

Tesis Doctoral:

**INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DESDE LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN
INICIAL DE UN GRUPO DE DOCENTES DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

Autora: Matilde Fontecha Miranda

Directora: Teresa Nuño Angós

Programa de Doctorado de Psicodidáctica

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

(Noviembre de 2006)

A Ángel Martínez Vitores

ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN	9
0.1. Tema y problema de investigación	22
<u>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL</u>	
1. MARCO CONCEPTUAL Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	28
1.1. La investigación educativa	32
1.2. Investigación cualitativa	37
1.3. El paradigma feminista o la perspectiva de género en esta investigación	45
1.4. Metodología de investigación cualitativa	51
1.5. Planteamiento metodológico del proceso de investigación	56
2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	64
2.1. Principios educativos y de procedimiento	69
2.2. La formación del profesorado: hacia un modelo formativo, reflexivo y crítico	82
2.2.1. Propuestas de modelización de la formación del profesorado	87
2.3. Algunos aspectos de la Formación del Profesorado de Educación Física	97
2.3.1. La cultura humanística y la Educación Física	99
2.3.2. El currículum oculto en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física	108
2.3.3. El estatus de la Educación Física y de su Profesorado	111
2.3.4. Creencias implícitas del profesorado de Educación Física	115
2.3.5. El espacio en la formación del profesorado de Educación Física	126
2.4. Breve reseña histórica sobre la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física	138
3. FEMINISMO, COEDUCACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA	152
3.1. El feminismo	156
3.2. La discriminación de género. Situación de la mujer en los ámbitos del saber y del poder	168
3.2.1. La negativa a admitir que el problema de la discriminación de la mujer sigue existiendo.	172
3.2.2. Mujer y Universidad.....	177
3.2.3. Mujer y Medios de Comunicación	187
3.2.4. Mujer y Política	191
3.2.5. Mujer y Tecnociencia	201
3.3. La Coeducación	208
3.3.1. La Coeducación y la necesidad de un proyecto coeducativo	209
3.3.2. Algunos apuntes históricos. Situación actual de la Coeducación.....	220

3.3.3. Coeducación Física	229
3.3.3.1. Modelo de Escuela y Coeducación Física.....	230
3.3.3.2. Responsabilidad del profesorado de Educación Física en la Coeducación.....	236
3.4. Cuerpo, actividad motriz y discriminación de la mujer	241
3.4.1. Cuerpo y movimiento desde la perspectiva de género.....	244
3.4.2. Las mujeres somos cuerpo	248
3.4.3. Diferencias biológicas sexuales	252
3.4.4. Mujer, actividad física y deporte.....	255
3.4.4.1. Datos acerca del binomio mujer-actividad física	257
3.4.4.2. Otros aspectos que limitan la práctica motriz de las mujeres	261
3.4.4.3. Algunos nombres de mujeres deportistas.....	265
3.4.4.4. El tratamiento del tema Mujer y Deporte en los medios de comunicación.....	269
3.5. La salud integral de las mujeres	277

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CAMPO

4. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	287
4.1. Diseño de la investigación	287
4.2. Objetivo general e hipótesis de la investigación	291
4.3. Revisión bibliográfica	294
4.3.1. Revisión bibliográfica de Coeducación Física.....	295
4.3.2. Revisión bibliográfica acerca de la formación inicial del profesorado de Educación Física	309
4.4. La estrategia metodológica: el estudio de casos.....	320
4.5. Contexto de la investigación	325
4.5.1. La profesora-investigadora: breve historia profesional.....	328
4.6. El proceso de enseñanza-aprendizaje.....	337
4.6.1. La metodología.....	338
4.6.2. La evaluación	343
4.6.3. El desarrollo de la asignatura	347
4.7. Recogida de datos y explicación de los instrumentos empleados.....	353
4.7.1. El/la investigador/a.....	360
4.7.2. Ronda de conocimiento	361
4.7.3. Técnica de grupo nominal	363
4.7.4. Los documentos.....	364
4.7.4.1. Documentos personales generados por el alumnado.....	365
4.7.4.2. Diario de la profesora-investigadora	367
4.7.4.3. Los cuestionarios.....	368
4.7.5. Grupo de discusión/debate	371
4.7.6. La entrevista	374
4.7.7. La observación participante	382
4.8. El análisis de los datos.....	390

4.9. Estrategias para garantizar el rigor de la investigación	399
5. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	411
5.1. Clima social	411
5.1.1. Características del alumnado	411
5.1.1.1. Aspectos socioeconomicos	411
5.1.1.2. Cualidades y práctica motriz	413
5.1.2. Ambiente de grupo y relaciones interpersonales del alumnado	417
5.1.3. Relación del alumnado con la profesora	419
5.1.4. Conclusiones.....	422
5.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Valoración del desarrollo de la asignatura.....	424
5.2.1. Grado de satisfacción	424
5.2.2. Implicación del alumnado: actitud y esfuerzo.....	425
5.2.3. Aprendizaje.....	429
5.2.4. Metodología.....	430
5.2.5. Profesora.....	434
5.2.6. Sistema de evaluación	435
5.2.7. Conclusiones.....	440
5.3. El ámbito motor	441
5.3.1. Conceptos previos del alumnado acerca de la educación física	441
5.3.2. Conceptos previos del alumnado acerca de qué es ser maestra/o especialista en Educación Física	452
5.3.3. Evolución de los conceptos del alumnado acerca del ámbito motor.....	462
5.3.4. Conclusiones.....	471
5.4. Coeducación y Educación Física	473
5.4.1. Creencias implícitas, conocimientos y vivencias en relación con la Coeducación	473
5.4.2. Creencias implícitas, conocimientos y vivencias acerca de la Coeducación Física.....	483
5.4.3. Evolución del pensamiento del alumnado acerca de la Coeducación y la Coeducación Física	493
5.4.4. Conclusiones.....	507
5.5. La variable género como transversal de la investigación.....	509
5.5.1. Clima social desde la perspectiva de género	509
5.5.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de género.....	520
5.5.3. El ámbito motor desde la perspectiva de género	533
5.5.4. Coeducación y Educación Física desde la perspectiva de género.....	539
5.5.5. Conclusiones.....	548
5.6. Conclusiones de la investigación	552
5.6.1. Problemas que han surgido a lo largo del proceso	558
5.6.2. Propuestas para posibles líneas de investigación y algunas actuaciones	560
BIBLIOGRAFÍA	564

- Anexo 1: Plan de Estudios
- Anexo 2: Programa de la asignatura
- Anexo 3: Material de estudio
- Anexo 4: Calendario de sesiones prácticas
- Anexo 5: Técnica de grupo nominal
- Anexo 6: Cuestionario individual de Coeducación
- Anexo 7: Cuestionario acerca del ámbito motor
- Anexo 8: Guión de lectura
- Anexo 9: Macroquestionario
- Anexo 10: Cuestionario para evaluar el desarrollo del tema Coeducación
- Anexo 11: Prueba final escrita, 1ª parte
- Anexo 12: Prueba final escrita, 2ª parte.
- Anexo 13: Valoración personal escrita del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Anexo 14: Guión de la entrevista final
- Anexo 15: Tabla de información complementaria que se recaba en la Entrevista final
- Anexo 16: Evaluación del desarrollo del tema Coeducación

0. INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral es el resultado de un proceso educativo e investigador de naturaleza cualitativa. Se ubica en el marco de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física, y su corpus experimental, llevado a cabo a través de la estrategia metodológica del estudio de casos, se corresponde con el proceso coeducativo de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Física y su Didáctica I, implementado con un grupo de primer curso de la Diplomatura en Magisterio, Especialidad de Educación Física. El proceso de intervención didáctica se ha llevado a cabo a través de una metodología comunicativa, dialógica, reflexiva y creativa. Todo ello transversalizado por el paradigma de género en una doble vertiente: como filosofía educativa y como contenido.

En el apartado “Tema y Problema” de esta introducción, plantearé el objeto de estudio de la investigación; pero, de forma esquemática, podría decir que el motivo principal de hacer pública mi investigación es mostrar mi trabajo. El tema fundamental de esta tesis es el resultado de aunar dos principios que han guiado mi vida profesional dedicada a la educación a través del movimiento en todos los niveles educativos, cuyo último y más largo tramo corresponde a la docencia universitaria:

Primero, la certeza de que la EF (Educación Física) es una herramienta educativa y la necesidad de la inclusión de la educación motriz desde las primeras edades debe ser el fundamento de los aprendizajes que debe adquirir el profesorado de EF y esta idea debe ser asumida también por las personas que en la universidad son responsables de su formación inicial.

Mi tarea docente en dicha formación durante estos años no ha dejado de producirme cierta insatisfacción, por creer que no conseguía los objetivos propuestos, lo que me ha hecho reflexionar continuamente acerca de cómo mejorar la formación de mi alumnado.

El segundo principio es el tema de la Igualdad de Oportunidades en todos los ámbitos sociales y, concretamente la Coeducación como alternativa real para lograr los cambios que desde hace varias décadas se propugnan desde la teoría pedagógica, pero que no llegan a lograrse.

Con este trabajo quiero hacer una pequeña aportación en el avance hacia la erradicación de la discriminación de la mujer, tarea ineludible en la construcción de una sociedad cada vez más democrática, en la que el respeto de las libertades individuales impida las cortapisas impuestas actualmente por los rígidos estereotipos del código patriarcal.

En cuanto a mi interés por el tema de la desigualdad social de las mujeres, simplemente diré que viene de lejos; recuerdo con total nitidez un suceso que, cuando tenía once años, despertó mi conciencia feminista, cuyos principios han guiado muchos de los actos y toma de decisiones a lo largo de mi vida, y, dando un gran salto en el tiempo, me situó en el curso 1991-92, momento en que inicié mi educación formal en temas de Feminismo y Coeducación al realizar el Postgrado de Coeducación en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz¹.

Lo aprendido en dicho curso puso palabras a mis ideas y dotó de un soporte teórico a lo que yo, de forma intuitiva, llevaba años poniendo en práctica como profesora de EF, fue todo un espaldarazo. Me quedé prendada con la visión del mundo a través de las lentes

¹ En aquellos años: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Álava.

paradigmáticas del feminismo, y la discriminación de género pasó a ser mi principal objeto de estudio, mi gran tema.

Cuando comienzas a analizar el mundo desde el paradigma de género ya no tiene vuelta atrás, es como si a una persona que es miope y está acostumbrada a creer que lo que ve se corresponde con la realidad, le ponen unas gafas que corrigen su defecto óptico y comienza a verlo todo de forma mucho más nítida y ya no querrá prescindir de ellas.

Sin embargo en el caso del paradigma de género, he de decir que esta nueva manera de mirar y ver el mundo también tiene inconvenientes: te rompe tus esquemas y cierta comodidad que va pareja a la ignorancia. En definitiva te obliga a deconstruir parte de lo que creías, de tus principios, lo que conlleva establecer cambios que pueden afectar a las relaciones personales. El paradigma feminista añade una nueva visión crítica a todas las que se poseen y hace cuestionarse la “objetividad” histórica, científica... En definitiva, hace tambalear los cimientos debido a que están falsamente encofrados en el sistema patriarcal. Todo ello te obliga a buscar un nuevo equilibrio vital si decides colaborar -en la medida de tus posibilidades o tu deseo- en el avance de los derechos de las mujeres: a buscar tu propia opción de estar en el mundo como mujer-persona.

En mi caso, el decidir trasladar este humanismo integral a mi tarea docente supone añadir a la pelea diaria para pretender modificar las creencias implícitas del alumnado acerca de la EF, todos los recursos a mi alcance para hacerles comprender que existe una gran discriminación de la mujer en el ámbito físico-deportivo.

Es decir, que además de inculcarles que el concepto de EF sólo es válido si se convierte en instrumento educativo, objetivo en sí mismo nada sencillo, debo añadir que si no nos formamos en coeducación, de forma inconsciente actuamos de manera injusta con las alumnas.

En los últimos años ha habido un gran avance en cuanto a planteamientos teóricos e investigación en relación con las Ciencias de la Actividad Física. Sin embargo, el aspecto que constituye mi objeto de interés, la actividad física como contenido educativo y la propia asignatura de Educación Física no ha evolucionado paralelamente a los logros en otros campos ni a las expectativas que albergábamos.

Concretamente el concepto de EF en el ámbito educativo, en general, apenas se ha modificado: sigue siendo androcéntrico y relacionado con la excelencia motriz en la vertiente tradicional, que incluye la técnica deportiva, para lo que es indispensable la condición física en el sentido clásico de desarrollo de las capacidades cuantitativas del movimiento. Esta idea está indisolublemente unida a la creencia de que las posibilidades de movimiento de la mujer son limitadas debido al determinismo biológico.

En este sentido estoy convencida de que la alternativa real de cambio pasa por introducir la perspectiva de género en todos los aspectos relacionados con la EF.

Quizá sea el momento histórico de hacer balance, unido a una profunda reflexión acerca de qué ha ocurrido para que la EF siga sin encontrar un espacio adecuado en el contexto escolar; para que siga careciendo de significado en el proceso educativo de las personas; qué puede hacerse desde la EF para contribuir a paliar la discriminación de las niñas y las mujeres en todos los aspectos de la práctica motriz.

En la década de los noventa ha habido una preocupación por mejorar la formación inicial del profesorado de Educación Física, lo que se ha materializado en una producción importante de investigación acerca de este tema, que, tomando como referencia el campo más desarrollado de la formación del profesorado en general, nos ha ayudado a incorporar nuevas dimensiones de actuación. Existen interesantes obras con cuyos planteamientos

estoy de acuerdo, así como con las alternativas o estrategias que ofrecen para mejorar la formación docente en EF. Obras realizadas por colegas que demuestran un nivel de conocimiento impensable hace dos décadas y de cuyo trabajo me he nutrido, por lo que merecen mi respeto y agradecimiento. Sin embargo, en mi opinión, el hecho de haber realizado dichos trabajos sin la perspectiva de género ha limitado la evolución de la Didáctica de la EF en la medida y sentido deseados.

La alternativa actual de realizar cambios reales en la formación del profesorado de EF pasa por el tamiz de la Igualdad de Oportunidades, que, a su vez, es la garantía de implementar la docencia coeducativa, lo que supone un paso decisivo en la tarea de erradicar las desigualdades de acceso a la práctica motriz en todos los ámbitos sociales.

Hago esto extensivo al macrosistema de la formación del profesorado en sus múltiples y diversos aspectos, así como a la necesidad de abordar la desigualdad por cuestiones de sexo-género en cada uno de los eslabones de la gruesa y resistente cadena que constituye el sistema educativo y que debe comenzar por abordarse en la Universidad.

De manera que, la originalidad de mi aportación investigadora radica en haber completado un proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesorado de EF a través de la intervención didáctica desde la perspectiva de género.

No conozco la existencia de ninguna otra experiencia en la que el proceso de formación del profesorado se haya llevado a cabo desde dicho paradigma.

Existen varios estudios de investigación-acción en formación permanente del profesorado y alguna investigación en la fase de formación inicial, en que se muestra el desarrollo de procesos llevados a cabo con el profesorado de EF, pero ninguno desde el paradigma de género. Por otra parte, se han hecho algunas investigaciones en el ámbito educativo acerca de la relación de la actividad física y el género, pero se limitan a la fase de diagnóstico.

En nuestro caso se comienza por detectar y analizar las creencias implícitas del alumnado en relación con los conceptos básicos del ámbito motor, la Coeducación y su relación con la Educación Física. Para ello se realizan diversas actividades que exigen al alumnado un alto grado de reflexión y discusión, y, como consecuencia, surgen una serie de disonancias cognitivas y la necesidad de replantearse sus conceptos previos acerca de la actividad físico-deportiva. A partir de este mecanismo se pone en funcionamiento todo un proceso de intervención didáctica que, enfocado hacia la adquisición de una cultura humanística la EF, consigue reconstruir los conceptos de la EF y su docencia, así como enfocarlos hacia la tarea educativa desde la perspectiva de género.

Mi participación en la formación del profesorado se sustenta en un modelo de relación basado en la comunicación y el diálogo. Esto ha propiciado, desde los primeros encuentros, un clima social de respeto y confianza mutua, imprescindible, a mi juicio, para implementar una metodología reflexiva y crítica, en la que la evaluación debe ser dialogada y continua para mantener la coherencia de estos principios.

Además, el poder materializar estos propósitos me ha exigido que, como profesora, tenga confianza en esta forma no convencional de trabajo, lo que en mi caso no conlleva gran mérito, ya que los años de experiencia me han ido enseñando que adoptar una actitud abierta es la que realmente te hace aprender de tu alumnado; que el solo hecho de renunciar al falso poder que te otorga tu estatus de supuesta superioridad, te confiere el empoderamiento que emana de la autoridad personal, contraria al autoritarismo.

Por último, señalaré otro motivo que me ha inducido a escribir la tesis.

Un gran número de docentes de Universidad, por diferentes motivos², hemos dedicado nuestra energía y dedicación laboral, principalmente, a preparar e impartir clases, y nos hemos mantenido al margen del espacio de la “investigación formal”. A veces, tendemos a pensar que nuestra labor es insignificante, que hay personas más preparadas para divulgar su saber. Como consecuencia, no hemos organizado nuestras experiencias de modo que podamos contarlo, que trascienda nuestro trabajo. Lo que, en muchos casos, nos ha impedido aunar esfuerzos con colegas que trabajaban en el mismo ámbito, e incluso, nos ha abocado a cierto aislamiento profesional.

En relación con lo anteriormente expuesto, mi aportación puede tener interés en tanto que mi docencia universitaria coincide con los planteamientos metodológicos y objetivos de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003)³: “El sistema europeo de créditos está ya implantado en una gran mayoría de los Estados miembros y asociados a la Unión Europea y constituye un punto de referencia básico para lograr la transparencia y armonización de sus enseñanzas. La adopción de este sistema constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del hacer académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas.”

Basándome en el documento “La Universidad Complutense y la Convergencia Europea. Nuestra participación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, el estudio de campo de esta tesis doctoral coincide con los siguientes aspectos de los objetivos del EEES:

Oportunidad estratégica del proceso de Bolonia:

- Enriquece la oferta formativa, reduce el fracaso escolar permitiendo una orientación progresiva y responde a las necesidades de desarrollo de la Sociedad del Conocimiento.
- Es un paso hacia una Europa distinta, una Europa del Conocimiento, en la que además de la dimensión económica se potencien las dimensiones políticas, culturales y sociales.
- El uso de las nuevas tecnologías y una mayor interacción estudiante-profesor son fundamentales en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acciones para construir el EEES en grupos de primer curso universitario:

- Grupos Piloto de asignaturas adaptadas al EEES.
- Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente.
- Nuevas metodologías docentes: Trabajos en grupo reducidos, tutorías y evaluación continua.
- Numero reducido de estudiantes (25).

² Sin intención de abordar este tema tan complejo, sí quiero manifestar que, a mi juicio, uno de los problemas que la Universidad debe abordar es las desigualdades de oportunidad de sus docentes para dedicar una parte de su trabajo a la realización de la tesis doctoral. Existe una flagrante diferencia en la asignación de carga docente, que afecta a las personas que no han leído la tesis doctoral, ya que compatibilizar dicha realización con un gran número de horas lectivas es una difícil tarea. Es un problema que afecta a las Escuelas Universitarias y que en el caso de mi centro de trabajo adquiere gran dimensión.

³ BOE núm. 224 Jueves 18 septiembre 2003. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 17643 Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

- Trabajo en grupos (de 3) incluyendo tutorías programadas en grupo.
- Evaluación continua utilizando métodos y materiales diversos.
- Manejo de bibliografía.
- Seguimiento del volumen de trabajo del alumnado.

Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente:

- Mejorar la atención al estudiante.
- Mejorar la formación del profesorado.
- Generar una cultura de prevención y seguridad en las aulas y en las instalaciones deportivas.

Hecho este preámbulo, considero necesario esbozar lo que entiendo y defiendo con respecto a los dos bloques de conceptos ya señalados. Por un lado el que atañe a la EF y la formación de su profesorado y, por otro, establecer los significados de las ideas básicas que van a utilizarse en torno a la Coeducación y Feminismo a lo largo de esta tesis doctoral.

El primer bloque hace referencia a las Ciencias de la Actividad Física, que se encuentran en un proceso incipiente en el que están sin resolver importantes problemas terminológicos y epistemológicos.

Las palabras más empleadas en nuestro ámbito no son unívocas, y no es mi intención entrar en disquisiciones al respecto. Simplemente, quisiera dejar constancia de que cuando digo EF quiero englobar toda actividad motriz que ayude a las personas en su proceso de emancipación y autonomía personal en pro de una educación integral. Este concepto lo venimos reivindicando desde el ámbito de la Educación Física en el intento de que sea aceptada como área educativa y necesaria en el desarrollo de las personas desde las primeras edades. Lo usamos insistentemente a partir de la década de los 70, para incidir en la idea de que las necesidades de desarrollo evolutivo van más allá de la educación intelectual, que es de vital importancia el desarrollo adecuado de las capacidades del movimiento. El término “educación integral” también se utiliza desde la pedagogía crítica, en teoría con el mismo objetivo: la persona no sólo vive de acuerdo a su intelectualidad por lo que el concepto educación debe incluir otras capacidades afectivas, sociales, etc. Sin embargo, esta perspectiva, incluso desde los enfoques de educación más críticos, actualmente, sigue sin incluir las capacidades motrices.

Así pues, el concepto de educación integral que se corresponda con dicho término debe aunar ambas vertientes: la tarea educativa desde una metodología crítica y emancipatoria que incluya el desarrollo de todas las capacidades del ser humano, marco en el que la EF tiene un papel nada desdeñable.

EF es un término que parece más adecuado en el marco del Sistema Educativo, pero obviamente no tiene por qué restringirse a él, en tanto que el proceso educativo a lo largo de la vida no termina nunca. Los términos “actividad física”, “actividad motriz” o “movimiento” los utilizaré como conceptos más globales, en cuyo seno tiene cabida cualquier manifestación del movimiento humano, ya sean actividades lúdicas, recreativas, deportivas, expresivas, de conocimiento del propio cuerpo, etc.

Por otra parte, la asignatura de EF no goza de la misma importancia que otras asignaturas del currículum tradicionalmente “valiosas”, incluso hay quien piensa que está de más. Entiendo este razonamiento y me parece que está avalado por la historia del área, pero quizá estas afirmaciones hayan quedado trasnochadas y sea necesario reconducir nuestro pensamiento al respecto.

Yo misma en mi infancia no necesité en absoluto la asignatura de Educación Física, y pobre de mí si hubiera dependido de ella para desarrollar mis habilidades motrices.

Dispuse de muchas horas para jugar y correr en calles sin asfalto, en las que raramente pasaba un vehículo, tuve oportunidad de nadar en el río, andar en bicicleta, de subir a los árboles y hacer largas caminatas por el monte.

Las niñas y los niños de hoy no pueden jugar en las calles, están sobrecargados de obligaciones, tanto escolares como extraescolares, y pasan su tiempo libre frente al televisor u ordenador. Como consecuencia, en muchos casos, la asignatura de EF se ha convertido en una de las pocas posibilidades que tienen para desarrollar sus capacidades de movimiento.

En teoría, la educación que debemos procurar a nuestras niñas y niños es una educación integral, en la cual desarrollen sus capacidades artísticas, afectivo-sociales, de movimiento, intelectuales, etc. Sin embargo, en la práctica, esto queda reducido a mera palabrería. Últimamente se está hablando de la inteligencia múltiple, y dentro de ella, se contemplan la inteligencia motriz y las habilidades corporales, a las que se otorga importancia en la primera fase de la etapa educativa, pero, a medida que va tomando relevancia la exigencia del rendimiento escolar intelectual, se olvida la relevancia de desarrollar la potencialidad motriz como importante componente de la madurez y equilibrio físico-psico-social.

De manera que, en esta cadena de actuación, asumo mi responsabilidad como parte implicada en dicha formación, al objeto de conseguir desterrar el concepto de EF tradicional, que se basa en el esfuerzo físico ligado a la fuerza de voluntad y el sufrimiento; esfuerzo que se orienta únicamente a la búsqueda de la eficiencia y optimización de la habilidad motriz, olvidando los aspectos educativos y de aporte de bienestar personal.

Desde este enfoque de la EF no sólo las personas hábiles y con gran espíritu de competición tienen acceso a las prácticas físico-deportivas. La EF posee tal abanico de posibilidades que todo ser humano puede encontrar su espacio, ya sea en actividades lúdicas, recreativas, competitivas, expresivas o de relajación; en actividades de gran riesgo o con la mínima incertidumbre; en contacto con la naturaleza o en espacio reducido; de mejora de los aspectos cuantitativos del movimiento o de aspectos estéticos; en actividades practicadas individualmente, en pequeño o gran grupo; en deporte institucionalizado o de libre organización...

En el ámbito educativo escolar y en consonancia con la filosofía de las Líneas Educativas Transversales -educación para la salud, para el consumo, para los medios de comunicación, para la paz, etc.- y todo ello repensado desde el paradigma de la Coeducación, la EF tiene una importante labor. Consiste en ayudar a las personas a aceptar su cuerpo para establecer una relación equilibrada con él y, a partir de ahí, si lo desean, lograr una progresiva mejora; aportar conocimientos sencillos, pero científicos, que les eduquen en los cambios que se irán produciendo a lo largo de su desarrollo; crear un espíritu crítico que les permita elegir libremente el tipo de estética, forma física, etc., impidiendo que se sientan esclavas del modelo de cuerpo impuesto por los medios de comunicación, evitando así innumerables frustraciones y desequilibrios psíquicos que, ya sea por encontrarse en momentos críticos de vulnerabilidad a lo largo de la vida, como por ejemplo la adolescencia o la vejez, o por imperativos de salud, minusvalías, etc., hacen que estas personas entren en conflicto con su propia imagen y autoestima. Es preciso, pues, educar a las personas para que acepten y respeten todo tipo de diferencias físicas o psíquicas.

José María Cagigal, adelantándose a su tiempo, dejó constancia de este enfoque educativo a tener en cuenta en los nuevos planteamientos de la EF, lo expresa de la siguiente manera: "Una perspectiva no habitualmente adoptada en temas de educación corporal es la que considera el hecho existencial del envejecimiento y la enfermedad. Nuestro cuerpo es

fuerza de dolencias, achaques, empobrecimiento. Nuestra corporeidad se transforma. El yo es soporte personal de sucesivos y distintos cuerpos...” (Cagigal, 1985a: 228).

En cuanto al segundo bloque de conceptos, Feminismo y Coeducación, paso a desarrollar algunas ideas y fundamentos teóricos y terminológicos básicos acerca de los mismos. Estos temas se desarrollan de forma específica en el capítulo tercero de esta tesis, pero, dado que en los capítulos primero y segundo se abordan el marco conceptual de investigación y la formación del profesorado desde la perspectiva de género, y se hacen continuas referencias a conceptos relacionados con la Igualdad de Oportunidades, incluyo en esta introducción las explicaciones de dichos conceptos, para partir del mismo planteamiento epistemológico. Lo haré de forma telegráfica a través de algunas definiciones de los términos básicos para alcanzar la finalidad señalada.

En 1792 Mary Wollstonecraft, autora de *Vindicación de los derechos de la mujer*, dijo: “El feminismo no es sino una apelación al buen sentido de la humanidad”.

Más de dos siglos después, esta opinión sigue totalmente vigente, ya que, en mayor o menor medida, y en el conjunto del planeta, la mujer sigue siendo una subcategoría humana con respecto a los hombres, y en muchos países siguen sin tener los derechos fundamentales.

En palabras de Marcela Lagarde (1996: 104) cuando no se plantea el desarrollo humano desde el enfoque de género y se esgrime el principio de la equidad, sólo se hace referencia a la equidad entre pueblos, tradiciones, grupos y categorías, pero no se extiende a las mujeres.

A grandes rasgos, la mitad de la población somos mujeres; desarrollamos dos tercios del trabajo del mundo; tenemos el 10% de la riqueza y el 1% en valores. Existen desigualdades en todos los niveles. Entre las personas que tienen un trabajo no cualificado hombres y mujeres tienen sueldos muy bajos, de modo que las diferencias son menores, pero van aumentando a medida que las mujeres ocupan puestos más relevantes, por ejemplo, en niveles ejecutivos, con igual puesto de trabajo, las mujeres pueden cobrar tres o cuatro veces menos que los hombres. Además el acceso a los cargos de toma de decisión está prácticamente vetado (Dolores Juliano, 2002)⁴.

Celia Amorós (1994) y Amelia Valcárcel (2000), entre otras autoras, argumentan reiteradamente que el grado de emancipación y libertad de las mujeres son un indicador de la situación de cada sociedad, de manera que el feminismo se constituye en un auténtico test de democracia.

“El cambio de una época histórica puede determinarse siempre por la actitud de progreso de la mujer ante la libertad, ya que es aquí, en la relación entre la mujer y el hombre, entre el débil y el fuerte, donde con mayor evidencia se acusa la victoria de la naturaleza humana sobre la brutalidad. El grado de emancipación femenina constituye la pauta natural de la emancipación general” (Fourier en Amorós, 1994).

En opinión de Sandra Harding (1986) para el feminismo, el problema epistemológico consiste en explicar una situación aparentemente paradójica. El feminismo es un movimiento político para el cambio social.

⁴ Conferencia “Estrategias de las mujeres frente al patriarcado”, organizada por la Asamblea de Mujeres de Álava. Vitoria 20 de noviembre de 2002.

Evelyn Fox Keller (1985) afirma que el género, lo masculino y lo femenino, son categorías definidas por una cultura, no por una necesidad biológica. Son formas de organización social creadas a partir de una compleja dinámica social.

Partiendo de estas ideas básicas, apporto las siguientes definiciones tomadas de Marcela Lagarde (1990, 1996, 2000):

La organización social genérica es el orden resultante de establecer el sexo como marca para asignar a cada quien actividades, funciones, relaciones y poderes específicos, es decir, géneros. La organización social genérica es la dimensión social basada en la sexualidad. En cada formación social, cada sociedad desarrolla una organización genérica específica. Y en cada época, sociedades hegemónicas imponen y trasladan sus modelos de organización genérica a las sociedades bajo su influencia, a través de procesos de conquista, colonización e interiorización.

El patriarcado es un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferioridad previa de las mujeres y de lo femenino. Es asimismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación en las mujeres.

Perspectiva de género es sinónimo de enfoque de género, visión de género, mirada de género y contiene también el análisis de género. En ciertos lenguajes tecnocráticos se llega a hablar de la variante género (como si el género fuera una variante y como si pudiesen compatibilizarse dos perspectivas epistemológicas tan diferentes: una positivista y la otra historicista). Se le llama también el componente género y se le homologa al componente medio ambiente, al componente salud, etc.

La deconstrucción es un proceso de transformación en el cual a partir de la propia configuración de un hecho o un paradigma, y por sus propias contradicciones, se desmontan contenidos y se resignifican, se recolocan y se recomponen en otro orden. En la metodología deconstructiva no es posible el cambio como agregación; por el contrario, la creación exige deconstrucción.

Porque el feminismo no es una religión. No se buscan cambiar unas creencias por otras, sino ir deconstruyendo la propia visión tradicionalmente configurada para desarrollar una nueva mirada, una nueva concepción que, además de compleja, es ilustrada.

A diferencia de los hombres que ocupan espacios y jerarquía reconocidos, las mujeres deben volver a empezar cada vez y lograr el reconocimiento y la legitimidad a cada nuevo paso, en cada arreglo.

La doble configuración genérica es muy conflictiva para las mujeres. En su entorno y su vivencia ocurren cruces de *habitus*: las mujeres llevan a lo público la cultura de lo privado y viceversa. En la casa exigen derechos y, en vez de asumirse pares de otros, luchan por que la autoridad se los reconozca, y defienden a la vez las relaciones autoritarias e inequitativas en que están inmersas. Un sinfín de formas de dependencia y subordinación chocan con sus aspiraciones emancipatorias.

Por otra parte, en una sociedad de plena libertad hay que entender que el concepto de sexo también es cambiante.

“El sexo es el conjunto de características genotípicas y fenotípicas presentes en los sistemas, funciones y procesos los cuerpos humanos; con base en él, se clasifica a las personas por su papel potencial en la reproducción sexual. No hay homogeneidad cultural en la definición de los componentes sexuales ni genéricos. Para la antropología es claro

que las características sexuales no implican características genéricas” (Lagarde, 1990: 85). Y es evidente que hay diversas combinaciones de los componentes sexuales en cada persona; a lo largo de la vida, el sexo o conjunto de características sexuales, experimentan cambios paulatinos y rápidos, formales y profundos. A pesar de la creencia de que el sexo está dado al nacer y así se mantiene el resto de la vida, la evidencia muestra que el sexo es dinámico, maleable y cambiante.

Un sistema de sexo-género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas (Rubin, 1975: 159).

Como consecuencia, la humanidad, al excluir a las mujeres y organizar la sociedad en términos de dominación genérica, ha sufrido un empobrecimiento de valor incalculable. Las mujeres tras siglos de patriarcado, que las han dejado fuera de los ámbitos de toma de decisiones, del contrato social, siguen reivindicando el derecho a ofrecer alternativas de vida y desarrollo, en procesos de grupos y movimientos que no son exclusivamente de mujeres sino mixtos. Quieren construir un mundo mejor para todas las personas sin ningún tipo de exclusión o discriminación, para lo cual, es necesario este paradigma alternativo, en el que tienen derecho a acceder a todos los espacios sin ser silenciadas por su condición de género.

De manera que los cambios para la consecución de una sociedad libre y democrática debe garantizar el desarrollo social y personal de las mujeres, lo que es inviable sin la participación de todas las personas e implica transformar las mentalidades, así como buscar nuevas fórmulas de convivencia y de relación entre mujeres y hombres.

La Igualdad significa tener las mismas oportunidades. En este punto, la igualdad es la base a partir del cual las mujeres pueden ser reconocidas como iguales, y ser tratadas normativamente como iguales no en el sentido de identidad sino en el sentido axiológico: cada persona vale igual que cualquier otra persona. Cada mujer vale igual que otra mujer y cada hombre vale igual que cada hombre y cada mujer.

De acuerdo con Laura Guzmán y Gilda Pacheco, la definición de la igualdad entre los sexos se basa en el concepto de que hombres y mujeres somos igualmente diferentes. Afirma que todo trato que tenga por resultado la desigualdad es discriminatorio, lo que supone aceptar que cuando a una mujer se le trata igual que al hombre, y este trato la inferioriza, éste es discriminatorio aun cuando el propósito haya sido la igualdad. Este es el fundamento del principio de equidad y la acción afirmativa. Esta discriminación no resulta de su vulnerabilidad o de su debilidad, sino de que se les impida acceder a recursos, servicios y condiciones que les pondrían de partida en posición de iguales con otros.

“La igualdad como criterio formal establece la condición general de que todos pueden ser reconocidos como sujetos del pacto, como iguales, mecanismo por el cual podrán salvaguardar sus diferencias” (Marcela Lagarde, 1996: 210).

El poder que quieren las mujeres no es el tradicionalmente reconocido como tal. Implica un trastocamiento del orden patriarcal y de todos los órdenes opresivos, y contiene también un cambio radical en la concepción sobre el poder. A diferencia del poder hegemónico que es el de dominación, las mujeres, desde una ética distinta, construyen el poder de afirmación, no sólo opuesto al de dominio, sino paradigmáticamente diferente: el empoderamiento.

El poderío de las mujeres es ser humanas y vivir en libertad.

La Coeducación

Las ideas expuestas de forma sucinta, constituyen la base de la filosofía del Feminismo y sustentan la Coeducación, que es la forma de educar a todas las personas sin discriminar por razón de sexo-género, contribuyendo a una educación humanística que procure ayudar a las personas en su proceso de construcción de su identidad y el desarrollo de todas las capacidades desde la libertad que ofrece el marco de la democracia.

La Coeducación así entendida es la única plataforma válida para el cambio hacia la Igualdad de Oportunidades y hacia un nuevo modelo de sociedad.

En principio este término nos lleva a pensar en la educación de las primeras edades, pues en palabras de M^a José Urruzola (2006: 5) “la educación escolar puede ser un instrumento más, que mantenga la desigualdad y jerarquización entre las personas o que la transforme en diferencia, diversidad, relaciones de intercambio, cooperación, solidaridad, respeto y enriquecimiento mutuo, convivencia positiva...”

Tal como aparece en el Diseño Curricular Base “Coeducar es educar a alumnas y alumnos partiendo del reconocimiento de las diferencias de sexo y no aceptando la división de roles que la sociedad sexista ha venido distribuyendo, sino desjerarquizar dicha división para posibilitar auténticas elecciones libres y personales”, y continúa: “Coeducar sería colaborar a que las alumnas descubran lo positivo de sus comportamientos, de sus actitudes, de sus valores, para que sean reconocidos y valorados primero por ellas mismas y después por los alumnos, y propuestos como pautas de comportamiento ético, tanto para las mujeres como para los hombres...”⁵

En mi opinión la Coeducación debería estar presente en todos los niveles educativos, incluida la Universidad, y adquiere una importancia relevante en la formación del profesorado, ya que éste será el responsable de las primeras etapas educativas, y más concretamente el profesorado de EF, cuya formación inicial es el objeto de este estudio.

Así pues, a los múltiples aspectos que condicionan la igualdad de oportunidades de la mujer, hay que añadir dos nuevos ingredientes si abordamos el tema desde la actividad motriz: el cuerpo y el movimiento humano y, como consecuencia, nos situamos ante la difícil relación de la mujer y la actividad físico-deportiva, tanto en el contexto educativo como en los diferentes niveles y ámbitos de la actividad motriz. Aspectos que, a pesar de ser muy diferentes, discriminan igualmente a la mujer en cualquier nivel de acceso al mundo deportivo-motriz.

Sorprendentemente, parece ser que desde la teoría feminista, con frecuencia se han olvidado de que las mujeres tenemos cuerpo, y son escasos los estudios que contemplan el cuerpo con capacidad de movimiento.

Si bien es verdad que existen algunos, el cuerpo es tratado desde perspectivas simbólicas, psicológicas, de identidad, objeto de consumo, utilización o trueque, (Durán, 1988; Rivera, 1996; Alberdi y Matas, 2002...), pero es muy escasa la aportación desde el feminismo de estudios acerca de la mujer que se mueve hacia el logro de la excelencia motriz o la búsqueda del bienestar.

Todo lo expresado hasta el momento debe enmarcarse en el contexto de una visión mucho más amplia, pues, tal como trataremos a lo largo de esta tesis, entender el mundo desde la amplitud que proporciona la mirada de las mujeres, la perspectiva de género, no es sólo

⁵ Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Líneas transversales. Departamento de Educación. Eusko Jaurlaritz-Gobierno Vasco. Vitoria. 1992, pág. 119.

enriquecedora sino necesaria en cualquier ámbito social. Por ejemplo, en Arquitectura la importancia de construir espacios urbanos más humanos o viviendas pensadas para facilitar el trabajo doméstico; o la Medicina con su tradicional e inveterada discriminación de la mujer.

Estructura de la tesis

Esta tesis doctoral ha quedado estructurada en: introducción, cinco capítulos en los que se desarrolla su contenido, un apartado de bibliografía y otro de anexos. Su contenido está organizado en dos partes:

- La primera parte corresponde al marco teórico-conceptual, dividido en tres capítulos. El primer capítulo es el marco conceptual y el planteamiento metodológico de la investigación, referente y soporte científico de este proyecto de innovación-investigación. Se trata de una investigación educativa de naturaleza cualitativa, y a cada uno de estos conceptos que guían el estudio se dedica un apartado. Todo ello desde el enfoque del paradigma feminista o la perspectiva de género. Los capítulos segundo y tercero conforman el marco teórico a modo de grandes ejes vertebradores: la Formación del Profesorado y el tema de la Igualdad de Oportunidades entre los sexos.

El capítulo segundo está enfocado hacia la definición de un modelo reflexivo y crítico de formación del profesorado desde el ámbito general, para desembocar en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Incide en aspectos como la necesidad de adquirir un concepto de la EF basado en la cultura humanística, así como lo determinante que resultan en este tema las creencias implícitas del profesorado de EF, la importancia del currículum oculto, el estatus de la asignatura Educación Física y de su profesorado. Así mismo, se dedica un apartado a la concepción del espacio educativo en relación a nuestro ámbito, y otro a un breve recorrido histórico de la formación inicial del profesorado de Educación Física.

El capítulo tercero incluye los temas del Feminismo, la Coeducación y la actividad física analizada desde este enfoque paradigmático. En el apartado dedicado al feminismo se aborda la discriminación de género y, como consecuencia, la situación de la mujer en general, incidiendo de forma específica en algunos ámbitos del saber y del poder: universidad, medios de comunicación, política y tecnociencia.

A continuación se desarrolla el tema de la necesidad de introducir acciones positivas encaminadas a lograr un progresivo cambio hacia una sociedad democrática y humana que incluya la igualdad de oportunidades entre los sexos y, en concreto, desde el ámbito de la educación reglada, que implemente la Coeducación, dado que sigue totalmente vigente la necesidad de un proyecto coeducativo. Para ello es necesario dotarla de recursos económicos y humanos, entre los que destaca la formación del profesorado en Coeducación.

Se aborda la Coeducación Física como herramienta privilegiada para ayudar a paliar la discriminación de las niñas y jóvenes en la práctica de la actividad motriz; se aporta algún apunte histórico para llegar a la situación actual; y, en íntima relación con el modelo de enseñanza coeducativa que propugno, no puede obviarse el debate acerca del modelo de escuela mixta o segregada y su incidencia en el área de Educación Física.

En el apartado 3.4. “Cuerpo, actividad motriz y discriminación de la mujer” se estudia el tema del concepto del cuerpo de mujer, y cuerpo de mujer en movimiento, tradicionalmente sustentados en falsos mitos y creencias acerca de los condicionantes bio-fisiológicos que determinan cada uno de los aspectos relacionados con la práctica motriz de la mujer, desde su infancia hasta el deporte elite, aspectos que analizaremos apoyándonos en el soporte estadístico del binomio mujer-actividad física.

El último apartado del marco teórico, se dedica a la salud integral de las mujeres y algunos aspectos relacionados con la práctica motriz.

- La segunda parte de esta tesis doctoral muestra los diferentes aspectos del desarrollo del estudio de campo, estructurado en dos capítulos: el proceso de investigación, y la explicación y discusión de los resultados de dicho estudio organizados en un sistema categorial.

En el capítulo cuarto se describen detalladamente las fases de la investigación: diseño, objetivo general e hipótesis, revisión bibliográfica, la estrategia metodológica utilizada a través del estudio de casos, y los diferentes elementos del contexto de la investigación.

Una vez explicados dichos aspectos, se abunda en el proceso educativo-investigador llevado a cabo en el marco del desarrollo de la asignatura, haciendo hincapié en la metodología y la evaluación. Se detalla qué instrumentos se han utilizado para recoger los datos de la fase experimental y cómo han sido empleados, así como el proceso seguido en su análisis y las estrategias utilizadas para garantizar el rigor científico.

En el capítulo quinto se explica el resultado del estudio estructurado en cinco categorías, que a su vez se subdividen en diversas subcategorías en función de las necesidades de cada tema.

La primera categoría agrupa los datos relativos al clima social y está conforma por tres aspectos: los que hacen referencia a las características personales, sociales, económicas, etc., del alumnado, entre las que se dedica un espacio específico a sus cualidades y practica motriz; el ambiente de grupo y relaciones interpersonales del alumnado; y la relación del alumnado con la profesora.

La segunda categoría versa sobre la valoración que hace el alumnado del desarrollo de la asignatura: contenidos del programa, relación teoría y práctica, metodología, desarrollo de las clases teóricas, de las clases prácticas, lecturas realizadas y el guión sobre las mismas, trabajos en pequeño grupo, debates en gran grupo, sistema de evaluación, y la actitud y labor de la profesora. Además se analiza el grado de satisfacción y la implicación del alumnado: actitud, esfuerzo y aprendizaje.

En la tercera categoría se analizan las creencias implícitas del alumnado acerca de los conceptos fundamentales del ámbito motor y su evolución a lo largo del proceso de formación como maestras y maestros especialistas en EF.

La cuarta categoría da cuenta de las creencias implícitas, conocimientos y vivencias acerca de la Coeducación y de la Coeducación Física que posee el alumnado, así como de la evolución de su pensamiento en estos dos aspectos.

Y en la quinta y última categoría se explica el resultado del análisis de los datos obtenidos a lo largo de toda la investigación segregados por sexo, de modo que la variable género actúa como transversal de todo el estudio.

El capítulo quinto termina con las conclusiones de la investigación, determinadas por los resultados obtenidos en cada uno de los núcleos en que se ha organizado el análisis de datos, en relación con los objetivos e hipótesis planteadas antes de llevar a cabo la fase experimental, para comprobar si se cumplen o no.

Además, se da cuenta de los problemas que surgen a lo largo del proceso y se hacen propuestas para futuras actuaciones.

Se añade un apartado de bibliografía que incluye los diferentes materiales escritos utilizados para realizar esta tesis doctoral, en un solo bloque, organizado por orden alfabético, y por último, se incluyen los anexos numerados en el orden en que han sido utilizados.

Una vez esbozada la organización de esta tesis, paso a explicar el tema y problema de la investigación.

0.1. Tema y problema de investigación

Desde los diferentes ámbitos del saber existe unanimidad acerca de la bondad de la práctica de actividad física moderada y frecuente y su repercusión en la salud integral de las personas. El sedentarismo es uno de los graves problemas con el que nos enfrentamos los seres humanos que vivimos en la sociedad occidental, ya que nos acarrea multitud de enfermedades o incide directamente sobre ellas.

El cuerpo humano está diseñado para el movimiento, pero, el importante cambio que han sufrido nuestros hábitos en los últimos años, hace que gran parte de la población de nuestra civilización se haya convertido en “urbanitas”, cada vez con menos necesidad de realizar ejercicio físico -ni en el ámbito laboral ni en el privado-, y que, con el paso de los años, dispongamos de entornos más reducidos y domesticados para desenvolvernos.

Las instalaciones deportivas y las zonas de recreo de los centros escolares son, en muchos casos, la única posibilidad de que dispone la población infantil para disfrutar de un espacio relativamente vasto, comparado con las dimensiones de sus hogares o las aulas en las que transcurre la mayor parte de su tiempo.

Esta circunstancia debería ser motivo suficiente para justificar la existencia de la asignatura de Educación Física en todos los niveles educativos y con un número de horas suficiente para dar respuesta a las necesidades de movimiento de la infancia y la juventud.

Pero, “la forma tradicional de desarrollar la asignatura de EF ni forma, ni educa, ni ayuda, ni enseña, ni crea en la mayoría de los alumnos y alumnas una Cultura Física positiva y útil para su vida personal. Todo lo más, genera una elite psicomotriz junto a una serie de aprendizajes implícitos de “ineptitud para” y “evitación de” actividad física en un porcentaje muy alto de la población. Esto no debería existir ni consentirse en una EF perteneciente a un Sistema Educativo dirigido a toda la población”⁶ (López Pastor, 1999: 17).

El hecho de seguir impartiendo una Educación Física que no procura la alfabetización motriz básica a todas las niñas y todos los niños en edad escolar, enfocando la clase de Educación Física como si quisiéramos formar deportistas de elite, produce rechazo en gran parte de la población infantil y juvenil, y especialmente en las niñas, y además, como consecuencia negativa, la escasa presencia de las mujeres en todos los niveles de la práctica de actividad física.

Este último no es un problema que pueda aislarse de otros factores socioculturales que dificultan el acceso de las mujeres a todos los ámbitos valorados como masculinos y que, en relación con la EF, podríamos resumir en cuatro grandes bloques:

A) La falta de igualdad de oportunidades por cuestión de género que es un problema sociocultural cuya única solución es la EDUCACIÓN tomada como concepto integral, donde tendrían que compartir su responsabilidad los medios de comunicación (actualmente no existen modelos adecuados, se utiliza de forma denigrante la imagen de la mujer, etc.); la familia erradicando sus ancestrales prejuicios; y la totalidad de la comunidad escolar, con una responsabilidad específica del profesorado de Educación Física, entrenadores/as, monitorado de actividad física; y fundamentalmente, las Administraciones Públicas que

⁶ Es una cita literal, pero, el autor con esta idea hace referencia a la forma tradicional de evaluación y en este proyecto lo hago extensivo a la docencia de la asignatura de EF.

tienen capacidad de decisión en cada uno de los espacios mencionados, y concretamente, en lo que a la política económica deportiva se refiere.

B) El concepto de Educación Física que poseemos condiciona la posibilidad de desarrollar una labor docente que contribuya a educar al alumnado en edad escolar a través del movimiento, como parte fundamental del desarrollo de su educación integral. En mi opinión el concepto de EF y el de Educación en Igualdad de Oportunidades están íntimamente ligados. Actualmente se siguen reproduciendo modelos elitistas, no integradores y no coeducativos; seguimos transmitiendo y reproduciendo modelos tradicionales que no nos sirven para progresar y actuar acorde con las exigencias de una educación democrática.

La práctica escolar debe entenderse “como una actividad social, crítica y abierta al diálogo” (Álvarez Méndez, 1985: 38). Pero, para lograrlo, es imprescindible que el profesorado haya desarrollado estos valores en su proceso de formación, en el que el período inicial adquiere gran relevancia.

El presente del ámbito de la EF se encuentra plagado de interrogantes sobre diferentes aspectos, desde la propia concepción de educación física hasta las funciones que debe desempeñar cada docente en el marco del sistema educativo y del contexto social e histórico en el que se enmarca (Romero Granados, 1997; Delgado Noguera, 2000b; Hernández Álvarez, 2000; Vázquez, Fernández y Fierro, 2000).

C) El deporte, al que no podemos negar su protagonismo como fenómeno social y la influencia que tiene en los currículos de EF. La dependencia de la EF con respecto al deporte es tan determinante que, actualmente, supone más del 70% de los contenidos del área de EF en la enseñanza obligatoria (Delgado Noguera, 2000b).

Además, el deporte y su propia estructura hacen que pueda ser calificado como uno de los ámbitos más androcéntricos que persisten en nuestra sociedad, por lo que -y hago esta afirmación sabiendo que es un tema muy delicado, ya que es una cuestión de grandes intereses económicos- es urgente que se produzca un cambio en sus más profundos planteamientos.

No obstante, lo realmente preocupante de este asunto es que el deporte en la edad escolar se enfoque como si se tratara de la alta competición. Que el deporte escolar (extra-escolar o “extra”-escolar) sea un calco del deporte de elite, sin pasar por el tamiz de la Didáctica.

D) El no querer ver que existe una gran desigualdad en nuestra sociedad entre hombres y mujeres. Es cierto que hemos avanzado, que incluso no existe desigualdad por cuestión de sexo en nuestra legislación; pero, en la práctica, queda mucho por hacer para conseguir la igualdad real de oportunidades.

Sin embargo, muchas personas -entre las que podemos incluir a mis estudiantes- creen que hoy ya no existe discriminación, que es un asunto del pasado. Por tanto, si no existe ningún problema, no hay que hacer nada para solucionarlo.

Es evidente que “el tema de la educación física hacia el siglo XXI no puede ser abordado, al menos en sus aspectos claves, sin realizar una reflexión sobre aquellos protagonistas que, sin duda, juegan un papel fundamental en los cambios e innovaciones que el área puede experimentar en los próximos años: los profesores. (...) Los debates sobre la formación del profesorado gozan de una permanente actualidad y, por tanto, parece necesario abordar algunas de las dimensiones que éste presenta en la transición hacia el nuevo siglo...” (Hernández Álvarez, 2000: 53-66).

Si la formación inicial del profesorado es un tema que plantea, en general, numerosas dificultades, éstas se incrementan cuando estudiamos el campo de la Educación Física (Romero Granados, 1997).

La formación inicial del profesorado en una sociedad cada vez más compleja y cambiante no es tarea nada fácil. Sin embargo, es prioritario incidir en dicho proceso si queremos que se modifique su futura práctica docente.

En consecuencia, el profesorado universitario responsable de dicha formación debe contribuir a la preparación de docentes cualificados para participar, desde el movimiento, en el proceso de desarrollo de las capacidades del alumnado de Primaria y, asimismo, ser capaces de crear hábitos saludables y estables de actividad física a través de experiencias positivas.

Ahora bien, para poder ayudar al futuro profesorado de EF en su fase de formación inicial, es necesario conocer cuáles son sus creencias implícitas acerca del ámbito motor. Estas personas cuando inician sus estudios, traen consigo una amplia experiencia que define sus concepciones acerca del área de EF y del papel que debe desempeñar su profesorado. Estas vivencias que el alumnado ha tenido con respecto a la EF, pueden agruparse en tres bloques: como estudiantes de la asignatura obligatoria, durante su enseñanza no universitaria; como practicantes de actividad físico-deportiva; y, las que gran parte ha venido desempeñando el papel de monitorado deportivo.

En consecuencia, no debemos abordar el proceso educativo como si de una tabla rasa se tratara. Por el contrario, es tan determinante su experiencia previa, que no sólo condiciona, sino que, en muchos casos, dificulta su formación docente.

En este sentido, Moreno, Sicilia y Águila (2000) manifiestan que “conocer la decisión de los alumnos para estudiar la carrera de maestro especialista en Educación Física supone situarnos en un contexto global que explica los destinos, las intenciones y las expectativas de los estudiantes que deciden formarse en el arte y la ciencia de la enseñanza. Nos ayuda a los profesores universitarios a entender, en unos casos, las posibilidades y, en otras, las limitaciones con las que iniciamos la formación inicial de los maestros.”

“Pozo (1991) señala que los conocimientos previos se elaboran de manera espontánea en la interacción cotidiana con el mundo, pero son muy constantes y resistentes al cambio.

Asimismo, muchas de las construcciones previas no son coherentes desde el punto de vista científico, pero sí desde el propio alumnado, porque el individuo, al ir configurando sus constructos, no busca la verdad sino la utilidad de los mismos” (Ruiz Juan y García Montes, 2000: 79-91).

La presente investigación se sitúa en el marco de la formación inicial del profesorado de EF, y el estudio de campo lo llevo a cabo durante el desarrollo de la asignatura Educación Física y su Didáctica I de dicha especialidad que actualmente imparto, desempeñando, por tanto, el papel de profesora-investigadora. Esta labor encierra en sí infinidad de aspectos, entre los que cabe destacar dos dimensiones interrelacionadas e integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura, y que a su vez constituyen los focos de interés de esta tesis doctoral:

- El pensamiento del alumnado: la detección y análisis de sus ideas previas con respecto al concepto de EF y lo que supone ser docente de dicha asignatura.
- La Coeducación, desde una doble perspectiva:
 - o Mi quehacer docente desde una filosofía coeducativa que impregne cualquier actividad que llevemos a cabo. Para ello, tengo presente la utilización del lenguaje, la intervención pedagógica que requiera cada momento para no discriminar por cuestión de sexo-género, la elección y

organización de los materiales y de los espacios, la elección de las actividades prácticas y la metodología empleada, de modo que en nuestro proceso educativo se minimice, en la mayor medida posible, cualquier discriminación.

- De modo explícito, en el programa oficial de la asignatura Educación Física y su Didáctica I -de nueve créditos-, en el tema cinco, se desarrollan los contenidos del bloque “Educación Física y Coeducación”.

Me parece imprescindible modificar en los conceptos previos del futuro profesorado de EF la idea de que la mujer está poco dotada para la actividad física, si realmente se pretende cambiar el concepto y la docencia de esta materia. Creo que dicha evolución es inviable sin pasar por la perspectiva coeducativa.

“Los valores masculinos y femeninos y su asignación al sexo han impedido históricamente el desarrollo de la identidad personal, obligando mediante las pautas de comportamiento social a que los hombres se hagan masculinos y las mujeres femeninas, homogeneizando, de esta manera, a la población humana en dos colectivos y ejerciendo supremacía los hombres sobre las mujeres. Dada la necesidad que tienen de la afiliación al grupo de iguales, todos los aspectos que tienen que ver con la construcción histórica del género adquieren en esta etapa mayor relevancia, razón por la que deben tratarse a través de las distintas áreas curriculares” (Salas y Serrano, 1998: 38).

Esta supremacía de lo masculino en la Etapa de Educación Primaria, a que hacen referencia estas autoras, es flagrante en el caso de la EF. Las diferencias existentes en cuanto al gusto por el movimiento, número de practicantes, organización de espacios y materiales, etc., siempre a favor de los niños, hacen necesaria una intervención pedagógica que contribuya a paliar las desigualdades existentes.

Desde esta perspectiva la finalidad encomendada al profesorado de EF consiste en hacerle participe del proceso de desarrollo integral de las personas, contribuir a su desarrollo personal y social, y, en definitiva a su mayor calidad de vida, desde el desarrollo de las capacidades del movimiento.

Todo ello supone integrar “en nuestra labor docente diaria un modelo coeducativo que capacite a nuestro alumnado-futuro profesorado en ‘el aprender a aprender’ y pensar para interpretar y analizar los hechos y situaciones, tanto del ámbito privado como del ámbito público, con capacidad crítica, mediante la observación objetiva de la realidad, sabiendo analizar y abstraer, permitiéndoles la construcción de opiniones personales subjetivas y flexibles que les faciliten progresivamente la toma de decisiones de una manera justa y con sentido común, facilitándoles, en definitiva, el desarrollo de la inteligencia natural y la sabiduría personal:

- Aprender a ser persona: identidad
- Aprender a convivir: la autorregulación
- Aprender a pensar: autonomía
- Aprender a tomar decisiones: protagonismo” (Salas y Serrano, 1998: 36-39).

Lógicamente, las personas encargadas de facilitar dicha formación al futuro profesorado de EF desde los centros donde se imparte dicha especialidad, somos quienes previamente deberíamos haber recibido una formación en Coeducación. Sin embargo en la Universidad el interés, la formación y puesta en práctica de acciones para conseguir dicho objetivo es, prácticamente, inexistente.

En las titulaciones que capacitan para ejercer la docencia es incuestionable la trascendencia del tema, pues, serán las personas encargadas de transmitir al alumnado en edad escolar el

currículum de las asignaturas. Por todo ello, no concibo la impartición de ninguna área en las escuelas o facultades de formación del profesorado sin que esté cubierta por el paraguas de la Coeducación.

Desde que se crea la Especialidad de Educación Física en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (1993), imparto la asignatura Educación Física y su Didáctica I.

Mis estudiantes serán educadoras y educadores, cuyo objetivo será contribuir al desarrollo de todas las capacidades de la persona desde el movimiento.

He podido constatar que una parte del alumnado universitario de EF no logra modificar sus esquemas preconcebidos a lo largo de los tres años que dura su formación inicial. ¿Por qué algo que cuando se explica, parece tan sencillo de entender para cualquier persona ajena a nuestro ámbito, supone tal dificultad para el alumnado de EF?

Quizá arroje alguna luz a estos interrogantes, el análisis del perfil que posee la mayoría del alumnado que accede a la diplomatura de EF, de cuyas características podemos destacar:

- Aproximadamente un 70% está en la Escuela de Magisterio porque no ha podido acceder al IVEF⁷ para cursar la licenciatura en EF, que es la opción que habían elegido, por lo que su objetivo no es ser maestras o maestros.
- La proporción de mujeres sigue estando en torno al 30%.
- La mayoría son deportistas, entrenadores/as, monitoras/es; es decir, provienen del mundo del deporte y han asimilado su estructura tan íntimamente, que no se habían planteado, no saben, o no quieren establecer la diferencia entre deporte de competición y deporte educativo.

En definitiva, van a ser docentes de Educación Física y no saben qué es la Educación Física ni se han planteado que su tarea será eminentemente educativa.

Unido a estas características de mi alumnado que, en ocasiones, supone una gran rémora en su proceso formativo, estas personas poseen unas creencias implícitas -basadas en sus vivencias- y un concepto de EF muy tradicional, prácticamente lo entienden como sinónimo de deporte y entrenamiento. Saben hacer, pues tienen muy desarrolladas las capacidades motrices, pero “su saber es débil” (Arnold, 1990), ya que han aprendido por imitación y reproducción de unas técnicas. No han reflexionado sobre su propia práctica, carecen de conocimientos teóricos y tampoco distinguen el significado de los términos básicos del ámbito de la actividad física, ni relacionan el término EF con Educación.

En consecuencia, el mayor obstáculo con el que me encuentro para intervenir en su proceso de formación radica en el concepto que tienen de Educación Física: muy tradicional, androcéntrico y limitado. Por ello, a lo largo de estos años he entendido que una parte importante de mi tarea consiste en intentar romper esos rígidos esquemas; intentar deconstruir sus creencias, para que entiendan que la Educación Física es algo mucho más amplio que la idea que traen; ayudarles a reflexionar con el fin de modificar su pensamiento y que lleguen a la conclusión de que Educación Física es todo movimiento educativo: un deporte institucionalizado, actividades en la naturaleza, un juego popular, una danza de cualquier parte del mundo, el yoga o la diafreoterapia...

Es fácil deducir que en un espectro tan amplio de posibilidades de movimiento cada persona puede encontrar su espacio, la actividad que encaje con su personalidad, y es precisamente la reconceptualización de la Educación Física, desde la óptica del análisis de

⁷ Desde octubre de 2005 pertenece a la UPV/EHU y se denomina Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

género, el punto de partida imprescindible para que todas las personas salgamos beneficiadas en la ubicación en este ámbito sociocultural: el deporte.

Es, además, la única posibilidad de integración de las personas que tradicionalmente han sido apartadas de la práctica de la actividad física, entre las que se encuentran las niñas, las jóvenes y las mujeres.

En esta reorganización a la que me refiero, debemos considerar dos aspectos de diferente sentido, pero complementarios: uno, el acceso de las mujeres que lo deseen a la práctica de los deportes denominados masculinos, a los que hasta hace muy poco tiempo no tenían acceso; y el otro, la revalorización y potencialización de las actividades estereotipadas como femeninas. Es decir, que independientemente del sexo del que estén dotadas, todas las personas que lo deseen puedan disfrutar del movimiento: que a las chicas se les facilite el jugar al fútbol o al balonmano -por mencionar dos de los denominados deportes masculinos-, o que los chicos a quienes no les gusten, por ejemplo, los juegos de competición por equipos de invasión de terreno, puedan disfrutar con el aeróbic, la danza, el yoga, etc.

1. MARCO CONCEPTUAL Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se abordan los conceptos teóricos de Investigación Educativa, Investigación Cualitativa y Metodología de Investigación, que sustentan el proceso educativo e investigador que constituye el trabajo de campo de esta tesis doctoral.

El último apartado, acerca del Planteamiento metodológico, se complementa y concreta a lo largo del capítulo 4 *El proceso de investigación*, donde se aborda la metodología utilizada en la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Por medio de la teoría intentamos satisfacer nuestra necesidad humana de aportar explicaciones de nuestra existencia como individuos y como especie. (...) Desde esta perspectiva, la teoría es algo deseable, pues todo aquello que tenga poder de descripción, comprensión y transformación tiene utilidad. El fin de la teoría es hacer coherente lo que de otra forma aparece como un conjunto de hechos desconectados” (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 81).

Este es precisamente el objeto del marco teórico-conceptual de esta investigación en la que pretendo mostrar: por un lado, la coherencia que existe entre el concepto que asumo de Educación y de Formación del Profesorado con la teoría y métodos utilizados en la investigación; y por otro, comprobar que dicha fundamentación teórica está en estrecha relación con la puesta en práctica del proceso docente-investigador. Lo que pretendo exponer con claridad a través del desarrollo del marco experimental.

A pesar de las diferentes concepciones existentes en torno a la teoría, “los niveles a los que opera y las diferentes posiciones que podemos encontrar en torno al papel que juega, se van aceptando una serie de acuerdos generales, de los que Schwandt (1993) destaca los siguientes:

- 1) Los informes de observación presuponen la teoría
- 2) La investigación ateórica es imposible
- 3) En las ciencias sociales y las humanidades la teoría está siendo rehabilitada en esta era de la revolución postpositivista e interpretativa
- 4) En las ciencias sociales la teoría es multivalente, es decir, tiene varios significados y hay diferentes formas de teorizar en torno a los temas humanos;
- 5) La teoría juega su papel tanto en el campo como en la mesa de trabajo de las investigaciones que se realizan en las ciencias sociales” (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 87).

En este caso, el papel que juega la teoría en esta investigación de naturaleza cualitativa es decisivo, ya que no elijo una manera de investigar y recorro a la fundamentación teórica que la avale, sino que, el proceso es inverso. Mi perspectiva educativa, ineludiblemente, ha determinado que la investigación sea de naturaleza cualitativa. No podía ser de otra manera que no fuera acorde con mi manera de entender la enseñanza, la formación del profesorado y mi propia filosofía de vida.

Como consecuencia, basándome en Gimeno y Pérez (1989: 92) desde el *enfoque hermenéutico* me afirmo en “la pluralidad de métodos para la comprensión racional de la realidad y la necesidad de desarrollar métodos de investigación propios específicos, y adecuados a las características singulares de la acción humana en la cultura y en la sociedad.”

Lógicamente, la relación entre teoría y práctica no puede considerarse como una relación de continuidad y dependencia unidireccional, sino como “complementaria y circular. La

investigación y la teoría no dictan ni prescriben directamente la práctica, sólo, y es bastante, ofrecen apoyo instrumental y conceptual para que el individuo se sitúe en el contexto y analice con rigor los elementos y relaciones que caracterizan la vida del aula, formule hipótesis de trabajo y fundamente de modo racional las decisiones situacionales que adopta.”

Por lo tanto, la concepción teórica en este estudio ha definido:

- las relaciones personales,
- la estrategia metodológica a través de un estudio de casos,
- la selección del objeto y escenario del estudio de campo, y
- las herramientas utilizadas y actividades realizadas en las diferentes fases de la investigación: fuentes de recogida de información, análisis e interpretación de los datos, características del informe final del análisis de los datos, y los criterios de rigor científico.

En otro orden de cosas, esta investigación está motivada por la constatación, a lo largo de varios años, de las dificultades de mi alumnado -futuro profesorado-, para evolucionar en el aprendizaje acerca de temas concretos relacionados con la práctica educativa del área de Educación Física. Estas personas, serán responsables de la educación a través del movimiento de niñas y niños de Educación Primaria y su formación será decisiva para que desempeñen su tarea de forma competente.

Así pues, el proyecto de este estudio surge de un problema pedagógico práctico (Walker, 1989: 25) que se vincula a una parcela importante de la literatura de investigación.

Según Goetz y LeCompte (1988: 237-238) los conceptos y constructos son las abstracciones de los escenarios y experiencias reales que constituyen el fundamento de una investigación. El marco teórico indica la interacción e interrelación esperadas de dichos conceptos y constructos. Además, opinan que el marco teórico o conceptual no debe ser algo que se prepara una vez concluida la investigación empírica. Las cuestiones planteadas en la investigación deben estar firmemente integradas en el marco conceptual; no sirve ponerlas más o menos en relación con una estructura teórica añadida al final para dar satisfacción a los receptores o a un tribunal de tesis.

A raíz de esta afirmación, debo decir que no coincido con la última parte de la afirmación de estas autoras, al menos en lo que respecta a mi experiencia, y voy a explicarlo.

Antes de abordar el estudio de campo, el marco teórico, en gran medida, estaba estructurado en mi cabeza, fundamentalmente, por dos motivos totalmente imbricados: los años que llevo participando en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado de EF y el estudio del tema de metodología de investigación educativa. Todo ello se incrementó debido al considerable nivel de exigencia para la presentación del Proyecto Formal de Tesis en el Programa de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en que pretendo doctorarme.

Como consecuencia, una vez concluida la fase experimental, poseo una idea bastante definida de lo que ha sucedido a lo largo del desarrollo del proceso educativo-investigador. Esta incipiente interpretación se va corroborando, con el análisis preliminar de los datos y evolucionando hasta concluir en el informe final de los resultados del estudio.

El análisis fue lento y trabajoso, pero en ningún momento me pareció una tarea inabordable, por el contrario, me iba pareciendo más interesante y gratificante a medida que iba encajando el puzzle de la categorización. Sin embargo, en el momento de redactar la explicación de los instrumentos y técnicas utilizadas es cuando surge el auténtico

problema. El estudio estaba terminado y yo satisfecha con los resultados, pero, ponerle palabras y justificarlo desde la teoría de investigación, me pareció muy complejo.

Y aquí es donde no estoy de acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), pues en lo referente a metodología de investigación, lo que creía saber y el material de que disponía de la fase anterior me resultaba insuficiente a todas luces.

En este periodo entré en una vorágine de lecturas y consultas a las que parecía imposible poner fin y a las que dediqué muchas más horas de las precisas.

Incluso, tuve momentos en que me rebelaba contra mí misma, tenía la sensación de que no iba a aportar nada en el ámbito de la teoría de investigación, sino que estaba haciendo un trabajo innecesario, cuyo único objetivo era satisfacer los intereses del sector académico más elitista.

Pero, he de confesar que llegó un momento en que empezó a parecerme cada vez más interesante, y, a pesar de tener material suficiente para redactar y justificar cómo he llevado a cabo la investigación, seguí con las consultas y lecturas por puro placer o curiosidad. Hasta que me saltó la alarma, ya que, pasaban los meses y seguía acumulando material, por lo que decidí abordar la redacción definitiva de dichos apartados.

Con lo que acabo de relatar, quiero manifestar, que efectivamente, me he visto en la necesidad de ampliar considerablemente mi perspectiva teórico-conceptual, con respecto a lo que era previsible que supiera antes de abordar la fase experimental, lo que me hace sentirme identificada con Gómez Alonso (2004: 396-397), cuando opina que las teorías en las que se basan las investigaciones deben ser dinámicas ya que, a medida que indagamos, aparecen nuevas aportaciones al contexto teórico que enriquece el conocimiento que tenemos sobre la realidad social permitiendo ofrecer, a través de un análisis más riguroso de sus problemáticas, los elementos que ayudan a superarlas. En esta línea, es básica la interdisciplinariedad como elemento primordial en los planteamientos teóricos de los trabajos de investigación, facilitando una mayor riqueza de los contenidos teóricos elaborados: “Sólo una ciencia que cada día se democratiza más, dejando de ser monopolio de expertas y expertos, puede conducirnos hacia análisis que describen e interpretan estos cambios y ofrecen elementos que facilitan la transformación de aquellas situaciones que son problemáticas, exclusoras y generadoras de desigualdades. El desarrollo científico, como proceso de compromiso con una forma determinada de observar y organizar el mundo, impide que hablemos de neutralidad.”

En definitiva, el marco teórico de la investigación debe ser apropiado, tanto en su alcance como en su contenido y tener bien definidos los conceptos que guían el estudio. Los aspectos empíricos y los teóricos para desarrollar teorías y aproximaciones metodológicas que propicien las prácticas comunicativas deben estar indisolublemente relacionados.

De acuerdo con este autor, considero que es primordial la interdisciplinariedad en el planteamiento teórico de este trabajo de investigación, que junto con el eclecticismo, son dos conceptos a los que está abocada el área de Educación Física, cuya definición se sitúa en una línea fronteriza entre querer ser una ciencia y serlo de forma incipiente, es decir, se encuentra en situación paradigática.

De cualquier manera, su “corpus científico” se alimenta de otras ciencias consolidadas, fundamentalmente de las ciencias humanas y las ciencias médicas (Vázquez Gómez, y Alonso Hinojal, 1985; Vicente Pedraz, 1988a; Vázquez Gómez, 1989a).

En el ámbito de la educación a través del movimiento, confluyen un sinnúmero de otras disciplinas, pero la EF tiene dificultades para definir su parcela específica, un campo científico con entidad propia que la libere del desmembramiento a que es sometida desde

otros ámbitos del saber. Es necesario clarificar sus problemas epistemológicos y definir su intervención en los diferentes espacios deportivo-motrices.

Concretamente en lo que constituye mi principal foco de interés hay mucho por hacer: su contribución en todos los procesos educativos y de manera especial, allí donde afecta a las personas en las primeras edades de la vida. Es decir, donde no es conveniente la utilización de los recursos y técnicas deportivas en busca, exclusivamente, de la eficiencia motriz.

Así pues, tanto la formación de docentes como la labor investigadora en EF, están abocadas al eclecticismo y la interdisciplinaridad. Pero, hay que ser conscientes de que por sí solas, ninguna de estas cualidades son garantía del buen hacer pedagógico o investigador. Y el ejemplo lo tenemos en nuestra propia área, ya que es difícil encontrar una disciplina curricular tan ecléctica y la vez tan deficiente desde el punto de vista didáctico como la EF.

Añado otra opinión que puede resultar aclaratoria: Flecha (1997: 39) dice al respecto del eclecticismo, esta vez unido a la solidaridad: “Para fomentar la solidaridad, no vale refugiarse en el eclecticismo, hay que atreverse a rechazar radicalmente las teorías y prácticas antisolidarias. Nadie es neutral y menos aún quien no reconoce que no lo es. Como dice Freire (1989: 296), *no es posible estar a favor de alguien sin estar contra alguien, que está contra ése de quien yo estoy a favor*”.

Expuestas estas advertencias dignas de tener en cuenta, debo manifestar que me considero humildemente ecléctica, ya que me han interesado diferentes ramas del saber y la cultura, de las que he intentado aprender y adoptar todo aquello que pudiera resultar válido para desempeñar mi tarea de formadora.

Y en este punto debo manifestar que, a pesar de mi dilatada trayectoria profesional, mi auténtica formación como persona y como profesora la he obtenido del marco paradigmático del feminismo. Desde esta perspectiva, los múltiples foros de encuentro, unos pluridisciplinarios y otros específicos, me han dado la oportunidad de asomarme al mundo de las diferentes ciencias “de otra manera”.

Además, el término *investigación educativa* dista de ser unívoco, sigue siendo un término con diversos paradigmas o programas de investigación que encontramos bien documentado y explicitado en Angulo (1999: 264). La investigación educativa se encuentra en un proceso de constante discusión-reflexión-revisión epistemológica, que hace de ella una situación compleja, uno de cuyos aspectos radica en que en la educación persiste “la discusión sobre la relación entre teoría y práctica o entre el conocimiento y la acción. (...) En fin, los formatos teóricos y las estructuras investigadoras actuales son variadas en el campo educativo, lo que no implica necesariamente inmadurez” (Imbernón, 2002: 15).

A lo largo del marco teórico-conceptual se irán desgranando las teorías en las que se fundamenta esta investigación.

1.1. La investigación educativa

Parto de la convicción de que la investigación educativa es una herramienta de formación del profesorado, lo que constituye el fundamento de este estudio, acerca de cuyo tema Imbernón (2002: 15) advierte lo siguiente: “Escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimiento técnico, es siempre una opción ideológica y, por tanto, supone moverse en un terreno pantanoso y resbaladizo; (...) Una de las tareas de todo investigador (y educador) es escoger el camino que piensa que le llevará al terreno de las nuevas ideas, de los nuevos procesos, de algo que está más allá de lo que se mueve debajo de sus pies. La diferencia entre una opción u otra se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, el concepto de progreso, lo que se pretende con la investigación y el papel de los sujetos que intervienen.”

En cuanto al término *investigación educativa*, opina este autor que suele considerarse muy ambiguo y que está afectado por la misma crisis que padece la investigación de las demás disciplinas sociales.

Esta idea es mantenida en diversos trabajos al respecto, como por ejemplo Gimeno y Pérez (1989:88) quienes opinan que “la investigación didáctica ha sufrido el flujo y movimientos que expresan la evolución de la investigación en ciencias sociales. En particular, el ritmo y orientación de la investigación didáctica se ha vinculado estrechamente a los vaivenes y características de la investigación psicológica y sociológica.” Y añaden que hasta el periodo que comprende las últimas décadas, no ha surgido, desarrollado e intensificado la consideración de la enseñanza como un campo importante de estudio.

Teniendo en cuenta estas ideas, intentaré definir cual es la concepción que asumo, y que da cobertura al estudio realizado.

“El término *investigación educativa* se identifica con *Educational Research*, de uso muy generalizado en el ámbito anglosajón. Conceptualmente hace referencia a una disciplina que forma parte integrante de las Ciencias de la Educación. A veces el término *investigación educativa* se ha identificado con el de *pedagogía experimental* (...) Actualmente la investigación experimental se considera como una modalidad de la investigación educativa.

La investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Sabariego y Bisquerra, 2004: 38).

Para lograr este objetivo, la investigación educativa que hemos llevado a cabo está organizada en un sistema que garantice la calidad del conocimiento obtenido, por lo que se han utilizado procedimientos, estrategias y métodos que nos conduzcan a su consecución y garanticen el denominado rigor científico.

En este capítulo se exponen el marco conceptual y el planteamiento metodológico de la investigación, que se concretará ligado al desarrollo de los apartados correspondientes a la explicación del proceso, instrumentos empleados, análisis de la información y los resultados de dicho análisis, organizado en un sistema categorial.

“La inquietud por explicar y comprender el sentido de la realidad y el mundo que nos rodea es una actividad específicamente humana y ha sido una constante a lo largo de la historia. (...) En el ámbito educativo esta tarea no ha sido menos importante, y profesorado

y personal investigador de todos los niveles educativos han dedicado su empeño a la investigación científica” (Sabariego y Bisquerra, 2004: 19-20).

Pero, las personas que investigamos “en y para” la Educación tenemos la constante preocupación de cumplir con los requisitos pertinentes para que nuestros estudios puedan definirse como investigación científica y, como consecuencia, hace que nos preguntemos qué es la investigación científica.

Para darle respuesta recurro, en principio, al trabajo “Fundamentos metodológicos de la investigación educativa” (Sabariego y Bisquerra, 2004), de quienes recojo las siguientes aportaciones: “Se puede afirmar que la investigación es una actividad que todos realizamos diariamente. Investigar es simplemente recoger información que se necesita para responder un interrogante y, de este modo, contribuir a resolver un problema (Booth et al., 2001) (...) En la práctica educativa cotidiana, la *investigación científica* nos aporta una vía alternativa para llegar a conocer la naturaleza de los fenómenos en forma de *episteme* o *conocimiento científico*. Es decir, nos ofrece un tipo de conocimiento (...) que es demostrable y aceptable como verdadero para cualquier persona”. En otras palabras, “el conocimiento científico pretende ofrecer una explicación de la realidad”.

Sin embargo, aplicar el conocimiento científico en educación no es tarea sencilla, ya que “la complejidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos no pueden reducirse a una explicación basada en unas leyes predecibles y controlables.

Por este motivo, en un extremo diferente al positivismo, aparecieron las corrientes *antropológicas, sociológicas, fenomenológicas* (con una aproximación *naturalista*⁸) que propugnan una naturaleza totalmente diferente del conocimiento científico sobre la educación. Desde esta perspectiva *interpretativa*, se priorizan unos conocimientos relacionados con los *problemas reales* que afectan de manera directa a los receptores de la investigación. Las funciones de la ciencia se pueden resumir en *comprender la realidad para transformarla*, buscando soluciones -y no solamente explicaciones- que resuelvan los problemas. Lo importante de la ciencia, es desarrollar interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica, y contribuir al cambio y la mejora de las condiciones de vida” (Sabariego y Bisquerra, 2004: 19-26).

La investigación de naturaleza cualitativa o interpretativa que da origen a esta tesis doctoral está basada en un proceso de enseñanza-aprendizaje que constituye el estudio de campo. Por tanto, mi tarea incuestionable es participar en el proceso educativo de un grupo de estudiantes que se encuentran en fase inicial de formación docente, lo que en palabras de Goetz y LeCompte (1988: 18), supone “servir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al perfeccionamiento del profesorado implicado”. De ello se infiere que todas mis decisiones y acciones estén enfocadas a tal fin, que guía y determina mi actividad investigadora. Cuando decido llevar a cabo la fase experimental de la investigación sin modificar mi tarea docente habitual, pero, que en esta ocasión, podría dar origen a la tesis doctoral, el propósito-marco de la investigación educativa se convierte en mi principal preocupación: que mi alumnado sea el beneficiario de la investigación, que contribuya a su proceso de emancipación. Postura que coincide con una premisa incuestionable, desde la teoría de la investigación educativa de naturaleza cualitativa.

Walker (1989: 106) opina al respecto: “La investigación educativa es, en sí misma, una actividad educativa y también un proceso educativo. Es normal que los sujetos que investiga se cuenten entre sus beneficiarios. Por eso parece razonable diseñar y ejecutar

⁸ Esta perspectiva, también denominada cualitativa e interpretativa (...) se caracteriza por buscar la comprensión.

proyectos con la vista puesta en el aprendizaje.” Este autor añade: “Si hay que incorporar el aprendizaje al proceso de investigación, la selección de problemas, cuestiones y temas de investigación, será preciso elegir tareas que presenten un considerable -y tal vez constante- grado de incertidumbre para las personas implicadas, especialmente el propio investigador.”

Obviamente, si se desarrolla el programa de una asignatura a través de lecciones magistrales, la mayor parte de la responsabilidad recae en el profesorado y el éxito de la sesión está directamente relacionado con la preparación y/o el dominio de los contenidos, así como la capacidad de comunicarlo. Si por el contrario, las actividades que se realizan no son las convencionales, la responsabilidad recae en el juego de intersubjetividades y en la intercomunicación, y la incertidumbre es superior. En nuestro caso ha alcanzado niveles bastante elevados.

Otro de mis motivos de preocupación recurrente era el miedo a manipular, a servirme de mi alumnado, pues, a pesar de no perder de vista mi cometido principal y de intentar actuar con todas las garantías éticas, en un profundo “rechazo, tanto del uso de estrategias que podrían provocar efectos de manipulación, como de cualquier situación de dominio dentro del grupo” (Gómez Alonso (2004: 416), era consciente de que, probablemente, yo obtendría los mayores frutos: hacer mi tesis doctoral.

Una vez terminado el desarrollo del proceso educativo-investigador, me siento satisfecha y me identifico con López Pastor (1999: 319) cuando dice con respecto a este asunto: “La metodología cualitativa me ha demostrado ser útil, formativa y provechosa, tanto para mí como profesor e investigador, como para los compañeros y alumnos que participan del mismo proceso educativo e investigador. Es una cuestión ético-educativa, de equilibrio y utilidad formativa para todos los implicados”. Por el contrario, opina este autor, los planteamientos positivistas caen frecuentemente en una especie de explotación de los sujetos investigados, en pro de los intereses del investigador, lo que Young (1993) denomina sujeto-objeto de la investigación educativa tradicional refiriéndose al profesorado-alumnado.

Mi satisfacción radica en que he conseguido llevar a cabo una investigación en y para la educación, paralelamente al cumplimiento de lo que considero mi deber: contribuir a la formación del futuro profesorado de EF, a través de un proceso coherente con los principios pedagógicos que constituyen mi tarea educativa. Dichos principios serán definidos en el apartado 2.1., tomando como referencia, fundamentalmente, las teorías de Stenhouse, Elliott, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y Flecha.

Así pues, considero que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha desarrollado en total consonancia con la concepción de investigación que lo sustenta, y se basan en los mismos principios: la reflexión, el diálogo, la comunicación, la comprensión y el constructivismo, conducentes todos ellos, en definitiva, a facilitar el proceso de emancipación de mis estudiantes.

Lo que entiendo por emancipación, y lo que me propongo conseguir, en la medida de mis posibilidades, coincide con la perspectiva de la epistemología socio crítica, tal como aparece en los siguientes párrafos, donde en pocas frases se integran elementos como construcción del conocimiento, comprensión, valores, ideología, cultura y pensamiento:

“La epistemología constructivista toma los enunciados científicos como construcciones que sirven para comprender la realidad, afirmando que el significado no se descubre, sino que se construye. De ahí que busque comprender el mundo social de las personas

observadas. Por otro lado, la epistemología socio crítica, que toma los hechos como vinculados al dominio de los valores e ideología, defiende un conocimiento que no es acumulativo ni absoluto, sino creciente y cambiante mediante un proceso dialéctico de revisión histórica que ha de concluir emancipando a la persona y redistribuyendo el poder y los recursos sociales.”

“Para la orientación constructivista, la realidad es una construcción social que depende de los significados y de los pensamientos de las personas. Una vez construida, queda en nuestra preconciencia y la asumimos como parte de nuestra cultura. Responde a la filosofía de la conciencia. No hay, por tanto, una realidad única, tangible, fragmentable, sobre la que la ciencia pueda converger⁹ (Gómez Alonso, 2004: 399 y 398).

“Para la teoría educativa, el problema estriba en articular una concepción de la investigación educativa que pudiese realizar las metas y los propósitos emancipadores característicos de una ciencia social crítica. (...) Una investigación activa emancipatoria podría darnos una manera de relacionar las perspectivas de la ciencia social crítica con la investigación educativa.” (Carr y Kemmis, 1988: 163-165).

A mi juicio, la emancipación sólo puede lograrse si no estamos sujetos a ataduras mentales que nos impida ver la realidad en su totalidad, lo que va unido a la absoluta convicción de que todas las personas tenemos los mismos derechos, independientemente de la etnia, religión, minusvalía, etc. Además, cada situación o acción humana, deberá estar tamizada por la perspectiva de género, que atraviesa y ahonda cada una de las desigualdades, ya que en la mayoría de los casos, los motivos de la discriminación son construcciones sociales, aunque tendamos a creer que se debe a la influencia de la naturaleza.

Entonces, he de utilizar un tipo de investigación que dé cobertura a los constructos que constituyen las bases de la enseñanza para la comprensión, a través de un proceso crítico y reflexivo, pero todo ello redefinido desde un paradigma que asegure la igualdad de oportunidades reales a lo largo del proceso educativo. Considero que situarme en el paradigma feminista, como un foco que ilumina todo el proceso de formación de mi alumnado es lo más significativo, específico y novedoso que aporta este estudio.

Siguiendo con la recomendación de Goetz y LeCompte (1988: 237-238) cuando manifiestan que los conceptos y constructos que modelan el estudio deben ser claros y estar bien definidos, y que sus relaciones mutuas deben reflejar tanto las cuestiones de la investigación en el plano empírico como su marco teórico más abstracto, no tengo dudas al encuadrar la fundamentación teórica que sustenta mi trabajo en la investigación cualitativa, la pedagogía crítica y el feminismo. Se ubica en la perspectiva que me aporta el marco adecuado para comprender e interpretar la realidad social concreta: mi grupo-clase. Conjugando las dos tareas educadora e investigadora en la que están indisolublemente ligadas la obtención y análisis de la información para dar respuesta a los interrogantes planteados y, sin embargo, abiertas a las modificaciones que sea preciso introducir.

En el intento de concretar la concepción de investigación educativa en que me apoyo, recurro a una investigadora del ámbito de la EF, García Ruso (2002: 71-72), quien hace la siguiente aportación:

⁹ Llevando al extremo el constructivismo, algunas corrientes teóricas han tocado el límite del relativismo inherente a la defensa de la construcción social de la realidad, presuponiendo que no hay una realidad física, sino que ésta se crea en la conceptualización y función social, no ya de las normas y costumbres, sino también de los objetos mismos: una montaña o un río son una construcción social que depende del significado que le hemos dado mediante el lenguaje. Con ello, reducen la realidad a lenguaje.

“La manera de enfocar los distintos problemas, objeto de estudio dentro del campo de la investigación educativa, y el modo de buscar soluciones a los mismos, ha evolucionado a lo largo de la historia de la investigación. El ritmo y la orientación de la investigación educativa ha estado siempre muy ligada a los cambios de la investigación psicológica y sociológica. Desde el campo de la psicología cabe resaltar la influencia del constructivismo. En la tesis constructivista de Piaget (1974), sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia, el aprendizaje no puede entenderse como una recepción pasiva de conocimiento, sino como un proceso activo de elaboración por parte del sujeto, quien, a través de su acción, construye su propio conocimiento. Otras aportaciones de la psicología que procede señalar hacen referencia al aprendizaje significativo de Ausubel (1968) y al aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1979).

Para Ausubel el aprendizaje significativo implica que los contenidos tengan una significatividad lógica en sí mismos, condición esta necesaria, aunque no suficiente, para que tenga lugar un aprendizaje significativo. Por lo tanto, se requiere que, además, en la estructura cognitiva del alumno exista la base conceptual necesaria para asimilar los nuevos contenidos, esto conlleva que el alumno debe poseer las ideas necesarias y relevantes para poder relacionar, de forma coherente y no arbitraria, este contenido con lo que ya conoce.

Para Vygotsky todos los procesos psicológicos superiores tienen un origen social, ya que encarnan la experiencia sociocultural y se adquieren a través de la interacción interpersonal. (...) Hay también que mencionar las influencias ejercidas desde el campo de la sociología, fundamentalmente, en lo que respecta a la formulación teórica y a la elección de los métodos.”

1.2. Investigación cualitativa

El marco conceptual de investigación cualitativa de esta tesis doctoral se fundamenta en los trabajos de autoras y autores con quienes coincido en sus planteamientos, que se expondrán a lo largo de este apartado.

Para comenzar a ubicar el tema, utilizaré, de forma resumida, la idea de Ortí (1995: 86-87): “En el proceso real del desarrollo de la investigación social, (...) la propia aplicación abusiva de la encuesta estadística codificada representativa por muestreo conduce, finalmente (desde una perspectiva praxeológica), al reconocimiento de sus límites. Lo que va a suponer -no sin un conflicto metodológico permanente- la recuperación de la reprimida *dimensión cualitativa* de la investigación social.”

Recuperación, continúa este autor, a la que, entre otros esfuerzos y aportaciones, contribuye en España en los años 1960 la obra pionera fundamental de Jesús Ibáñez y la posterior formación, entre otros núcleos, de la que podemos denominar Escuela de Cualitativistas de Madrid.

Semejante recuperación de la *dimensión cualitativa* tuvo lugar, básicamente, como una reacción crítica (enraizada en el espíritu “contestatario” original de la escuela de Frankfurt) frente a las implicaciones y consecuencias de la absolutización metodológica cuantitativa, desde tres puntos de vista:

1. *Desde un punto de vista teórico*: reacción crítica frente a la denegación cuantitativista del universo social en cuanto universo simbólico, y frente a la reciente carencia de sentido de la producción masiva de datos cada vez más precisos y menos relevantes para la comprensión de la situación y de los problemas sociales histórico y concretos.

2. *Desde el punto de vista ideológico*: reacción crítica frente a la conservadurización de las representaciones sociales inherentes al proceso de comunicación de la encuesta precodificada, en cuanto canal selectivo por el que sólo circulaban con facilidad los estereotipos convencionales y los valores ideológicos dominantes.

3. *Desde el punto de vista sustantivo*: reacción crítica frente al desconocimiento de la especificidad, riqueza y profundidad del orden simbólico y de sus formaciones (inexactas/no cuantificables), empezando por las formaciones lingüísticas y los discursos sociales.

Una vez expuestos estos tres puntos de vista desde los que abordo mi trabajo, expongo algunas de las ideas más significativas que lo conforman:

- Según Lincoln y Denzin (1994, citado por Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 31-32), “la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. (...) Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas.”

Es interesante no perder de vista tres aspectos que, entre otros, reseñan Lincoln y Denzin:

- Cada uno de los momentos históricos anteriores operan todavía en el presente.
- En ningún otro momento histórico el investigador cualitativo ha tenido tantos paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos o estrategias de análisis ante los que tener que elegir.

- La investigación cualitativa no puede contemplarse por más tiempo desde una perspectiva positivista, neutral y objetiva. La clase, la raza, el género y la etnicidad configuran el proceso de indagación, haciendo a la investigación un proceso multicultural.
- En opinión de Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 38) “no existe *una* investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles (ontológico, epistemológico, metodológico y técnico). La adopción de una u otra alternativa, de todas las posibles que se presentan en cada nivel, determinarán el tipo de estudio cualitativo que se realice.”
- Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 34-36) establecen unas características básicas de este tipo de investigación, que tomo como referente en mi estudio. Manifiestan ser conscientes de lo difícil y polémico que puede resultar sintetizar tanta pluralidad en una tipología básica, no obstante, siguiendo las aportaciones de Guba y Lincoln (1985) y Angulo (1990), destacan una serie de niveles de análisis que permiten establecer unas características comunes de esta diversidad de enfoques y tendencias. Estos niveles son los siguientes: ontológico, epistemológico, metodológico, técnico/instrumental y contenido.
- Denominamos nivel *ontológico* aquél en el que se especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural. Desde este nivel, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.
 - Desde el plano *epistemológico* se hace referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento. Así, desde esta perspectiva epistemológica, la investigación cualitativa asume una vía inductiva frente a la vía hipotético-deductiva implantada mayoritariamente en el campo de la investigación. Parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior.
 - En un plano *metodológico* se sitúan las cuestiones referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad. Desde este nivel los diseños de investigación seguidos en la investigación cualitativa tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.
 - Desde un nivel *técnico*, preocupado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación.
 - Por último, desde el nivel de *contenido*, la investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplinas de tal forma que se desarrolla y aplica en educación, sociología, psicología, economía, medicina, antropología, etc.

• Para enmarcar la etnografía educativa, Goetz y LeCompte (1988: 41-51) establecen ciertos elementos de los que dan una explicación considerablemente más amplia que la que resumo a continuación. Según estas autoras, el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren de forma natural. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. Varían mucho en cuanto a su enfoque, alcance y métodos de ejecución.

Se caracterizan por ser investigaciones en un escenario pequeño, relativamente homogéneo, y geográficamente limitado; por largos periodos de residencia o repetidas estancias en dicho escenario; por el empleo de la observación participante como estrategia predilecta de recogida de datos, complementada con diversas técnicas secundarias, por la creación de una base de datos compuestas sobre todo por notas de campo; y por la dedicación a la descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.

El enfoque general suele ser inductivo, generativo y constructivo. Y se utiliza una combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos para reconstruir un universo social.

La etnografía educativa ha tenido influencia de la antropología, la psicología, la sociología de la educación, la investigación evaluativa, etc.

Durante la primera mitad del siglo XX, son escasos los estudios que contaban con la intervención de educadores. Apenas consideraban los que más adelante se denominarían datos de proceso (Stufflebeam, 1979), que explican el funcionamiento real de los programas y ofrece imágenes pormenorizadas de los fenómenos que se producen en el aula.

Sin embargo, a fines de los años 60 y principios de los 70, tuvo lugar en la sociología una confluencia de factores que hizo que aumentara el interés por los estudios llamados cualitativos, de campo, observacionales, transculturales o etnográficos. Así pues, los diseños cualitativos de la antropología se aplican cada vez más al estudio de la educación, ya que los antropólogos no sólo examinan las estructuras y organizaciones sociales patentes, sino que también estudian los sistemas conceptuales tácitos en las escuelas, analizan las pautas de las interacciones, transacciones, relaciones y participación, a través de las que se crean y se expresan los procesos culturales en los escenarios educativos.

En esencia, representa un enfoque de los problemas y procesos de la educación y constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones.

• Spindler y Spindler (1992: 47-72, en Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 45), establecen ocho requisitos en la realización de la etnografía educativa:

- Observación directa
- Tiempo suficiente en el escenario
- Gran volumen de datos registrados
- Carácter evolutivo
- Utilización de diferentes instrumentos
- Utilización de la cuantificación cuando sea necesaria
- Objeto de estudio, entendido como descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo

- Holismo selectivo y una contextualización determinada. El holismo es un ideal deseable, siempre y cuando lo reduzcamos operativamente al entorno inmediato donde se centra nuestra investigación.

Además proponen como criterios para una buena etnografía de la educación los siguientes:

1. Las observaciones son contextualizadas, tanto en el lugar inmediato en el que la conducta es observada como en otros contextos relevantes más alejados.
2. Las hipótesis emergen *in situ* en la medida en que el estudio se desarrolla en el escenario seleccionado para la observación. El juicio en torno a lo que es relevante para estudiar en profundidad se aplaza hasta que la fase de orientación del estudio de campo haya finalizado.
3. La observación es prolongada y repetitiva. Para llegar a establecer la fiabilidad de las observaciones es preciso observar en varias ocasiones las cadenas de sucesos.
4. El punto de vista nativo de la realidad se atiende a través de las inferencias realizadas a partir de las observaciones y por medio de las diferentes formas de indagación etnográfica (incluyendo la entrevista y otros procedimientos de explicitación); sin embargo, en la propia etnografía las localizaciones se realizan a partir de lo que las voces nativas pueden haber “escuchado”. Las traducciones culturales se reducen al mínimo.
5. El conocimiento cultural guardado por los participantes sociales constituye la conducta y comunicación social apreciables. Por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica reside en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes.
6. Los instrumentos, códigos, esquemas, cuestionarios, agenda de entrevistas, etc., deberían generarse *in situ*, como resultado de la observación y la indagación etnográfica.
7. Siempre está presente una perspectiva comparativa, transcultural, aunque con frecuencia como una asunción no afirmada. Esto es, la variación cultural a lo largo del tiempo y el espacio se considera una condición humana natural. Todas las culturas son vistas como adaptaciones a las exigencias de la vida humana y exhiben características comunes, pero también conductas diferenciadas.
8. Parte del conocimiento cultural que afecta a la conducta y la comunicación en cualquier escenario concreto que se esté estudiando es implícito o tácito, no conocido por parte de algunos participantes y sólo conocido ambiguamente por parte de otros. Por tanto, una tarea significativa de la etnografía es hacer explícito a los lectores lo que es implícito y tácito para los informantes. En el mundo moderno, esto significa con frecuencia explicitar también a los informantes. Bajo condiciones controladas, esto puede acarrear importantes inconvenientes, lo implícito lo es a veces para el nativo porque es inaceptable a un nivel explícito. Aquí tratamos un camino espinoso.
9. Debido a que el informante (cualquier persona que sea entrevistada) es alguien que tiene el conocimiento cultural nativo, el entrevistador etnográfico no debe predeterminar las respuestas por los tipos de cuestiones preguntadas. La conducción de la entrevista debe realizarse de tal forma que se promueva el despliegue del conocimiento cultural en su forma más natural posible. Esto requerirá que el entrevistador fluya con la forma de hablar y la organización del conocimiento del informante sin imponer condiciones preconcebidas en la interacción de la entrevistas.
10. Se utilizará cualquier aparato que permita recoger datos más inmediatos, naturales y detallados de la conducta, tales como cámaras, grabaciones en audio y vídeo e instrumentos basados en el campo.
11. La presencia del etnógrafo debería reconocerse y escribirse su situación de interacción personal y social. Esto puede darse de una forma más narrativa, el estilo personalizado de informar, como se hacía en el pasado en los informes etnográficos.

Como resumen, podemos destacar los tres siguientes rasgos distintivos de la etnografía educativa:

- a) el problema objeto de investigación nace del contexto educativo, en el que tiempo, lugar y participantes desempeñan un papel fundamental;
- b) la observación directa es el medio imprescindible para recoger información, realizada desde un punto de vista holístico;
- c) la triangulación constituye el proceso básico para la validación de los datos.

• Stake (1995: 47, citado por Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 35) considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático:

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO	EMPÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizado. • Orientado al caso (entendido el caso como un sistema limitado). • Resistente al reduccionismo y al elementalismo. • Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientado al campo. • Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes. • Se afana por ser naturalista, no intervencionista. • Preferencia por las descripciones en lenguaje natural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los investigadores se basan más en la intuición. • Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes. • Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende a los actores intencionadamente. • Busca el marco de referencia de los actores. • Aunque planificado, el diseño es emergente, sensible. • Sus temas son émicos, focalizados progresivamente. • Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Características de los estudios cualitativos (elaborado a partir de Stake, 1995: 47)

• Habermas (1982, 1998), cuya obra ha tenido una gran influencia en la investigación cualitativa en educación, da a su teoría del conocimiento el nombre de teoría “de los intereses constitutivos de saberes”, para quien “el conocimiento nunca es producto de una *mente* ajena a las preocupaciones cotidianas; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales.” El saber es un resultado de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses. Llama a éstos “intereses constitutivos de saberes” porque guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades humanas. Según Habermas, estos “intereses constitutivos de saberes” son “trascendentales” o “a priori”, en el sentido de que son presupuestos en cualquier acto cognoscitivo y por tanto constituyen los modos posibles de pensamiento, por medio de los cuales puede ser constituida la realidad y se actúa sobre ella.

• Según Carr y Kemmis (1988: 147-149), Habermas propugna que el saber humano se constituye en virtud de tres intereses constitutivos de saberes, que denomina “técnico”, “práctico” y “emancipatorio”.

El resultado final del análisis de Habermas es un modelo de intereses, saberes, medios y ciencia que se puede representar mediante el diagrama siguiente:

Interés	Saber	Medio	Ciencia
Técnico	Instrumental (explicación causal)	El trabajo	Las empírico-analíticas o naturales
Práctico	Práctico (entendimiento)	El lenguaje	Las hermenéuticas o “interpretativas”
Emancipatorio	Emancipación (reflexión)	El poder	Las ciencias críticas

Modelo de los intereses constitutivos de saberes de Habermas, según Carr y Kemmis (1988: 149)

Tal y como vamos viendo a lo largo del marco conceptual, en palabras de Imbernón (2002: 14) el debate acerca de la terminología y su relación con los diferentes paradigmas impregnan el discurso sobre la investigación educativa y el papel del profesorado en la investigación.

Y llegado este punto, debo hacer algunas aclaraciones acerca de mi postura, al respecto. A pesar de que muchas investigaciones se han posicionado en uno de los paradigmas, tomando como base la teoría de Habermas en función de los tres intereses, me resulta difícil posicionarme en uno de ellos, ya que mi investigación participa de elementos del interés práctico y del emancipatorio.

Considero que mi posicionamiento no es nada excepcional, pues a veces es difícil diferenciar claramente la orientación conceptual o los modelos que determinan un estudio. En este caso, el propio Habermas me sirve de ayuda ante la disyuntiva de tener que posicionarme, dado que los intereses constitutivos de saberes que él establece conforman dos paradigmas de investigación científica: el positivista, originado por el interés técnico, y el cualitativo, originado por los intereses práctico y emancipatorio.

Así también, Gimeno y Pérez (1989: 89-92) establecen dos posiciones básicas que orientan el trabajo y las investigaciones de quienes se preocupan por conocer los fenómenos y procesos de enseñanza: el modelo o enfoque racionalista y el modelo o enfoque hermenéutico.

Para aportar otro argumento que justifique mi posicionamiento, recurro a Marcelo (1994: 380). Este autor confecciona un amplio cuadro que muestra las “Diferentes concreciones de modelos de desarrollo profesional en función de la orientación conceptual”, y que organiza según los tres tipos de orientación señalados. He tomado parte de la tabla, concretamente, los dos aspectos que me conciernen: *Cursos de formación e Investigación*, ya que me identifico tanto con las características de la orientación que Marcelo denomina *práctica, interpretativa, cultural*, como con la *orientación social reconstruccionista, crítica*:

MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL	ORIENTACIÓN PRÁCTICA, INTERPRETATIVA, CULTURAL	ORIENTACIÓN SOCIAL RECONSTRUCCIONISTA, CRÍTICA
Cursos de formación	- Curso centrado en temas didácticos, que incorporan estrategias de autoanálisis y reflexión de la práctica: biografía, diarios, casos. - Los contenidos presentados incorporan conocimiento procedimental.	- Cursos centrados en contenidos sobre diversidad, educación multicultural, coeducación, y que incorpora estrategias de autoanálisis y reflexión: biografía, diarios, casos. - Son cursos introductorios que suelen seguirse de seminarios de profundización.
Investigación	- Profesores y alumnos diseñan y desarrollan una investigación para resolver problemas concretos, identificados de forma común, con el posible asesoramiento de investigadores.	- Profesores y otros colectivos (alumnos, padres, asociaciones de vecinos) investigan sobre las causas y posibles mejoras de situaciones de injusticia, marginación.

Marcelo (1995: 380): parte de la tabla “Diferentes concreciones de modelos de desarrollo profesional en función de la orientación conceptual”.

Entre las investigaciones que constituyen el foco de mi interés, expongo de forma resumida algunos ejemplos de personas que se decantan por el término investigación interpretativa o cualitativa. Acerca del primero, Erdas (1987: 162) dice que la investigación interpretativa es aquella en la que el profesorado participa no como un objeto de estudio sino como un sujeto intérprete de los fenómenos educativos.

Según Carr y Kemmis (1988: 102), la noción de ciencia social interpretativa es un término genérico que comprende gran variedad de posturas.

Imbernón (2002: 35-36) habla acerca del trabajo realizado, donde se lleva a cabo el análisis de la tradición práctica o cultural y todos los enfoques de la investigación interpretativa, etnográfica, hermenéutica, constructivista y cualitativa. Añade que la perspectiva interpretativa percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos; el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable y dinámico; pretende saber *qué ocurre* o qué ha pasado, y qué significa o ha significado para los sujetos o grupos en una determinada realidad dinámica. Destaca los siguientes elementos: tiene una consideración holística de la realidad educativa; trata de comprender la complejidad y los significados de los procesos educativos; intenta una comprensión crítica de la realidad educativa interpretando los significados; no se puede investigar sin el análisis del contexto; y es multimetodológico.

Angulo Rasco (1990) aduce razones semejantes cuando se decanta por la denominación *interpretativa*. Y Sabariego y Bisquerra (2004), emplean los términos perspectiva interpretativa y metodología cualitativa.

De acuerdo con estos argumentos, no encuentro contradicciones entre las diversas denominaciones y coincido con Wittrock (1989) al afirmar que estos enfoques de investigación (denominados de forma tan diversa como etnográfico, cualitativo, simbólico, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenología, constructivista e interpretativo, ya que no existe un concepto unívoco) son todos levemente diferentes, pero sin embargo cada uno de ellos guarda fuertes semejanzas con los demás.

Sin embargo, utilizo el término investigación cualitativa, por considerar que aglutina todas las tendencias concordantes. Para lo cual utilizo como referentes, básicamente, a: Walker (1989), Gimeno y Pérez (1989), Ortí (1995), Noya (1995), Rodríguez, Gil Flores y García (1996), Valles (1997, 2004), Gómez Alonso (2004), Massot, Dorio y Sabariego (2004).

Stake (1995) habla de estudios cualitativos, así como hace referencia a “los investigadores cualitativos” en Stake (1998: 89).

Y por último, menciono a Taylor y Bogdan (1998: 19-23), que emplean investigación cualitativa, cuyas características no difieren de las anteriormente expuestas por la perspectiva interpretativa, y que veremos en el siguiente apartado, en un completo decálogo de lo que entienden por metodología de investigación cualitativa.

Así pues, esta investigación se ubica en el paradigma cualitativo, y considero que el término investigación cualitativa incluye los siguientes términos: interpretativa, naturalista, naturalística, descriptiva, humanista, etnográfica, constructivista, fenomenológica, hermenéutica, antropológica, sociológica y fenomenológica.

Por el contrario, no albergo dudas al rechazar el positivismo, fundamentalmente por dos motivos. El primero, la ideología que lo sustenta y las concepciones de la realidad social que conlleva, pues, al igual que Angulo Rasco (1999: 396), considero que, aunque la metodología y epistemología positivista sí son respetables, no lo son la ideología, política educativa y relaciones sociales que subyacen en las expresiones habituales de racionalidad técnica. El segundo, porque no acepto la pretensión del saber técnico y el positivismo como únicos representantes de la ciencia, en total acuerdo con Habermas, quien aduce

“que el conocimiento del dominio simbólicamente estructurado de la *acción comunicativa* no es reducible a un saber científico. Para comprender a otros es preciso haber captado los significados sociales que son constitutivos de la realidad social. (...) No es intención de Habermas denigrar el saber técnico, sino únicamente rechazar toda pretensión de que este sea el único tipo de saber legítimo” (Carr y Kemmis, 1988: 148).

No estoy de acuerdo con la concepción positivista cuya “perspectiva objetivista defiende que la realidad existe independientemente de los pensamientos y de las acciones humanas. La ciencia positivista, que descansa en esta concepción, tiene como objetivo descubrir y articular las leyes que determinan los fenómenos para el mundo social y para el natural, en forma de relaciones de causalidad.” Y tampoco acepto su metodología de investigación, cuando defiende que en la epistemología objetivista, los enunciados científicos tratan sobre la realidad existente; cuando afirma que al reconocer un objeto ya se está descubriendo la verdad objetiva, de la misma forma que los valores también están objetivados en las personas investigadas. Por eso, busca descubrir leyes generales que expliquen esa realidad objetiva (Gómez Alonso, 2004: 398-399).

Al hilo de lo anteriormente expuesto, es evidente que “la complejidad propia de la realidad educativa determina la existencia de múltiples perspectivas para conceptuar y abordar científicamente su estudio. En la práctica esto se concreta en una variedad de *modalidades de investigación*. Por este motivo algunos autores hablan de la ciencia social como una ciencia multiparadigmática (Bericat, 1999), es decir, con una pluralidad de opciones teóricas (Sabariego y Bisquerra, 2004: 43).

Otras veces se habla de la situación pluriparadigmática en la que se encuentran las ciencias de la educación (Shulman, 1989); de la existencia de un pluralismo paradigmático (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 36); o de “pluralidad o multiparadigmatismo de procesos de investigación en la educación” (Imberón, 2002: 13).

Concluyo este apartado, dejando clara mi posición acerca de que el hecho de que esta investigación sea de naturaleza cualitativa no es óbice para que, al igual que Ortí (1995: 88), crea que hay que superar el posicionarse de forma dicotómica en extremos radicalmente contrapuestos investigación cualitativa y cuantitativa, ya que “la realidad concreta de la investigación social nos informa una y otra vez de la insuficiencia abstracta de ambos enfoques tomados por separado. Pues los procesos de la interacción social y del comportamiento personal implican tanto aspectos simbólicos (significaciones de los discursos, sentidos de su proceso motivacional, etc.) como elementos medibles (número de actores intervinientes, tamaño los grupos, etc.) Así pues, la dicotomización radical de ambos enfoques tiende a concluir -por ambas partes- en el refugio de un metodologismo estéril. Mientras que la adecuada comprensión de las posibilidades y límites de ambas perspectivas epistemológicas pasa por el honesto reconocimiento de su radical deficiencia en la representación y análisis de la realidad social.”

1.3. El paradigma feminista o la perspectiva de género en esta investigación

Feminismo es humanismo para la totalidad de los seres humanos que pueblan el planeta. Esta forma de definir lo que entiendo por feminismo no difiere de la idea de quienes realmente se han interesado por saber cuál es su significado. Lo que no es óbice para que, en general, se tenga un concepto trasnochado y falso del feminismo. Pero, no nos llevemos a engaño, esta tendencia de la mayoría de las personas a identificar feminismo con algo rechazable de antemano, negativo, radical y exclusivista no es inocente. Por el contrario mantener esta falsa idea está bien calculado desde los ámbitos de poder, que lo inculcan a la ciudadanía a través de los medios de comunicación provocando su frontal rechazo.

Es más, en diferentes foros formativos o culturales, incluida la propia universidad, es habitual que al realizar cualquier actividad acerca del tema, se solicite evitar los términos feminista y feminismo, argumentando que está denigrada, que hace que la gente se posicione en contra.

Cuando me he encontrado en dicha tesitura, mi postura es insistir en que tenemos un concepto erróneo y como en cualquier otra circunstancia, lo honesto es intentar deshacer el malentendido, explicando y reivindicando el feminismo, porque es algo bueno para el conjunto de la sociedad. Ante mi argumento, sistemáticamente, alguien propone que por qué entonces no usar, simplemente, humanismo y olvidarnos del feminismo. Y es el momento de hacerles ver que el concepto humanismo ha sido utilizado hace cientos de años y no ha impedido la discriminación de las mujeres, ya que, ese humanismo que tenemos interiorizado excluye al 50% de la población, a las mujeres. Por lo tanto, debería ser sencillo entender que ninguna persona que se considere humanista puede negarse a aceptar la Filosofía de la Igualdad o a definirse como feminista.

De todo ello trataremos en el capítulo 3. *Feminismo, Coeducación y Actividad Física*, pero, a continuación apporto algunas ideas que ubiquen este apartado.

La historia de la lucha por la no discriminación de las niñas y mujeres, es realmente reciente. El hito que marca un antes y un después es la reivindicación de las mujeres del derecho al voto, proceso largo y penoso en los países de cultura occidental -en Suiza no se consigue hasta los años 1970-, y que sigue sin conseguirse en otros muchos países del planeta. Es lógico que la historia del feminismo sea reciente y que la investigación desde su paradigma o perspectiva se encuentre en mantillas.

Sin la labor y el esfuerzo ímprobo de las mujeres a lo largo de las últimas décadas, sería impensable los logros actuales que, aunque más lentos de lo deseables, se van sucediendo en los últimos años.

Victoria Sau (2006) nos explicaba, recientemente, que en la primera fase de estructuración del feminismo una de las actividades más importante consistió en leer todo lo que se había escrito a lo largo de la historia para ver lo que los escritores habían dicho de las mujeres. Se acude a las fuentes del saber, todas desde la óptica masculina, y se repiensen las diversas teorías para, una vez reinterpretadas desde el paradigma feminista, poder hacer uso de ellas. Era el único método posible, no se podía partir de otro punto, ya que no existían otras referencias.

Afortunadamente, las siguientes generaciones nos hemos encontrado con una parte del trabajo hecho, probablemente la más difícil, ya que estas pioneras del feminismo fueron capaces de tomar conciencia de que, aunque las cosas llevaran funcionando cientos de años de igual manera, no tenía por qué seguir siendo así para las mujeres. Me sigue pareciendo

realmente increíble. Hoy en día contamos con una producción que va en aumento y nos orienta a seguir por el camino o los caminos trazados.¹⁰

Pero, en este apartado, no pretendo tratar la investigación feminista realizada, simplemente quiero hacer una reflexión acerca de los trabajos de investigación que he empleado para realizar este estudio, y que, en cierto modo, y en un aspecto concreto e ínfimo, supone una revisión semejante a la que aludía Sau en las líneas anteriores.

Entre las obras consultadas, que en muchos casos coinciden con las de mayor renombre o que gozan de mayor prestigio en el ámbito de la investigación cualitativa, no he encontrado ninguna desde la perspectiva feminista o de género, pero sí alguna alusión o inclusión de la perspectiva de género o feminista, en el tratamiento que hacen algunas autoras y autores, en el marco de la investigación crítica.

A continuación muestro las reseñas encontradas en la metodología de investigación que hacen referencia a la perspectiva de género.

Para comenzar, quiero mencionar mi opinión acerca del aspecto que destaca Barnes (1977, citado por Elliott, 1990: 126). Barnes manifiesta su preocupación acerca de que la autora “Macdonald hace derivar su metodología de la *evaluación democrática* de esta perspectiva sobre el conocimiento social y la verdad. (...) Este enfoque se basa en el interés práctico de promover la comprensión y la tolerancia mutuas. Sin embargo, no dejan de ser problemáticas las implicaciones metodológicas, ya que según ella, los prácticos (...) negarían el acceso de cualesquier investigador a sus vidas, basándose en que nunca pueden llegar a comprender ‘los hechos reales’ y, en consecuencia, los tergiversarían sin remisión: *Un hombre nunca puede entender el punto de vista de la mujer, un blanco no puede comprender cómo se es negro, un ateo no puede darse cuenta por completo de lo que significa tener fe en un dios.*

Si aceptamos esta situación de *no comprender si no se está comprometido* supone que la investigación social sólo puede ser llevada a cabo para los *agentes internos* por los *agentes internos* y, como consecuencia, debemos concluir con Barnes que: *la noción de ciencia social unificada y universal empieza a desaparecer, siendo reemplazada por la sociología negra, la sociología blanca, la sociología de la mujer, la sociología del varón, y así sucesivamente, cada una con su propia mística impenetrable*”.

Entiendo la preocupación de Barnes y Elliott, en mi opinión producto de una inadecuada interpretación, ya que, efectivamente, así entendido puede suponer un constreñimiento, una visión parcial de la realidad. Sin embargo, del conjunto de situaciones sociales señaladas, es necesario rescatar la perspectiva de género. Y lo explico: el tratamiento desigual a la mujer es una construcción cultural determinante en el significado de la realidad tanto actual como histórica. Este aspecto atraviesa todos los ámbitos culturales, religiosos, sociales, económicos, educativos, científicos, etc., constituyendo una doble marginación o exclusión de la mujer en todos ellos. Así, es un hecho que las personas de raza negra están discriminadas, pero no lo es menos que son las mujeres negras las más pobres y oprimidas, que los fanatismos religiosos coartan seriamente la libertad personal, pero, indudablemente, son las mujeres las que sufren los más graves atentados contra sus derechos humanos, en su propio cuerpo, en nombre de dios. Este imaginario de la inferioridad natural de la mujer en todos los momentos históricos y zonas geográficas también está presente en nuestra cultura llamada democrática. Voy a poner un ejemplo que

¹⁰ En la consulta en TESEO realizada en mayo de 2006, aparecen más de mil tesis doctorales que tienen como referente la palabra mujer. Esto no supone que todas ellas contribuyan al avance en la erradicación de la discriminación, pero no es un dato nada desdeñable.

me parece significativo, ya que probablemente es un asunto que desconocemos: la situación de la mujer con discapacidad. Estas niñas y mujeres, ya sea en el entorno familiar como en los centros sociales de acogida donde residen, por razones de su inmovilidad y falta de recursos psíquicos o físicos para defenderse, son objeto de abusos sexuales en una proporción inimaginable.¹¹

Para tomar conciencia de estos hechos es necesario, no sólo tener información, sino también formación en el tema de Igualdad; o dicho de otra manera, poseer las lentes paradigmáticas que alcancen a ver esta doble discriminación a que aludíamos. De lo contrario, seguirá ocurriendo que la propia antropología y demás ciencias encargadas de estudiar determinadas situaciones y hechos humanos realizan investigaciones sesgadas que ocultan esta parte de la realidad y de la vida. Hasta ahora, este fenómeno no se ha manifestado y al no explicitarse, queda oculto, lo que es sinónimo de que no existe.

Es necesario deconstruir la concepción de la inferioridad de la mujer, ya que, a pesar de estar basada en argumentos naturales, es una falacia, pues es un problema educacional y cultural, universalmente aceptado. Pero, ello no significa que no pueda erradicarse el pensamiento patriarcal que conduce nuestra cultura.

Para tratar de entenderlo, hagamos una reflexión acerca de un tema de derechos humanos: la esclavitud.¹² Como explica Mosterín (2006)¹³ en menos de 100 años la concepción de la esclavitud ha cambiado radicalmente. Actualmente, ninguna persona con una mente demócrata, bajo ningún concepto aceptaría la esclavitud de un ser humano por otro, sin embargo, pensemos que hace muy poco tiempo era una práctica social admitida, basada en la creencia de la inferioridad de las personas negras con respecto a las blancas. La esclavitud era algo bueno y natural, una cuestión de orden social, establecido por las denominadas “personas de bien”.

Tal como decía Victoria Sau (2006) en la conferencia “Nuevos y viejos feminismos”: “El hombre ha manejado el planeta como si fuera de su propiedad, incluyendo a la mujer como un objeto más y mira lo que ha hecho con el planeta”.

Este es el gran reto actual de la humanidad: borrar del imaginario colectivo la idea de que el hombre tiene dominio sobre la mujer. Este sería el auténtico cambio. Por eso, añade Sau en relación al fracaso de la Educación en Igualdad de Oportunidades de la actual ley de Educación, que desde las altas esferas de toma de decisiones, al darse cuenta de la gran influencia que ejercería la implantación real de la Coeducación en el cambio de pensamiento, “se la cargan de raíz”.

Precisamente, este cambio de pensamiento propiciaría una auténtica revolución individual que transformaría el mundo. Sin embargo, a mi juicio, la mayoría de la ciudadanía no tiene libertad de criterio para adoptar posiciones y llevar a cabo actos desde la madurez que nos conduzcan a modificar el curso de nuestra historia. Por el contrario, nos acercamos vertiginosamente al abismo del deterioro del medio natural, la inducción de los estados poderosos a las guerras en países pobres, para conseguir sus objetivos lucrativos, etc., que en definitiva nos conduce a una tremenda deshumanización. Tenemos la noción del mundo que se nos impone y, de forma inconsciente, actuamos en función de sus intereses. Para

¹¹ Congreso sobre Violencia contra las Mujeres. Construyendo la Igualdad. Vitoria-Gasteiz, 19-21 de octubre de 2005.

¹² No cabe duda que actualmente existen otros tipos de esclavitud, menos explícitos, pero no por ello menos graves. En este caso me refiero concretamente al problema de la compra-venta como esclavas de las personas de raza negra, fundamentalmente en EEUU.

¹³ Entrevista realizada a Jesús Mosterín por EPS (El País) el día 5 de marzo de 2006.

poder librarnos de esta servidumbre es necesaria la toma de conciencia y la formación, pues si no, seguiremos reproduciendo las acciones que nos llevan por el camino emprendido hacia el abismo.

Relacionando la perspectiva de género con la investigación cualitativa, Gómez Alonso (2004: 398) manifiesta que “el enfoque socio crítico se posiciona en un realismo histórico que incorpora los contextos políticos e ideológicos, asumiendo que la realidad es entendida y constituida por estructuras situadas históricamente y conformadas por aspectos sociales, culturales, económicos, étnicos y de género, que cristalizan como estructuras naturales e inmutables, por lo que se hacen necesarias comprensiones más transformadoras”.

Al hilo de la oportunidad que me brinda esta afirmación, y valorando positivamente que en ciertos trabajos mencionen los términos género o mujer, quiero insistir en que la discriminación de la mujer no es un aspecto más, que las tendencias más avanzadas colocan en último lugar, sino que por el contrario, ahondando en esta reflexión, manifiesto mi absoluta convicción de que la perspectiva de género debe impregnar toda actividad investigadora, ya que el feminismo es la auténtica alternativa transformadora, pues detrás de todas las situaciones sociales de exclusión está la doble exclusión por el hecho de ser mujer. La pobreza, la discriminación racial, la enfermedad, la vejez, el analfabetismo, etc., se agravan por el hecho de ser mujer en todos los aspectos sociales y ámbitos geográficos. En definitiva, enfocar la investigación sin tener en consideración la perspectiva de la desigualdad supone la imposibilidad de hacer un trabajo realmente democrático y humano. Soy consciente de la contundencia de esta afirmación, ya que la mayoría de las personas que investigan no están preparadas y formadas para abordar esta empresa, pero, no por ello es menos cierto.

Segun Atkinson et al. (1988, citado por Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 36) desde el contexto británico, proponen como aproximaciones cualitativas el interaccionismo simbólico, la antropología, la sociolingüística, la etnometodología, la evaluación iluminativa, la etnografía neo-marxista y la investigación feminista.

Son numerosos los trabajos que, desde entonces, intentan llegar a delimitar y clasificar las diversas corrientes existentes en la investigación cualitativa, que vienen a constatar la existencia de un pluralismo paradigmático. En este sentido Lather (1992) plantea una clasificación que toma como base las tesis de Habermas en torno a las tres categorías del interés que subyacen al conocimiento humano: predicción, comprensión y emancipación. A éstas añade una cuarta categoría, la deconstrucción.

Predecir	Comprender	Emancipar	Deconstruir
Positivismo	Interpretativo Naturalístico Constructivista Fenomenológico Hermenéutico Interaccionismo simbólico Microetnografía	Crítico Neo-marxista Feminista Específico a la raza Orientado a la práctica Participativo Freiriano	Post-estructural Post-moderno Diáspora paradigmática

Paradigmas de la indagación postpositivista (Lather, 1992: 89)

Aludo a este planteamiento que, bajo el epígrafe *Emancipar*, menciona expresamente el feminismo y cuya cuarta categoría denomina *Deconstruir*. Dos conceptos, desde mi punto de vista, totalmente interrelacionados. Muchas veces se habla de deconstrucción, pero, al igual que ocurre con los conceptos humanismo, comprensión, reflexión u otros, con los que en principio parecemos estar de acuerdo, la falta de formación en el ámbito de la Igualdad,

el no poseer las herramientas adecuadas para ver la realidad en todas sus dimensiones, nos condiciona a concebir el mundo de forma parcial, hasta el punto de trabajar por esos loables objetivos de forma sesgada, haciendo, en ocasiones, que resulte fallido el intento de humanizar o de deconstruir.

Por ejemplo, desde una perspectiva crítica de la historia, hemos tomado conciencia de que conocemos lo sucedido en el pasado sólo en parte, a través de pequeñas losetas que es necesario encajar, ya que la historia ha sido contada desde la perspectiva de quien detenta el poder, y contada por hombres blancos, europeos y de clase media-alta. Tomar conciencia de ello es un avance considerable, pero, si los diferentes aspectos históricos no son tamizados por la perspectiva de género, tendremos un pobre conocimiento de lo sucedido, ya que se ha relatado la historia de la mitad de la población, ocultando la historia de las mujeres.

Lo mismo ocurre con los diferentes ámbitos científicos. Es necesario revisar y repensar todas las ciencias, pues es obvio que la mirada que tenemos de ellas es tremendamente miope. Y no sólo en lo que respecta al pasado, sino que actualmente hay que reorganizar el amplio espectro de saberes, comenzando por lo que considero dos pilares básicos de una sociedad democrática: la educación y la salud. La educación en cuya concepción andrógica y un sistema para hombres fueron insertadas las mujeres, sin ser tenido en cuenta que sus propios condicionantes educativos y culturales la situaban en una flagrante situación de inferioridad; y la salud, donde los recursos que se dedican a curar a los hombres e investigar acerca de sus enfermedades son muy superiores a los recursos que se dedican a las enfermedades de las mujeres.

Así pues, abogo por hacer un esfuerzo desde el ámbito de la investigación para cambiar las *Dimensiones sociales exclusoras* en *Dimensiones transformadoras*.

“*Dimensión exclusora* es aquella barrera que experimentan unas personas o un colectivo para incorporarse a una práctica o beneficio social. No se trata tanto de algo externo, objetivable y cuantificable fuera de las personas en sí, sino de algo interno; por ejemplo, clase social, etnia, género, nivel educativo y edad no representan simples indicadores, sino dimensiones que las personas interiorizan e interpretan, de forma que a veces son exclusoras y otras veces transformadoras. (...) Una dimensión transformadora es aquella que supera o contribuye a superar las barreras que impiden o dificultan enormemente la incorporación de una persona o colectivo a una práctica o beneficio social. De modo similar a la edad, el género ha sido interiorizado por muchas personas como algo excluyente de la participación ciudadana en aquellos ámbitos considerados “cosa de hombres” (asociaciones, partidos políticos, formación para el trabajo, etc.). Cuando se dan cuenta de que no es así, ofrecen interpretaciones o crean condiciones para superar esa dimensión exclusora. Esto mismo ocurre con otras dimensiones como, por ejemplo, la clase social, etnia y nivel educativo” (Gómez Alonso, 2004: 410-411).

Cuando se habla de dimensiones sociales exclusoras, la primera imagen que nos viene a la mente son los grandes problemas sociales: la falta de oportunidades en los aspectos básicos que determinan la dignidad humana: la carencia de vivienda, alimentos, medicinas o educación. Sin embargo, y a pesar de vivir en un entorno social donde gran parte de la población tiene cubiertas las necesidades básicas, en una zona del mundo donde los derechos humanos están más desarrollados, reivindico mi derecho a decir que no me gusta esta sociedad, a querer seguir mejorando en aspectos en los que incluso parece que hemos conseguido grandes logros, como por ejemplo, la situación de la mujer, su acceso a todos los ámbitos y niveles que ella desee.

Y unido a esta idea, considero como dimensión social excluyente la estructura del mundo del deporte que, por la importancia adquirida como fenómeno social, es uno de los ámbitos más perniciosos en el avance de los logros de los derechos de las mujeres. En todos los niveles y diferentes aspectos del ámbito físico-deportivo la mujer está discriminada, lo que se manifiesta de forma patente a través de las vivencias de las mujeres deportistas, concretamente de mis estudiantes de EF. Dado que este tema es uno de los focos de interés de esta investigación, será tratado en el capítulo 5, correspondiente a la explicación del resultado del análisis de los datos.

En relación al tema de la deconstrucción, comenta Elliot (1990: 317) que “la idea de Aristóteles acerca de la investigación práctica ha influido notablemente en la puesta en práctica de un modelo deliberativo de desarrollo curricular (véanse: Schwab, 1969; Reid 1978) en los años 60 y 70. El modelo del proceso de desarrollo curricular de Stenhouse (1975), que puso de manifiesto en la práctica en su *Humanities Project*, muestra importantes semejanzas con la idea aristotélica. Stenhouse consideraba el *currículum* como la especificación de los principios para llevar a la práctica los objetivos educativos. Tras Peters (1968), Stenhouse afirmaba que los objetivos educativos debían concebirse mejor como conjuntos de valores que definen un proceso educativo fiable que unos resultados extrínsecos de ese proceso. El modelo de proceso supone que el desarrollo del *currículum* depende de la práctica reflexiva de los profesores.”

Hay otras muchas teorías de investigación cualitativa, entre ellas la dialógica, que se basan o toman como referencia la *Ética* de Aristóteles, su filosofía como modelo de puesta en práctica de los valores educativos. Sin embargo, tal como dice Elliott, Aristóteles rechazaba a las mujeres como agentes morales.

Aristóteles parte de la convicción de que las mujeres carecen de alma, creencia generalizada que determina su absoluta exclusión. Además este gran filósofo se permite difundir falsas ideas como por ejemplo, que las mujeres tienen cuatro dientes menos que los hombres, con lo fácil que hubiera sido contarlos para comprobar si el número coincidía o no en ambos sexos. Sobre todo teniendo en cuenta, como afirma Mosterín (2006a: 73), que Aristóteles fue un agudo observador y gran conocedor de los animales, a los que “dedicó más páginas que a la lógica, la ética y la metafísica juntas”.

No es necesario abundar en las graves consecuencias que para las mujeres ha tenido la transmisión de este pensamiento misógino e incuestionable a lo largo de más de veinte siglos de nuestra cultura occidental.

Concluyo este apartado, recurriendo a la obra del maestro Elliott (1990: 317ss.). Probablemente, hemos leído la importancia que este autor otorga al tema de la autorreflexión del profesorado para mejorar su labor educativa, así como la advertencia de la dificultad de dicha capacidad de reflexión si su criterio está sesgado por las creencias tradicionales y los valores histórica y socialmente condicionados que moldean sus prácticas.

Pues bien, Elliott, al hablar de esta visión sesgada no alude ni incluye el sesgo de sexo-género. Desde el absoluto respeto a este autor, al igual que ocurre con la mayoría de los trabajos en que me baso y que me han aportado la posibilidad de evolucionar en mi tarea didáctica, es necesario mencionar dicha carencia; entender y tomar conciencia de que la educación es sexista, y por lo tanto, si no se aborda desde la perspectiva coeducativa, se sigue discriminando “de forma natural” a las niñas y las mujeres, por lo que la labor docente sigue quedando incompleta.

1.4. Metodología de investigación cualitativa

“El término *metodología* designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (Taylor y Bogdan, 1998: 15).

Sabariego y Bisquerra (2004: 43) creen que “las posibles aproximaciones a la investigación educativa van desde la *lógica de la distinción*, que sostiene que sólo una de las metodologías es válida, a la *lógica de convivencia*, más en auge recientemente, que valora igualmente las posibilidades de cada metodología respetando sus respectivas aportaciones”.

De acuerdo con esta opinión, considero que estos criterios no son excluyentes, ya que en la realidad no se da la existencia de métodos puros, sino que éstos presentan características de más de un enfoque.

En esta investigación cualitativa la metodología utilizada es de la misma naturaleza, y se han empleado diversas técnicas y métodos, que según Valles (1997, 2004) es lo recomendable. Así pues, explico mi quehacer investigador apoyándome en las teorías y argumentos expuestos hasta el momento, y en las que menciono a continuación, centradas ya en la orientación metodológica.

En este apartado me posiciono a grandes rasgos en lo que conforman los fundamentos teóricos de metodología de investigación cualitativa, para luego desarrollar más detalladamente y concretarlo desde la perspectiva de la puesta en práctica que explica el desarrollo del proceso didáctico en el capítulo 4. *El Proceso de Investigación*, concretamente, las técnicas e instrumentos empleados para su implementación, en los apartados 4.6. *El proceso de Enseñanza-Aprendizaje*- y 4.7. *Recogida de datos y explicación de los instrumentos empleados*. Espero que de su lectura pueda inferirse una idea clara y definida de la metodología empleada.

Los elementos metodológicos fundamentales de este estudio, que aparecen reiteradamente en las teorías que se aportan a continuación, pueden sintetizarse en: la acción comunicativa, la reflexión crítica, la intersubjetividad, el constructivismo, y la perspectiva feminista.

Para definir el encuadre metodológico, lo hago siguiendo los elementos que Massot, Dorio y Sabariego (2004: 329-330) consideran determinantes en un proceso de investigación cualitativa, y que pueden sintetizarse en: la elección de técnicas y estrategias de recogida de datos que se adecuen a las características del estudio, el tema a investigar, el contexto físico y temporal, y sobre todo las personas que participan y la comunicación que ha de establecerse. Sin perder de vista que el enfoque cualitativo “está centrado en el estudio de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento, desde un planteamiento constructivista que reconoce que la realidad humana se construye y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva de la misma.”

Según Taylor y Bogdan (1998: 19-23) la metodología de investigación cualitativa “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Estos

autores establecen un decálogo de las características de la metodología de investigación cualitativa, que de forma sintética señalo a continuación:

1. Es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y siguiendo un diseño de investigación flexible.
2. El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Son naturalistas, es decir, interactúan con las personas de modo natural, sin desentonar en la estructura.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Se identifican con estas personas para poder experimentar la realidad tal como ellas la experimentan.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Nada se da por sobrentendido.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, ya que no busca “la verdad” o “la moralidad”, sino la comprensión de otras personas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas. No se debe perder de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, se obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica.

Tomando como referencia las recomendaciones reseñadas, me baso en obras con las que me identifico, ya que contemplan las necesidades de mi quehacer docente e investigador, y donde puedo fundamentar teóricamente el paradigma de este estudio, que participa de elementos propios de: la teoría crítica de la enseñanza; las teorías dialógicas y comunicativas; la teoría de la ciencia social crítica; la antropología dialógica; la investigación social cualitativa; el constructivismo ecológico; la metodología comunicativa crítica; la investigación evaluativa; la investigación-acción.

En definitiva, a mi juicio, todas estas teorías podrían definirse en el término “Metodología de investigación para la comprensión” que está indisolublemente unida a la teoría educativa que denominamos “Enseñanza para la comprensión”. Esta manera de entender la Educación se explicita en el apartado 2.1. *Principios educativos y de procedimiento*, que sustentan mi quehacer docente y que puede resumirse en la idea “Comprender para transformar”. A continuación expongo los conceptos más significativos, enfocados desde el paradigma de la metodología de la investigación que da cobertura a este estudio.

De la teoría de la ciencia social crítica tomo el concepto de autorrealización, que se manifiesta en varios aspectos de gran importancia en este estudio: “La ciencia social crítica es la que sirve al interés ‘emancipatorio’ hacia la libertad y la autonomía racional.” Su

objetivo es la autoemancipación y para conseguirlo utiliza la autorreflexión y el autoentendimiento (Carr y Kemmis, 1988: 149).

Además, ha de tenerse en cuenta que “la teoría crítica no sólo es ‘crítica’ en el sentido de manifestar un público desacuerdo con las disposiciones sociales contemporáneas, sino también en el sentido de que procura destilar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos” (Carr y Kemmis, 1988: 150). Perspectiva esta de gran interés en nuestro trabajo, ya que una de las finalidades es tratar de modificar el pensamiento de mi alumnado en relación con la esclerosis producida por la tradición y la cultura, para lo cual será necesario repensar por un lado, su pasado inmediato y por otro, el pasado histórico, al objeto de que sea de ayuda en la consecución de los objetivos propuestos.

Un elemento de gran relevancia es el concepto de comunicación: “La teoría de la competencia comunicativa según Habermas es una teoría ética de la autorrealización que traspone la fuente de los ideales humanos al lenguaje y al discurso. (...) De tal manera, la teoría de la competencia comunicativa trata de demostrar que la justificación normativa del saber emancipador está incorporada en la estructura de la acción comunicativa, de cuyo análisis y exploración se ocuparía la ciencia social crítica” (Carr y Kemmis, 1988: 154).

Siguiendo con la idea de la comunicación para la comprensión, Stake (1998: 42) hace la siguiente aportación: “Los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. (...) Se puede decir que prácticamente cualquier explicación sea causal, teleológica o de algún otro tipo, incrementa nuestra comprensión de las cosas. Pero la ‘comprensión’ tiene también un aspecto psicológico del que carece la ‘explicación’. Los métodos antipositivistas del siglo XIX, insistieron en este componente psicológico, y quizá quien lo hizo con mayor énfasis fue Simmel, que pensaba que la comprensión como método característico de las humanidades es una forma de empatía o de recreación en la mente del pensador del clima mental, los pensamientos, los sentimientos y las motivaciones de los objetos de su estudio”.

La comprensión es realmente mi objetivo como profesora-investigadora. La comprensión que alcance a entender la importancia y el significado de las motivaciones, creencias y expectativas de mi alumnado, a diferencia de la búsqueda de la mera explicación de lo sucedido. Entender qué piensan, qué les ha llevado a ello, cuáles son sus intereses, el significado de su lenguaje, sus motivos de frustración y de satisfacción, etc., con la intención de establecer desde la empatía el clima de comprensión que facilite la optimización de su proceso educativo.

En palabras de Elliott (1990: 277), la comprensión encuentra su base en la comunicación, dónde el diálogo se constituye en su principal fuente, aunque no en la única: “la escritura y el ensayo creativos, la dramatización, el arte expresivo, etc., tienen una función como resultados y como elementos de iniciación del diálogo.”

Efectivamente, en este estudio se analizan abundantes y diversos materiales creados por el alumnado como fuente de obtención de información de extraordinaria riqueza. Entre ellos, utilizamos gran cantidad de documentos que interpreto en consonancia con la opinión de Navarro y Díaz (1995: 188): “El fenómeno comunicativo se nos manifiesta como una realidad a la vez compleja y unitaria. Esta es la razón por la que el investigador no debería perder nunca de vista el carácter integrado de ese fenómeno, y de los efectos de sentido que colaboran en el texto que es su producto. Las características de los niveles, dimensiones y dinámicas del hecho comunicativo se solicitan y seleccionan mutuamente,

de manera que conforman una totalidad armónica, una conjunción de concordancias recíprocas -similar a un acorde musical- que el analista debe identificar y explicar.”

Según Gómez Alonso (2004: 395-400) “en la actualidad el proceso de investigación de las ciencias sociales tiende a moverse en el nivel de la acción comunicativa. Esto implica que el sentido del conocimiento científico debe producirse con el mantenimiento de la intersubjetividad. Lo cual significa entender la realidad social como una construcción humana cuyos significados los construimos comunicativamente mediante la interacción en la comprensión mutua.

Por otro lado, la existencia del conocimiento científico tiene que ver con el vínculo entre el proceso por el que se llega al conocimiento y los intereses que motivan dicho proceso, cosa que sólo puede producirse de forma concluyente en la autorreflexión de las ciencias críticas: las ciencias sociales de hoy en día están presididas por la reflexión y la autorreflexión críticas.”

Continúa este autor diciendo que, en su concepción epistemológica, “la perspectiva comunicativa crítica postula que los enunciados científicos son producto de la aceptación de un diálogo intersubjetivo con pretensiones de validez (no de poder) sobre algún tema de la realidad social. Conocer la realidad implica tanto comprenderla como explicarla, porque la finalidad última es transformarla. Si la preocupación de las ciencias sociales es la explicación de lo que acontece en sociedad a todos los niveles, quienes investigamos somos a la vez parte del objeto de estudio.”

La metodología comunicativa crítica parte de que en la realidad social se dan prácticas dialógicas o comunicativas y, desde cuyos enfoques, las ciencias sociales están realizando aportaciones básicas que, según Gómez Alonso (2004: 400-401), pueden agruparse en las siguientes, enumeradas de forma muy resumida:

- a) Se parte de la capacidad de interpretación y autocomprensión que tienen los individuos y las sociedades.
- b) Nos resulta imposible no comunicarnos.
- c) Existe la capacidad universal de lenguaje y acción. Todas las personas somos capaces de lenguaje y acción.

Otra teoría, cuya perspectiva comparto, es la investigación social cualitativa que, según Noya (1995: 121), se caracteriza por la reflexividad, que se manifestaría en dos niveles, en su objeto y en su método, ya que por un lado, la construcción social de la realidad es elaborada por los individuos en sus actos de habla (individuales y colectivos), dada la reflexividad consustancial a las prácticas discursivas; por otro, hace de ella su vía de acceso al objeto de su análisis. La investigación social cualitativa es, además, metodológicamente reflexiva.

La metodología cualitativa entiende el constructivismo en el sentido de que el conocimiento no se descubre, sino que se construye. La perspectiva científica de la epistemología socio crítica, hace esta idea extensiva al significado que otorgamos a la realidad que se construye en la interacción humana.

En opinión de Stake (1998: 89) “la mayor parte de los investigadores cualitativos de hoy piensan que el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre. El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana.”

Desde la concepción comunicativa crítica se hace la siguiente precisión sobre la idea de la construcción: “Por un lado, afirma que el mundo existe independientemente de las mentes;

las rocas de una montaña o las aguas de un río existen al margen de nuestros pensamientos, de nuestra construcción de significados o de nuestra intersubjetividad. Por otro lado, aunque es cierto que vivimos en un solo mundo, éste contiene tanto los fenómenos descritos por las ciencias naturales, la física o la química, como los conceptos derivados de la psicología, la sociología y la economía, de modo que la realidad social es construida socialmente y depende de los significados que le damos. Sin embargo, y ésta es la precisión básica, tales significados emergen a su vez del consenso logrado desde la interacción humana sobre la base de pretensiones de validez. Como los significados son contruidos comunicativamente mediante la interacción entre personas, el énfasis recae en la interrelación social, en los acuerdos”¹⁴ (Gómez Alonso, 2004: 398-399).

¹⁴ Este autor explica su discurso con el siguiente ejemplo: “El dinero no es dinero al margen de lo que pensemos o hagamos con él (objetivismo); tampoco lo es por el significado que le damos (constructivismo); básicamente lo es porque la sociedad llegó a ese acuerdo, y dejará de serlo el día en que convengamos que así sea. Y el ejemplo se extiende a cualquier realidad social, como el matrimonio monogámico, el trabajo, la educación, etc.”

1.5. Planteamiento metodológico del proceso de investigación

Una vez establecido el concepto de metodología, que ha determinado el modo de dar respuesta a los problemas planteados en esta investigación, intentaré concretar el planteamiento metodológico que da cobertura al proceso educativo-investigador llevado a cabo con el profesorado de EF en fase de formación inicial.

Basándome en Gimeno y Pérez (1989: 88-89), este trabajo de investigación “en la didáctica” se ha desarrollado profundamente condicionado por la respuesta explícita u oculta que su investigadora ha dado a tres tipos básicos de problemas:

- *La definición del objeto:* el conjunto de mis supuestos y creencias constituyen una plataforma conceptual bastante definida y consciente que he tratado de explicitar para determinar las peculiaridades del objeto a investigar, el tipo de problemas que se plantean y las expectativas que se albergan en la investigación. No obstante, el proceso ha sido de carácter dialéctico y circular a fin de permitir modificar y reformular los supuestos conceptuales. Esto me ha obligado “a tratar los problemas de la investigación didáctica no como meros problemas formales o metodológicos, sino como problemas con fuertes implicaciones sustantivas, profundamente condicionados por las distintas formas de conceptualizar los fenómenos y procesos de enseñanza.”
- *El planteamiento epistemológico* adoptado ha definido mi modo de concebir la producción del conocimiento científico, que ha adquirido una “peculiar significación en el ámbito de la didáctica, toda vez que la exigencia de conocer y a la vez regular y orientar la práctica parece complejizar su estatus científico”. Esto ha supuesto esclarecer lo ocurrido en el proceso, así como un esfuerzo por describir, explicar, orientar y controlar el desarrollo de la práctica, es decir, la preocupación de normar y prescribir. Esta doble exigencia caracteriza la investigación didáctica como una investigación aplicada, que emerge de la práctica y revierte en ella.
- *Los procedimientos metodológicos:* tal y como afirman Gimeno y Pérez las decisiones tomadas acerca de los procedimientos metodológicos no han sido decisiones autónomas e independientes. En mi caso, el concepto de enseñanza y las relaciones entre la teoría y la práctica educativas se han correspondido con las estrategias y procedimientos metodológicos que corresponden a aquellas exigencias y definiciones previas. Estos autores advierten de que “la obsesión metodológica llega, a veces, a condicionar de tal modo la investigación que sólo se plantean y se trabajan aquellos problemas para los que disponemos de cobertura metodológica.” En esta investigación, el problema didáctico es el que ha determinado los métodos y no a la inversa.

Por otra parte, Navarro y Díaz (1995: 183) establecen que “toda investigación rigurosa se organiza en torno a una estrategia básica que articula los componentes esenciales -los fines y los medios- de la misma. El investigador responsable debe definir esos componentes al menos a cuatro niveles distintos y, sin embargo, fuertemente relacionados: el nivel *pragmático*, el *teórico*, el *metodológico*, y el *de las técnicas* concretas a emplear. En primer lugar, una investigación es una actividad motivada en última instancia por razones pragmáticas -se trata de obtener un conocimiento con vistas a algo: *saber para poder*-. Cada estrategia de investigación viene así a estar guiada, en definitiva, por un propósito pragmático que el estudioso haría bien en definir del modo más preciso posible. (...) Una

vez determinado, siquiera sea a grandes rasgos, el contexto pragmático del estudio es preciso, en segundo lugar, organizar la estrategia de investigación en su nivel teórico, de forma que resulte coherente con este contexto”.

Siguiendo estas recomendaciones, comenzaré por explicar las razones pragmáticas que han motivado este estudio.

Para qué investigar en educación

Para intentar dar respuesta a para qué investigo, me basaré en Sabariego y Bisquerra (2004: 38-40), de cuya obra, en principio, retomo las palabras de Gage (1991): “La investigación se hace necesaria para convertir las expresiones genéricas, de algún modo siempre verdaderas, en algo más específico y valioso para la teoría y la práctica”. Lo que se espera de la investigación en el ámbito educativo es que brinde un conocimiento sistematizado y basado en evidencias demostrables sobre los fenómenos como base para la toma de decisiones en la práctica docente o en la política educativa.

El amplio espectro de la investigación educativa incluye la complejidad y la extensión del fenómeno educativo. Todo ello nos lleva a aceptar diversas aproximaciones sobre “lo educativo” a través de métodos alternativos y justifica el debate clarificador entre los distintos enfoques para generar el conocimiento en este ámbito, así como “un pluralismo metodológico que, bien desarrollado, permite combinar datos, procedimientos y técnicas para dar respuesta a la complejidad y los requerimientos de cada contexto objeto de estudio”

La propia definición de investigación educativa que ofrece el Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI: Centre for Educational Research and Innovation) añade significado a mi propia postura y me orienta en los motivos que me han inducido a realizar este estudio:

“Una búsqueda sistemática y original, asociada con el desarrollo de actividades con la finalidad de incrementar el caudal de conocimientos sobre la educación y el aprendizaje, y la utilización de ese conocimiento acumulado para promover nuevas aplicaciones o para mejorar el esfuerzo deliberado y sistemático en aras de transmitir, evocar o adquirir conocimiento, actitudes, habilidades y sensibilidades, y cualquier tipo de aprendizaje que resulte de este esfuerzo”

A este punto de vista, en mi caso, añado la importancia de la relación de la actividad investigadora con el contexto social, cultural y político en el que se desarrolla.

Por otra parte, Forner (2000) también alude a la gran cantidad de temas en los que se ha centrado la investigación *en y para* la educación que abarcan todos los ámbitos de aplicación educacional, que incluye desde la política y las instituciones, los centros, el alumnado, el currículum y el profesorado.

Este amplio panorama puede organizarse en tres bloques de estudio: investigaciones explicativas, normalmente de procesos “micros”; los estudios macros y, por último, un emergente campo de estudio vinculado a la tendencia etnográfica o al estudio de casos, en el que se investigan procesos de aprendizaje, pautas de socialización, o modos de actuación profesional situados en contextos particulares.” Y es en ese último dónde se encuadra esta investigación.

Al principio de este capítulo se ha expuesto que una de las condiciones incuestionables del concepto de investigación que ha guiado este estudio es que debe ser beneficiosa para las personas participantes, en este caso mi propio alumnado. Pero tampoco cabe duda de que, como profesora-investigadora, he obtenido un gran beneficio derivado de esta doble

función. Siempre he mantenido la idea de que si las y los docentes poseemos capacidad de autocrítica y reflexión, somos quienes realmente aprendemos de la interrelación personal con el alumnado. Si además se añade el esfuerzo de sintetizar la labor docente en un proceso investigador -que en mi caso, ha concluido en la lectura de mi tesis doctoral-, las ventajas obtenidas coinciden con la que Booth et al. (2001, en Sabariego y Bisquerra 2004: 42-43) atribuyen al hecho de iniciarse en investigación en educación, los siguientes beneficios prácticos y más inmediatos, estructurados en cinco apartados:

- a) Hacer investigación te ayudará a comprender el material o el tema que estás estudiando de un modo que ningún otro tipo de tarea puede igualar.
- b) Las competencias de investigación y redacción que más adelante vas a aprender favorecerán tu trabajo autónomo: recoger información, organizarla de un modo coherente y luego informar de forma fiable y persuasiva son destrezas indispensables en nuestro tiempo, adecuadamente denominado la “era de la información”.
- c) El desarrollo de mentes con capacidad crítica para interpretar la ingente información que nos llega y la posibilidad de hacerte tus propias preguntas y encontrar tus propias respuestas son destrezas que la investigación también puede ayudarte a dominar.
- d) Realizar o bien conocer cómo se hace un proyecto de investigación te permitirá evaluar inteligentemente la investigación de otras personas y comprender el tipo de tareas que subyacen en lo que dicen los expertos y en lo que aparece en los manuales.
- e) Hacer investigación te permitirá experimentar de primera mano cómo se desarrolla el conocimiento a partir de respuestas a preguntas de investigación que dependen de los propios intereses y metas personales, de la relevancia social de ciertos temas de las necesidades sociales.

Características metodológicas de esta investigación

La metodología utilizada en esta investigación, depende de la concepción teórica a la que me he adscrito, del objeto de estudio, de los objetivos planteados, y de las características del contexto, ya que, “el momento exploratorio orientado al conocimiento no puede separarse del momento creativo, constructivo, orientado a la creación de un consenso” (Gómez Alonso, 2004: 406).

En coherencia con el marco teórico-conceptual de esta tesis doctoral, mi opción metodológica está determinada por los conceptos de Educación y de Enseñanza de la Educación Física, así como por la manera de abordarlos en la Formación Inicial del Profesorado de EF. Todo ello, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje coeducativo.

Además, al hablar de metodología, será necesario tener en cuenta dos aspectos: la metodología de investigación -en base a los criterios expuestos a lo largo de este capítulo- y la metodología didáctica empleada en el desarrollo del proceso de formación de mis estudiantes -sustentada en dicha metodología de investigación-, que expongo a continuación y que llevo a mayor nivel de concreción en el apartado 4.6. *El proceso de enseñanza-aprendizaje*. Ambos planteamientos metodológicos están totalmente imbricados y son complementarios.

Partiendo de estas premisas, el estudio realizado ha cumplido los requisitos que Sabariego y Bisquerra (2004: 37-38) sintetizan en la idea de *investigar en educación* como un proceso o una actividad con tres características esenciales:

- a) Se desarrolla a través de los métodos de investigación.
- b) Tiene el objetivo básico de desarrollar conocimientos científicos sobre educación, así como resolver los problemas y mejorar la práctica y las instituciones educativas.

c) Está organizada y es sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido.

Aunque actualmente existe una gran variedad de perspectivas y enfoques metodológicos de investigación cualitativa educativa, hay una serie de características que nos hacen identificarla como tal y que son compartidas por gran parte de autores y autores consultados: Goetz y LeCompte (1988); Gimeno y Pérez, (1989); Taylor y Bogdan (1998); Sabariego y Bisquerra (2004); Rodríguez, Gil Flores y García (1996); Stake (1998); García Ruso (2002); Gómez Alonso (2004); Ortí (1995); Valles (1997, 2004).

Basándome, fundamentalmente, en los trabajos de estas personas establezco lo que considero los pilares de la opción metodológica adoptada en esta investigación, que puede resumirse en las características que enuncio a continuación:

- El paradigma de género
- La comprensión como objetivo de la investigación cualitativa
- El diálogo y la comunicación como elemento base de las interacciones entre las personas que participan en la investigación
- La construcción del conocimiento
- La importancia de la subjetividad y la búsqueda de la objetividad intersubjetiva
- La importancia que adquiere la subjetividad de la persona que investiga
- La reflexión y autorreflexión
- El enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio y su relación con los métodos
- La importancia que se da al contexto, y a no alterar el escenario natural
- La estancia prolongada en el escenario de la investigación
- El pluralismo metodológico y variedad de materiales
- La superación de la dicotomía entre datos cualitativos y cuantitativos
- La integración de la teoría y la práctica

La mayoría de estas características han sido ya abordadas en diferentes momentos que precedan a este apartado, así pues, en las páginas siguientes explicaré algunos aspectos en relación con la puesta en práctica del proceso educativo-investigador. Para ello, utilizo como elemento organizador los cuatro criterios de clasificación vinculados a *la finalidad perseguida*, al *grado de intervención*, a la *datación*, y a la *relación*, que establecen Sabariego y Bisquerra (2004: 44-48). En el espacio dedicado a cada uno de estos criterios, añado opiniones al respecto de otras fuentes.

- *Según el criterio de finalidad: ¿Qué necesitamos en el ámbito educativo: comprender o explicar?:*

Desde la *orientación explicativa* la realidad educativa es única, ya nos viene dada, y por lo tanto los datos tienen que descubrirse y analizarse objetivamente. Por lo tanto, este estudio se encuadra en la *orientación comprensiva*, ya que la realidad educativa no se descubre sino que se construye, es decir, que viene dada por la aproximación desde la que se contempla y por los testimonios que la filtran a través de su propia vivencia. Además, el interés prioritario en *comprenderla para transformarla* requiere una *percepción holística* de la misma, es decir como un todo que se intenta transformar desde una perspectiva global, ya que el conocimiento se construye mientras se trabaja y se interacciona con el contexto.

Y en este punto es preciso remarcar la gran importancia que se da al contexto como marco espacio-temporal donde se desarrolla la intercomunicación personal. El contexto en el que se centra el estudio es limitado, así pues, es conveniente especificar cómo es el escenario, ya que en el desarrollo de una investigación cualitativa, la interacción del investigador o

investigadora con las personas y el contexto en que tiene lugar el trabajo de campo son elementos que la afectan de forma decisiva.

En palabras de Spindler y Spindler (1992: 74, en Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 48) “el problema objeto de investigación nace del contexto educativo, en el que tiempo, lugar y participantes desempeñan un papel fundamental.”

En este estudio no ha habido ninguna dificultad en la elección del contexto ni de las personas participantes, ya que es un caso que nos viene dado: un grupo natural de estudiantes universitarios. Por lo tanto no ha habido que tomar decisiones previas al trabajo de campo en cuanto a la elección del lugar o las personas objeto de estudio (el escenario).

En otro orden de cosas, acerca del contexto, es necesario tener en cuenta la premisa de respetar el contexto natural que según Ruiz Pérez (1996: 11), se trata de “no alterar el contexto físico ni social, no influir en los participantes y no variar las circunstancias en las que habitualmente se celebran los acontecimientos. Sacar a los sujetos de su medio natural sería ir en contra de la esencia de esta perspectiva investigadora.

“Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 32). Lo que supone, en definitiva, “alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas (Miles y Huberman, 1994: 5-8; Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 33).

Y dando un paso más, Gómez Alonso (2004: 406) nos habla de cómo el contexto es determinante en la propia comunicación a través de la expresión oral, pues “en las comunicaciones cotidianas una manifestación nunca tiene significado completo por sí misma, recibe parte de su contenido semántico del contexto, cuya comprensión quien habla la supone de quien oye.”

- Según el grado de intervención:

Si nuestra intención es comprender e interpretar algo o a alguien, *los métodos cualitativos*, como las *etnografías* o los *estudios de caso* nos ofrecen un proceso más adecuado porque son naturalistas, es decir se realizan en una situación natural tal como es.

La estrategia metodológica empleada en esta investigación es el estudio de casos, al que se dedica el apartado 4.4.

-Según el criterio de datación o la naturaleza de los datos: los enfoques cualitativos versus los enfoques cuantitativos:

Sabariago y Bisquerra (2004: 46) se refieren al clásico enfrentamiento entre investigación cuantitativa y cualitativa “con escasos canales de comunicación entre ambas, e impermeables tanto a la discusión como a la cooperación.”

Mi postura al respecto aboga por el intento de superar esta situación y dirigimos hacia posturas más abiertas, hacia posiciones colaboradoras y complementarias. En relación a este criterio, la estrategia metodológica elegida podría encuadrarse en estudios pormenorizados de procesos educativos e interacciones de enseñanza y aprendizaje.

En esta investigación se utilizan datos cualitativos y cuantitativos obtenidos de diversas fuentes de información y, aunque los primeros son los más relevantes, los cuantitativos aportan información complementaria y, en algunos casos, determinante para establecer el resultado del análisis de ciertos datos, como por ejemplo los relativos a la categoría 5.5. *La variable género como transversal de la investigación.*

Dice Stake (1998: 42) al respecto: “La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos.

Así pues, independientemente del tipo de datos utilizados, desde la perspectiva de investigación positivista se destaca la explicación y el control, mientras que la investigación de naturaleza cualitativa pone el énfasis en la comprensión de las complejas relaciones entre todos los aspectos que la conforman.

En opinión de Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 48), en los métodos cualitativos las fuentes de datos son las entrevistas y las observaciones de campo, así como los documentos de todo tipo (diarios, cartas, autobiografías, biografías, periódicos y otros materiales audiovisuales). Se pueden utilizar datos cualitativos y cuantitativos o una combinación de ambos. El investigador cualitativo asume la responsabilidad de interpretar lo que observa, escucha o lee.

Esta misma postura la encontramos en la metodología de orientación comunicativa crítica que “utiliza las técnicas de recogida de información cualitativas, cuantitativas o ambas a la vez, aunque ciertamente privilegia las primeras, imprescindibles bajo el paradigma comunicativo crítico. Sin embargo, lo básico no es resolver si cuantitativa sí o cuantitativa no, sino utilizar la orientación comunicativa crítica en cualquier caso” (Gómez Alonso, 2004: 405).

-Según el criterio de relación: investigación individual, investigación participativa e investigación colaborativa:

Otro criterio utilizado para detectar posicionamientos alternativos en la generación del conocimiento sobre la realidad educativa es el punto o el espacio desde el cual se desarrolla la investigación: *la distancia con los hechos* objeto de interés y *la implicación del investigador/a y los sujetos* en todo el proceso.

En base a ello, Sabariego y Bisquerra distinguen la investigación individual, caracterizada por una forma de trabajo en solitario (individualista) y la investigación participativa o colaborativa, que potencia la dimensión colectiva y los procesos planteados y ejecutados por los propios actores de la situación objeto de estudio.

Debo manifestar mi desacuerdo acerca de este punto de vista, ya que a mi juicio, según el *criterio de relación*, se plantean dos posturas dicotómicas.

Si utilizo la misma terminología, este estudio lo he llevado a cabo en solitario, en cuanto que no ha existido un equipo de investigación. Y efectivamente, es cierto que este modo de trabajo ha sido complejo en cuanto a tener que desarrollar de forma individual las tareas de elaboración de instrumentos, estudio de campo, aplicación de diversas técnicas, análisis de datos, etc. Sin embargo, no ha sido óbice para cumplir con los objetivos fundamentales que según Sabariego y Bisquerra forma parte de la investigación colaborativa: absoluta implicación con las personas investigadas, la comunicación y el conocimiento del alumnado, y el hecho de que el proceso de investigación ha comportado modificaciones en las creencias y actitudes de las personas participantes.

Así pues, me identifico con la noción de investigación como estrategia formativa y con la filosofía de la investigación participativa, a pesar de que mi estudio tenga alguna de las características de la investigación que denominan individual, pero, bajo ningún concepto individualista.

Considero que esta investigación puede incluirse en la modalidad de Investigación-Acción Cooperativa, que según (Kemmis, 1988: 42) “es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de: a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas.”

De forma sucinta manifiesto mi postura con respecto a la importancia de integrar la teoría y práctica.

No me cabe ninguna duda de que “la investigación educativa sólo puede considerarse como científica y educativa si se une teoría y práctica” (Carr, 1996: 116). Pero además, en esta investigación cuyo objeto de estudio es la enseñanza de la EF, dicha relación adquiere un significado extraordinario.

Es incuestionable plantearse la relación teoría-práctica al referirnos a la práctica motriz, ya que, los beneficios educativos y de conservación de la salud que aporta, sólo pueden transmitirse y lograrse a través de la vivencia de la propia ejecución del movimiento. El ser humano, desde parámetros netamente intelectuales, no puede adquirir los beneficios físicos, psíquicos o sociales que pudiera aportarle la práctica motriz. Pero no es menos cierto que dicha práctica, realizada sin el conocimiento de una base teórico-científica puede ser inadecuada, provocar el efecto contrario al pretendido desde la mejora de la salud e incluso convertirse en una auténtica insensatez.

Desafortunadamente, es un problema que habitualmente nos acompaña ya que, en muchos casos, la actividad físico-deportiva se realiza por imitación, carente de un mínimo de formación, ni por parte de quienes son responsables de dirigir dichas actividades ni de las personas practicantes. En definitiva, una actividad física carente de conocimientos teóricos y de reflexión.

Además deberá tenerse en cuenta, al tratar cualquier aspecto del movimiento, si queremos que éste sea educativo, que debemos partir de la variedad de ciencias que confluyen y la dificultad de elegir los saberes más significativos para desarrollar su práctica docente. Por todo ello, el punto de vista de Goetz y LeCompte (1988: 17) toma fuerza en relación a la práctica didáctica en EF:

“La praxis no debe ser un comportamiento irreflexivo y, por tanto, robotizado. Al contrario, toda práctica necesita justificarse por el grado de adecuación con algún marco conceptual, aunque pertenezca a ciencias distintas, pero encuadradas dentro de un mismo paradigma. No olvidemos que la práctica didáctica es subsidiaria de informaciones que proporcionan diferentes ciencias que tienen en común el estudio del ser humano como ser social”.

Al respecto, opina López Pastor (1999: 38) “Los planteamientos conceptuales y metodológicos de que se parte determinan la manera de abordar el tema de la teoría y la práctica. Mientras que desde la racionalidad práctica se concibe una relación dialéctica entre práctica y teoría (entre saber práctico y saber teórico), la práctica educativa se entiende como contextualizada y compleja. Por tanto, difícilmente esta relación estará sujeta a leyes generales y a la aplicación directa de la teoría. Es la concepción de la enseñanza como profesión reflexiva (Carr, 1993: 20; Schön, 1992)”.

Para concluir, el encuadre de los criterios metodológicos, y con ello el capítulo dedicado al marco conceptual de la investigación llevada a cabo, aporto el referente de la metodología comunicativa crítica, ya que aplica a la investigación algunos de los postulados y principios dialógicos de aprendizaje, que han guiado cada actividad de este proceso de investigación educativa. Gómez Alonso (2004: 409) lo expone de la siguiente manera:

- *Universalidad de las competencias lingüísticas.* El enfoque metodológico comunicativo crítico no podría llevarse a cabo si no estuviese basado a nivel teórico en la premisa de que todas las personas tienen competencias lingüísticas comunicativas. Todas, por tanto, tienen la capacidad de interactuar a través del diálogo.
- *La persona como agente social transformador.* La capacidad de reflexión permite producir prácticas propias y originales, a la vez que influir y modificar las estructuras sociales. Se considera que las personas son agentes capaces de elaborar interpretaciones reflexivas y crear conocimiento.
- *Sentido común.* Nuestro sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas, y normalmente se forma dentro de nuestro propio contexto cultural. No podemos afirmar que conocemos por qué se produce una acción si no tenemos en cuenta el sentido común de las personas.
- *Equijerarquía interpretativa.* Los presupuestos ontológicos de las personas “investigadas” pueden tener tanta solidez o más que los del equipo investigador.
- *Pretensiones de validez en los procesos de entendimiento.* Si tomamos como referente la voluntad de que haya pretensiones de validez, la argumentación es el medio que tenemos que utilizar para que en los procesos de entendimiento podamos llegar a acuerdos. Intentamos que no haya coacciones, pero, si ha de producirse alguna, que ésta sea la coacción del mejor argumento.
- *Conocimiento dialógico.* Se puede generar conocimiento dialógico a través del análisis intersubjetivo entre personas “investigadoras” e “investigadas”.

2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

La Formación Inicial del Profesorado constituye la primera etapa de un proceso ilimitado de preparación en el que se hallará inmerso a lo largo de su vida profesional docente. La formación específica del profesorado de Educación Física, es un eslabón de la cadena de especificidades que abarca la formación del profesorado en general y que, a su vez, conforma uno de los múltiples sistemas y diferentes aspectos que alberga ese macrosistema que llamamos Educación.

El foco de interés de esta investigación es la formación inicial de maestras y maestros especialistas en Educación Física, pero antes de abordar algunos aspectos relativos a la idiosincrasia de dicha área, en este capítulo se abordan los conceptos de formación, de educación, los principios didácticos o los modelos de formación del profesorado desde una perspectiva general. Estas teorías dan soporte a la formación desde el ámbito didáctico específico, cuyo fundamento se encuentra en la adquisición de una cultura humanística que capacite al alumnado universitario como personas-profesionales con autonomía personal.

Dicho esto, las siguientes palabras de Imbernón (2002: 13) aportan un apropiado conector entre los dos primeros capítulos de esta tesis, el primero, dedicado al marco conceptual de la investigación y éste que tratará de la formación del profesorado. Dice este autor: “Los procesos educativos, como toda práctica social, disponen de múltiples maneras de ver la esencia (formas de vida, valores, etc.) de los seres humanos y también de diversas formas de acercarse a esa esencia (procesos metodológicos). Esa forma diferente de ver los procesos educativos nos lleva a diferentes procesos de investigación. (...) Los cambios originados, en el último siglo, en la antropología, la filosofía, la psicología, la sociología y en determinados movimientos (por ejemplo, el feminismo), con consecuencias en los nuevos enfoques de las ciencias sociales, repercutirán en esa pluralidad o multiparadigmatismo de procesos de investigación en la educación que da lugar a formatos diversos, característica habitual que comparten las disciplinas educativas en la actualidad.” Y continúa Imbernón diciendo que esta pluralidad genera disputas, visiones diferentes, corrientes, tendencias e incluso conflictos, ya que se trata, básicamente, de un debate ontológico y epistemológico preñado de ideología, acerca del sentido y la utilidad de la investigación educativa como mejora de la enseñanza y del cambio social.

“Así, no hay acuerdo sobre el sentido y la función de la investigación, sobre el objeto y/o sujeto de la investigación, sobre qué tipo de problemas o cuestiones hay que investigar, sobre qué relaciones debe haber entre la teoría y la práctica educativa... en fin, incluso sobre el método de investigación utilizado y el concepto de *ciencia o ciencias pedagógicas*.”

De acuerdo con esta percepción, asumo dicha realidad o estado de la cuestión, sin embargo, en mi opinión, dicha pluralidad de tendencias no es motivo de preocupación, por el contrario, lo entiendo como señal de que la investigación goza de buena salud, al igual que la creciente preocupación y, como consecuencia, producción de estudios y materiales relativos a la formación docente.

Además, y esta es la idea que quiero transmitir con los primeros párrafos, existe una indisoluble relación entre los diversos aspectos que conforman la educación, su propia investigación y la formación de las personas sobre quienes recae su responsabilidad. Según Imbernón (2002: 13) “todo esto implica plantearse diferentes y hasta contrapuestas (a veces también complementarias) líneas, concepciones, escuelas o tradiciones de

investigación en el campo de la educación que repercutirán en la formación del profesorado.”

La forma de entender la educación condiciona nuestra manera de entender la realidad social, ya que conlleva la explicitación previa de toda una teoría pedagógica y, más concretamente, curricular, tal como afirman Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989: 253). En esta idea global de entender la Educación no podemos olvidar a las personas que son sus artífices, ni su formación. Así pues, comenzaré por definir el concepto “formación” en general, para aplicarlo al de formación del profesorado.

A juicio de Marcelo (1994: 175-178) el concepto formación, es susceptible de múltiples enfoques. La formación es un fenómeno complejo y diverso en torno al cual existen escasas conceptualizaciones y menos acuerdos respecto a las dimensiones y teorías más relevantes para su análisis.

Este autor analiza “algunas definiciones que se han dado respecto al concepto formación. En la mayoría se asocia este concepto de formación con el de desarrollo personal: el proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de *plenitud* personal” (Zabalza, 1990a: 201). Desde la Didáctica, hace referencia al proceso que sigue el individuo en la búsqueda de su identidad plena de acuerdo a unos principios o realidad socio-cultural (González Soto, 1989: 83). También, desde el punto de vista de Ferry (1991: 43), formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.

Marcelo, tras analizar varias opiniones acerca del concepto formación, concluye así su recorrido: “En primer lugar, la formación, como realidad conceptual no se identifica ni diluye dentro de otros conceptos también al uso como educación, enseñanza, entrenamiento, etc. En segundo lugar, el concepto formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas. En tercer lugar, el concepto formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como con la voluntad de formación. (...) La formación puede entenderse también como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos.”

El conjunto de todas las posibilidades señaladas de formarse, de aprender es lo que entiendo por Educación. Educación que adquiere su mayor trascendencia durante la primera etapa de la vida de las personas, pero que no cesa, que perdura alimentada por esa extraordinaria cualidad que poseemos los seres humanos llamada curiosidad.

Desde otro punto de vista, la educación de las personas que conforman una comunidad es la inversión más rentable de todas las posibles, y no me refiero al aspecto humano, un gran argumento que esgrimimos continuamente, pero, que suele quedar en meras intenciones debido a que no forma parte de los intereses de la alta política. Ésta tiene como principal preocupación conseguir rendimiento económico a corto plazo, sin tener en cuenta el alto precio que debe pagarse a nivel del equilibrio humano y del ecosistema.

Pues bien, si en las altas esferas de toma de decisiones tuvieran la ocurrencia de reflexionar seriamente acerca de este tema, verían que la educación humanística y cultural, no sólo es rentable en su apreciado aspecto económico, sino “un gran negocio”.

Lo que acabo de expresar no son ideales, sino que se ha hecho realidad en Finlandia, a cuyo sistema de educación voy a dedicar cierto espacio, ya que, puede ser un buen ejemplo.

Según Morán (2004) Finlandia es el país que en los informes del Forum Económico Mundial, tiene la economía más competitiva del mundo, a la vez, el informe PISA, que mide el rendimiento educativo de los países de la OCDE coloca a Finlandia como el país ejemplar en Educación los últimos años.

Algunos datos de interés: es el país de Europa con una mayor difusión de periódicos por habitante; notable tasa de fecundidad, 1,7 hijos por mujer (la media de la UE es 1,4); se invierte un 5,8% del PIB en educación.

Pero, este último dato, al que no vamos a restar importancia, parece no ser el decisivo, ya que otros países dedican una inversión similar. Así que, la clave hay que buscarla en la formación del profesorado. En teoría, continuamente aludimos a que ésta es la clave del éxito en educación, y parece ser que Finlandia puede constatarlo en la práctica, donde los resultados escolares han sido el motivo que más alegrías ha dado a su comunidad en los últimos tiempos.

El profesorado, y la misma ministra de Educación, Tuula Haatainen, lo atribuyen en gran medida a la sólida formación de sus docentes y a un marco educativo muy claro: “Tenemos un sistema uniforme, obligatorio y gratuito que garantiza la equidad y el acceso para todas las personas; el personal docente está altamente cualificado y las madres, incorporadas al sistema laboral, son las primeras en motivar a sus hijas e hijos para que estudien”, resume la ministra.

El sistema educativo finlandés es público y gratuito desde el nacimiento hasta el doctorado en la Universidad. Pero, además, es obligatorio de los siete a los 16 años, y se procura el seguimiento personal y continuado de cada alumna o alumno.

El Estado marca un 75% de enseñanzas comunes y el resto lo organiza el colegio con la participación activa de estudiantes y familias. La libertad para diseñar el día a día escolar es amplia, por tanto, no es fácil hablar del sistema de forma general. Pero hay algunos aspectos comunes. La formación de docentes es uno de ellos. Tienen que pasar cinco años de carrera, un tercio de la cual será de contenido pedagógico. “No basta con saber matemáticas”, dicen. Y la mayoría, como recuerda la ministra, tiene un año más de estudios, un máster.

Si se les pregunta, no dudan: son maestras y maestros por vocación y tienen gran motivación. Quizá porque gozan de valoración social y prestigio entre sus compatriotas, tienen libertad para trabajar con el alumnado y ven que consiguen éxitos.

Un detalle, que puede parecer inaudito: la rectora del colegio Alppila de Helsinki explica que han recibido algún premio por cumplir fielmente con su programa: el profesorado se propuso trabajar en equipo con buena coordinación, y lo lograron con creces, por lo que la Administración les extendió un cheque de 28.000 euros.

Cuando las cosas pintan peor, los y las profesionales del centro se prodigan en apoyos académicos y sociales para el alumnado. El número de estudiantes por clase ronda la veintena, pero si hay problemas académicos se distribuyen en grupos de 10 y los ponen al día.

Ese es el principal reto que señala el personal docente: que el alumnado saque sus estudios adelante, venga de donde venga. Por eso, en cuanto atisban un problema, ponen en marcha sus muchos mecanismos de prevención.

Si la cosa se complica, la Administración (local o nacional) se rasca de nuevo el bolsillo. El colegio está enclavado en un barrio con problemas sociales y ya de partida recibe más presupuesto que otros. “El año pasado tuvimos un problema y el municipio de Helsinki nos concedió 18.000 euros que se recibieron pronto”. Con ese presupuesto la rectora contrató un profesor por horas que ayudó al alumnado rezagado a hacer los deberes, entre otras cosas.

En Finlandia los centros tienen buenas instalaciones y equipamientos, pero también se percibe cierta austeridad.

El alumnado también responde. Hacen sus deberes, que no son pocos, y no se quejan.

Incluso, hay estudiantes que se encargan de prestar apoyo académico a los compañeros y las compañeras que flojean en alguna materia.

Pero no son adolescentes de comportamiento angelical. El alcohol es una de las grandes preocupaciones de este país, se bebe mucho. Sin embargo, cerca de un 60% del alumnado realiza el bachillerato camino de la universidad y el resto se matricula en formación profesional. Es difícil encontrar a alguien que acabe el periodo escolar sin su título.

En Finlandia tienen un sistema educativo libre, que rueda con fluidez, buen profesorado, familias que participan y dinero para afrontar las dificultades. Pero, sobre todo, una voluntad férrea de su profesorado para cumplir con el deber: “Es la responsabilidad de que hay que cumplir.”

En definitiva, profesorado competente, familias comprometidas y una sólida inversión logran la educación más eficaz del mundo en el país nórdico.

Otro ejemplo que confirma que la inversión económica en educación es rentable a todos los niveles lo tenemos en Irlanda, uno de los países que han recibido grandes cantidades de dinero de los fondos de cohesión europeos que ha invertido en formación, y los resultados han sido espectaculares en pocos años. En el extremo opuesto, desafortunadamente, se encuentra España, a la cola de los llamados países civilizados en Educación. Y aquí quisiera hacer una aclaración: no me estoy refiriendo al resultado de los datos por el famoso Informe PISA 2005, que reflejan el bajo nivel en matemáticas del alumnado español de Primaria a Bachiller, sino a otros indicadores mucho más significativos que no se reflejan en dicho informe, pero que conocemos muy bien las personas inmersas en el ámbito educativo y vemos su anquilosamiento en los últimos años: los graves problemas de disciplina en los centros escolares, la pérdida de respeto hacia la figura del profesorado por parte del alumnado cada vez más joven, el fracaso escolar, la falta de colaboración de las familias, la falta de recursos, la desmotivación, el escaso reconocimiento de la labor docente, y un largo etcétera.

Espero que el bajo nivel de rendimiento en las “asignaturas importantes” de las evaluaciones europeas, que tanto ha preocupado al poder político, al menos haga reaccionar a los órganos decisivos de la Administración Pública y decidan, de una vez por todas, invertir en Educación.

En España se han sucedido una serie de cambios en las leyes educativas, sin haber hecho partícipes ni conseguir la implicación del profesorado que, por lo general, ha sufrido dichos cambios en forma de estrés, obligaciones, aumento de horas de trabajo, etc., y que, en absoluto, se ha traducido en motivos de satisfacción, en los términos que más valora: ver que el alumnado aprende y se interesa por la cultura. Por el contrario, el oficio de enseñante cada día es más difícil de llevar a cabo, entre otras causas, porque los cambios producidos por la migración, el desinterés, el fracaso escolar, etc., se están abordando sin los recursos y preparación necesarios.

La implantación de la LOGSE fue un gran esfuerzo para el profesorado, debido a que supuso un cambio radical, desde la imposición de una nueva jerga terminológica hasta la organización integral de los centros. En teoría, era una buena ley, pero en la práctica, la falta de recursos económicos, humanos y de preparación del profesorado, ha hecho que quede en “agua de borrajas”.

López Pastor (1999: 71-80) analiza la relación de las concepciones curriculares con la legislación educativa española desde 1970 hasta 1999 y hace una crítica de la LOGSE y sus contradicciones. Señala como fallos importantes de la ley los siguientes: existe una muestra de eclecticismo contradictorio en la propuesta curricular; incoherencias entre el planteamiento teórico y las condiciones de desarrollo práctico; la psicologización del currículum; los “contenidos mínimos” se convierten en currículum oficial y centralizado¹⁵; la legislación educativa ha quedado reducida a la concepción curricular técnica (currículum por objetivos); la reforma se queda en cambio de terminología; ha aumentado la tecnocracia curricular.

Todo ello, está teniendo “serias repercusiones en el profesorado: reducción de la remuneración y alargamiento de la jornada docente, menor cualificación del profesorado (e incluso utilizar personal menos cualificado por su menor costo; intensificación de los controles administrativos y de inspección sobre el profesorado.”

El auténtico cambio de la sociedad tiene que venir de la cultura y la formación, y eso no es posible sin contar con su profesorado.

“Los profesores son, por tanto, agentes imprescindibles para mantener o modificar las pautas básicas del modelo tradicional de enseñanza en la escuela obligatoria e ignorar los problemas que dicho modelo genera. Es verdad que sin una estrategia compleja de cambio (...), los profesores tienen pocas posibilidades de desencadenar procesos de suficiente extensión y profundidad como para que dejen huella en el conjunto del sistema, pero no lo es menos que sin los profesores, es decir sin su implicación activa, consciente e interesada, ningún tipo de cambio es posible” (Porlán y Rivero, 1998: 9-10).

Una vez expuesta mi concepción de Educación y su relación indisoluble con la participación del profesorado, en el siguiente apartado expongo los principios de procedimiento, para, a continuación, abordar la formación del profesorado de EF.

Los principios didácticos que adopta cualquier educadora o educador son los que determinan que su tarea docente se decante en un determinado sentido. Una vez adscrita a una tendencia, dicha filosofía es válida para iluminar cualquier aspecto relacionado con un proceso educativo, desde la más sencilla actividad en cualquier nivel de enseñanza, la formación del profesorado o la investigación en y para la educación. Por ello, a continuación, trataré de explicitar las bases teóricas que sustentan esta investigación y mi trabajo como profesora.

¹⁵ En este aspecto añado una opinión personal: a mi juicio, de forma flagrante en el caso del área de EF, donde las horas quedan reducidas a 2 horas en Primaria y Secundaria, y 1 hora en Bachiller.

2.1. Principios educativos y de procedimiento

En coherencia con el marco conceptual y el planteamiento metodológico que se expone en el capítulo anterior, la intervención didáctica a lo largo del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que da origen a esta investigación se basa en unos principios educativos o de intervención didáctica que se fundamentan en el diálogo, la comunicación y la reflexión crítica.

El objetivo planteado en mi quehacer docente, puede resumirse en la siguiente frase de Stenhouse (1987: 120): “El propósito de la educación que brinda acceso al conocimiento puede ser resumido en la palabra comprensión”.

Para establecer los principios de procedimiento didáctico que dan cobertura a mi tarea docente me baso, fundamentalmente, en Stenhouse, Elliott, Pérez, Gimeno y Flecha, cuyas teorías asumo y trataré de resumir, en función de mis intereses, a lo largo de este apartado.

Comenzaré por los dos grandes maestros, Stenhouse y Elliott.

Es realmente sorprendente que Stenhouse, en un momento en que la enseñanza se identificaba con la instrucción, comenzara a defender un tipo de docencia basada en el diálogo y la divergencia; que propiciara clases en las que las y los estudiantes gozaran de libertad para expresar sus puntos de vista acerca de temas y situaciones sociales problemáticas que en aquel momento pudieran servir para estimular la capacidad crítica de su alumnado. Así también, es destacable la postura del profesorado de respeto y neutralidad hacia las opiniones que se planteaban (Elliott, 1990: 86).

Stenhouse (citado por Elliott, 1990: 85) establece los siguientes principios de procedimiento, con relación a la importancia que otorga al diálogo:

1. La actividad central de la clase debe ser el diálogo, en vez de la instrucción.
2. Debe protegerse la divergencia de puntos de vista.
3. El criterio que rija la actuación del profesorado debe ser la neutralidad de procedimiento.
4. El profesorado tiene la responsabilidad de mantener la calidad y los niveles medios del aprendizaje, o sea, de plantear los criterios para criticar los diversos puntos de vista.

Además, en palabras del propio Stenhouse (1984: 182) acerca del papel del profesorado, éste “ha de constituir un ejemplo de una persona que mantiene una postura crítica frente a actitudes y opiniones basadas en prejuicios y mantenidas por él mismo y por la sociedad en general”.

Es digno de destacar el concepto de educación que pone de manifiesto Stenhouse mediante el *Humanities Curriculum Project* y que según Elliott (1990: 271) hizo despertar a muchos enseñantes de humanidades, al hacerles ver que se debe proporcionar al alumnado recursos en relación a su herencia cultural que le posibilite ampliar su comprensión de los seres humanos, así como la capacidad de discernir. En definitiva, promover una educación humanística para todas las personas que contribuya al proceso de emancipación personal. Restaurar la importancia del juicio individual frente al principio de autoridad.

Continúa diciendo Elliott (1990: 272): Stenhouse se propuso ayudar al profesorado a convertirse en “el instrumento de redistribución de la autonomía y del juicio”.

Su punto de partida consistió en definir las humanidades como el estudio de los problemas humanos de interés general en la sociedad para el alumnado, sus progenitores y docentes. Eran actos humanos y situaciones sociales que se habían demostrado empíricamente controvertidas en nuestra sociedad, por ejemplo, el aborto, el divorcio, los papeles del hombre y de la mujer en la sociedad, clasificación en las escuelas por capacidades, guerra y pacifismo, producción de armas nucleares, etc. Además, constituían áreas de experiencia en las que la sociedad reconoce el derecho de los individuos a mostrar su desacuerdo y a ejercer sus propias capacidades de juicio. “Así, se especificaba un objetivo general para orientar la docencia de las humanidades, de este modo definidas: desarrollar la comprensión de las situaciones sociales y de los actos humanos y de los problemas controvertidos que suscitan.”

Transcribo este párrafo, por lo significativo que me resulta la problemática de los temas mencionados, especialmente los que tienen gran relevancia para el proceso de emancipación de la mujer. Imagino que, en aquellos años, plantear en clase debates acerca de dichos temas supondría un auténtico revulsivo.

Y digo esto porque, transcurridas más de dos décadas, en nuestras clases debatimos acerca de asuntos similares, ya que al igual que Stenhouse considero que deben tratarse temas que sean de interés social. Sin embargo, para la mayoría de mis estudiantes, en principio, no son temas que constituyan motivo de preocupación o reflexión. Como estrategia metodológica, relaciono dichos temas con aspectos ligados al deporte, que constituye su principal foco de interés y, de esta manera, encontramos un marco en el que pueden expresar sus opiniones, su derecho al desacuerdo, y aprenden a debatir.

Según Elliott (1990: 273-274) el manual oficial del proyecto *Humanities Curriculum Project* (1970) sienta los principios cuya pretensión no es indicar lo que el profesorado tiene que hacer. No son reglas, sino una cuestión abierta que da pie a la deliberación práctica y a la reflexión del profesorado.

Para Stenhouse, estos principios, que resumió en “la exigencia de que el profesor sea neutral en relación con las cuestiones sometidas a discusión, pero comprometido con determinados valores de procedimiento” (*en autoridad, pero no una autoridad*), significa que el profesorado no puede constituir una fuente de información “en sí mismo”, dado que esta forma de transmisión de información “estará inevitablemente coloreada o al menos limitada por sus propios puntos de vista”:

1. Las cuestiones controvertidas deben ser tratadas en clase con las y los adolescentes.
2. En esta etapa de la educación, el profesorado acepta que es preciso someter su enseñanza en áreas controvertidas al criterio de neutralidad, o sea, considera responsabilidad propia no promover su particular punto de vista.
3. El núcleo central del planteamiento de las áreas controvertidas será el diálogo y no la instrucción.
4. El diálogo debe proteger la divergencia de los puntos de vista de los participantes, en vez de tratar de llegar al consenso.
5. El/la profesor/a, como moderador/a del diálogo, debe ser responsable de la calidad y de los niveles aceptables.

Posteriormente, Elliott (1990: 86-87) analiza el siguiente objetivo, diseccionándolo en valores constitutivos y derivando de ellos un conjunto de principios docentes:

Objetivo: facilitar el razonamiento independiente.

Valores implícitos en el objetivo: el alumnado debe tener libertad para:

1. Plantear problemas a investigar
2. Expresar y desarrollar sus ideas

3. Comprobar sus ideas frente a pruebas pertinentes y suficientes
4. Discutir con los demás sus ideas.

Principios docentes:

1. El profesorado ha de evitar obstruir la acción del alumnado en los puntos anteriores.
2. El profesorado debe intervenir para ayudar al alumnado a actuar en relación con los puntos anteriores

En otro momento de su obra Stenhouse (1984: 133-134) aporta un punto de vista acerca del papel del profesorado, de gran interés, ya que, establece unos principios de actuación. Si en estas directrices¹⁶ -que no voy a transcribir por no extenderme demasiado-, sustituimos el término niño por el de estudiante, resultan totalmente válidas para la puesta en práctica de mi actividad docente.

Sin duda el trabajo de Stenhouse y Elliott ha sido de gran relevancia en el ámbito de la innovación pedagógica y la investigación educativa. Concretamente, en el caso de España, nos llegan en un momento de intensa búsqueda y gran motivación por salir de la sequía pedagógica a que se nos había sometido tras largos años de dictadura.

Pérez Gómez (1990: 9-19) hace una magnífica presentación al libro de Elliott (1990) que, sacándola de su contexto, tomo como referencia de lo que sería deseable en el ámbito de aplicación de la educación, y que coincide con algunas de las directrices de mi propio proceso educativo-investigador llevado a cabo en la fase inicial de formación del profesorado de EF: la comunicación y la reflexión. De manera que, siguiendo el discurso de Pérez Gómez, me apropio de alguno de sus párrafos:

“El rico pensamiento del grupo de investigadores apegados a la práctica educativa que surge en torno a Lawrence Stenhouse y cuyos principales representantes son John Elliott y Barry MacDonal, en el ámbito español, ha despertado el interés creciente de profesores, colectivos profesionales y políticos de la educación preocupados y sinceramente implicados en los complejos procesos de renovación pedagógica en la escuela.”

De dichos principios destaco los siguientes aspectos:

- “La importancia de contemplar cómo el pensamiento surge vivo y dialéctico en la pelea intelectual y vital de comprender la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación.”

- El carácter ético de toda actividad educativa, incidiendo en “las exigencias de los procesos de enseñanza que se dirijan a promover el aprendizaje para la comprensión, los problemas y concepciones implicados en la relación teoría-práctica, el análisis del aula como realidad singular y los procesos de desarrollo individual y grupal como creadores e impredecibles, la función del profesor como investigador que reflexiona sobre su práctica”.

- La propuesta de principios que deben regir la *investigación educativa* son, entre otros, temas calientes que remueven, por su crítico y sugerente tratamiento, las posiciones acomodadas de la práctica y la teoría educativas.

- Por su especial relevancia para la situación en España, quisiera detenerme en el análisis de tres ámbitos del pensamiento de Elliott estrechamente relacionados entre sí: el carácter ético-político de toda actividad educativa, el concepto de aprendizaje para la comprensión y la concepción de docente como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica. Explica Pérez Gómez (1990: 10) que “este carácter ético reside en la propia actividad educativa que, no puede contradecir los principios y

¹⁶En el mismo libro (Elliott, 1990), en las páginas 135 y 136, puede complementarse la información acerca de los principios de procedimiento.

valores que presiden la intencionalidad educativa, y que se ponen en marcha en la práctica educativa.

Elliott (1988), apoyándose en la idea de Peters de que son los valores y principios y no los resultados observables los que convierten un proceso en educativo, llega a afirmar que lo que hace que una acción sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción.”

El significado intrínseco de las tareas e intercambios en los que se implica el alumnado es el que va definiendo paulatina pero progresivamente el sentido y calidad del desarrollo de los diferentes aspectos de su personalidad.

“La traslación de los valores desde los procesos a los productos, la primacía de los resultados observables, la separación de los medios y los fines así como la justificación ética de los medios en virtud del valor de los productos son, a mi entender, las manifestaciones más evidentes y sutiles en la actualidad del principio de alienación humana.”

El modelo proceso-producto de investigación didáctica así como la concepción instrumental de la planificación de la enseñanza por objetivos operativos más o menos explícitos son las manifestaciones más escandalosas de esta ideología pedagógica de la alienación.

Con este convencimiento, Stenhouse propone y experimenta el *modelo de proceso* como estrategia de elaboración, desarrollo y reformulación permanente del *currículum*. Desde su punto de vista, y para no traicionar el propósito ético de toda práctica educativa, los objetivos pedagógicos deben analizarse para transformarlos en *principios de procedimiento* que rijan los intercambios y las actividades en el aula. Precisamente, porque cuando los valores educativos se realizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los resultados, en el individuo y en el grupo, de este estimulante intercambio humano se tornan impredecibles, abiertos a la sorpresa, a la transformación innovadora y a la creación original de ideas y comportamientos.

Así pues, la práctica didáctica se justifica no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo, sino en la medida en que facilita y promueve un proceso donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, impredecible, divergente y sólo detectable en su profundidad a largo plazo, dado que en cada persona pueden estar significando realidades bien diferentes, al ocultar o no evidenciar los procesos más subterráneos que están formando los modos más permanentes de *pensar, sentir y actuar*.

En opinión de Pérez Gómez “son valores educativos porque provocan el desarrollo del *conocimiento* que capacita a cada individuo para abordar la comprensión de la realidad compleja en que vive y para deliberar sobre los modos más racionales de intervenir en la misma. Estos, obviamente, no pueden considerarse objetivos externos sino cualidades que se desarrollan en el individuo a través del contraste crítico y reflexivo con el mundo de los objetos, sentimientos e ideas. Son cualidades que requieren traducirse en principios de procedimiento para orientar y configurar la práctica educativa.”

Elliott defiende con énfasis la necesaria reflexión conjunta de fines y medios y el análisis crítico de los instrumentos y procedimientos educativos. La pedagogía del rendimiento inmediato valora necesariamente los procesos más simples y los aprendizajes más mecánicos, ignorando interesadamente el *tempo* obviamente lento en el que se cultivan los procesos divergentes e impredecibles de reflexión y deliberación individual y colectiva.

A continuación, recorro a la obra de Flecha (1997: 11-46) y sus “Principios del aprendizaje dialógico”, que establecen un nexo entre los fundamentos didácticos expuestos -que han dado cobertura a mi tarea docente- y el proceso de investigación educativa desarrollado. Además, este autor aborda dichos principios desde la perspectiva de la erradicación de cualquier tipo de discriminación: clasista, sexista, racista o edista. En la labor de educar tiene en cuenta y nombra un amplio espectro de situaciones sociales y humanas: tanto personas ocupadas como paradas, hombres y mujeres, con ciudadanía legal e inmigrantes ilegales, en edad infantil y adulta. Y considera que estas acciones formativas no constituyen una simple extensión cuantitativa de los mismos servicios a nuevos sectores sociales, sino una verdadera transformación cualitativa de las formas de disfrutarlos.

En otras palabras, este autor contempla y explicita los contenidos y filosofía de lo que hemos denominado *Líneas Educativas Transversales*, que, en teoría, debía haber supuesto uno de los cambios conceptuales al implantar la LOGSE, y que, en la práctica, durante los ocho años de gobierno Aznar al frente del Partido Popular ha sufrido un grave retroceso con respecto a las incipientes, pero importantes acciones de Igualdad que se habían empezando a llevar a cabo en la década de los noventa.

Coincido con Flecha en la idea de que el enfoque dialógico propicia que las personas adultas pueden aprender más cuando se sustituye a la obsesión por la eficacia, ya que ésta “suele resultar ineficaz, cuando se desliga del conjunto de aspectos que configuran la comunicación humana. En realidad, el aprendizaje dialógico decide colectivamente a través de argumentos sus objetivos y contenidos, que lógicamente incluyen los elementos fundamentales de su realidad. (...) El sentido del compartir palabras en el grupo ayuda a recrear continuamente el sentido global de sus vidas”, de sus situaciones cotidianas.

Este autor añade que a los tradicionalistas superficiales les parece puro entretenimiento en lugar de enseñanza de calidad. Sin embargo, en esas conversaciones se aprenden más contenidos «tradicionales» que en las clases tradicionales. Ya que, “el aprendizaje dialógico requiere explicaciones y relatos. Las explicaciones ayudan a racionalizar y debatir las ideas que lo sustentan. Los relatos permiten vivirlo en situaciones cotidianas.

El aprendizaje dialógico es global o parcialmente válido para una gran diversidad de contextos educativos, desde la primera infancia hasta la última madurez. Así pues, las personas que protagonizan esas situaciones son las adecuadas para decidir sobre su conveniencia, por ser las únicas que pueden recrearlas” (Flecha, 1997: 34-37).

Los siete principios del aprendizaje dialógico pretenden aportar una guía para su reflexión y puesta en práctica. En el proceso de enseñanza-aprendizaje que hemos llevado a cabo, hemos intentado que estos principios se hicieran realidad. A continuación recreo, de forma muy resumida, los aspectos más relevantes relacionados con el contexto e intereses de esta investigación. Evidentemente, no puedo incluir aquí las 36 páginas que Flecha dedica a dichos principios al completo, por lo que remito a la obra original (Flecha, 1997: 11-46).

1. El diálogo igualitario

El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan.

Cuando un maestro impone su verdad bajo la amenaza del suspenso para quien la rechace, recluye a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad; tampoco él aprende, simplemente repite lo que ya sabe o cree saber. En el diálogo igualitario aprenden ambos, alumnado y profesorado, ya que todas las personas

construyen sus interpretaciones en base a los argumentos aportados. No hay nada que puedan dar por definitivamente concluido, al quedar las afirmaciones siempre pendientes de futuros cuestionamientos.

El diálogo igualitario y reflexivo desarrolla esas capacidades con más profundidad que las formas habituales de enseñanza.

El diálogo se va construyendo a partir de las diversas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven sólo a través de argumentos.

Si todo el grupo logra un acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente verdadera. Si no se llega a un consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucide la concepción cierta y la incorrecta en función de su posición de poder.

El «coordinador» aprende tanto o más que el «alumnado». Cuando está muy seguro de algo, no puede imponerlo, sino que debe intentar convencer a las demás personas. De esta forma se ve obligado a pensar y repensar lo que daba por descontado, encuentra más razones para aclarar su opinión o... descubre que estaba parcial o totalmente equivocado.

2. Inteligencia cultural

“Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos. (...) Aunque es un hecho que los grupos privilegiados imponen la valoración social de sus formas de comunicación como inteligentes y las de otros sectores como deficientes. A pesar de las muchas demostraciones de su arbitrariedad, esa clasificación sigue impregnando las actividades y evaluaciones escolares. De este modo se proyectan teorías de los déficits a todo alumnado diferente del prototipo blanco, masculino, occidental y joven, es decir, a la mayoría de la población mundial.”

Entre las numerosas investigaciones que han superado esa concepción, merecen destacarse las que diferenciaron primero entre inteligencia fluida y cristalizada (Sternberg y Wagner, 1986), y luego entre inteligencia académica y práctica. Su gran mérito ha sido dar estatus científico a una evidencia: personas consideradas torpes en ambientes académicos pueden demostrar grandes capacidades en contextos laborales o familiares y viceversa. Sin embargo, esas perspectivas están excesivamente reducidas a la dimensión cognitiva, basadas en la acción teleológica.

El aprendizaje dialógico requiere otro concepto más amplio, que contemple la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y se base en el diálogo igualitario: “la inteligencia cultural”.

La inteligencia cultural presupone una interacción donde diferentes personas entablan una relación con medios verbales y no verbales (acción comunicativa). Así llegan a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo.

Las habilidades comunicativas son componentes importantes de esta inteligencia. Se resuelven con ellas muchas operaciones que no lograría solucionar un actor solitario con sus inteligencias académica y práctica.

Así pues, la inteligencia cultural es un concepto que integra al resto de inteligencias, destrezas, habilidades y capacidades que nos sirven para aprender unos de otros, tomar decisiones, resolver problemas, etc. Todo ello nos hace diferentes y permite reconocernos como tales, pero nunca como superiores o inferiores o faltos de capacidades.

El concepto de inteligencia cultural ofrece un marco adecuado para superar todas las teorías de los déficits, incluidas las específicamente referidas a la población adulta. De estas últimas, las dos más importantes han sido los estudios cuantitativos que afirmaban la

disminución de la inteligencia después de la juventud y la aplicación a la adultez de la evolución teorizada para la infancia y adolescencia.

Todos los colectivos tienen inteligencia cultural para superar las discriminaciones clasistas, racistas, sexistas o edistas que tienden a excluirlos. Las relaciones humanas tienden al diálogo, pero también generan los muros que lo impiden. Producimos constantemente recursos que abren algunas fuentes de comunicación y al mismo tiempo ponen dificultades a otras.

Los sistemas educativos han facilitado el acceso a una mínima cultura universal, pero también han descalificado como incultas a miles de millones de personas y creado el estereotipo de su falta de capacidades.

Los principales muros antidialógicos pueden clasificarse en tres tipos:

- **Culturales:** descalifican a la mayoría de la población como incapaz de comunicarse con los saberes dominantes. Una minoría selecta construye teorías de los déficits para disuadir al conjunto de la sociedad del intento de tomar en sus manos el protagonismo cultural.

- **Sociales:** excluyen a muchos grupos de la evaluación y producción de conocimientos valorables. Clasismo, sexismo, racismo y edismo encierran determinadas experiencias educativas dentro de algunos sectores de posición social, género, etnia o edad; queda excluido el resto.

- **Personales:** apartan a muchas personas del disfrute de la riqueza cultural de su entorno. Las historias de vida de muchas personas y, principalmente, cómo se relatan a sí mismas esas historias generan autoexclusión de muchas prácticas formativas.

Los cada vez más frecuentes cambios de situaciones personales y colectivas favorecen el derrumbe de esos muros. La mujer que se ve sorprendida por una separación que la empuja a buscar empleo y establecer nuevas relaciones puede sentir como barreras infranqueables su escasa formación académica y su inseguridad personal. Si da el paso de apuntarse a un centro educativo, es importante que se abra camino desde el primer día, sintiendo que sabe más de lo que creía, va a aprender mucho más y conocer gente interesante. Un buen diálogo igualitario puede proporcionar el ambiente apropiado para iniciar su aventura por nuevas dimensiones vitales.

En situaciones estables, no suelen sentirse de forma tan intensa los inconvenientes de esos muros, ya que solemos adaptarnos a un entorno limitado. Sin embargo, a veces esa conformidad esconde un negativo autoconcepto de nuestras posibilidades de mejorar la propia existencia. Una buena comunicación es, también en estos casos, el ambiente ideal para favorecer que un día lleguen a ser factibles las deseadas transformaciones.

3. Transformación

El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Como dice Paulo Freire (1997), “las personas no somos seres de adaptación sino de transformación”. En el ámbito educativo los cambios son muy evidentes. Sin embargo, diferentes grupos de poder y teorías han puesto especial interés en tratar de convencer de la inutilidad de su esfuerzo a profesionales y movimientos que trabajan por lograr esas transformaciones.

El modelo de la reproducción proclamó que la educación reproducía las desigualdades sociales y no podía hacer nada por superarlas

La teoría reproductivista era conservadora y acientífica. Conservadora porque consideraba que las transformaciones educativas igualitarias podían ser deseables, pero no

posibles; por lo tanto, justificaba a quienes no hacían nada por el cambio y atacaba a quienes, como Freire, proponían esforzarse por lograrlo.

La ya reconocida poca calidad del trabajo de su creador (Althusser) y la incorrecta base teórica y estadística de sus seguidores no impidieron que durante años los reproduccionistas aparecieran como intelectuales clarividentes, que demostraban la inocencia y falta de base científica de propuestas emancipadoras como la freireana. La evolución de las ciencias sociales ha dado la razón a las alternativas transformadoras y ha descalificado tanto el modelo de la reproducción como el estructuralismo en que se basaba. Las teorías sociales ya han demostrado el carácter dual de la acción: sistema y mundo de la vida en Habermas (1987/1981), estructura y agencia humana en Giddens (1985); las concepciones sistémicas y estructuralistas quedan en entredicho por considerar sólo una de esas dimensiones (sistemas-estructuras). Si la sociedad y la educación son sólo consecuencia de las estructuras, nada pueden hacer las personas y movimientos. Si también las relaciones intersubjetivas entre la gente (mundo de la vida-agencia humana) generan sociedad y educación, las actuaciones políticas y pedagógicas deben plantearse qué orientación quieren dar a las transformaciones que inevitablemente producen.

Las perspectivas de la modernidad tradicional, posmodernidad y dialogicidad siguen líneas muy distintas al respecto. En la tradicional, la finalidad es definida por alguien que se atribuye el papel de sujeto y considera a las demás personas objetos a transformar. En la posmoderna se niega tanto la posibilidad como la conveniencia de la transformación (Giroux y Flecha, 1992). En la dialógica se defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo, sin que nadie imponga sus propias ideas a las demás personas y colectivos.

Dentro de esta tercera perspectiva, en algunos trabajos se distingue entre movimientos por la distribución de los recursos (sindical) y por el cambio de gramática de la vida cotidiana (feminista, ecologista). Consideramos más clarificadora la distinción entre movimientos corporativos y solidarios. Los corporativos presionan por la redistribución de los recursos o por el cambio de sentido en favor de determinados sectores de la sociedad, excluyendo a la gente más necesitada. Los solidarios luchan por la redistribución de los recursos y por el cambio de sentido en favor de toda la sociedad, priorizando a la gente más necesitada.

Son corporativos los movimientos a favor de las personas trabajadoras que tienen ocupación, excluyendo a los parados e inmigrantes, pero también los movimientos ecologistas que plantean la conservación de la naturaleza en formas que excluyen la subsistencia material de los sectores más desfavorecidos. Son solidarios los movimientos por la igualdad de derechos sin discriminaciones sexistas, racistas o edistas, pero también los sindicales que buscan mejoras laborales transformando las relaciones entre personas empresarias, asalariadas, paradas e inmigrantes; estas alternativas vinculan la distribución más equitativa de los recursos con el replanteamiento del sentido de la existencia. Incidiendo en la raíz del problema es posible ser eficaces, mientras que limitándose a cambiar una consecuencia sólo se consigue lo que el grupo define como “poner un parche a un pantalón desgarrado”.

Las nuevas propuestas emancipadoras generan movimientos solidarios que incluyen elementos que Habermas denomina «distribución de los recursos» y otros que llama «cambio de la gramática de la vida cotidiana».

4. Dimensión instrumental

Tanto las alternativas conservadoras como progresistas coinciden con frecuencia en su defensa de la oposición entre aprendizaje instrumental y dialógico. Posturas tradicionalistas condenan el excesivo diálogo en el aula y la democratización de la institución escolar como factores de decadencia del aprendizaje técnico y científico (Bloom, 1989). Simultáneamente, algunos movimientos de renovación pedagógica proponen la formación humana como contraposición a la técnica. Diversas concepciones edistas se apuntan a esta propuesta en la educación de personas adultas, al considerar que en la adultez ya está deteriorada la capacidad para los aprendizajes instrumentales. Algunos autores llegaron incluso a enfrentar aprendizaje comunicativo a instrumental como fruto de una aplicación ligera de la teoría de Habermas.

El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender. Incluye, por lo tanto, el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje. Es decir, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excluyentes de unas minorías.

El aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco dialógico. La capacidad de selección y procesamiento de información es el mejor instrumento cognitivo para desenvolverse en la sociedad actual. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de esa capacidad. La relación con otras personas pone a nuestra disposición tanto informaciones diversas como su selección y procesamiento.

5. Creación de sentido

El aprendizaje dialógico es uno de los mejores recursos para superar la pérdida de sentido que Weber diagnosticó en nuestras sociedades. La sustitución de ambientes comunitarios por sistemas es la principal fuerza impulsora de esa dramática ausencia. En la sociedad industrial, los sistemas burocráticos fueron colonizando los mundos laboral, político, social y espiritual. En la sociedad de la información, los sistemas informáticos tratan de controlar todas las vertientes de nuestro ser, incluidos los aspectos más íntimos. Los medios dinero y poder dirigen esta ofensiva que amenaza con convertir la vida en un producto más de la evolución técnica.

Todo el mundo puede soñar y sentir, dar sentido a su existencia. Cada aportación individual es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irremplazable para todas las demás. Del diálogo igualitario entre todas es de donde puede resurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor.

La clave para que la enseñanza realice una contribución positiva a esa perspectiva es que promueva la comunicación tú a tú entre las personas. Así, la solidaridad se abre camino hacia la superación de los problemas creados por el dinero y el poder. Una de las formas de lograrlo es constituir los contextos educativos como espacios para conversar en lugar de como espacios para callar.

El sentido resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas. El aprendizaje dialógico se basa en este principio haciendo frente a los reduccionismos antihumanistas, que consolidan la actual colonización sistémica de la vida cotidiana. Entre estos, destaca en la actualidad la afirmación de que es el medio el que crea el mensaje. El aprendizaje dialógico afirma por el contrario que son las personas quienes crean los medios, los mensajes y los sentidos de ambos en nuestras existencias. De esta forma, supera el dogma postestructuralista que lleva a negar la producción humana de los medios.

Son las personas y sus interacciones las que han creado el lenguaje. Ellas han protagonizado el paso del gesto animal al símbolo humano (Mead, 1990/1934) y al habla (Habermas 1987/1981). Sistemas burocráticos e informáticos, así como corporaciones profesionales, desarrollan estrategias lingüísticas exclutoras, destinadas a mantener su poder sobre las comunidades. Sin embargo, esas mismas instancias son también creadas y mantenidas por personas.

6. Solidaridad

La primera fase de la sociedad de la información (años 70), la dualización social imponía la selección de los «mejores» y la exclusión del resto. Fue un mal momento para los movimientos solidarios.

Los ambientes intelectuales se inundaron de modas que proclamaban la inutilidad o incluso la inconveniencia de hacer esfuerzos solidarios. Ese pensamiento antihumanista creó un clima favorable a diversas reacciones antiigualitarias: opciones tecnocráticas, políticas neoliberales e incluso movimientos neonazis.

En esta concepción, democracia, igualdad, paz o libertad sexual no eran mejores que dictadura, desigualdad, guerra o violación. Esta corriente fue anticientífica porque estaba en contra de la ciencia como forma de conocimiento, proclamando que no había más verdad que la establecida por el poder.

Frente a esa moda antidemocrática, se alzaron las teorías que defendían las prácticas preferentemente basadas en la solidaridad frente a las determinadas por el poder. Habermas (1989) escribió un libro rebatiendo las corrientes nietzscheanas. Freire (1997/1995) planteó que «una de las tareas más importantes para los intelectuales progresistas es desmitologizar los discursos posmodernos sobre lo inexorable de esta situación».

Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias. La teoría de la acción comunicativa de Habermas, la perspectiva emancipadora de Freire, la propuesta de aprendizaje dialógico y muchas otras teorías y prácticas llevan a afirmar rotundamente que democracia, igualdad, paz o libertad sexual son más deseables que dictadura, desigualdad, guerra o violación, y que la educación tiene que trabajar a favor de las primeras y en contra de las segundas.

Dada la superficialidad de la moda posmoderna (Lyotard, 1979) y la cantidad de autores que hablaban y escribían sobre lo que nunca habían leído directamente, a veces se intentaban basar prácticas dialógicas o igualitarias en autores antidialógicos y antiigualitarios como Foucault (Foucault, 1968). Esa dinámica era tan poco seria como intentar asentar un psicoanálisis en Skinner o un conductismo en Freud.

Para fomentar la solidaridad, no vale refugiarse en el eclecticismo, hay que atreverse a rechazar radicalmente las teorías y prácticas antisolidarias.

7. Igualdad de diferencias

Las reformas de la diversidad han creado desigualdades educativas. Para superarlas, se requieren dos reorientaciones de la enseñanza: cambiar el objetivo de la diversidad hacia la igualdad de diferencias y pasar de una concepción caduca de aprendizaje significativo hacia un aprendizaje dialógico.

El combate contra los movimientos y las propuestas y reformas más alternativas utiliza dos formas: dice que no es deseable esa finalidad o afirma que es imposible hacer algo por conseguirla.

Estas reacciones conservadoras se introducen en los ambientes críticos cuestionando los límites o falsedades de muchos discursos igualitarios, pero no lo hacen para defender formas más consecuentes de equidad, sino para abandonar este objetivo y sustituirlo por

otros como diferencia, diversidad, adaptación o elección. Cuando la diferencia se plantea aislada de la igualdad, genera desigualdades. Esa dinámica coincide con las opciones que eliminan cualquier obstáculo al aumento de las diferencias entre las educaciones de los diversos grupos sociales.

Se atacan dos posturas: la concepción homogeneizadora de la igualdad y su reducción a la igualdad de oportunidades. La primera pretende integrar a todo el alumnado en un currículo homogéneo, llevando así al fracaso a quienes tienen en sus familias y comunidades saberes diferentes de los que impone la escuela. La segunda intenta que toda niña o niño tenga las mismas oportunidades de llegar a las posiciones altas o bajas de una sociedad, pero sin cuestionar las distancias existentes entre ellas.

La educación transformadora se basa en discursos mucho más profundos y sinceros. El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente. Desde esta perspectiva, que Freire denomina unidad en la diversidad (1997, 1995), nunca se critican las formas limitadas de igualdad sin defender al mismo tiempo otras más consecuentes, y nunca se defiende la diversidad sin proponer simultáneamente la equidad de personas y colectivos diferentes.

El aprendizaje dialógico engloba y supera el significativo, aportando elementos para la superación de las desigualdades educativas. Con frecuencia, la igualdad homogeneizadora está relacionada con el objetivismo, la diversidad sin igualdad con una concepción obsoleta del constructivismo, y la igualdad de las diferencias con una perspectiva dialógica.

Freire, Habermas, entre otras personas y grupos, han desarrollado una concepción comunicativa que engloba y supera el constructivismo de Schütz (1993) aclarando que los significados que damos a nuestras acciones dependen del conjunto de interacciones que tenemos con las demás personas.

Para el objetivismo, la importancia de un contenido es independiente del alumnado. Las capacidades del profesorado son: conocimiento de la materia y habilidad metodológica para enseñarla (de ahí, la frase: *sabe mucho pero no sabe enseñar*).

Para el constructivismo lo importante no es la enseñanza del profesorado sino el aprendizaje del alumnado. De una misma explicación cada estudiante construye un significado diverso. Las capacidades docentes deben incluir la investigación de los diferentes procesos de formación de significados y las intervenciones que los mejoren.

La concepción dialógica engloba y supera la concepción constructivista realizando una precisión importante: el proceso de formación de significados no depende sólo de la intervención de profesionales de la educación, sino del conjunto de personas y contextos relacionados con los aprendizajes del alumnado.

Las limitaciones del constructivismo han facilitado un error de importantes consecuencias sociales: la conversión de un real Vygotsky igualitario (1978) y transformador en un apócrifo Vygotsky adaptador. El psicólogo ruso sostuvo, entre otros, dos principios: a) el desarrollo cognitivo está vinculado al entorno sociocultural; b) para mejorar el aprendizaje hay que transformar ese entorno. Aunque se ha mantenido el primer principio, el error ha consistido en convertir el segundo en su contrario. En lugar de transformar el contexto para lograr mejor aprendizaje, se ha propuesto adaptar el currículo al contexto.

La concepción obsoleta de aprendizaje significativo suele basarse en el Vygotsky virtual. En los sectores desfavorecidos, la adaptación del currículo a un entorno que no se transforma se convierte en un refuerzo educativo a las desigualdades que previamente padecen.

El aprendizaje dialógico está en la misma orientación que el Vygotsky real. Esta perspectiva lleva a transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje donde entran en relación todas las personas y colectivos implicados. Así, transforma el entorno creando un nuevo desarrollo cognitivo y mayor igualdad educativa y social.

Las confusiones se han alimentando en una época de auge de la desigualdad y del relativismo que desautoriza la lucha por la igualdad. La exaltación de la diferencia se ha basado en varias deformaciones: a) identificación de la igualdad con sus visiones homogeneizadoras como si no hubiera quienes la han defendido incluyendo en su concepción el derecho a la diferencia; b) calificación de la diferencia como lo nuevo y de la igualdad como lo viejo, ignorando que a la gente gitana o india siempre se la ha considerado diferente y lo realmente nuevo ha sido el objetivo de igualdad entre todas las personas sin discriminaciones racistas, sexistas o edistas; c) atribución a las otras comunidades de un rechazo del universalismo, silenciando así las voces excluidas que piden igualdad de derechos.

Frente al etnocentrismo, la alternativa no es un relativismo que conlleva aún mucha más desigualdad y violencia y que también es un producto de la cultura blanca, masculina y europea. La solución que reclaman las culturas excluidas está en consonancia con una perspectiva dialógica orientada al ejercicio del derecho a una educación igualitaria y que, por tanto, debe tener una consideración equitativa de nuestras diferencias.

El objetivo es la igualdad que incluye el igual derecho a sus diferencias. Se defiende el derecho de todo el mundo a aprender lo que necesite y desee. Ese principio de diálogo igualitario supone rechazar tanto el etnocentrismo que no respeta las diferencias como el relativismo que niega la equidad.

Esta igualdad de diferencias no asegura su continuidad en otros contextos. Fuera del grupo, ocupan posiciones diferentes en función de características como la situación laboral, el género, la etnia o la edad. En conjunto, son parte de colectivos no privilegiados antes de participar en la tertulia y lo siguen siendo después. Sin embargo, su desigualdad con otros grupos disminuye e incluso en algunos aspectos desaparece. Disminuye, por ejemplo, cuando el avance cognitivo logrado ayuda a obtener una nueva ocupación o a acceder a nuevos recursos; desaparece cuando todas las personas participantes pasan a disfrutar de nuevas actividades y tienen voz en cuestiones donde antes eran silenciadas.

Una vez expuestas las ideas que sustentan la base conceptual de mi intervención didáctica y que, en definitiva, persiguen el objetivo de mejorar la educación de todas las personas para mejorar la sociedad, quisiera concluir este apartado, relacionando lo manifestado en teoría con nuestra experiencia en la práctica.

Considero que la bondad del proceso educativo-investigador llevado a cabo con mis estudiantes de EF se debe a que ha participado de gran parte de los elementos de los principios expuestos, como por ejemplo: recrear el sentido de las situaciones cotidianas en los diálogos y los escritos; utilizar su tiempo en la realización de actividades y tareas cuyos contenidos sean significativos y que conecten con sus intereses a fin de que encuentren el sentido propio del aprendizaje.

El grupo-clase por primera vez, ha vivenciado un proceso comunicativo y reflexivo. Ha tenido experiencias y llevado a cabo acciones en la práctica, de forma que espero que lo aprendido no haya sido únicamente a nivel teórico, sino que lo haya interiorizado para poderlo aplicar como docentes en un futuro próximo.

En relación con la importancia que le otorgo a la cultura, deben cuestionar sus supuestos acerca del deporte. Cuestionar el fenómeno social que constituye y aceptar que, tal como

está estructurado, contribuye a la alienación de masas, y lo más grave, las consecuencias de utilizar el deporte elite como modelo para las clases de EF y de deporte en edad escolar. De manera que la docencia de la EF, enfocada de esta manera, contribuye a dicha alienación o, en el mejor de los casos, no es un área educativa. Por ello, de acuerdo con lo expuesto en este apartado, intento que mi alumnado-futuro profesorado entienda, sobre todo, que el principal valor que deberá guiar su labor docente es el educativo, desde la perspectiva de la salud integral de las personas, es decir erradicar cualquier tipo de discriminación y exclusión, así como evitar modelos que alimenta la exaltación de los falsamente denominados valores del deporte, transmitidos por los poderes públicos a través de los medios de comunicación.

Creo que en el primer periodo de su formación es imprescindible que pongan la piedra angular de un proceso tan complejo y a la vez apasionante, que desembocará en la dedicación a la docencia, para lo cual, considero imprescindible que se dé un cambio en su pensamiento. Si no modifican sus creencias implícitas en este primer periodo, si no son capaces de reaccionar ante la oportunidad de formarse desde la autorreflexión y el cuestionamiento crítico de la cultura dominante del deporte y la actividad física, es probable que posteriormente les resulte mucho más difícil, incluso no lo consigan.

Mi alumnado, como podrá verse en los datos obtenidos en el estudio de campo, confiesa que ha aprendido “de otra manera”. Sin saberlo, y por puro azar, han bautizado su sentimiento coincidiendo con el título de unos materiales didácticos (Contreras Gómez, Rosario et al., 1992) generados en los procesos de formación de personas adultas desde la coeducación.

2.2. La formación del profesorado: hacia un modelo formativo, reflexivo y crítico

La formación del profesorado puede considerarse como un subsistema dentro del sistema educativo (Gimeno, 1982a: 77-99), y la forma en que la sociedad valora la educación tiene su reflejo en la forma en que se concibe esta formación, ya que es “una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo”.

Además, “La formación del profesorado representa uno de los elementos fundamentales a través de los cuales la Didáctica interviene y contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza” (Marcelo 1994: 178).

El alcance del fenómeno educativo y su función social (Gimeno Sacristán, 1983: 55) hacen que la formación del profesorado dependa de las exigencias y necesidades sociales, en función de “la progresiva generalización de la educación obligatoria, y el aumento y complejidad creciente de los saberes a impartir en ella” (Imbernón, 1994: 49).

Pero, es necesario recordar que en España esta necesidad, vista como tal, es de carácter reciente, ya que hasta la implantación de la *Ley General de Educación*¹⁷ en el año 1970 no existía, legalmente igualdad de oportunidades en educación, lo que obligaba a la mayoría de la población a elegir el itinerario denominado “Cultura general” impartido en las Escuelas Nacionales, que impedía cualquier posibilidad de realizar estudios universitarios. Esta cortapisa se acentuaba en el caso de las mujeres, a veces en una flagrante discriminación: en los años 60, se daba el caso de que, en una población de más de 30.000 habitantes, sólo existía Instituto de Bachillerato masculino. En dichos centros, las niñas tenían prohibido el acceso, con lo cual, podían cursar el Bachiller exclusivamente en los colegios privados religiosos, lo que provocaba que a la hijas de las familias que no tenían un determinado poder adquisitivo para hacer frente a los considerables gastos de dichos colegios les resultara imposible el acceso a la Universidad.

Hecho este paréntesis, podemos afirmar que “la formación del profesorado, en una nueva era que podría ser llamada del Capitalismo Multinacional (Harvey, 1989; Wexler, 1987) es problemática y plantea muchas cuestiones en torno a cómo debe ser dicha formación en este tipo de sociedades: años de duración de los estudios, titulación requerida, currícula, definición de las funciones y condiciones profesionales, etc. (...) Para defender esta afirmación, podemos hacer referencia en nuestro país, a la reforma de los estudios universitarios, en la que el proceso de elaboración de los nuevos planes de estudios dirigidos a la obtención de los diferentes títulos de Maestro ha sido uno de los más largos y conflictivos y uno de los últimos en ser resuelto (R.D. 1440/1991, de 30 de agosto)” (Pascual, 1994: 4).

El *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado* (1989) de la ley vigente establece, como uno de sus objetivos prioritarios, la formación del profesorado y la define como un proceso organizado, sistemático y continuo que abarca toda la etapa profesional docente, para lo cual es necesario organizarla como un proceso continuo entre la formación inicial y la permanente.

Para Ferry, (1991, en Marcelo 1994: 178) la formación se entiende como “un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades” (1983: 36). Desde la

¹⁷ *Ley General de Educación* 14/1970 (BOE, nº 186 de 5-7 de agosto).

perspectiva de este autor, la formación del profesorado se diferencia de otras actividades de formación en tres dimensiones. En primer lugar, se trata de una formación doble, en la que se ha de combinar la formación académica (científico, literaria, artísticas, etc.) con la formación pedagógica. En segundo lugar la formación del profesorado es un tipo de formación profesional, es decir, forma profesionales, lo que, como acabamos de ver, no siempre se asume como característica de la docencia. En tercer lugar, la formación del profesorado es una *formación de formadores*, lo que influye en el necesario isomorfismo que debe existir entre la formación de docentes y su práctica profesional.

Luego, si entendemos la práctica escolar como una actividad social, crítica y abierta al diálogo (Álvarez Méndez, 1985:38), deberá procurarse una Formación Inicial del Profesorado que les capacite para desarrollar dicha tarea de forma competente. Para lo cual será necesario que desarrollen una serie de capacidades que les sitúen en las condiciones adecuadas a las exigencias de su función docente en la sociedad que les toca vivir, en lo que Giroux (1990) denomina la posición de “intelectual crítico”. “Puesto que la enseñanza, la docencia se considera una profesión, se requiere, al igual que en otras profesiones, asegurar que las personas que la ejerzan tengan un dominio adecuado de la ciencia, técnica y arte de la misma, es decir, posean competencia profesional”.

Doyle (1990: 3) ofrece un punto de vista crítico respecto a la formación del profesorado cuando la caracteriza como “un conjunto de experiencias débilmente coordinadas, diseñadas para mantener un profesorado preparado para las escuelas primarias y secundarias” (Marcelo 1994: 178-179).

En cuanto a la calidad de la formación del profesorado, autores como Day (1998), por ejemplo, se preguntan ¿qué tipo de profesorado es necesario para apoyar la visión que el libro Blanco de la Comunidad Europea da sobre una sociedad “justa” y para hombres y mujeres que son creativos, colaboradores y polivalentes? El verdadero interrogante sería, cómo orientar los procesos formativos que puedan ser calificados como una formación de calidad, aún reconociendo que el propio concepto de calidad dista mucho de ser considerado de igual modo desde los diferentes paradigmas de la formación (Hernández Álvarez, 2000: 59).

Según Marcelo (1994: 184 y 265) la formación del profesorado ha de conducir a una adquisición o bien a un perfeccionamiento y enriquecimiento de la competencia profesional. Destaca la importancia de incidir en los elementos básicos del currículum formativo, que son conocimientos, destrezas, disposiciones y actitudes. Además, dicha formación debe capacitar al profesorado para un trabajo profesional que no es exclusivo -aunque sí principalmente- de aula, así como para realizar trabajos en colaboración, y una prueba de ello lo constituye la exigencia de realización de los proyectos curriculares de centro; por último, y esto lo destacaban Joyce y Showers (1988), “la formación de los profesores no es un proceso que acaba en los profesores”. Aunque resulte obvio afirmarlo, es la calidad de la enseñanza que recibe el alumnado el último criterio para evaluar la calidad de dicha formación.

Es interesante reproducir algunos elementos claves de los programas de formación del profesorado para la diversidad cultural, propuestos por Zeichner (1992) acerca de los criterios para valorar los componentes que lo propicien: en primer lugar, que cada persona en formación tome conciencia de sí mismo, de sus orígenes y prejuicios culturales y sociales; en segundo lugar, hacerles comprender que la tolerancia y la flexibilidad ante la diferencia de sexo, etnia, idioma, etc., debe ser una norma habitual de comportamiento en el aula.

Las personas responsables de la formación del profesorado tienen un papel clave en el desarrollo de sus conocimientos, destrezas y actitudes. Difícilmente podríamos buscar un cambio en los objetivos y concepciones del profesorado sin tener en cuenta la labor de mediación de los formadores y las formadoras para la consecución de cualquier propuesta de renovación curricular. En relación a la propuesta intercultural, adquieren la responsabilidad no sólo de incorporar contenidos referidos a temas culturales en los que se destaque la diversidad, sino en el desarrollo de metodologías de enseñanza que propicien la reflexión y el análisis intercultural. Todo ello durante los cursos presenciales o bien durante las prácticas de enseñanza (Gimeno, 1992; Villar, 1992; Villar y Marcelo, 1992).

Fases de formación del profesorado

Marcelo (1994: 182), basándose en Feiman (1983) establece cuatro fases de formación del profesorado:

- a) Fase pre-entrenamiento
- b) Fase de formación inicial
- c) Fase de iniciación
- d) Fase de formación permanente

Encontramos otras formas de denominarlas: la fase pre-entrenamiento se denomina fase previa; la fase de iniciación o iniciación profesional; y la fase de formación permanente, formación continua, continuada o formación en servicio.

Conviene precisar que la utilización del término “formación del profesorado”, en general, hace referencia al conjunto de sus fases, incluyendo los términos más empleados, formación inicial y permanente. Sin perder de vista que son fases de un proceso continuado, el objeto de este estudio es la formación inicial, que Carmina Pascual (1994) en su tesis denomina: formación de *estudiantes para profesor/a*.

Ruiz de Gauna (1997: 36 y 46, en Macazaga, 2004: 27-29), lo expresa de la siguiente manera: “La formación continuada, denominada formación permanente, es un proceso configurado por tres etapas sucesivas que se dirigen al desarrollo profesional (...) y que forman parte de un todo, largo en el tiempo, que comienza con los estudios universitarios, e incluso antes, y culmina con la jubilación. Por tanto este transcurso personal que comprende distintos momentos de la vida profesional de un docente, requiere de un currículum formativo que tenga en cuenta las distintas etapas conectando la formación inicial con la formación continua, aunque cada una de estas etapas, por su propia especificidad, necesita un enfoque concreto de actuación. (...)”

La formación del profesorado ha de contribuir a la preparación profesional y a la emancipación del docente con el fin de que éste elabore crítica y eficazmente su enseñanza.”

De acuerdo con el concepto señalado como formación continuada, en la concepción de maestros y maestras como profesionales especialistas en procesos de enseñanza-aprendizaje, debe entenderse que su formación inicial tiene la función de aportar y facilitar que construya los instrumentos, tanto de orden conceptual como actitudinal y metodológico, necesarios para el ejercicio de su profesión como futuro profesorado (Mañá y Villanueva, 1987, en Ruiz de Gauna, 1997: 46).

Los procesos que se desarrollan a través de una visión reducida del conocimiento profesional generalmente tienden al fracaso, ya que “quienes estudian para ser profesores aprenden a enseñar interiorizando, mientras son alumnos, la enseñanza de su profesores, y

no como consecuencia de los aprendizajes académicos de su formación inicial, y los profesores en ejercicio suelen ofrecer resistencia a las reformas externas y tienden a ignorar los resultados de la investigación didáctica (Porlán y Rivero, 1998: 9).

La gran distancia que existe entre el grado de responsabilidad y de complejidad que implica la tarea docente (asegurar la formación básica de la ciudadanía de una sociedad concreta) y el estrecho margen de maniobra tanto legal como en la toma de decisiones de los aspectos relativos al contexto educativo: horarios, asignaturas, madres y padres, inspección, recursos, etc., hacen que, el profesorado entre en contradicción, pues aun siendo consciente de los problemas de la escuela, al mismo tiempo perciben que las innovaciones y cambios en su actividad docente suponen altos niveles de incertidumbre de una reforma tras otra que no solucionan los problemas acuciantes a los que diariamente tiene que enfrentarse.

Esta situación, cada día más complicada, a que tiene que enfrentarse el profesorado, les acarrea altas dosis de sufrimiento, mengua de autoestima y de enfermedades ocasionadas por su trabajo, y que según mi información, las autoridades sanitarias se niegan a considerar como enfermedades profesionales. González Monteagudo (1988: 205) trata el tema de las enfermedades que sufre el profesorado y afirma que “en todos los niveles educativos, la reforma de la enseñanza exige, y exigirá aún más en el futuro, un esfuerzo de adaptación por parte del profesorado”.

Abordando ya la Formación del Profesorado, asumo la propuesta de Marcelo, (1994: 184-187) que establece ocho *Principios de la Formación del Profesorado*, que como advierte el propio autor, “no agotan la multiplicidad de enfoques que la formación del profesorado como disciplina tiene”, y que coinciden con mi concepción de formación del profesorado y de los modelos más apropiados para su desarrollo, por lo que, a continuación los expongo de forma resumida:

Principios de la Formación del Profesorado

1º: Concebir la Formación del Profesorado como un continuo (Marcelo, 1989). La formación del profesorado es un proceso que, aunque compuesto por fases claramente diferenciadas por su contenido curricular, ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes independientemente del nivel de formación del profesorado a que nos refiramos.

“El desarrollo profesional es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje” (Pulán, 1987:215).

2º: Integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. La formación del profesorado debe contemplarse en relación al desarrollo curricular, y debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza. “Hoy resulta poco defendible una perspectiva sobre el cambio para la mejora de la educación que no sea, en sí misma, capacitadora, generadora de ilusión y compromiso, estimuladora de nuevos aprendizajes y, en suma, formativa para los agentes que han de desarrollar las reformas en la práctica. Simultáneamente, la formación bien entendida, debe estar preferentemente orientada al cambio, a activar reaprendizajes en los sujetos y en su práctica docente que ha de ser, por su parte, facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos” (Escudero, 1992: 57).

3º: La necesidad de conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela, siendo conscientes de la potencialidad que posee el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores (Escudero, 1990).

4º: La integración de la formación del profesorado en los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y su formación pedagógica. La importancia del “Conocimiento Didáctico del Contenido”, el más importante, y que consiste en “una amalgama especial de pedagogía y contenido, que hace que los profesores sean diferentes de los especialistas en cada campo” (Gudmundsdottir, 1987:1). Este Conocimiento Didáctico del Contenido debe ser destacado por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico (Marcelo, 1992).

5º: La integración teoría-práctica en la formación del profesorado, superando el tradicional dilema o yuxtaposición entre la teoría y la práctica en la enseñanza.

Los trabajos de Schwab, Argyris, Schön, Connelly y Clandinin, etc., apuntan hacia un estudio del proceso de construcción de teoría desde posiciones fundamentalmente localizadas en la práctica; destacar que las y los docentes, como profesionales de la enseñanza, desarrollan un conocimiento propio, producto de sus experiencias y vivencias personales, que han racionalizado e incluso rutinizado. Respecto a este tipo de conocimiento destaca Schön (1983:49). Que “cuando intentamos describirlo nos hallamos perplejos o desarrollamos descripciones que son obviamente inapropiadas. Nuestro conocimiento está ordinariamente tácito, implícito en nuestros modelos de acción y en nuestros sentimientos por las cosas en que estamos ocupados”.

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente ha de tener en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica (Villar Angulo, 1988a, 1992), de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico puedan integrarse en un curriculum orientado a la acción (Marcelo, 1991).

La práctica ha de ser el núcleo estructural del curriculum al que hemos aludido (Zabalza, 1989). Como establece Pérez Gómez (1988:143), “la práctica se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones”. Pero la práctica, para que sea fuente de conocimiento, para que se constituya en epistemología ha de conllevar análisis y reflexión en y sobre la propia acción (Clift, Houston, y Pugach, 1990; Tabachnick y Zeichner, 1991).

6º: Un sexto principio que destacamos, siguiendo a Mialaret (1982), es el de la necesidad de buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesorado y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle. En este sentido se manifestaba Fernández Pérez (1992c: 12) cuando afirmaba que “en materia de formación de profesores el principal contenido es el método con el que el contenido se imparte a los futuros o actuales profesores”. Hay que aclarar que decir isomorfismo no es sinónimo de identidad. Cada nivel educativo tiene unas posibilidades y necesidades didácticas diferentes. Sin embargo, en la formación del profesorado resulta de gran importancia la congruencia entre el *Conocimiento Didáctico del Contenido* y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma cómo ese conocimiento se transmite.

7º: El principio de la individualización como elemento integrante de todo programa de formación de profesorado. La enseñanza es una actividad con implicaciones científicas, tecnológicas y artísticas. Ello supone que aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo para todos los sujetos, sino que será necesario conocer las características personales, cognitivas, contextuales, relacionales etc. de cada docente o grupo de docentes para desarrollar sus propias capacidades y potencialidades. Este es el punto de vista de McNergney y Carrier (1981) para quienes la formación del profesorado ha de responder a sus necesidades y expectativas como personas y como profesionales.

La formación del profesorado debe estar basada en las necesidades e intereses de los participantes, debe estar adaptada al contexto en el que trabajan, y fomentar la participación y reflexión (Hoffman y Edwards, 1986).

8º: La Formación del Profesorado, según Little (1993: 139) “debe proporcionar la posibilidad para que los profesores se cuestionen sus propias creencias y prácticas institucionales.” Es necesario adoptar una perspectiva que destaque la importancia de la indagación y el desarrollo del conocimiento a partir de su trabajo y su propia reflexión. Ello supone entender a los y las docentes no como “consumidores” de conocimiento, sino como sujetos con capacidad para generar conocimiento y para *valorar* el conocimiento desarrollado por otras personas. La Formación del Profesorado debe propiciar la capacidad de crítica frente a las propuestas oficiales, en la línea de docente apuntada por Giroux (1990). Para ello, la Formación del Profesorado debe promover un contexto para el desarrollo intelectual, social y emocional del profesorado.

2.2.1. Propuestas de modelización de la formación del profesorado

Enseñar no es una tarea sencilla, y formar a las personas que ostenten dicha responsabilidad, mucho menos. Por ello la profesionalización docente implica una capacitación que ayude a resolver situaciones y tomar decisiones ante problemas que entrañan una gran complejidad.

Los modelos de formación de la profesión docente han ido variando históricamente, tal como se verá en el apartado 2.4. *Breve reseña histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Física*. No se pretende discutir aquí con detalle las deficiencias de modelos que ya han sido ampliamente criticados, a pesar de que siguen guiando la práctica de una gran parte del profesorado, sino analizar algunos modelos de formación docente o tendencias que han tenido o aún tienen vigencia, centrándonos en sus aspectos epistemológicos y didácticos.

Por otro lado, como señalan Rafael Porlán y Ana Rivero (1998: 13), si bien existe unanimidad entre todos los sectores educativos en destacar la importancia del papel del profesorado en la mejora cualitativa de los sistemas educativos, ésta no se traduce en una unanimidad teórica y práctica a la hora de definir el conocimiento profesional deseable (el modelo profesional), las características del puesto de trabajo (el modelo laboral) y los procesos de formación profesional (el modelo formativo).

Así pues, comienzo con la idea expresada por Pérez Gómez (1992: 398-429), en el capítulo que dedica a la función y formación del profesorado para la comprensión: “La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa”. Deben estar en coherencia con el concepto de enseñanza y de currículum que definan al “docente como profesional interesado en y capacitado para provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial que los alumnos/as adquieren en su vida previa y paralela a la escuela, mediante la utilización del conocimiento público como herramienta conceptual de análisis y contraste.”

Este estudio de Pérez Gómez se ha convertido en referencia obligada para analizar la formación del profesorado. Nos acerca la perspectiva de autoras y autores en quienes se basa para establecer los siguientes apartados de organización de dicho tema:

- Perspectiva académica
 - o El enfoque enciclopédico
 - o El enfoque comprensivo
- Perspectiva técnica
 - o Modelo de entrenamiento
 - o El modelo de adopción de decisiones
 - o Los límites de la perspectiva técnica
- Perspectiva práctica
 - o El enfoque tradicional
 - o El enfoque reflexivo sobre la práctica
- Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social
- El enfoque de crítica y reconstrucción social
- Enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión

A partir de aquí, me baso, fundamentalmente, en la obra de Porlán y Rivero (1998)¹⁸, que tomando como referencia la anterior clasificación de Pérez, y tras analizar diversos estudios acerca de algunas propuestas discutidas en la literatura, hacen un amplio estudio y establecen unos modelos de formación del profesorado que relacionan con los diferentes tipos saberes, un tema que ya había sido tratado por Porlán (1995).

Desde este punto de partida, complementado con otras obras consultadas, organizo las propuestas de modelos que se muestran y comentan a lo largo de este apartado, fundamentalmente, las que han influido en mis propias concepciones, o bien se refieren a la situación española.

De acuerdo con Porlán y Rivero (1998: 14 ss.) creo que, al igual que sucede con la mayoría de las clasificaciones, intentar estructurar la labor del profesorado tiene algo de artificial, ya que, en general, su práctica docente consiste más en una combinación de varios modelos, que en ajustarse a uno de ellos de forma coherente.

“Pérez Gómez (1992), al analizar las diferentes perspectivas existentes en la formación del profesorado, plantea la necesidad de considerarlas en relación con la función del docente y con el modelo de enseñanza que se persigue. De manera parecida reflexionan otros autores (Gil, 1991; Escudero, 1992; Develay, 1994; Furió, 1994 y Martín del Pozo, 1994), estableciendo paralelismos entre los modelos didácticos y los modelos de formación del profesorado” (Porlán y Rivero (1998: 14). Sin embargo, señalan que ambos tipos de modelos son casos particulares de teorías más amplias sobre qué son, cómo son y cómo deberían ser los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados de todo tipo. Es decir, el paralelismo que existe entre las concepciones sobre la enseñanza y las concepciones sobre la formación del profesorado no proviene tanto de que las segundas se deriven de las primeras por un proceso lógico, sino de que en ambos casos se plantean problemas básicos similares: la caracterización epistemológica del saber que se pretende, la relación entre el saber de quien aprende, el saber de quien enseña y el saber formalizado, la tensión entre dirección-espontaneidad del proceso, entre lo racional y lo fenomenológico, entre ciencia, ideología y cotidianidad, entre reproducción y transformación, etc.

¹⁸ De quienes tomo el título para el presente apartado.

“Escudero (1992), basándose en las aportaciones de West e Idol (1987) y de Margulis (1978), y desde una perspectiva más psicológica que didáctica, establece dos grandes tipos de modelos formativos y de asesoramiento en función del continuo *directividad-espontaneidad*: los modelos técnicos (directivos) y los modelos procesuales (no directivos). Los primeros enfatizan *la dimensión racional y lógica* del conocimiento y la acción humana, a través de la figura del formador o formadora, y los segundos enfatizan *la dimensión creativa e intuitiva*, a través de la figura del sujeto que se forma, cambia y aprende. El autor sugiere la necesidad de promover modelos intermedios donde se combinen adecuadamente ambas perspectivas.

Esta tipología de modelos se refiere a cualquier situación formalizada donde se dé una relación de formación y/o asesoramiento. Por lo tanto, esta clasificación sencilla se sitúa en la perspectiva de una *teoría general de los procesos formativos*.

Dentro de la tradición francesa, una interesante propuesta de modelos formativos generales en la de Demailly (1991), que toma como criterio de clasificación los contextos de transmisión y de producción del saber y del saber-hacer, y distingue, fundamentalmente, los siguientes enfoques:

- a) *Los formales*, en los que los contextos de aprendizaje están desgajados conceptual, temporal y espacialmente de “la actividad tal cual se constituye socialmente”, y donde la transmisión formal de los saberes se lleva a cabo por especialistas.
- b) *Los informales*, en los que la formación se realiza en el mismo contexto de la actividad práctica, a través del contacto y la imitación, en compañía de un o una colega y a través de la interiorización del saber, del saber-hacer y del saber comportamental.
- c) *Los interactivo-reflexivos*, donde la formación se vincula a la resolución de problemas reales con “momentos de acción y momentos de constitución de competencias nuevas, acompañados de una actividad reflexiva y teórica sostenida por una ayuda externa”. Este modelo activa la capacidad de resolver problemas de forma colectiva, mezclando saberes de estatus epistemológicos diferentes y produciendo saberes nuevos que se aplican paralelamente al proceso de formación”.

“Dentro del ámbito francés, pero centrándose exclusivamente en la formación del profesorado, Develay (1994) analiza diversas clasificaciones de modelos de formación. Entre ellas, Ferry (1983) utiliza como criterio de clasificación la naturaleza de los aprendizajes profesionales que se pretenden, y es analizada por Develay desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica. Así, Ferry distingue los siguientes tipos de modelos:

- a) Modelos centrados en las adquisiciones, que ponen el acento en “la adquisición del conocimiento y los modos de razonar propios de la disciplina que se va a enseñar”, así como en los conocimientos psicopedagógicos y didácticos complementarios (psicología infantil o de la adolescencia, dinámica de grupos, evaluación, etc.). Al mismo tiempo plantean también que es preciso adquirir el saber-hacer profesional a través de momentos específicos.

Según Develay, se trata de modelos donde la práctica es una aplicación de la teoría. Para este autor, las escuelas normales francesas ilustran adecuadamente este modo de formar. Algo similar ocurre en las españolas.

- b) Modelos centrados en los procesos, que parten de la idea de que es ilusorio que el profesorado pueda abarcar todos los conocimientos y habilidades necesarios y que, por lo tanto, es preferible centrarse en que sepan utilizar “todos sus recursos para resolver un problema, poner en marcha un proyecto, abordar situaciones imprevistas, etc.”. Para Develay, se trata de modelos donde la práctica se transfiere desde la propia práctica, sin necesidad de la teoría y donde se aprende por tanteo: por procesos sucesivos que se corrigen unos a otros.

- c) Modelos centrados en el análisis. Estos modelos no niegan la importancia de adquirir conocimientos, técnicas y metodologías, pero entienden que estos aprendizajes sólo cobran su auténtico sentido vinculados a la capacidad de observar y analizar situaciones escolares, a través del estudio de casos, del análisis de experiencias, de las observaciones de clases reales, de simulaciones, etc.

Para Develay, estos últimos modelos conducen a una interacción reguladora entre la teoría y la práctica, yendo y viniendo de la una a la otra a través de procesos de metacognición” (Porlán y Rivero, 1998: 15-16).

A continuación, establezco las diferentes perspectivas de formación del profesorado, siguiendo, fundamentalmente, a Pérez Gómez (1992) y Porlán y Rivero (1998). Porlán y Rivero, a su vez hacen referencia a diversas aportaciones realizadas en nuestro país (Marcelo, 1989; Pérez Gómez, 1992; Montero y Vez, 1993; Yus, 1993; Gil et al., 1994; Imbernón, 1994; Martín del Pozo, 1994; Porlán y Martín, 1994 y Blanco y Mellado, 1995). Pérez Gómez (1992), reelaborando las aportaciones de dos autores muy representativos del ámbito anglosajón (Feiman-Nemser, 1990 y Zeichner y Liston, 1990) y, tomando como criterios de clasificación los modelos de enseñanza y la imagen de docente que se pretende, propone cuatro perspectivas básicas en la formación del profesorado de cualquier nivel y especialidad: la perspectiva académica, la técnica, la práctica y la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

A) La perspectiva académica o formación academicista

Este enfoque se considera consecuente con el modelo tradicional de enseñanza que pone el acento en el “proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad”, y que concibe al docente como especialista en los contenidos disciplinares que tiene que transmitir en clase.

El autor distingue dos corrientes dentro de esta perspectiva: el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

A-1) El enfoque enciclopédico. “El primero guarda coherencia con una concepción de la transmisión de los contenidos científicos como *acumulación de conocimientos* lineales y enciclopédicos y con una imagen del profesor como transmisor verbal de los mismos” (Porlán y Rivero, 1998: 17).

La formación está centrada exclusivamente en los contenidos de carácter académico, y podría resumirse en la frase “para enseñar basta con saber la asignatura”; responde a una creencia muy extendida, criticada con brillantez por Hernández y Sancho (1989). Este modelo corresponde sobre todo al profesor o profesora de disciplina en las enseñanzas universitarias o en la secundaria, cuando ésta se concibe como un reflejo menor de las primeras, pero que no tiene vigencia en la actualidad en la formación del profesorado de Primaria.

Se fundamenta en una concepción de la persona docente como aquella que transmite conocimientos ya elaborados por otras personas o comunidades; por ejemplo en el caso de las ciencias por los científicos y científicas, y en una concepción del aprendizaje en la que las y los estudiantes son una “tabula rasa”, un recipiente vacío que será llenado por los conocimientos. Estas concepciones han sido criticadas tanto desde el punto de vista psicológico como epistemológico por quienes creen que la misión docente no debe ser la de una mera transmisión, sino la de creación de conocimientos: en particular del conocimiento didáctico, en otras palabras de las mejores estrategias para enseñar determinados contenidos, para favorecer un aprendizaje significativo.

Para Gimeno (1982a) que lo ha denominado “culturalista”, se caracteriza por una simple premisa: no se puede enseñar o transmitir con claridad a otras personas lo que no se domina bien, acompañada de la creencia de que la sola posesión de un saber capacita para enseñarlo. Según esta concepción los errores o deficiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje serían debidos a la falta de conocimientos de la disciplina que se imparte. La primera suposición es cierta, y existe consenso acerca de que saber una asignatura es condición necesaria para enseñarla; sin embargo no es suficiente. Algunos autores (Otero 1989; Gil, 1991) ponen también en cuestión lo que significaría “saber la materia a enseñar”, sugiriendo, entre otras cosas, que debería incluir conocer los problemas que originaron la construcción de conocimientos, las interacciones entre estos conocimientos y la sociedad.

Es necesario un conocimiento en profundidad de la materia a enseñar, que propicie una actitud innovadora y creativa; que favorezca un modelo de docente que no se limite a transmitir de forma mecánica los contenidos del programa (Furió, Gil, Pessoa y Salcedo, 1992).

En el extremo opuesto podríamos situar un modelo de formación que se centra en los aspectos psicopedagógicos, es decir, más en las características psicológicas del alumnado y en las estrategias pedagógicas generales, que en los propios contenidos de las áreas que constituyen el currículo. Podría describirse como una formación cultural amplia, y por tanto bastante superficial, con énfasis en los aspectos metodológicos y prácticos de la enseñanza.

La formación que recibía en las Escuelas de Magisterio el profesorado de E.G.B. puede reflejar en parte este modelo, y, tal como apuntaba el documento elaborado por el grupo XV de la Reforma de Planes de Estudio en la Universidad (MEC 1988), no propiciaba ni la formación del profesorado generalista, ni la del especialista necesario para la segunda etapa de EGB. En este sistema de formación se pretendía que una diplomatura de tres años fuese capaz de proporcionar al sistema educativo profesorado adecuadamente formado para varias funciones distintas.

En cuanto a los nuevos planes de Magisterio, es aún pronto para pronunciarse sobre las mejoras que pueden suponer para la formación de los maestros y maestras, sin embargo los resultados no parecen ser muy halagüeños. En este sentido, Pagès (1997) señala que la formación inicial de Educación Primaria surgida de los estos nuevos planes se basa en un currículo sobrecargado de materias que no permite profundizar en el conocimiento ni sentar las bases para un futuro desarrollo profesional coherente y autónomo. Por todo ello, sugiere alternativas basadas en los supuestos de la racionalidad crítica, en la interdisciplinaridad y en una relación más estrecha entre la reflexión teórica y los problemas de la práctica.

Sin temor a equivocarnos, esta opinión puede hacerse extensiva a la especialidad de EF, ya que entre su profesorado, en general, existe una insatisfacción por la deficiente formación inicial de maestras y maestros especialistas en EF. Como muestra, recorro a la opinión de dos personas con amplia experiencia en la docencia en este campo, Romero Granados (1997) y García Ruso (2002).

García Ruso, 2002: 26) comenta al respecto: la reforma educativa prevista en la LOGSE, lleva aparejada una reforma en la formación del profesorado, siendo en el *Real Decreto 1440/1991* donde se establece el título universitario oficial de Maestro especialista en EF, así como las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención.

“La estructura formativa gira alrededor de tres ejes, a saber: formación científico-cultural, psicopedagógica y el prácticum. Esta estructura curricular nos parece adecuada, pero conviene matizar respecto a la especialidad de Educación Física, que resulta ser un plan demasiado ambicioso, en el sentido de que es bastante complejo, en tres cursos escolares, el formar a un maestro y a su vez a un especialista en Educación Física. Con estos nuevos planes de estudio probablemente no se alcance el objetivo pretendido de formar un maestro que, además, domine a un cierto nivel el propio ámbito de su especialidad.”

Añade esta autora que existe una perspectiva que concibe la formación como suma de contenidos científicos y psicopedagógicos. La formación es así contemplada como una ecuación, que sumaría los contenidos académicos del área o asignatura a impartir a otros psicológicos y pedagógicos, pero sin ninguna referencia, en la mayoría de los casos a los contenidos concretos a enseñar, por lo que existe una falta de conexión entre los dos componentes de la formación.

Este modelo presenta graves deficiencias, como han señalado por ejemplo Furió et al (1992), quienes critican la concepción de la formación del profesorado como una suma de formación científica básica más formación psico-socio-pedagógica general. Modelo que ha recibido serias críticas. En España, un estudio de Gimeno y Fernández (1980) sobre el profesorado al completar sus estudios en las E. U. de Profesorado de E.G.B., halló que sólo un 6 % encontraba alguna relación entre los conocimientos teóricos psicopedagógicos que habían aprendido y la realidad con la que estuvieron en contacto durante la realización de las prácticas. En otras palabras, aunque en este modelo de formación figuran los dos tipos de conocimientos, no hay ninguna conexión entre ellos.

Romero Granados (1997: 61-79) considera que los criterios de la Universidad para el reparto e implantación de las nuevas especialidades han respondido más a intereses personales, grupos dominantes, contexto, etc. Pone sobre la mesa algunos de los problemas con que nos encontramos en la formación de maestras y maestros especialistas en EF, que “se orienta hacia una profesión que, aunque permeable, es esencialmente específica”. El objetivo, en muchos casos, es querer ser “minilicenciados en Educación Física” o la continuidad de los estudios, como consecuencia fundamentalmente de la falta de trabajo.

Han de ser Maestros y Maestras en el concepto más amplio de la palabra, pero a su vez han de ser personas expertas en todo aquello que implique movimiento, deporte, actividades de ocio recreación etc. Por lo tanto, debe existir coherencia entre los modelos de formación y los modelos de práctica docente.

Este autor ha llevado a cabo un estudio sobre 42 planes de estudio del título de Maestro especialista en Educación Física del que resumo dos aspectos:

- La presencia de Educación Física en las asignaturas troncales de la especialidad es un 35,4%
- Existe gran variedad de planes de estudio, y en algunos finalizan sin haber recibido formación sobre el juego, actividades en la naturaleza, expresión corporal, habilidades específicas, etc. contenidos estos fundamentales en el currículum de la Educación Primaria.

“El perfil del maestro especialista en Educación Física, en cuyo plan de formación inicial sólo figuren las materias del Boletín Oficial del Estado, es el de un profesional que sabe sobre el desarrollo evolutivo general del niño con los procesos de maduración motora, que tiene conocimientos sobre el desarrollo neuromotor, óseo y muscular, conoce las bases teóricas de la educación física, las habilidades perceptivas motoras, las cualidades físicas básicas, etc., pero no podrá aplicar ni enseñar a los alumnos de Primaria el Decreto de

Mínimos (Diseño Curricular Base del Área de Educación Física), porque no conoce bloques de contenidos tan importantes como expresión corporal, juego, iniciación deportiva, etc.” (op. cit.: 65).

Los planteamientos de formación tan generales pueden hacernos perder la propia naturaleza e identidad de la materia, y llegar a una desconexión total entre la formación inicial y la propia función que tendrá que ejercer el futuro profesorado especialista en Educación Física.

Por otra parte, Romero Granados cree que los tres años de formación inicial son un intento permanente por situarnos en una enseñanza de orientación crítica, sin embargo, cuando llega la hora de la verdad, es decir, el ingreso al Cuerpo de Maestros, la propia Administración nos sitúa en el modelo positivista proceso- producto.

No se puede decir sistemáticamente al alumnado en su formación inicial que “nada de conocimientos específicos, nada de condición física, nada de preparación técnico-deportiva, nada de expresión corporal...”, cuando estos contenidos son la tarea de su futuro profesional.

Las didácticas específicas, en nuestro caso la Didáctica de la Educación Física, son las disciplinas que abordan estos problemas concretos, y por tanto las que pueden jugar un papel fundamental en la integración entre la formación en contenidos académicos, psicopedagógicos, prácticos, etc.

A-2) El enfoque comprensivo se relaciona con una enseñanza comprensiva de los contenidos y de las metodologías de las disciplinas, y pretende “transmitir al alumnado tanto la incertidumbre de los procesos de búsqueda como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana” (Pérez Gómez, 1992), y con una imagen de docente como persona experta en la didáctica de las disciplinas, de tal manera que no sólo conoce los contenidos, sino que comprende la estructura epistemológica, la evolución histórica y la dimensión didáctica de los mismos (Shulman, 1989, citado por Porlán y Rivero, 1998: 17).

Por su parte, Porlán y Rivero matizan que el denominado enfoque comprensivo no constituye por sí mismo un tipo de modelo de formación satisfactorio. Concebir el saber científico y cultural, es decir el saber relacionado con los contenidos escolares tradicionales, como un saber evolutivo, histórico, procesual y relativo, no prejuzga las intenciones formativas respecto a las relaciones entre dicho saber (académico en definitiva) y la práctica. Se confunde una determinada manera no absolutista de concebir el saber académico con una forma particular de entender su papel y su influencia en la conformación del saber profesional. Si ser docente implica sólo dominar el saber científico y transmitirlo al alumnado, estaríamos ante un modelo claramente academicista y enciclopédico, por muy evolutiva y relativista que sea nuestra visión de la ciencia. Sin embargo, si lo que se pretende es que el profesor o profesora domine las competencias técnicas adecuadas para promover en sus estudiantes una visión disciplinar como la descrita, estaríamos ante una concepción tecnológica de la formación del profesorado. Por último, si lo que se busca es que una concepción no absolutista del saber científico sea uno de los elementos a poner en juego en el proceso formativo, en interacción con el saber experiencial de la profesora o profesor, con los procesos de reflexión, con los problemas sociales, etc., estaríamos ante un modelo formativo reflexivo y crítico.

B) La perspectiva técnica

“Se corresponde con una imagen de la enseñanza como actividad rigurosa, como ciencia aplicada que debe garantizar la calidad de los procesos de aprendizaje. Las y los docentes

son considerados técnicos que *“dominan las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación”*. Predomina una racionalidad técnica (Schön, 1983), según la cual la teoría (conocimiento científico sobre la educación) dirige y prescribe la práctica (técnicas instrumentales eficaces), de manera que la formación del profesorado se concibe como un proceso de adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas” (Porlán y Rivero, 1998: 18).

En esta perspectiva existe un cierto reconocimiento de que la influencia del saber en el saber-hacer no es tan elemental, ya que está mediatizada por el desarrollo de determinadas competencias técnicas en los profesores y profesoras. Según este punto de vista, la mera transmisión de los contenidos formativos no garantiza la eficacia del aprendizaje, sino que es necesario adiestrar al profesorado en técnicas didácticas rigurosas.

Indudablemente, las didácticas específicas tienen muchos puntos en común. Personalmente, descubrí la similitud existente entre la didáctica de las ciencias experimentales y la didáctica de la educación física, a raíz de mi formación desde la perspectiva de género. En lo referente a la discriminación de las mujeres, las tecno-ciencias y la EF son de las áreas más necesitadas de implementación de acciones positivas que ayuden a paliar dichas desigualdades. Este punto de vista me llevó a participar en varios foros acerca del tema “la Mujer y la Ciencia”.

Ahora propongo un simple ejercicio: sustituir el término profesorado de ciencias por profesorado de EF, en las dos ocasiones en que aparece en el párrafo siguiente. A mi modo de ver, el sentido de la idea expuesta no sufre modificación alguna:

Como señala García Díaz (1986) en un análisis centrado en la formación permanente del profesorado de ciencias y en la experiencia concreta de nuestro propio país, dicho modelo concibe al profesor o profesora de ciencias como especialista en aplicar determinadas recetas didácticas universales que garantizan “un producto adecuado en cualquier contexto”. Este modelo requiere una gestión vertical del perfeccionamiento del profesorado y “un flujo de información unidireccional de la persona experta al enseñante”, que se traduce en una modalidad de cursos centrados en el aprendizaje de rutinas de intervención diseñadas desde fuera de la realidad educativa y que dan “prioridad al dominio de ciertos recursos técnicos sin una consideración de los modelos didácticos implicados”.

C) La perspectiva práctica

Se basa en la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos y singulares, “en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor”. La imagen de docente que se desprende es la de “artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad”. Su formación se basará por tanto en “el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica”.

Pérez Gómez (1992) distingue dos corrientes dentro de esta perspectiva: el enfoque tradicional que denomina artesanal (para evitar la posible confusión con la perspectiva académica) y el enfoque reflexivo.

C-1) El enfoque tradicional o artesanal “es deudor de una concepción artesanal de la enseñanza, según la cual el ejercicio de la docencia da lugar, por ensayo y error, a un saber-hacer profesional que se transmite de la misma manera que entre el artesano y el aprendiz, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta”. Este procedimiento de socialización profesional da lugar a una cultura adaptativa de carácter tácito e intuitivo, organizada en esquemas de acción excesivamente rígidos y rutinarios, y basada en creencias de contenido conservador, inducidas y conformadas “por las presiones

explícitas o tácitas de la cultura e ideologías dominantes”. Las prácticas de enseñanza presentes en la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria en nuestro país son un buen ejemplo de este enfoque (Porlán y Rivero, 1998: 18).

Este enfoque, también denominado “ambientalista” o de inmersión, proviene de la creencia mantenida durante mucho tiempo -y aún hay personas que lo creen- de que se puede ser docente sin haber recibido ningún tipo de formación profesionalizadora para ello, creencia que este modelo comparte con la formación que hemos llamado academicista. Esta perspectiva se basaría en la observación e imitación, ya que cualquier persona que va a enseñar ha pasado un gran número de años como estudiante a lo largo de diferentes niveles educativos. Efectivamente, cuando comenzamos a enseñar en muchos casos tendemos a hacerlo según lo que conocemos, es decir, según cómo nos enseñaron; ahora bien, como se recuerda mejor lo más reciente (los cursos universitarios), el profesorado tiende a usar metodologías parecidas a las empleadas en estos cursos, no siempre adecuadas a las características del alumnado de Secundaria, y mucho menos de Primaria.

Al hilo de este razonamiento, al impartir clase de EF al alumnado de Primaria, es frecuente que se utilice la técnica de reproducción de modelos, en función de la enseñanza de contenidos inapropiados para estas edades.

Es innegable la influencia de este currículo oculto en los futuros y futuras docentes, aunque se ejerza a veces de forma inconsciente. Por otra parte hay una serie de creencias que favorecen el que se subestime la profesionalización: “enseñar es fácil”, “se nace buen profesor o profesora”, “es cuestión de personalidad” etc. Pero en nuestra opinión, la formación debe tener en cuenta esta influencia ambiental, en primer lugar para cuestionarla, sobre todo en lo referente a imitar de manera acrítica metodologías tradicionales, y en segundo lugar, para ejercer conscientemente de modelo en las clases de Didáctica de la EF, es decir, no sólo presentar y discutir en clase los modelos o perspectivas más actuales sobre la enseñanza de la EF, sino actuar conforme a estos modelos, favoreciendo así un cambio en las concepciones de los futuros maestros y maestras sobre la misma.

Como señala Gil (1991) es necesario un cambio de este tipo para superar una formación del profesorado de la que critica sus resultados, al no transformar “una imagen espontánea de la enseñanza concebida como algo esencialmente simple, para lo cual basta con un buen conocimiento de la materia, algo de práctica, y a lo sumo algunos conocimientos psicopedagógicos”.

Se puede apreciar al analizar el caso de la formación inicial, que es frecuente encontrar estrategias que combinan momentos o fases donde predomina una perspectiva académica o técnica de la formación del profesorado con otras donde predomina una visión artesanal de la misma.

C-2) El enfoque reflexivo, implica, para Pérez Gómez (1992), el reconocimiento de que los problemas complejos y singulares del aula no son resolubles ni mediante una enseñanza basada en la aplicación de procedimientos o competencias técnicas universales, ni mediante la reproducción de rutinas y creencias educativas *acríticas y conservadoras*. Se trata, por tanto, de promover un modelo de docente capaz de reflexionar en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön, 1983), y desarrollar un conocimiento profesional que “lejos de imponer restricciones mecánicas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación”.

Pérez Gómez desarrolla extensamente este enfoque, al que atribuye vigencia y actualidad. Para ello realiza un recorrido sobre las diferentes aportaciones que han ido conformando

esta corriente de pensamiento sobre la enseñanza, el profesor o profesora y la formación del profesorado (Schwab, 1983; Stenhouse, 1981; Fenstermacher, 1986; Yinger, 1986; Schön, 1987; Clark y Peterson, 1990). Entre ellas, la concepción de desarrollo profesional de Fenstermacher (1986) propone un saber práctico de referencia, fruto de la integración consciente entre saberes formalizados, producidos por la investigación académica, y saberes contextuales “adquiridos a través de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida del aula”.

Este análisis queda inacabado, según Porlán y Rivero, ya que no describe las características de un modelo formativo que potencie el conocimiento práctico y reflexivo del profesorado. Nos indica qué docentes se deberían formar pero no con qué modelo de formación.

D) La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

En palabras de Porlán y Rivero (1998: 20-1) bajo esta perspectiva Pérez Gómez agrupa aquellos enfoques que conciben la enseñanza como una actividad crítica y a las y los docentes como profesionales reflexivos y críticos que buscan “el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” A su vez, también en este caso, distingue dos enfoques diferenciados, *el enfoque crítico*, que pone más el acento en la vertiente sociopolítica de la enseñanza y de la formación de docentes, y cuyos autores más representativos son, entre otros, Giroux (1990), Appel (1989) y Zeichner y Liston (1990), y *el enfoque de investigación-acción*, más centrado en promover el modelo de docente-investigador que vincula su propia formación al desarrollo del currículo en las aulas, y cuyos promotores más cualificados son Stenhouse (1981 y 1987) y Elliot (1990).

D-1) El enfoque crítico. Los pocos programas de formación basados en este enfoque pretenden que los profesores y profesoras adquieran un “bagaje cultural de clara orientación política y social”, que desarrollen la capacidad de reflexión crítica “para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula” y que desarrollen las actitudes de “un intelectual transformador en el aula, en el centro y en el contexto social”.

D-2) El enfoque de investigación-acción, que ha tenido una importante influencia en el mundo anglosajón y, desde hace un cierto tiempo, también en nuestro país, “concibe la formación del profesorado como un proceso de desarrollo profesional que se basa en la investigación en la acción y en la utilización de los resultados obtenidos para *la transformación de la práctica y de las condiciones sociales que la limitan*. De esta manera, la formación del profesorado, la investigación educativa y el desarrollo curricular son, en este enfoque, dimensiones complementarias de un mismo proceso en espiral donde se suceden indefinidamente momentos de teorización, de experimentación y de observación, basados en el rigor, la relevancia práctica, la cooperación intersubjetiva y el compromiso ético y social.”

Una vez expuestos los diferentes enfoques de formación docente, es en el último, la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, donde se ubica mi práctica docente en la formación inicial del profesorado de EF.

2.3. Algunos aspectos de la Formación del Profesorado de Educación Física

La formación inicial del profesorado especialista en EF se basa en los mismos principios de procedimiento y de formación del profesorado expuestos hasta el momento, de manera que, mi labor docente se enmarca en una base teórica-conceptual que aborda la capacitación de mis estudiantes desde dos vertientes complementarias: la cimentación en una amplia preparación cultural, en consonancia con las exigencias de una sociedad en constante cambio y, la formación docente específica desde el ámbito motriz a través de un proceso reflexivo y crítico, que contribuya a su autonomía personal y profesional. El desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que les haga entender que una de las grandes ventajas del ser humano es la capacidad ilimitada de aprender, de desarrollar todas las facetas que contribuyan al logro de la armonía personal, buscando el desarrollo de la inteligencia, en su más amplio sentido, pero que se sustenta en la inteligencia emocional.

En este apartado, una vez establecidas las finalidades del proceso de formación inicial, se tratan algunos aspectos que considero necesarios abordar por la trascendencia que cobran en el área de EF: la cultura humanística en el ámbito motor, el currículum oculto, el estatus de la Educación Física y de su profesorado, las creencias implícitas del profesorado de EF, y por último, el tema del espacio.

Al igual que en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, primero será necesario tener definidos los objetivos de formación, para poder establecer el currículum adecuado y utilizar una metodología que coadyuve a la consecución de los fines propuestos.

Los objetivos de la formación inicial del profesorado de EF los podemos sintetizar en la propuesta que hace Marcelo (1994: 247-248) como las *Metas y finalidades de la formación inicial del profesorado*, cuando dice que el objetivo de todo programa de formación de profesorado ha de ser enseñar la “competencia de clase o conocimiento del oficio” de forma que sean personas preparadas para la tarea de enseñar y establecer las metas que persigue todo programa formativo. Para lograrlo hay que conocer a qué tipo de docente se está formando y para qué contexto. En nuestro caso, se trata de prepararles para participar en el proceso educativo del alumnado de Educación Primaria desde la educación por el movimiento. Para lo cual, a mi juicio, lo más importante es que se formen como personas y adquieran una actitud reflexiva acerca de su responsabilidad educativa.

Plantea Landsheere (1987: 79) que “cualquier currículum de formación del profesorado debería tener en cuenta cuatro cuestiones básicas, así como proporcionar oportunidades para plantearlas en una amplia variedad de situaciones educativas: ¿cuáles son los objetivos de educación?, ¿cómo varían los objetivos en función de los alumnos?, ¿cómo se pueden conseguir los objetivos?, y ¿cómo se conoce que se han conseguido los objetivos?”.

Para Joyce y Clift (1984: 8) “el propósito de la formación inicial es preparar a los candidatos para: (a) el estudio del mundo, de sí mismo, y del conocimiento académico a lo largo de su carrera; (b) el estudio continuado de la enseñanza; (c) a participar en esfuerzos de renovación de la escuela, incluyendo la creación e implantación de innovaciones, y (d) enfrentarse a los problemas genéricos de su lugar de trabajo (la escuela y la clase). La aptitud de aprender y el deseo de ejercer este conocimiento es el producto más importante de la formación del profesorado”.

“El currículum de la formación del profesorado debería ayudar a los profesores en formación a desarrollar un compromiso con la idea de que la escuela, en una democracia, es responsable de promover valores democráticos y de preparar a los alumnos para que sean buenos ciudadanos” (Edmunson, 1990: 718).

La formación inicial del profesorado incluye conocimientos, destrezas, habilidades o competencias y actitudes o disposiciones. De entre todos estos destacan la disposición y el conocimiento. Katz y Raths (1985: 301) definen una disposición como “una característica atribuida a un profesor, que se refiere a la tendencia de sus acciones en un contexto particular”.

En cuanto al contenido del currículum de formación de profesorado, podemos aplicar al área de EF la opinión de Marcelo (1994: 247): “Los estudios sobre el currículum de la formación del profesorado son escasos e incompletos, en la medida en que fundamentalmente hacen referencia al ámbito de los conocimientos y las destrezas necesarias en cada caso para desempeñar la tarea docente.”

En función de la formación humanista que pretendo para el profesorado de EF, será necesario describir qué tipo de conocimientos y experiencias suelen incorporarse como criterios necesarios y actuales para su formación: los diferentes tipos de conocimientos, culturales, científicos, pedagógicos, así como el necesario desarrollo de actitudes en la fase de formación, especialmente referida a aquellos ámbitos que tienen que ver con aspectos de tolerancia y aceptación de la diversidad de: sexo, de raza, cultura, clase social, capacidad, etc.

A mi juicio, aunque el *qué* tiene importancia, lo realmente relevante es el *cómo*. Idea en consonancia con la creencia de que la bondad del proceso de enseñanza-aprendizaje reside en la forma de aplicarlo más que en utilizar un método u otro. Lo que se hace extensivo a los materiales utilizados, ya que cualquier material analizado de forma crítica es lo que va a determinar su auténtica utilidad o valor. Lo que, en absoluto, significa restarle importancia a la selección de dichos aspectos. En cuanto a los contenidos del currículum, Marcelo (1994: 255-275) los organiza en cuatro *Niveles y Componentes del Conocimiento Profesional* para la Formación inicial del profesorado que asumo para la especialidad de EF y que comprenden: el Conocimiento Psicopedagógico, el Conocimiento del Contenido, el Conocimiento Didáctico del Contenido y el Conocimiento del Contexto.

Además, habrá de tenerse en cuenta: “un componente formativo necesario: conocimientos, destrezas y actitudes hacia la diversidad cultural”, el currículum oculto, el componente práctico y la evaluación.

Como último aspecto, no debemos olvidar la formación pedagógica del profesorado universitario, cuya situación actual no es muy halagüeña. En palabras de Gray (1989: 36, en Marcelo, 1994: 445) “no ha existido tradición de entrenamiento profesional en enseñanza superior, y a los profesores jóvenes siempre se les ha dejado solos, excepto quizás un breve curso de iniciación”. Esta es una realidad que no es exclusiva de nuestro país, salvo excepciones, la formación del profesorado a nivel universitario es una actividad asistemática, con escaso rigor y menor investigación. Marcelo (1994: 440- 458) desarrolla este tema de gran importancia, especialmente en lo relativo al profesorado universitario responsable de la docencia del futuro profesorado. Establece cuatro apartados o fases: *Roles y funciones del Profesor Universitario*, su *Formación inicial*, el *Periodo de iniciación* y su *Desarrollo profesional*.

Este es un asunto que tiende a obviarse, pero que, sin embargo, es necesario abordar, ya que el profesorado universitario, imbuido en su estatus de máxima autoridad en el sistema de enseñanza, corre el riesgo de olvidar su propia formación permanente. De hecho, en el tema Coeducación, es el profesorado que menos cursos de formación realiza y puede que sea el más necesitado, especialmente aquellas personas partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro profesorado.

A este respecto, según Mencía de la Fuente (2002), la función del profesorado en este nuevo modelo pedagógico de escuela, implica que: El profesorado debe olvidarse del protagonismo que ha tenido en el viejo modelo de escuela, para cederlo al alumnado. Pero debe tener muy claro que, sin ser protagonista, su función sigue siendo sumamente importante. “Nada más, pero también nada menos que eso. Tiene que adquirir plena conciencia de que su función tiene ahora más de tutorial que de docente; que no consiste tanto en *dar clase*, cuanto en *preparar la clase*, para que se desarrollen luego correctamente la actividades correspondientes a cada uno de los tres tiempos de la representación, y en *estar* después en el aula en disposición de ayudar a los alumnos...”

Estos tres tiempos son los siguientes:

- Para que el alumnado entre en acción de búsqueda es indispensable que sienta el deseo de saber.
- El de la búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas, el tiempo de la adquisición de saberes, mediante la realización del proyecto personal de trabajo.
- El de la síntesis, la comprobación y las puntualizaciones o clarificaciones que sean necesarias, lo que se realiza en una gran puesta en común final.

Este autor define el aula como un local o espacio destinado a dar clases en la Universidad o en otros centros escolares. Y cree que debe ser un “aula inteligente” cuyas características radican en el hecho de que las estructuras espaciales y temporales, las dos coordenadas en las que se sitúa toda acción educativa, son condicionantes, positiva o negativamente, de la aplicación de los principios psicopedagógicos que están en la base de la formación. Una estructuración inteligente con amplios espacios, debidamente equipados para la realización de actividades personales o en grupos pequeños o medianos; un espacio “inteligentemente” concebido y técnicamente dispuesto para ser el “escenario” de una educación en la que alumnas y alumnos son actores que protagonizan las acciones de aprendizaje y el profesorado dirige la escena y mueve, como entre bastidores, los hilos de la representación.

2.3.1. La cultura humanística y la Educación Física

“En realidad, la motricidad es también un hecho social. Toda conducta motriz testimonia una cultura” (Parlebas, 1988: 113).

Pero, ¿qué cultura testimonia y cuál es la cultura de la actividad física que el profesorado debe adquirir y transmitir?

Todo movimiento humano -incluido el no movimiento- se desarrolla en función de tres parámetros indisolublemente ligados: el cuerpo, el espacio y el tiempo.

“En el espacio estamos, en el tiempo somos” (Gimeno Sacristán, 2003: 169). Pero es el cuerpo quien está en representación de la persona.

Ese cuerpo menospreciado a lo largo de tantos siglos, y que todavía hoy no se tiene en cuenta en la educación de las personas. El cuerpo que sigue “sin entrar en la educación intelectual”, aunque la psicología puede por fin entrar en la educación corporal (Lapierre, 1989: 2).

Según Benilde Vázquez (1989a) el concepto de cuerpo determina los conceptos de Educación y de Educación Física. El cuerpo es el espejo en que cada sociedad se mira.

“Somos conscientes de que las actividades y la forma que toman las actividades físicas y el movimiento humano son determinadas por el cuadro social. Los problemas presentados por el estudio científico del movimiento no son relativos a un movimiento en sí característico de una naturaleza humana inmutable, sino que se insertan en el cuadro de una cultura.

Cada sociedad, por la educación que ella define, impone al individuo un uso determinado de su cuerpo” (Le Boulch, 1985: 6).

Por ello, para desarrollar una tarea educativa desde el ámbito de la EF, se hace necesario definir qué concepto de cuerpo se asume. En este caso, definiendo el concepto de cuerpo que se corresponde con la idea de la persona como microcosmos, como unidad físico-psico-social. Un cuerpo que ha evolucionado “también y conjuntamente porque el concepto de espíritu se ha ampliado a la noción de psiquismo. El psiquismo ya no es solamente la inteligencia, la racionalidad y la lógica cartesiana. El psiquismo es también la afectividad, los estados de ánimo, el amor, la ansiedad, el placer, el deseo, la agresividad, la sensualidad, la sexualidad y otros muchos sentimientos ligados a la relación con el otro y con los otros.

Esta ‘vivencia afectiva’ es el componente fundamental de la personalidad. Está ligado al inconsciente y está ligado al cuerpo. Es de orden diferente de la ‘vivencia intelectual’, pero interfiere continuamente con ésta y en gran medida la condiciona. (...)

¿Qué es este ‘psico-cuerpo’? Ya no se trata de un cuerpo que actúa racionalmente en su relación con la materialidad de los objetos. Se trata de un cuerpo afectivo, emocional, fuente de placer y de deseo, interactuando en la relación con el otro. Un cuerpo fuente de impulsos, confrontado con las prohibiciones culturales. La noción racional de esquema corporal se sustituye por la noción imaginaria y fantástica de imagen corporal” (Lapierre, 1989: 4).

Tal como se ha señalado, la edad, el sexo, la clase social y la raza, constituyen factores de exclusión, que como tales debemos erradicar si el objetivo es lograr la adquisición de una educación y una cultura humanística para todos los seres humanos.

El cuerpo es el escaparate donde se manifiestan los rasgos característicos de cada persona que son objeto de valoración o de exclusión.

Al hilo de este pensamiento quiero aportar una reflexión acerca de otro aspecto de esta cultura dominante del modelo de cuerpo, relacionado con la edad. La imposición de la imagen de cuerpo joven y perfecto deja fuera de sus inalcanzables reclamos a la mayoría de las personas, creando a veces, problemas con su imagen corporal que provoca rechazo hacia el propio cuerpo. En el contexto de esta lógica inhumana, es rechazado el colectivo que conforman las personas de edad avanzada, cuya proporción aumenta sin cesar, pero para quien “la sociedad no ha previsto soluciones adecuadas a la realidad ni a las necesidades de este grupo de edad” (Febrer y Soler, 1989: 30).

Explican Febrer y Soler (1989: 30-32) que en la actualidad, y sobre todo en sociedades competitivas como la nuestra, cultura es sinónimo de “cantidad de saberes” adquiridos para realizar funciones concretas.

Las personas mayores, hasta hace muy pocos años, no se sentían relegadas culturalmente, ya que eran quienes estaban en posesión de la cultura. Era un derecho inalienable ganado a base de experiencia de años vividos y conservaban su rol de “personas expertas” hasta el final de sus días, pues tenían la obligación de transferir toda su “sabiduría” a la juventud.

Estas autoras creen que, a pesar de que hay diferencias significativas entre las personas que configuran este grupo de edad, existen unos rasgos comunes a todas ellas. Rasgos que informan sobre la relación que las personas establecen con su cuerpo y con la sociedad y en qué manera influyen estas relaciones -además de otras de carácter más afectivo- en su equilibrio psicológico.

Concluyen estas autoras que las personas mayores “no aceptan su imagen corporal ya que, por un lado, ésta no responde a los ideales estéticos predominantes en la sociedad y, por otro, no existe relación entre la imagen que ellos tienen de sí mismos y su realidad” (Febrer y Soler, 1989: 67).

De acuerdo con las teorías expuestas, si agrupamos los contenidos de la EF para la Educación Primaria en tres grandes bloques, estos serían la estructuración del esquema corporal, la estructuración espacio-temporal y el desarrollo de la coordinación, capacidades que se desarrollan totalmente relacionadas y que denominamos básicas o psicomotrices, ya que constituyen los cimientos de los aprendizajes a todos los niveles de motricidad humana, desde los movimientos necesarios para la vida cotidiana hasta el alto rendimiento deportivo.

Así pues, desde la enseñanza de la EF, debemos procurar un tipo de actividad física, un tipo de movimiento que “se fundamenta en la unidad del cuerpo y del ser conformada por la herencia biológica, el psiquismo y la sociedad, unidad bio-psico-social. Esto significa que, hay que tener en cuenta cada uno de los tres aspectos en la práctica pedagógica y que la acción de cada uno de ellos influye y es condicionada a su vez por otros” (Benito, 2001: 14).

Desde este concepto de cuerpo en movimiento, la EF debe contribuir al logro de la salud integral de las personas, y de forma paralela ayudarles a tomar conciencia del significado que este término encierra y que es contrario al que, habitualmente, nos tratan de vender desde los medios de comunicación en nombre de la cultura física, y que, en realidad, tiene como objetivo conseguir pingües beneficios económicos. Discernir cómo utilizar la actividad física para el bienestar personal, sin confundirlo con los intereses creados alrededor del mundo del deporte, que distan considerablemente de los educativos y humanísticos. Objetivo a alcanzar desde la filosofía de las líneas educativas transversales de Educación para la Salud, para el Consumo y para los Medios de Comunicación, pero cuyos contenidos encuentran una adecuada plataforma para ser tratados desde el área de EF.

Según Marcos (1989: 16-18) “Podríamos considerar la salud como un estado armónico entre lo que constituye el ser humano en sus diversos aspectos, físico, psíquico y social y su entorno ambiental, variable según las circunstancias y, por tanto, en equilibrio dinámico inestable. Estado al que debe prestarse gran atención mediante la educación sanitaria de la población, para evitar su deterioro.”

El mejor camino para conseguir un buen estado de salud es el de convencerse de que ésta empieza en casa, pero sigue en la escuela, en el lugar de trabajo, en el ocio, etc.

Debe hacerse entender a la gente que la mala salud no es algo inevitable y para su mejoría estamos obligados a tener en cuenta numerosos factores: económicos, sociales, políticos, culturales, ambientales, biológicos y personales.

Expresado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), “la promoción de la salud se ha convertido en elemento común para todos aquellos que admiten la necesidad de un cambio en nuestro modo de vida y en nuestros hábitos con la finalidad de mejorar nuestro estado de salud. La promoción de la salud aparece como una estrategia de mediación entre

la población y su entorno, operando la síntesis entre las elecciones individuales y la responsabilidad de la sociedad en el ámbito de la salud”.

De lo que se deriva el siguiente concepto de educación para la salud: “La educación para la salud es toda aquella combinación de experiencias de aprendizaje planificada, destinada a facilitar los cambios voluntarios de comportamientos saludables” (Green, citado por Rochon, 1991: 6).

Sin embargo, desde los altos organismos de toma de decisiones, cuando hacen referencia al “ámbito de la salud”, contemplan únicamente la perspectiva de las ciencias médicas y si hablan de educación para la salud, aluden a la prevención de enfermedades en el mismo contexto. A mi juicio, esto es un gran error, ya que, a pesar de dejar constancia sobre el papel de un concepto más amplio de salud, en la práctica, olvidan que un espacio decisivo para lograr los cambios deseados es el educativo.

En alguna ocasión acude personal sanitario a los centros escolares para impartir una charla sobre alimentación o sexualidad, por ejemplo, pero, no dejan de ser acciones anecdóticas. En el contexto educativo, deberían impartirse contenidos de educación para la salud con peso específico en el currículum de la enseñanza obligatoria.

Rochon (1991: 27-47) en el desarrollo de su libro-guía, ilustra su exposición teórica con proyectos prácticos dirigidos a diferentes ámbitos sociales, de los que he seleccionado dos ejemplos destinados a desarrollar aptitudes y recursos individuales en la población y que considero que tienen una aplicación directa en el planteamiento del área de educación para la salud en el contexto escolar:

1. Aptitudes y recursos individuales generales. Facilitar el aprendizaje permitiendo:

- conocer el funcionamiento de su cuerpo
- identificar las etapas de la vida
- adquirir las habilidades de relación interpersonal
- conocer su entorno
- adaptarse a las etapas de la vida y a su entorno
- escoger un estilo de vida saludable
- adaptar su modo de vida
- escoger un trabajo, aficiones
- escoger amistades
- etc.

2. Aptitudes y recursos particulares. Facilitar el aprendizaje permitiendo:

- reaccionar positivamente a las crisis vitales
- vivir su sexualidad
- escoger un método contraceptivo
- realizar actividades físicas
- alimentarse adecuadamente
- consumir adecuadamente
- tener un nivel de estrés adecuado
- respetar las diferencias entre personas
- promover la igualdad entre los humanos
- etc.

Las personas, habitualmente, presentan un cuadro de dolencias que aparecen en el marco laboral, en la actividad cotidiana o la práctica de un deporte, pero puede tener sus raíces en el pasado, ser producto de la forma de vida, de la cultura y la educación, sin olvidar el carácter de la persona, su forma de ser y de afrontar los acontecimientos, sus

preocupaciones y problemas emocionales. Todas las perturbaciones de carácter psicosocial actúan sobre la estructura corporal como una pesada carga material. Implican una acumulación de tensión dentro del organismo que lo degrada sobremanera e impiden su funcionamiento natural.

La educación y la cultura son el origen, a menudo, de la mecanización, rigidez e insensibilización corporal y de la correspondiente desestructuración mental, lo que puede manifestarse por una personalidad inhibida, sujeta a moldes y estereotipos de comportamiento; una imagen corporal pobre, un desconocimiento del propio cuerpo y una desorganización del movimiento (Benito, 2001: 17).

En los aspectos señalados es donde la actividad física educativa puede contribuir a conseguir el ambicioso objetivo que se plantea el sistema educativo: emancipación y autonomía personal, cuyo ingrediente incuestionable es la salud integral de las personas.

Una vez definidos los conceptos de cuerpo y salud en relación con el movimiento educativo, consecuentemente con las ideas expuestas, desde el papel de profesora que desempeña la docencia en la formación inicial del profesorado de EF, me planteo el objetivo que Macazaga (2004: 19) sintetiza en “alcanzar la emancipación del docente entendida como la libertad con respecto al dogmatismo de la tradición y la conquista de la autonomía para, desde ella, estar en disposición de orientarse al desarrollo de una cultura profesional de la Educación Física caracterizada por la divergencia, creatividad, apertura, flexibilidad, aceptación del riesgo, etc.”

La importancia de la adquisición de una amplia cultura como elemento clave del proceso de emancipación del alumnado es uno de los temas recurrentes en el empeño educativo de Stenhouse (citado por Elliott, 1990: 271) que lo expresa con las siguientes palabras:

“El problema consiste en proporcionar a cada persona el acceso a una herencia cultural compleja, ciertos apoyos para su vida personal y para sus relaciones con las diversas comunidades a las que pueda pertenecer, posibilidades de ampliación de su comprensión de los seres humanos y sensibilidad hacia los demás. El objetivo consiste en promover la comprensión, la discriminación y el juicio en el campo humano, lo que supone conocimientos concretos fiables (cuando son adecuados) experiencia directa, experiencia imaginativa, cierta perspicacia en relación con los dilemas propios de la condición humana, de la tosca naturaleza de muchas instituciones y de un mínimo de pensamiento racional sobre ellas”.

Al revisar posteriormente este pasaje en un artículo titulado *Towards a Vernacular Humanism*, Stenhouse señalaba: “este texto me sigue pareciendo que promueve la aspiración de una educación humanística para todos”. Y era una aspiración humanística no sólo porque hiciera hincapié en el estudio de los problemas humanos, sino porque restauraba la importancia del juicio individual frente al principio de autoridad como elemento rector de la vida. La educación humanística se relaciona con la emancipación del sujeto. Y, según Stenhouse, descansa “sobre la convicción apasionada de que la virtud de la humanidad disminuye en el hombre concreto cuando el juicio viene prescrito por la autoridad”. Definía el “estado más civilizado” como aquel cuyos “ciudadanos mantienen su plena responsabilidad de juicio” (Elliott, 1990: 271).

He elegido estos dos párrafos porque incluyen dos de los grandes temas que son motivo de mi preocupación en la formación inicial de profesorado, la adquisición de una cultura humanista y la emancipación. Llevado al ámbito de formación de mis estudiantes de EF, supone plantearse la inclusión de la cultura en dos vertientes: la Cultura con letras mayúsculas y la específica que atañe a los conceptos dominantes del ámbito motor.

En la primera vertiente incluyo el concepto Educación, entendido de forma integral, y paralelamente han de adquirir un concepto humanista del deporte y la educación física, así como, los contenidos que deberán desarrollar en su área de intervención. Para lo cual es necesario realizar un profundo trabajo de reflexión, ya que, sus creencias implícitas y la cultura deportiva que poseen les impide entender y asimilar los fundamentos de una EF que sea educativa.

Emancipación entendida como adquisición de autonomía personal que abarque el doble rol del alumnado-profesorado, ya que, en primer lugar, a través de la experiencia vivida en su formación inicial desde una perspectiva reflexiva, crítica y comunicativa, deberán hacerse personas autónomas para, en un futuro próximo, poder utilizar lo aprendido para conseguir, con el alumnado de Primaria, el mismo objetivo de libertad y autonomía personal. Objetivos que, sobre el papel, recoge la ley como finalidad educativa desde la edad más temprana.

Lo expuesto hasta el momento, en teoría parece lógico y deseable, pero, no es tan sencillo de llevar a la práctica en la formación del profesorado de EF, ya que existe una contradicción entre el deseo y la realidad, o lo que queremos y lo que podemos hacer. Trataré de explicar dicha afirmación, exponiendo, de forma resumida, la situación real del ámbito de la actividad física y el estatus de la asignatura EF y de sus docentes, producto, fundamentalmente, del bagaje histórico que arrastramos.

Tomando la cultura como principio universal para cualquier acto que tenga como fin la Educación, en el ámbito de la formación del profesorado de EF hay que añadir el aspecto específico de la propia cultura del deporte en sus múltiples aspectos, destacando el culto al cuerpo, tema que Benilde Vázquez (1989a) plantea en forma de interrogante “¿cultura o contracultura del cuerpo?”. Pero además, es imprescindible enfocar todo ello desde la perspectiva de la cultura de género, ya que la actividad física es un reducto recalcitrantemente androcéntrico, tal y como se verá en el capítulo 3. *Feminismo, Coeducación y Actividad física*.

José M^a Cagigal, hace más de tres décadas, comenzó a alertarnos acerca del proceso de deshumanización a que estaba abocado el deporte, si continuaba por los derroteros iniciados. Cagigal, ya entonces, hablaba del enfoque humanístico del que es imprescindible dotar al deporte si queremos que tenga valor educativo. Escribe obras pioneras, algunas de las cuales indico a continuación porque sus títulos son ya significativos: *Deporte, pedagogía y humanismo*, 1966; *Deporte, pulso de nuestro tiempo*, 1972; *Cultura intelectual y cultura física*, 1979; *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*, (1981); *Deporte: espectáculo y acción*, 1985; o el artículo “En torno a la educación por el movimiento” que en 1982 publica la Revista Internacional de Ciencias Sociales de la UNESCO.

Esta cultura humanística, entre otros objetivos, debe capacitar al profesorado para adquirir un concepto humano de la EF y el deporte. Pero, si el concepto de humanismo que poseemos está sesgado y no incluye a las mujeres, la tarea no podrá ser realmente educativa. Luego, el único camino es entender el humanismo y la educación integral de las personas desde la perspectiva de género.

El androcentrismo invade todos los ámbitos sociales, así como cada una de las acciones que llevamos a cabo, determina la cultura, la educación, y por extensión la formación del profesorado de EF.

“Esta característica cultural heredada es tan profunda en nuestra formación que generalmente no somos conscientes de ella. Por esta razón, si en las escuelas se pregunta al profesorado sobre la existencia de comportamientos sexistas y rasgos androcéntricos en la

vida escolar, suele responder que no existen tales rasgos, y que el tratamiento dado a niños y niñas, profesores y profesoras es igualitario. Pero, basta observar con cierta sistematicidad la vida escolar, para percibir un gran número de estos rasgos y comportamientos sexistas que siempre habían pasado desapercibidos. (...)

Para ser conscientes de las diferencias sexistas que se producen en el ámbito escolar no basta con leer un libro o asistir a un curso; es necesario que cada maestro y cada maestra descubran cotidianamente las formas de sexismo y discriminación que se deslizan en su trabajo, en el trato dado a niños y niñas, en el lenguaje utilizado, en el material gráfico expuesto en el aula, en los textos educativos. El/la docente descubrirán así y podrán analizar todo un mundo de valores subyacentes a la docencia, en los que no habían reparado hasta el momento, y se darán cuenta de lo poco *natural* que es la negación continua del hecho femenino dentro del ámbito educativo” (Subirats y Tomé, 1992: 7-8).

Como dice Shulamith Firestone, en el libro que dedica a Simone de Beauvoir, “las mujeres y el amor son pilares básicos. Examinadlos y estaréis amenazando la estructura misma de la cultura”.

Por eso, como señala Altable (1991: 114 y 112), “antes de iniciar una práctica de educación no sexista es necesario desenredar el sexismo.”

Según esta autora, “el actual sistema de educación tiende a preparar a la chica para un cierto tipo de vida liberada y una profesión, al mismo tiempo que ensalza los valores de una forma anticuada de matrimonio, heredada de los tiempos en los que se le preparaba para ser una buena ama de casa.

A la niña se la educa en la ambivalencia; deberá ser independiente pero no tanto, deberá tener un trabajo y a la vez ser madre, pero si tiene un trabajo éste no será tan importante como el del varón...” (Altable, 1991: 91).

Esta cultura androcéntrica, con un barniz de cambio o modernidad está provocando en muchas mujeres la dificultad para construir su propia identidad, lo que la convierte en un ser psicológicamente vulnerable y manejable. La aceptación de su cuerpo forma parte de dicha identidad.

Desde esta perspectiva, el profesorado de EF deberá ser consciente del problema de estructuración del esquema corporal que puede tener su alumnado y, concretamente, las adolescentes, y cuidar cada uno de sus gestos, palabras y actos para no manifestar sexismo. Sólo desde una EF integradora, podrá trabajarse el desarrollo de las capacidades corporales que permitan la vivencia y la expresión natural de las emociones de su alumnado, en pro de una salud integral. Esto constituye la finalidad última de la EF.

La cultura dominante del deporte y la EF provoca un grave problema en la formación humana y cultural del futuro profesorado de EF.

Cuando las y los estudiantes deciden comenzar unos estudios universitarios de EF, hacen su elección motivados por sus creencias acerca de qué es el deporte, la EF y ser docente de EF, que coincide con sus vivencias y los modelos ofrecidos por el profesorado de EF y los entrenadores (la figura de la entrenadora nunca aparece) que han tenido en su etapa preuniversitaria.

Les apasiona el deporte como práctica personal y como consumidores/as de deporte elite, y, en muchos casos, han interiorizado un modelo profesional muy definido, en función del concepto de deporte y una EF que se alimenta de él.

Es decir, al iniciar la especialidad de la EF, no suponen que serán educadoras y educadores, por el contrario, se imaginan reproduciendo el rol que han vivenciado. Así pues, sus conceptos previos acerca del área de EF distan considerablemente de concebirla como área educativa. Estos dos motivos de su elección son un obstáculo para la evolución

de su formación humanista y se manifiesta en dos problemas, íntimamente imbricados, que obstaculizan el cumplimiento de los objetivos planteados para su formación como docentes intelectuales. Concretamente, mis estudiantes, en principio, pretenden conseguir algo que no van a obtener, ya que no coincide, incluso es opuesto a los planteamientos diseñados para su formación, y además, desde mi papel de profesora, me empeño en deconstruir lo que creen tener bien aprendido.

Por lo tanto, surgen dos problemas estrechamente ligados, por un lado la cultura humanística y el significado de Educación, en general, no forma parte de sus prioridades y, por otro, en un breve periodo de tiempo, la mayoría de los componentes del grupo toman conciencia de que la cultura que les interesa y que creen poseer acerca del mundo del deporte está obsoleta y no es adecuada para cumplir con lo que deberá ser su labor docente.

En el curso de doctorado impartido por el profesor Maurice Pieron (en Bilbao, 1993), nos decía que la EF ha evolucionado mucho en los últimos años, pero que, desafortunadamente, este cambio se ha quedado reducido al aspecto teórico, ya que la práctica sigue anclada en sus tradicionales métodos, insensibles a dicha evolución.

A lo largo de estos años se han realizado investigaciones al respecto, y resulta realmente preocupante que, en muchos casos, hoy dicha afirmación se mantenga vigente.

López Pastor (1999: 242-244) tras haber analizado la producción bibliográfica sobre evaluación en EF, dice que “se puede comprobar que en estos 27 años han cambiado muy pocas cosas (y las que han cambiado no lo han hecho demasiado) en lo referente a la evaluación en EF. Los diferentes “manuales” y “documentos Técnicos” que editó en 1970, y 1974, la Junta Nacional de Educación Física y Deportes, para la impartición de la Educación Física en la EGB y Enseñanzas Medias, ya mostraban, como proceso e instrumentos de evaluación, la aplicación de tests de rendimiento físico-motor.

Lógicamente, el resultado de su investigación lleva a este autor a hacerse las siguientes preguntas: “¿Ha cambiado la formación de los profesores de EF en estos 26 años? ¿Ha cambiado la concepción curricular predominante?”

La respuesta es que en cuanto a la racionalidad educativa que subyace y enfoque curricular, la inmensa mayoría de los documentos pertenece de una forma clara a la racionalidad técnica (y a su concepción curricular por objetivos).

Señala López Pastor, que, en los últimos años, se está realizando un discurso teórico supuestamente innovador y “actualizado”, más próximo a la racionalidad práctica, pero, bien en el propio discurso o en las prácticas evaluativas que proponen (a menudo en fuerte disonancia con su propio planteamiento teórico), subyace la misma racionalidad técnica.

Y continúa diciendo: “Se ha avanzado bastante en el tratamiento teórico de la evaluación desde el área curricular específica de la EF, por aquel entonces inexistente, pero ¿de qué sirve la teoría si no es capaz de transformar ni los presupuestos de los profesores, ni su realidad evaluativa-calificadora, ni sus procesos, ni los instrumentos utilizados, ni la absurda situación de hacer pasar a generaciones y generaciones de jóvenes por las mismas pruebas físicas, una y otra vez, como aplicación directa del mundo de la competición y el rendimiento deportivo? La gran mayoría de los *especialistas* en la temática se dedican a poner diversos barnices didácticos, modificaciones, perfeccionamientos o pegas técnicas al hecho de pasar una y otra vez los ya viejos tests de rendimiento motor. Pero nadie, (o casi nadie¹⁹, afortunadamente) se plantea la necesidad de un cambio profundo y radical. Casi nadie denuncia que el error está en su misma esencia, en el uso reiterativo y casi excluyente que se hace de la aplicación de estos tests, en la obsesión por el rendimiento

¹⁹ Sebastiani, 1993; López y Jiménez, 1994; Ruiz, 1994; López et al, 1996a; López y López, 1994, 1996.

físico (Tinajas et al, 1995), no en sus detalles, y sobre todo en el uso que se hace de su aplicación y sus resultados. Es la incongruencia (o el dislate) de la racionalidad tecnocrática en cuanto a evaluación de la EF se refiere.”

De acuerdo con estos planteamientos, deduzco que la EF es una de las áreas más necesitadas de intervención didáctica en la formación de su profesorado, quien debe entender que, tal como se está desarrollando, la actividad física es sexista, homófoba, elitista, que excluye a todas las personas con bajo nivel de habilidad motriz y, por supuesto, a quien tiene alguna necesidad de atención especial, en definitiva, que la EF es antidemocrática.

García Ruso (2002: 73) opina al respecto: “...dentro del campo de la Educación Física, procede considerar las aportaciones de Bain (1988, 1990b), Dewar (1989), Fernández Balboa (1997), Kirk (1990), Tinning (1990), Kirk y Tinning (1990), Pascual (1994) Sparkes (1991). A nivel muy general podemos señalar que la Educación Física es vista como un área del curriculum donde las luchas por el poder y privilegios son negociadas y rebatidas. Asimismo, estas luchas se hacen visibles en las variadas opresiones, tales como: sexismo, racismo, clasicismo, fobia a los gordos, heterosexualismo, etc., que están siendo acometidas en la actualidad; lo que nos permite comenzar a cuestionarnos los programas que se hacen en Educación Física, cómo y por qué se hacen y las implicaciones sociales, morales y políticas de dichas acciones y decisiones.”

Esta puesta en práctica de las actividades del ámbito motor, no puede separarse de las características del profesorado de EF.

Pieron²⁰ afirmaba que en el conjunto de docentes de todos los países en los que él había llevado a cabo algún tipo de investigación, el profesorado de EF era el que tenía menos interés por reciclarse en temas pedagógicos.

Desinterés que, a mi juicio, se hace evidente en relación con el tema Coeducación. Puedo constatar este hecho en lo que respecta a mi experiencia de largos años asistiendo a todo tipo de encuentros en torno al tema de la Igualdad de Oportunidades, ya sea como oyente o para impartir algún seminario o ponencia. En mi participación como formadora en cursos de Coeducación Física, la proporción menor corresponde al profesorado de EF. Incluso en foros de encuentro en los que había varios talleres simultáneos, y uno de ellos hacía referencia al tema Mujer y Actividad física, tomaban parte un considerable número de docentes de diversas especialidades ajenas a la EF, con gran interés en conocer cómo puede trabajarse la Igualdad desde el ámbito motor.

Por otra parte, en los congresos organizados desde el ámbito de la actividad física y deportiva, el tema de la discriminación de la mujer es prácticamente inexistente, y en el caso excepcional de dedicar un espacio a la Coeducación Física, suele ser el de menor afluencia de participantes.

En el “I Encuentro Universitario para la Igualdad” que tuvo lugar en Santiago de Compostela en octubre de 2002, aunque su diseño no incluía el área de Educación Física, la ponencia de Ana Sánchez Bello de la Universidad de La Coruña nos aportó un dato preocupante: esta profesora imparte una asignatura denominada “Género y Educación” en diferentes especialidades de Magisterio, y afirmó estar satisfecha con el aprendizaje del alumnado, ya que, en general, en unas semanas eran capaces de entender los fundamentos del tema, con una excepción, el alumnado de EF que, con mayoría aplastante de alumnos, es el más resistente a la comprensión, a quien le costaba meses aceptar y entender los objetivos del tema. A veces, en todo el año, no conseguía una mínima mentalización, a

²⁰ En el citado curso de doctorado, Bilbao, 1993.

diferencia de otras especialidades donde se podía constatar una evolución positiva en unos meses.

“Además de apoyar la idea de que la educación física parece estar dominada por hombres, tal y como señalan otras encuestas de mayor escala (Vázquez y Álvarez, 1990; Fraile, 1993), los resultados del cuestionario confirman una enseñanza predominantemente técnica de la enseñanza deportiva y apoyada en los materiales de los deportes estándar. Estos resultados indican, de alguna manera, la pertinencia de realizar un curso sobre la enseñanza de los juegos deportivos que desplaza el énfasis técnico por la comprensión del juego ligado a los principios tácticos básicos, tal y como mantiene el enfoque de enseñanza y que pretende estudiarse en nuestra investigación” (Devís, 1996: 104).

Estas aportaciones refuerzan la necesidad de que el profesorado de EF adquiriera un marco teórico que incluya un profundo conocimiento del fenómeno social actual del Deporte, la Educación Física y la Coeducación, a través de estrategias metodológicas que garanticen llevar a cabo un proceso educativo-investigador en el que se contemplen las dificultades reales, y poder abordar el cuestionamiento de sus creencias implícitas.

Para lograr dicho objetivo, es necesario contemplar la formación del profesorado de Educación Física analizada desde una perspectiva crítica y emancipadora. Devís y Molina (2001), destacan la teoría crítica del currículum aportada por Kirk (1990), traducida al castellano en la obra *Educación Física y currículum*. En la presentación de la misma, Devís (1990: 9) apunta que “su traducción está plenamente justificada desde el momento que intenta esclarecer la confusión conceptual y presentar el primer acercamiento, dentro de la comunidad internacional, a una teoría crítica de la enseñanza de la Educación Física. Estas dos importantes aportaciones de Kirk se ven reflejadas en dos grandes partes del libro: a) Una primera parte en la que realiza una visión panorámica desde una perspectiva crítica, del campo del currículum en relación a la Educación Física y, b) Una segunda parte en la que somete a discusión algunos de los tópicos dominantes de los estudios del currículum en la Educación Física”.

Dos años después, Tinning (1992), con su obra “Educación Física: la escuela y sus profesores”, contribuye a abordar el currículum de la Educación Física desde una teoría crítica del mismo.

Según Grundy (1991: 42), el aspecto más importante del currículum consistirá, en la promoción de la conciencia crítica. En este sentido, el profesorado ha de plantearse si la EF a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje actúa en favor de la emancipación con su práctica curricular o ayuda a legitimar y promulgar prácticas injustas o deshumanizadoras. Dichas prácticas tienen un efecto dañino psicológica o sociológicamente, por medio de un trato discriminatorio del alumnado por razón de su sexo, raza o capacidad física, a partir de mitos que asocian automáticamente binomios tales como, ejercicio-salud o deporte-educación.

2.3.2. El currículum oculto en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física

Evans (citado por Colquhoun, 1992: 125) sugiere que las cuatro áreas de la vida institucional que es necesario estudiar en la Educación Física son: el currículum, el horario, la escolaridad y la pedagogía: “aquello que se hace accesible a los alumnos (marco del contenido), cómo se hace accesible (marco de transmisión), cuándo se hace accesible (marco de tiempo) y las relaciones entre el profesor y lo enseñado (marco disciplinario o de escolarización)

Según Colquhoun, 1992: 126) en esencia, el currículum es la conjunción de tres características: conocimiento, interacción y contexto. Pero las escuelas legitiman como si fueran verdades incuestionables esos niveles limitados y parciales del conocimiento.

El primer elemento está ligado al currículum oculto, a la transmisión implícita de normas, valores y creencias que acontece durante los acontecimientos diarios de la escolarización. El segundo elemento está vinculado al currículum explícito, de dónde procede el conocimiento, de quién es el conocimiento, qué grupo social lo apoya, etc. El tercer elemento es una cuestión más amplia dirigida a elucidar la ideología dominante y las asunciones epistemológicas que se encuentran detrás de la enseñanza, esto es, un positivismo vulgar, los sistemas de gestión, el estructural-funcionalismo, un proceso de etiquetación social o modificación de conducta.

En el estudio del currículum hay que considerar, como su punto de partida, los problemas y cuestiones de la práctica educativa que se crean al fusionarse estas tres características señaladas. No interesarse únicamente en lo que el profesorado hace en este proceso, sino también en lo que intenta hacer, así como los factores y fuerzas que crean, configuran y guían estas intenciones (Kirk, 1988).

Si nos planteamos como uno de los objetivos fundamentales en la formación inicial del profesorado, dotarle de una amplia cultura humanitaria que les haga docentes intelectuales críticos -siguiendo la idea de Giroux, 1990-, capaces de colaborar con su tarea a mejorar nuestra sociedad, un aspecto de gran relevancia es el tratamiento del currículum oculto.

Es fácil entender que en la formación de especialistas en Educación Física se hace aun más necesario que en otros ámbitos, por lo que es indispensable explicitar la cultura que sustenta los conceptos del ámbito motor alimentados por el concepto deporte. Es necesario reflexionar, informarse y formarse acerca de todos los temas que hacen de la EF un área excluyente en múltiples aspectos, pero fundamentalmente, desde la transversal de las transversales, la Coeducación, es necesario analizar todos los elementos que influyen directamente en mantener la discriminación de las niñas y las mujeres en relación con la práctica físico-deportiva.

Según Marcelo (1994: 265-266) existen escasos trabajos referidos a la formación inicial del profesorado que traten el tema del currículum oculto y utiliza la siguiente definición de Giroux y Penna (1990: 457): “Conceptualizamos el currículum oculto como el contenido de los mensajes que se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras que subyacen al significado tanto en su contenido formal como a través de las relaciones sociales”. Por otra parte, una conclusión general a la que llegan Ginsburg y Clift (1990:451) en la revisión de las investigaciones existentes al respecto es que la formación inicial del profesorado, en general, presenta unas concepciones de la escuela, del alumnado y de la enseñanza poco problemáticas, destacándose que “las instituciones y las relaciones sociales son naturales, neutrales, legítimas o simplemente ya dadas”.

Marcelo destaca también la existencia de algunos *mitos culturales*, no declarados explícitamente, que el profesorado en formación reconoce y asume, en gran medida porque es coherente con el conocimiento de la enseñanza que ya posee como consecuencia de su periodo de escolarización previa. Britzman (1991) destaca el *valor de la experiencia* como el mito más destacado, que lleva a creer a las y los docentes en formación que son las experiencias de campo las que realmente forman al profesorado. Ello se deriva de la separación que se produce entre la formación teórica y práctica en el currículum de la formación inicial (Zabalza, 1988). El mensaje que el alumnado recibe es que los

componentes teóricos son importantes para aprobar, pero que es la práctica la que realmente les formará como docentes.

Estos párrafos que atañen al profesorado en general, parecen redactados para ser aplicados a la especialidad de EF, donde el término práctica tiene un significado, digamos, duplicado. Tal y como se verá a lo largo del análisis de los datos de esta investigación, las personas que inician la especialidad de EF, confían, casi exclusivamente, en el valor de su experiencia en torno a la actividad física como practicantes y, en muchos casos, la de haber vivenciado el rol de “monitor-entrenador” de actividad física en edad escolar.

Este es uno de los motivos por lo que adquiere gran importancia los contenidos del currículum y la manera de transmitirlos, como criterios claves para analizar el currículum oculto en la formación del profesorado. Sin embargo, coincido con la percepción de Ginsburg y Clift (1990), cuando afirman que la tendencia general en la formación inicial del profesorado consiste en presentar el conocimiento como algo objetivo, absoluto, indiscutible, frente a una concepción del conocimiento como problemático: construido, provisional, tentativo, sujeto a influencias políticas, sociales y culturales. Concretamente, mi alumnado-futuro profesorado de EF, debe someter a crítica y deconstruir los saberes que creen tener adquiridos.

Desde la perspectiva coeducativa, Cremades (1988: 59-61) muestra una visión del currículum oculto que resumo a continuación. Según esta autora, en el currículum escolar se concretan una serie de principios psicopedagógicos y también ideológicos, políticos y económicos que, en su conjunto, traducen la orientación general del sistema educativo. En el currículum escolar se proyecta el modelo de sociedad.

El desarrollo del currículum es un proceso cuantificable en la medida en que es observable y pueden evaluarse los resultados mediante distintas técnicas.

César Coll (1987) define el currículum como una estructura organizada de forma sistemática en la que todos los elementos que la componen -contenidos, objetivos, medios, organización y evaluación- están interrelacionados.

Partiendo de esta definición, puede considerarse currículum oculto a todos aquellos aspectos del aprendizaje que no están formulados por Coll, elementos “que constituyen también una estructura organizada, formada por un sistema de valores actitudes, sentimientos, etc., que se transmiten en la medida en que educación es algo más que instrucción; aquellos aprendizajes que no son oficiales o aquellas consecuencias de la forma de llevar a cabo la enseñanza- aprendizaje.” De manera que según Cremades “el currículum oculto es la enseñanza tácita de normas, valores, rutinas, sentimientos, actitudes, en que nos educamos y se comunica a través de los comportamientos, los gestos, las relaciones, la estructura organizativa y las expectativas que proyectamos sobre las alumnas y los alumnos.

Es el aspecto no explícito de la educación y de la enseñanza. Y es oculto porque todo aquello que transmitimos no se cuestiona, no se es consciente de ello o no se reflexiona y solamente se evidencia cuando proyectamos una mirada que traspase la mera apariencia y hagamos manifiesto lo latente. (...)

El currículum oculto tiene una importancia fundamental si nos proponemos un cambio de actitudes, si nos cuestionamos los valores predominantes del sistema y si queremos incidir en los aspectos educativos no formales en los que tiene cabida una concepción de la educación como factor de cambio social.”

Para ello es necesario partir de la hipótesis de que el currículum oculto es una de las principales herramientas para reproducir el sexismo en el actual sistema educativo.

La escuela mixta ha incorporado a las niñas a una educación masculina en aras del principio de igualdad formal, igualdad imposible de conseguir, ya que los puntos de partida son muy diferentes, la cultura y educación de las mujeres hace que en todos los ámbitos, tanto privados como públicos, se nos instruya en valores contrapuestos. Como consecuencia, “la igualdad que proclama la escuela mixta no surge por integración de ambos géneros sino por negación de uno de ellos. No se ha generalizado un modelo andrógino, sino que se ha universalizado el modelo masculino.” En definitiva se pretendía adaptar a las niñas a un sistema de valores masculinos.

Por el contrario, la Coeducación tiene como objetivo educar a todas las personas en un sistema de valores no jerarquizado por el género social, la eliminación de la predominancia y valoración de lo masculino frente a la inferioridad e infravaloración de lo femenino.

Para lo cual es necesario intervenir en todos y cada uno de los aspectos del currículum: valores, actitudes, normas, materiales, organización espacio-temporal y modificar el modelo de comunicación y relaciones interpersonales. Y todo ello desde la plataforma de la formación del profesorado en Coeducación, sin lo cual, lo mismo que sucede en otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, es imposible que se produzca cambio alguno, ya que las personas educadoras son el elemento decisivo para lograr cualquier transformación.

A modo de conclusión, tengo plena convicción de que la erradicación del sexismo en el sistema educativo es clave para conseguir un cambio social, ya que la educación discrimina a las niñas, pero provoca graves consecuencias en todas las personas al impedir el desarrollo integral de sus capacidades. Pero, no voy a extenderme en la trascendencia que adquiere en el currículum oculto el tema de la Igualdad de Oportunidades, ya que se desarrolla en el capítulo siguiente.

2.3.3. El estatus de la Educación Física y de su Profesorado

A pesar de los deseos e intentos de gran cantidad de docentes de EF durante las tres últimas décadas, para lograr la dignificación del área en los diferentes niveles del sistema educativo, la consideración educacional y social de la EF se encuentra lejos de equipararse a la mayoría de las disciplinas del currículo. La EF es una asignatura de segunda categoría, de carácter antiacadémico, de bajo prestigio, y tiene un estatus inferior; de hecho, ha sido definida como “especial” hasta hace apenas unos años.

Expreso mi opinión sin paliativos, porque creo que es necesario partir del hecho de reconocer y aceptar la realidad para poder modificarla. Y llevado al terreno de la formación de su profesorado, al igual que Tinning (1992: 48), pienso que es necesario considerar la enseñanza de la EF como algo esencialmente problemático, como punto de partida para concebir otra forma de enfocar la educación de su profesorado.

Probablemente el estatus de la asignatura de EF y de su profesorado, producto de su propia historia, es el gran problema del que derivan otros muchos aspectos pendientes de solución. La concepción generalizada de inferioridad abarca todos los aspectos de la práctica motriz. A modo de ejemplo, voy a mencionar algunas situaciones, significativas en sí mismas:

- Todavía hoy, ejercen la docencia de la EF personas sin titulación ni formación.
- Entre el profesorado actual existe toda una casuística de títulos, desde los que fueron obtenidos a través de un cursillo de unos días de duración, hasta la diplomatura, licenciatura o doctorado.

- Las etapas educativas obligatorias, que incluían al alumnado hasta los 14 años - Preescolar y Educación General Básica-, no tienen regulada la docencia del área de EF hasta la implantación de la LOGSE, 1990. Anteriormente podía ser impartida por cualquier docente generalista o de otras especialidades.
- La categoría de licenciatura universitaria en EF no se otorga hasta 1981.
- La historia de la investigación en EF está en mantillas, data de algo más de una década.
- Para opositar a una plaza de agregaduría de Instituto, en varias comunidades del Estado Español, es requisito indispensable superar una serie de pruebas físicas. Personalmente, me parece un lamentable indicador: una cosa es que a nivel social no se haya tenido el tiempo suficiente para reconceptualizar la imagen de la asignatura de EF, pero otra muy distinta, que desde las Instituciones educativas cometan semejante dislate.

En Enseñanzas Medias, la EF como asignatura reglada es anterior a las demás etapas educativas, pero, es impartida por profesorado, que en la mayoría de los casos, carece de la mínima preparación, incluso de estudios primarios.

Esta inferior consideración, hasta la existencia de profesorado de EF con estudios superiores, la considero lógica, ya que realmente eran “enseñantes especiales”, pero sí puede considerarse discriminación y agravio comparativo cuando se dilata esta situación de inferioridad desde 1970 -año en que sale la primera promoción de profesorado que ha cursado dichos estudios superiores- hasta 1984 o 1985, en que se consigue su equiparación real con el resto de docentes, en las diferentes autonomías.

La desigualdad de la asignatura sigue vigente, propiciada desde las leyes educativas, en las que la EF se contempla de forma deficiente e inadecuada, hasta que entra en vigor la LOGSE. Con esta ley, por primera vez, la EF es tratada con el mismo rango que el resto de áreas. Aunque desafortunadamente, queda en una declaración teórica de intenciones, ya que la puesta en práctica de la EF ha quedado condicionada por el *Decreto de Mínimos* de la misma ley, que limita su asignación horaria, aproximadamente, a la mitad de presencia curricular que tienen las “asignaturas importantes”.

A pesar de lo expuesto, y en el intento de entender estos hechos en su justa medida, es evidente que ningún acto puede analizarse de forma descontextualizada, y en nuestro caso no es casualidad que la EF esté desprestigiada. Para entender la situación actual, creo que será de gran ayuda conocer los aspectos históricos más significativos, lo que haremos en el siguiente apartado: 2.4., donde se verá que la formación del profesorado de EF, propiamente dicha, es muy reciente. Si bien es verdad que desde 1889 existen titulaciones específicas de EF expedidas por diversos organismos, entre ellos la Facultad de Medicina de la Universidad de Madrid -a partir de 1933-, es un proceso irregular y anómalo, hasta que hace tres -a lo sumo cuatro- décadas comienzan los estudios superiores de EF.

Mayoritariamente existe acuerdo al considerar el problema del estatus inferior del profesorado de EF, en varios trabajos del ámbito de la EF, consultados: Blázquez, 1990; Kirk, 1990; Arnold, 1991; Devís y Peiró, 1992; Pascual, 1997; García Ruso, 2002; López Pastor, 1999; Devís, 1994; Vaquero, 2000; Macazaga, 2004.

Devís (1996a: 16-21) hace un interesante resumen histórico de lo que es la asignatura de EF²¹ y pone sobre la mesa alguno de los grandes problemas que acarrea.

²¹ En el capítulo I: “La educación física y el deporte en la escuela”.

De este estudio puede concluirse que algunos de los problemas más importantes de la EF residen en el bajo estatus y carácter antiacadémico de la EF, que es un problema internacional, mantenido por ideas que avalan la creencia de que, en educación, el estudio es lo importante y el juego lo superfluo; la EF pierde su valor educativo para ser un descanso de las asignaturas importantes; y el deporte, que ha sustituido a la gimnasia, en la asignatura de Educación Física, tiene como objetivo adiestrar en lugar de educar.

Así pues, para mejorar el estatus particular de los profesionales de la Educación Física y aumentar el prestigio de su docencia, considera que hay que abordar la mejora en los siguientes aspectos:

- a) perspectiva deportiva
- b) perspectiva recreacionista
- c) perspectiva pseudoacadémica

Este autor, además, establece “Un enfoque curricular para la enseñanza de los juegos deportivos” y reivindica la superación del androcentrismo, el principio del placer, el juego y la diferencia entre competición y competitividad (Devís, 1996a: 48-49).

Coincidiendo con Devís, considero que dos de los grandes problemas de la EF son:

- El carácter conservador del profesorado
- La influencia del deporte elite

Por otra parte, si nos referimos al estatus social de las personas que imparten EF en la Educación primaria, hemos de partir de la baja consideración social que, en general, tienen las maestras y los maestros.

Valera y Ortega (1985) y Alonso Hinojal (1987) coinciden al identificar los tres siguientes factores como los más influyentes para que se dé esta baja valorización:

- El origen social de los maestros y maestras, provenientes de clases medias bajas, salvo algunos casos de estudiantes con expedientes académicos bajos que han fracasado en otros estudios. Estas personas de niveles económicos bajos, habitualmente, realizan estos estudios en busca de un nivel de estatus superior. Pero tienden a reproducir sus aspiraciones sociales y culturales por la proyección de su particular concepción de la docencia.

- El alto grado de presencia de la mujer en el magisterio.

En opinión de Ruiz Juan y García Montes (2000), esta variable repetida, y de gran peso en la composición del alumnado de las escuelas de magisterio, cuya proporción de mujeres es de dos tercios, “confirma el tradicional reparto de papeles que la sociedad establece, en el que la educación de los niños es responsabilidad de las mujeres”

- Las exigencias académicas modestas. Hay un alto nivel de personas que acceden al magisterio porque fracasan en otras carreras o porque de antemano la consideran “poco dura”.

Sin embargo, la implantación de la especialidad de EF en Magisterio cambia radicalmente el panorama del profesorado de Primaria, ya que los hombres pasan de ser minoría a tener una proporción de aproximadamente 2/3 del alumnado.

Así pues, pienso que de los factores señalados se mantienen en cuanto al origen social y las exigencias académicas modestas. Factor este último que se hace extensivo a “los licenciados en EF” que, a pesar de ser hombres y poseer una licenciatura universitaria, tampoco son profesores que gozan del mismo prestigio que los de las asignaturas consideradas como importantes. Así pues, escasa valorización social del profesorado de EF de todos los niveles académicos lo determina el estatus y la baja consideración de la asignatura EF, que en muchos casos, desemboca en un patente complejo de inferioridad. Si tenemos en cuenta que para la conformación de la autoestima, en este caso la autoestima

profesional, nos miramos en el espejo que nos ofrece la sociedad, es lógico que, como consecuencia de esa baja estima social, el profesorado de EF carezca de un buen nivel de autoestima.

Un enfoque inadecuado de este sentimiento ha influido de forma negativa en la docencia de la EF, llevándolo a tomar decisiones erróneas acerca de su docencia que, concretamente, se ha hecho evidente en la evaluación. En otras palabras, los profesionales de la EF, llevados por un complejo de inferioridad, han creído ver en la cuantificación y objetivización de los niveles de habilidad una forma de equipararse al resto de las materias (Blázquez, 1990: 7; López Pastor, 1999: 207). Es lo que denomino “complejo de inferioridad corporativo”, tema acerca del que me he manifestado en el apartado 4.5.1. *Profesora-investigadora. Breve historia profesional.*

Al igual que López y Monjas (1997), siempre me he opuesto a este modo de actuar, lo mismo que a sustituir las clases prácticas por las teóricas o por el visionado de un vídeo.

A medida que nos hemos ido incorporando a la docencia las “nuevas promociones” de profesorado con titulación superior, el objetivo prioritario era dignificar la profesión. Pero, erróneamente, una parte importante de docentes han creído que la vía adecuada era demostrar que poseían conocimientos científicos y que debían exigir al alumnado contenidos teóricos. Como consecuencia, la EF se mantiene en el modelo positivista, y se pierde la esencia de nuestra área. En opinión de Kirk (1990: 79) la realización de exámenes teóricos ha llevado a una reducción y devaluación de la actividad física.

“Lógicamente el conocimiento ‘científico’ impartido, y examinado, será en la mayoría de los casos el proveniente de las ciencias biomédicas y del entrenamiento deportivo” (López Pastor, 1999: 209), y sus implicaciones en el modelo dominante de EF tradicional promotora de un acercamiento intelectual, que consiste en “la adquisición de los saberes universales y ahistóricos que explican el funcionamiento del cuerpo-máquina, inmersos en una perspectiva dualista del ser humano” (Barbero, 1996: 26).

De cualquier manera, si retrocedemos unos años, el panorama era tan pobre, en cuanto a la producción de material teórico, que es entendible y totalmente lógico que, en semejante sequía intelectual, nos dejáramos encandilar por casi cualquier propuesta, por lo que López Pastor (1999: 39) denomina “la magia de los planteamientos técnicos”.

Voy a poner un ejemplo que supongo resultará ilustrativo. En el momento en que preparábamos oposiciones a la primera promoción de Agregadurías de Enseñanzas Medias de Educación Física -en la autonomía del País Vasco en 1985-, en Vitoria, una ciudad de más de 200.000 habitantes, constituimos un pequeño grupo de estudio compuesto por las únicas 7 personas licenciadas en EF que en ese momento ejercíamos la docencia en toda la población. Compartíamos materiales y/o estudiábamos conjuntamente, a la vez que intercambiábamos materiales con colegas de otros puntos geográficos, que se habían organizado de forma semejante.

Unos meses antes de presentarnos al examen de dicha oposición, se editó la obra de Sánchez Bañuelos (1984) *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*, y es indescriptible lo que supuso tener en las manos aquel libro. Para hacerse una idea, no sabíamos qué era la didáctica, o qué significaba taxonomía. Recuerdo la importancia que tenía descifrar aquel vocabulario, y lo fascinantes que nos parecían aquellos planteamientos teóricos que conocimos gracias a dicha obra. Entre aquellos hallazgos se encontraba la, hoy tan denostada, explicitación de los objetivos operativos, la “Taxonomía de los objetivos de la educación” de Bloom (1979) o “Las taxonomías del dominio psicomotor” de Harrow (1972).

2.3.4. Creencias implícitas del profesorado de Educación Física

Retomando la idea de establecer relación entre la educación, la cultura y los demás aspectos sociales, Colquhoun (1992: 127-128) expone que para ubicar la escolarización en los procesos más amplios de la sociedad se hace urgente un “estudio crítico de las relaciones entre las ideologías y el pensamiento y práctica educativa...” (Apple, 1979). “La cuestión central de la teoría del currículum es el doble problema de la relación entre teoría y práctica junto con la relación entre educación y sociedad” (Kemmis y Fitzclaence, 1986). De manera que, desde un enfoque de la educación reflexivo y crítico, a través de un proceso que procure la emancipación, y de capacitación personal y social, el currículum “implica una historia de transformaciones sociales, intereses políticos y programas económicos que llegan a quedar inmersos en cuestiones relacionadas con el conocimiento escolar adecuado y con los valores de la cultura” (Freedman y Popkewitz, 1988: 135). En otras palabras, hay que intentar “exponer las ideologías hegemónicas para hacer obvio lo que no es obvio, cuestionar aquello que se da por supuesto y hacer que lo *natural* sea problemático”.

Desconozco si Colquhoun, al hacer esta aseveración, era o no consciente de que estaba poniendo el dedo en la llaga del problema de la discriminación de la mujer, no sólo en el medio escolar, sino en todos los ámbitos sociales. De cualquier manera, el hecho de identificar lo natural con la mujer y lo cultural con el hombre es una de las creencias que hay que deconstruir para empezar a caminar por el sendero de la Igualdad de Oportunidades, ya que estas creencias no están fundamentadas en el humanismo o la ciencia, sino en el interés de perpetuar la cultura androcéntrica.

En relación con la práctica de actividad física, dicha desigualdad se basa en ideas preconcebidas que no son verdad, como por ejemplo: es natural que las mujeres no hagan deporte porque su cuerpo no está preparado para hacer esfuerzo físico; es natural que no les guste el juego motor, el confrontamiento físico, sudar, etc.

Por lo tanto, es necesario desmontar las creencias que tenemos como naturales; que las personas implicadas en todo proceso educativo que tenga como objetivo la mejora de la educación y con ella de la sociedad hagan explícitas sus creencias implícitas.

El conocimiento del pensamiento del futuro profesorado de Educación Física es un tema que merece atención especial al abordar su proceso de formación, constituyendo una herramienta de inestimable valor para acometer la labor docente del profesorado universitario, que no puede ignorar las experiencias previas del alumnado de la especialidad de EF, ya que, en el inicio del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus conceptos previos constituyen el mayor obstáculo en su formación docente. Formación que si no logran llevar a cabo de forma adecuada, les impedirá participar plenamente en la educación integral de las personas.

En palabras de Ruiz Pérez (1996: 11), se trata de comprender por qué aprenden, por qué no aprenden o de qué manera sus pensamientos, cogniciones, sentimientos o expectativas median en el proceso de adquisición del aprendizaje. “El aprendizaje motor es un proceso individual, subjetivo y autoconstructivo, pero también social y heteroconstructivo. Es algo que sucede en la persona del aprendiz, y del cual, no sólo se puede conocer a partir de lo que consigue, su performance, sino también a partir de lo que piensa, percibe, espera, siente o describe.”

Las creencias implícitas del alumnado de EF están fuertemente arraigadas y son muy resistentes al cambio. Pondré dos ejemplos de mi propia experiencia que considero pueden resultar ilustrativos al respecto.

El primero, acerca del concepto que el alumnado de EF posee -de forma unánime y que se mantiene inalterable a lo largo de todos estos años- acerca de la sesión de EF, cuya estructura consideran invariable en función del concepto anquilosado que posee de dicha área. La pregunta “¿Existe un número determinado de partes en que debe dividirse la sesión de Educación Física? ¿Cuáles son?”, ha sido incluida varios años en la prueba final escrita de la asignatura Educación Física y su Didáctica I. Este asunto había sido tratado durante el desarrollo de la asignatura, tanto de forma teórica -a través del trabajo de detección de ideas previas y del desarrollo del tema de la sesión-, como en las prácticas didácticas de gimnasio. Había sido explicado que no podemos condicionar la sesión de EF a un esquema único, que es necesario huir de los rígidos corsés que nos impone la EF tradicional, y que el diseño de la sesión dependerá de sus propias características.

Se habían aprovechado las respuestas incorrectas para incidir en los aspectos didácticos acerca del diseño de la sesión; así como señalado la importancia de la utilización precisa del lenguaje como herramienta para la comprensión de los temas específicos de EF. En el enunciado de la pregunta señalada, analizamos la trascendencia del verbo “debe”, ya que, si se responde con un sí, estamos condicionando todas las sesiones de EF a tener tres partes, lo que no es de recibo, pues el calentamiento, por ejemplo, varía en función de la necesidad de preparar nuestro organismo según la demanda de esfuerzo físico.

Pues bien, aunque parezca increíble, una proporción importante del alumnado contesta al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Sí, la sesión de EF debe dividirse en tres partes: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.”

Esta reflexión sobre las ideas previas que poseen acerca de la sesión nos hace nuevamente encallar en el eterno problema: la mayoría del alumnado no incluye en su concepto de EF actividades que no sean de aprendizaje de técnicas deportivas y mejora de la condición física, por lo que el esquema de sesión que poseen está en coherencia con dicho concepto, que excluye tareas expresivas, lúdicas, de conocimiento del propio cuerpo, etc.

Al hilo de este pensamiento, el segundo ejemplo nos remite a la gran dificultad que encuentra el alumnado para diseñar una sesión o una Unidad Didáctica con actividades que no se correspondan con un deporte institucionalizado. Este hecho lo he constatado, por un lado, en el desarrollo de las asignaturas que imparto en la especialidad de EF, y por otro, vengo observando a lo largo de varios años que, en las Unidades Didácticas de la *Memoria del Prácticum II*, la mayoría del alumnado presenta unidades de iniciación deportiva, y elige para llevarlo a la práctica el Tercer Ciclo de Primaria.

Sin embargo, en muchos casos, durante su estancia en centros escolares y concretamente cuando deben impartir docencia en primer ciclo de Primaria, es cuando toman conciencia de que dichas actividades deportivas no son las adecuadas para estas edades, lo que supone un revulsivo que les hace entender la necesidad de cambiar sus esquemas de pensamiento.

Una experiencia que me parece muy interesante es la relatada por López Pastor (1999: 408-409) acerca de la docencia con el futuro profesorado de EF. Dice este autor que uno de los aspectos que menos habían considerado en un principio, y que, sin embargo, más influyó en el proceso de formación del profesorado fue la experiencia y conocimientos previos del alumnado en lo referente a la Educación Física, adquirida a lo largo de su paso por el Sistema Educativo (Primaria y Secundaria; sobre todo esta última). El alumnado que acude a los centros de Formación Inicial suele tener interiorizado el modelo dominante en EF basado en la Condición Física y Deporte, valorándolo por criterios de eficacia,

ejecución y rendimiento. Unos modelos y unas creencias sobre la EF que dificultan la asimilación de unas enseñanzas y planteamientos diferentes, ya que chocan con los que recibieron como estudiantes en las anteriores etapas educativas.

“Esto nos creó una serie de dificultades con las que no contábamos inicialmente, pero que dieron lugar a un fructífero debate en el aula y a una disonancia cognitiva en gran parte del alumnado, que confiamos sirva para iniciar una serie de cambios en su conceptualización de la EF Escolar.

El caso al que nos referimos es el siguiente: dado que nosotros habíamos llegado al convencimiento de que la evaluación de la condición física en la Escuela con fines sumativos y calificadores supone una seria patología educativa (López y López, 1996), era un tema que queríamos tratar con profundidad, dejándolo lo suficientemente claro como para que nuestros alumnos no siguieran perpetuando este modelo²². Para ello pusimos en práctica dos estrategias:

- La primera consistía en hacerles vivenciar las incongruencias e injusticias que encierra, usando los resultados obtenidos en las clases prácticas sobre evaluación de la condición física²³ para obtener parte de su calificación (a través del “habitual” proceso de baremación y tabulación de resultados). Resultados y calificaciones que se pusieron en el tablón del aula al final del primer cuatrimestre.

- El siguiente día de clase se les explicó que había sido una *parodia*, y cual era su *finalidad* (que se dieran cuenta de la irracionalidad e injusticia de dicho uso evaluativo); surgiendo un intercambio de preguntas y respuestas sobre la temática. A continuación presentamos otras posibles funciones formativas de la evaluación de la condición física (conocimiento, diagnóstico, orientación, motivación) y una serie de instrumentos que pueden utilizar para recoger esta información.

Nuestra gran sorpresa fue encontrarnos con que tenían ese modelo evaluativo tan asumido, que la parodia calificadora les había parecido absolutamente lógica y normal.

Las pequeñas críticas se basaban en aspectos formales (no existencia de post-test, posibilidad de engaño en la automedición, no fiabilidad de los resultados, valoración negativa por su no realización, etc.); pero no por el hecho en sí, no por el sistema empleado y todo lo que subyace y supone. Y sólo después de realizarles el siguiente planteamiento surgen las críticas fuertes a este modelo²⁴:

Pensad que estáis estudiando para ser profesionales de la EF en Ed. Primaria, en un periodo de edad muy concreto (de 6 a 12 años). Un par de preguntas:

¿Creéis que por vuestra condición física -saltar más, correr más rápido, ser más fuerte-... vais a ser mejores profesores?

¿Estamos preparándonos para ser profesores de EF o estamos en un deporte de competición donde hay un rendimiento físico? ...”

Es evidente que la asignatura de EF recibida durante los años de enseñanza obligatoria y postobligatoria ha dejado una huella en la totalidad del alumnado, que debemos tener en cuenta como punto de partida en su formación. Dicho de otra manera, no podemos actuar en la Escuela de Magisterio como si el alumnado recibiera por primera vez información sobre qué es la EF (Bores et al. 1994).

²² En una pequeña investigación sobre las prácticas evaluativas de los profesores de EF en primaria habíamos comprobado cómo un porcentaje importante utilizaba la evaluación de la condición física con fines sumativos y calificadores.

²³ En estas prácticas fueron los propios alumnos los que realizaron la automedición de sus resultados.

²⁴ Todas provenían de alumnas-os que habían ejercido ya como docentes o que estaban realizando sustituciones durante ese curso académico.

Según este grupo de investigación, la percepción que tiene el futuro profesorado de EF acerca de esta asignatura, recibida en etapas educativas anteriores, puede resumirse en que es una asignatura divertida, fácil, sensación de libertad, de contenido físico-deportivo, discriminatoria, homogénea, reiterativa y falta de planificación. En cuanto a cuáles serían las instalaciones ideales para recibir las clases de EF, responde a espacios con “profusión de recursos materiales, casi todos provenientes del mundo deportivo; en ocasiones parece una copia de versiones publicitarias de un plan de vacaciones paradisíaco.”

Además, en relación con el tema del estatus de la asignatura EF, señalan estos autores que el alumnado tiene cierta preocupación por su futuro en BUP, donde la EF incluye clases teóricas con sus correspondientes exámenes y esto parece dotar a la asignatura de seriedad ya que se multiplican las posibilidades de suspender.

Por otro lado, Sánchez Bañuelos et al. (1996) han realizado un estudio centrado en investigar la percepción que de la Educación Física, como materia en el sistema educativo, tienen los futuros docentes en este ámbito, a través de su propia vivencia en las clases de EF, cuando cursaban EGB y BUP.

Las conclusiones más relevantes pueden resumirse en que el elemento más determinante percibido acerca de la enseñanza recibida es “la propia figura del profesor, como docente y como persona, por encima de los contenidos recibidos o de los aspectos organizativos y materiales de las clases.” Así como la influencia que ejerce, junto con la propia materia de EF, sobre la decisión de optar por esta profesión. Aspecto importante, pero no el único, ni tampoco decisivo, puesto que existen otros elementos como el gusto por el deporte y la actividad física; las prácticas deportivas extraescolares y la figura de otra persona cercana.

En este estudio destacable, además, la constatación de un alto grado de reflexión crítica que permite vislumbrar un buen nivel de cualificación respecto a aspectos didácticos. La duda que queda en el aire en esta investigación es “la posible alternativa de si los planteamientos negativamente valorados serán, a pesar de todo, nuevamente puestos en práctica por los sujetos cuando ellos mismos ejerzan la profesión, o por el contrario si serán capaces de cambiarlos.”

Según Pieron, (1996: 2) la aproximación al pensamiento del maestro y la maestra podría proporcionar una comprensión más profunda de sus comportamientos, ya que su conducta está determinada por sus estructuras y procesos mentales. Por lo que se hace necesaria la investigación sobre el pensamiento docente, cuyo objetivo principal sea mejorar la comprensión de sus acciones en el gimnasio.

Este autor aporta datos de interés acerca del hecho de no haberse encontrado diferencias significativas entre profesorado y estudiantes de Educación Física, que tenían las siguientes preocupaciones prácticas: ¿Qué actividad enseñar? ¿Qué equipamiento está disponible? ¿Cómo organizar la clase? “Estos profesores están más preocupados con la acción concreta, inmediata de enseñar que con el objetivo a largo plazo, más difícil de realizar, y que es lo que deben aprender finalmente los alumnos” (Pieron, 1996: 9).

En cuanto a las preocupaciones de los y las estudiantes en prácticas, la amenaza de lesión personal y el desacuerdo con el supervisor, están frecuentemente en la cima de la clasificación jerárquica de preocupaciones. La preocupación hacia el alumnado es baja en la clasificación jerárquica del futuro profesorado de EF (Pieron, 1996: 52).

Devís (1993) apunta que buena parte de la investigación desarrollada dentro de los modelos de pensamiento, juicios, creencias y toma de decisiones de las y los docentes mantiene un fuerte parentesco con la investigación positivista, en la medida en que el problema final a resolver sigue siendo la eficacia docente: “Son estudios que, o bien se

apoyan en modelos clínicos, o siguen diseños comparativos para concluir en evaluaciones de eficacia, o llegan a tener una naturaleza correlacional entre pensamientos y comportamientos observables, resultados y variables de la enseñanza eficaz. Todo ello viene a apoyar la idea de que, en última instancia, los pensamientos se tratan para identificar conductas o relaciones eficaces” (Devís, 1993: 51, en Macazaga, 2004: 58).

Así pues, mi planteamiento teórico, fruto de la experiencia de varios años dedicada a intentar contribuir a la formación del futuro profesorado de EF, está avalado por otros trabajos del ámbito de la Educación Física, realizados en contextos similares: Bores et al. 1994; Martínez Alvarez, 1994; Pascual 1994, 2000; Peiró y Devís, 1994; Vizuet, 1994; Pieron, 1996; Barbero, 1996; Sánchez Bañuelos et al., 1996; Loza Olave, 1996; Martínez, Vaca y Barbero, 1996; Fernández García, 1997; Delgado Noguera, 1997, 1999, 2000; Blázquez, 1999; López Pastor, 1999; Ruiz Pérez, 1996; López y Monjas, 1997; Ruiz Juan, y García Montes, 2000; Zabala, 2000; Moreno, Sicilia y Águila, 2000; Peiró, 2001; etc.

Las conclusiones a que, en general, hemos llegado en el campo de la formación del profesorado de EF son prácticamente las mismas y podrían resumirse en la idea de que el concepto que posee el futuro profesorado de EF dista considerablemente de las características pertinentes para ser considerada un área educativa. Asimismo, “muchas de las construcciones previas no son coherentes desde el punto de vista científico, pero sí desde la del propio alumnado, quien al ir configurando sus constructos, no busca la verdad sino la utilidad de los mismos” (Ruiz Juan y García Montes, 2000). Este asunto se expone en el resultado del análisis de los datos de esta tesis, llevada a cabo en la fase inicial de formación del profesorado de EF.

De cualquier manera, a pesar de la especificidad de la enseñanza del ámbito motor, los condicionantes y obstáculos del pensamiento del profesorado para llevar a buen término su proceso formativo, en lo fundamental, no difieren de los del profesorado de las demás áreas.

Según Forner (2000: 42) “la investigación sobre el alumnado responde a la necesidad de conocer quiénes son, cómo aprenden, cuál es su entorno, qué expectativas tienen... y cómo esta realidad o realidades afectan la enseñanza y el aprendizaje. (...) La investigación sobre el profesorado no sólo se ocupa de saber y conocer cómo es el profesorado, o cómo y por qué piensa y actúa de una forma concreta, sino que también se ocupa por saber cómo se transforma: cómo y qué le hace ser como es y qué es capaz de hacerle cambiar”

Para lo que es necesario tener en cuenta que “la relevancia de los problemas y, por lo tanto, el valor del conocimiento pedagógico aportado desde la investigación no puede quedarse al margen de los desafíos pendientes que las actuales coordenadas sociales y políticas plantean a la empresa educativa a través de nuevas y emergentes prioridades temáticas. Como resultado de los retos que afectan a la educación, en 1996 la Comisión Europea (European Commissions, 1996: 52) apuntaba algunos de los interrogantes que centran el interés más actual y futuro de la investigación en los nuevos contextos:

“Sabemos muy poco sobre *cómo la gente aprende* y sobre *las diferencias* en función del grupo de edad, el género y otras variables. Necesitamos saber más sobre cómo la gente mayor y los jóvenes aprenden. Es incluso una cuestión más fundamental ver *cómo la gente adquiere un sentido de identidad*. (...) La *investigación sobre el mismo aprendizaje* es una gran prioridad, incluyendo las formas en la que las *Tecnologías de la información y la Comunicación afectan al aprendizaje*. Esto incluye cuestiones tales como *¿Cómo la gente aprende a aprender en vez de simplemente recordar hechos?*” (Sabariego y Bisquerra, 2004: 41).

Abundo en el tema con los siguientes argumentos de Pérez Gómez (1990: 17-18):

“El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar). Así, el conocimiento relevante para orientar la práctica del docente en la vida cambiante e incierta del aula, cuando se propone facilitar el desarrollo de la comprensión en sus alumnos, surge y se genera en la reflexión sobre las características y procesos de su propia práctica, en todas las dimensiones de su amplia acepción: diseño, desarrollo y evaluación. (...)

Todas las investigaciones sobre la evolución del pensamiento pedagógico de los profesores en ejercicio, sus creencias y actitudes coinciden en resaltar la inexorable tendencia mayoritaria a la esclerosis del pensamiento, a desarrollar estereotipos cada vez menos flexibles y más resistentes al cambio que se nutren de la ideología tácita o explícita dominante, de la reproducción acrítica de la tradición profesional (Halkes y Olson, 1983; Pérez Gómez y Gimeno, 1990; Porlán, 1989; Barquín, 1989).”

Según Stenhouse (1984:124) es necesario tener en cuenta que las estructuras de pensamiento son problemáticas y discutibles, ya que las teorías, conceptos y principios son objeto de diversas interpretaciones. El conocimiento es mucho más complejo que la simple información. Por esta razón, debemos tener un planteamiento educativo en el que la comprensión humana se entienda como una cualidad del pensamiento, que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje. La calidad del pensamiento desarrollado en el proceso es lo que lo convierte en educativo. Y la calidad de los logros educativos se manifiesta en actuaciones imprevisibles y diversas, que muestran una estructura de conocimiento no estandarizada sino apoyada en la creatividad y la originalidad de pensamiento.

El camino a seguir para evitar esta tendencia es llevar a cabo una práctica profesional docente inmersa en un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesorado aprende a enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la *comprensión* del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia *comprensión*.

Basándome en la obra de Porlán (1995: 86-89), a continuación expongo algunos de sus planteamientos: Los estudios centrados en el pensamiento del profesor (Day et al., 1990) tienen una corta vida. “Se considera el año de 1974, durante la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza celebrada en EEUU, como el momento en el que, al amparo de los fracasos de anteriores enfoques y ante el impulso de la psicología cognitiva, surge esta perspectiva (...) El pensamiento de los profesores orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional. Esta relación, sin embargo, no es lineal, ya que entre el pensamiento y la conducta existe un cierto grado de indeterminación que escapa, por ahora, al análisis científico (Pérez Gómez, 1984).”

En el caso del alumnado-profesorado de EF, considero que dicha relación es prácticamente lineal, ya que su concepción esclerótica de la actividad física determina que su comportamiento docente no pueda denominarse educativo.

Además, su esquema de pensamiento determina sus expectativas, que a pesar de tener muy afianzadas, no coinciden con lo que será su formación. Lo que les crea un serio conflicto, que, en la medida de lo posible, intento solucionar a medida que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Porlán y los trabajos que cita, “dicho pensamiento se organiza en torno a *esquemas de conocimiento* (Anderson, 1984 y Shavelson, 1986) que abarcan tanto el campo de las creencias y teorías personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. Por otro lado, la experiencia profesional promueve la continua reconstrucción de dichos esquemas (Larsson, 1986).” En este sentido, es aplicable lo que dice Shavelson (1986: 5) acerca de los esquemas de conocimiento, que lo expresa de la siguiente manera:

“Un esquema puede concebirse como algo consistente en una serie de expectativas. Así la comprensión tiene lugar cuando estas expectativas se satisfacen a través de la información que una escena, mensaje o acontecimiento aporta a través de los sentidos. La información que de forma rigurosa satisface estas expectativas puede ser codificada en la memoria para de esta forma poder plasmar la información dentro del esquema. La información que no se ajuste a las expectativas no debe codificarse, o puede ser modificada de forma que sí se ajuste al esquema”

Los esquemas suelen tener con frecuencia un carácter *tácito* (Polanyi, 1967), de tal manera que el profesor o la profesora actúan guiados por ellos, pero sin analizarlos y construirlos conscientemente. Esto explica, en parte, que a veces puedan presentar contradicciones de tipo externo (entre los esquemas y la conducta) o interno (de los esquemas entre sí). Por ejemplo, parece bastante frecuente que docentes noveles y en prácticas, debido al impacto que reciben en sus primeras experiencias educativas, tengan conflictos entre sus creencias pedagógicas conscientes y las que proceden de su práctica en el aula (Porlán, 1988).

Teresa Nuño (1999b), en su Proyecto docente de Cátedra, en el ámbito de la formación de maestras y maestros, aborda el tema de las creencias del futuro profesorado, que en su opinión condiciona la adquisición del conocimiento. El conocimiento profesional deseable es un sistema de ideas con distintos niveles de concreción y articulación, que presenta una dimensión dinámica de carácter tentativo, procesual y relativo. En este sentido, García Díaz (1995) plantea que los sistemas de ideas están sometidos a un: “proceso de reorganización continua y de evolución, proceso abierto e irreversible, en el que lo nuevo se elabora a partir de lo viejo, bien mediante pequeños ajustes del sistema (asimilación, reestructuración débil), bien por una reorganización más amplia del mismo (acomodación, reestructuración fuerte)”.

Estas reestructuraciones se pueden concretar en diferentes *niveles de formulación*. El paso de un nivel a otro, como plantea De Vecchi (1990) implica una serie de remodelaciones en el conocimiento previo. Es decir, no se trata de establecer diferentes niveles de formulación en los que cada uno suponga únicamente una mayor cantidad de información que el anterior, sino que además implica una modificación cualitativa del mismo: “Cada paso de un nivel a otro, no se basa en una acumulación de conocimientos suplementarios, sino en una reorganización de los conocimientos preexistentes.”

La manifestación de estos diferentes niveles está asociada al *grado de toma de conciencia, control y superación relativa de diversos obstáculos* que dificultan la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje a un nivel de complejidad superior (Porlán, 1993 y Porlán y Martín del Pozo, 1996). Siguiendo los planteamientos de Astolfi (1994), establecen una diferencia entre concepciones del profesorado y obstáculos. Para este autor, el obstáculo es lo que explica y subyace bajo las diversas concepciones, lo que podríamos llamar su *núcleo duro*: “Se puede sostener que el obstáculo presenta un carácter más general y más transversal que la concepción: es lo que, en profundidad, la explica y la estabiliza.”

Puede establecerse, por tanto, una gradación en la construcción del conocimiento profesional desde perspectivas más simplificadoras, reduccionistas, estáticas y acrílicas,

que se corresponderían con los modelos didácticos más tradicionales, hacia otras más coherentes con modelos alternativos de carácter constructivista e investigativo, pasando por niveles intermedios que superan en parte el modelo tradicional, pero presentan todavía obstáculos que hay que superar. Es decir, la posible evolución del conocimiento profesional de cada docente se concibe de manera flexible, admitiendo ciclos y fluctuaciones que inevitablemente se dan en los procesos formativos (Imberón, 1994; Porlán et al., 1996).

Los esquemas de conocimiento de mi alumnado de EF se manifiestan tanto en la teoría como en la práctica: se representan en su lenguaje oral y escrito, en su actitud, y en su manera de impartir la docencia en el gimnasio, de forma que puedo valorar sus conceptos previos para intervenir en su formación. Estos esquemas de mis estudiantes poseen un “alto grado de inmutabilidad, de tal manera que se configuran como el sustrato más profundo, oculto e influyente del edificio cognitivo. De alguna manera, configuran una auténtica *epistemología personal* (Pope y Scott, 1983; Porlán, 1986 y 1987b y Ballenilla, 1992). Suelen tener su origen en el proceso de interiorización de prototipos, prejuicios y normas sociales que todo profesor ha sufrido en su larga etapa de alumno, respecto a cuestiones tales como: la manera de enseñar, el papel de los profesores, el cómo se aprende, la naturaleza del conocimiento, etc. Refiriéndose a esto Pope y Scott (1983) afirman: Las teorías pueden verse como construcciones alternativas que descansan en la ventajosa posición especial del constructor de la teoría. Los *hechos* están potencialmente abiertos a la reconstrucción. Estas declaraciones representan parte de nuestra epistemología y determinan el cómo enseñamos a nuestros estudiantes.”

En mi caso, intervengo en su proceso de formación con el deseo de participar en la preparación profesional docente que coincida con la imagen de una persona que *investiga y reflexiona en la acción y sobre la acción para transformarla* (Gimeno, 1983; Schón, 1983 y Porlán, 1987).

Volviendo al ámbito de la formación del profesorado del área de EF, “en relación a la actitud que los/las estudiantes tienen hacia la educación física, Bain (1990, citada por Pascual 1994: 77) comenta que los/las estudiantes están fuertemente socializados por sus experiencias previas en esta materia para aceptar o rechazar los programas de las diferentes disciplinas que conforman su formación inicial. Esta autora ha observado además, que los/las estudiantes tienen percepciones diferentes de las que poseen los/las profesores/as sobre lo que consideran conocimiento útil, preocupándose más por cumplir los requisitos para aprobar la asignatura, que por convertirse realmente en profesionales.”

A cuya opinión añade Pascual “que los/las estudiantes para profesor/a, en lo que a educación física se refiere, se han socializado en modelos dominados por la racionalidad tecnocrática, basados, bien sobre principios autoritarios, sexistas y eficientistas, bien por la más absoluta indiferencia, intuicionismo y asistematización (McKay, Gore y Kirk, 1990; Pascual et al., 1990).”

Al igual que López Pastor (1999: 56-60), creo que desde planteamientos de racionalidad técnica, la formación del profesorado se entiende como una cuestión puramente científica y tecnológica. Enfoque de Educación Física y Deporte que ha recibido el profesorado, y que determina sus creencias implícitas, por lo que es el marco en el que espera recibir su formación. Dichas expectativas coinciden con el modelo de “usuario de conocimiento” (Elliot, 1990), facilitador del control jerárquico del conocimiento y la enseñanza, por lo que posee fuertes implicaciones políticas e ideológicas. Desde este modelo, se concibe al docente como mero reproductor de sistemas diseñados, consumidor de currículos y

materiales elaborados por otras personas, y a alumnas y alumnos como meros receptores y ejecutores de planteamientos ampliamente normalizados (Apple, 1987: 160; Gimeno, 1983: 51).

Esta concepción de modelo docente, en el área de EF, queda literalmente reducido a “ejecutor de habilidades físicas y transmisor de su enseñanza por imitación”. Procesos que se llevan a cabo utilizando los recursos convencionales que en palabras de López Pastor (1999: 59), son el material de uso más habitual en los colegios: aparatos gimnásticos, balones reglamentarios de los deportes más extendidos, infraestructura deportiva como canastas, porterías, postes y redes de voleibol... y, últimamente, la expansión y comercialización del material específico de los denominados “deportes alternativos”, que acaban por reproducir la misma estructura (Peiró y Devís, 1994; Barbero, 1996; Martínez, Vaca y Barbero, 1996; López y Monjas, 1997).

Otro aspecto de gran relevancia, que conforma el pensamiento del profesorado de EF, está en relación con el tema ya comentado de la cultura, concretamente, el menosprecio hacia los saberes que consideran que no están relacionados con la puesta en práctica de la actividad física. Perspectiva que tiende a reforzar el propio currículum universitario.

Siguiendo a Macazaga (2004: 38-48), la investigación de Macdonald (1987) resulta esclarecedora en este sentido, al mostrar cómo la propia estructura de los programas de formación lleva al alumnado a considerar que las asignaturas basadas en el saber proporcionado por las ciencias empírico-analíticas son más importantes y relevantes para su formación. El estudio de Macdonald concluyó que “la mayoría de las facultades y estudiantes consideraban que las asignaturas basadas en las ciencias (los discursos de rendimiento) eran más importantes para su formación profesional que las basadas en el saber de las ciencias sociales (discursos de la participación)”.

En esta misma línea de reflexión se mueve Kirk (1990: 54), para quien la visión particularista empírico-analítica del movimiento humano en la que es formado el profesorado de Educación Física hace que resulte bastante normal que “se quejen de que la Historia, la Filosofía y la Sociología son simplistas, subjetivas, y están sujetas a la mera opinión porque no demuestran la precisión y exactitud que poseen las ciencias kinesiológicas”.

Colquhoun (1992: 135) advierte que, al analizar el currículum de la Educación Física, “debemos situar la asignatura y el currículum dentro del contexto histórico, político, cultural y social. No podemos permitirnos el lujo de confiar en análisis miopes del gimnasio, anatomía, la biomecánica del cuerpo humano, el aula o el horario para que nos digan cuáles son los principales factores que afectan al desarrollo de la asignatura”.

Estas ideas señaladas se corroboran en mi experiencia. Por una parte, el interés técnico sigue siendo hegemónico en los diversos niveles de formación del ámbito motor, coincidiendo con el concepto eficientista de la EF. Mi propia vivencia me dice que salirse del enfoque técnico, en el que el alumnado espera recibir su formación, no es el camino más sencillo para desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de sus aspectos es el desinterés por las ciencias sociales. Como relato a lo largo de la explicación del análisis de los datos, en todos los grupos-clase que he tenido, sistemáticamente, alguno de mis estudiantes, siempre chicos, al ver mi interés por que comprendan la importancia de adquirir una amplia cultura, el conocimiento desde otros saberes que no sean los encaminados directamente al conocimiento de la práctica física, me echa en cara: “¡eres psicóloga o qué!”.

Por otra parte, en íntima relación con el aspecto anterior, vengo observando cómo una de las asignaturas a la que otorgan mayor valor, en el conjunto de sus estudios, es *Bases anatómo-fisiológicas del movimiento*, asignatura que cursan en la cercana Facultad de Farmacia. He oído más de una vez: “eso sí es un profesor”, “eso sí es una asignatura”. Esta actitud es coherente con su pensamiento, ya que aprender anatomía y fisiología del ejercicio es una de sus expectativas más importantes al ingresar en la especialidad de EF.

La selección de los contenidos que constituyen el programa formativo para posibilitar una comprensión del mundo de la Educación Física menos distorsionada por las ideologías o creencias dominantes, anteriormente citadas, incluyen las perspectivas que nos proporcionan las ciencias sociales y sitúan la disciplina dentro del contexto histórico, político, cultural, económico y social a través de las perspectivas que abren la historia, la sociología, la antropología, etc. En coherencia con este planteamiento, el cuerpo humano no sólo debe ser estudiado desde un punto de vista “natural” (anatómico, fisiológico, biomecánico, etc.), sino que también debe ser considerado como un fenómeno social y culturalmente construido (Fernández Balboa, 2001).

Y en este punto, es necesario precisar que el hecho de que la formación desde una perspectiva que rompe con el enfoque positivista, que procura procesos de enseñanza-aprendizaje en cuyo contexto las y los docentes toman parte activa, desde una perspectiva reflexiva y crítica, que facilita la comprensión de su práctica no supone que se niegue la existencia de ciertas habilidades técnicas que el profesorado de Educación Física debiera aprender. Ahora bien, esto es muy distinto a creer, como lo expresa Tinning (1992: 50), que dichas técnicas constituyen todo lo que tiene de importante la enseñanza, pues nos lleva a una concepción inadecuada de la formación. El conocimiento técnico o instrumental debe quedar a su servicio y utilizarse según el criterio personal de cada docente.

No podemos perder de vista que el elemento humano se sitúa en el centro de las preocupaciones de la formación del profesorado de Educación Física, que deben ser personas sensibles y empáticas, capaces de crear una atmósfera positiva que ayude a la realización personal en función de su futura docencia (Fraile, 1996), ya que no existe un sustituto para la sensibilidad del profesorado a la hora de crear el entorno apropiado para el aprendizaje de la Educación Física (Tinning, 1992: 135).

Mi pretensión es que las personas que han obtenido dicha formación no traten de sustentar el currículum escolar en la adquisición de determinadas habilidades y destrezas físicas, sino que sean capaces de construir un currículum en un clima de aprendizaje en el que cada estudiante pueda sentirse bien consigo mismo/a.

Para concluir, lo haré con algunas reflexiones acerca de las percepciones de los futuros maestros especialistas en Educación Física, que coinciden con la idea de que “para comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de profesores y profesoras; o sea, los constructos, principio y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan” (Torres Santomé, 1991: 15).

El profesorado de EF “llega a la enseñanza con una identidad del papel del profesor que se basa en las experiencias previas, llegando ésta a aceptar los procesos formativos que como profesores siguen con posterioridad” (Moreno, Sicilia y Águila, 2000).

“Algo está fallando en la formación inicial. ¿No será que se está pidiendo a gritos una modificación sustancial, tanto en el contenido teórico-práctico como en los años de duración, de la formación de aquellas personas que se van a dedicar a la docencia y

abordar esta temática desde una verdadera realidad social?” (Ruiz Juan, y García Montes, 2000). Interrogante a la que añado otro elemento de análisis, en forma también de pregunta, planteada esta vez por Ruiz Pérez (1997): “¿Aprovecha, realmente, la educación física el privilegio que tiene de poder comunicar una cultura de salud y la actividad física, es decir, de ir más allá de las habilidades y técnicas, de favorecer un aprendizaje autónomo y autorregulado en el alumnado?”

A la vista de los estudios revisados, parece evidente que no, que a pesar de que una parte de nuestro colectivo se mantiene en el empeño de conseguir los cambios que nos lleven a conseguir semejantes objetivos, no se han producido ni en la manera ni con la rapidez deseadas.

Pero, quizá haya que tener en cuenta que, realmente, es poco tiempo para lograr las mejoras que pretendemos, ya que suponen profundas modificaciones en cuanto al concepto hegemónico de la Educación Física y el Deporte.

Por el contrario, es necesario ser optimistas y mirar atrás para ver lo que ya hemos conseguido, y seguir avanzando en la consecución de la EF que pretendemos. En la misma línea de pensamiento, Santiago Romero (2001), después de hacer una fundamentada crítica acerca del desfase existente entre la formación inicial del profesorado de EF y la realidad en que tendrá que aplicar sus conocimientos, termina su exposición con las siguientes palabras: “...hay que reconocer el avance en la práctica de actividades físico-deportivas, pero hay que adecuarse a nuevas formas y planteamientos que, muy en justicia, nos reclaman Centros, Padres y Sociedad”.

Además, tal como alerta Pieron (2001), debemos ser conscientes del aumento del sedentarismo que se está produciendo entre las niñas y niños de los países de cultura occidental. Problema al que la enseñanza y práctica de la actividad física podría ayudar a paliar. Concretamente, propone este autor la conveniencia de ampliar nuestro ámbito de intervención al ámbito de la práctica físico-deportiva en edad escolar y “mejorar la relación de la Escuela y de la Educación Física con la práctica extraescolar organizada y no organizada. Es necesario tener en cuenta que la práctica extra-escolar en los clubes persigue objetivos elitistas muy diferentes a los de una participación para la salud”.

Pero, para mejorar la práctica deportiva y utilizar el deporte como valiosa herramienta educativa en la edad escolar, es necesario que las personas que implementan estas actividades posean una profunda formación didáctica.

Rememoro el pasaje de nuestra historia reciente, en el que fueron otorgados gran cantidad de títulos de EF, cuya exigencia, a la hora de obtenerlos, en absoluto era la capacitación para la enseñanza, sino el estar adscrito al Partido del Movimiento franquista. Mi preocupación al respecto no es lo ocurrido los pasados años, sino que aquella experiencia no haya servido para mejorar la organización y dignificación del ámbito motor. Me refiero y critico que, en cierto modo, la situación sigue siendo similar. Los certificados, diplomas y títulos de monitorado, hoy los expiden las federaciones deportivas, y secciones departamentales de ayuntamientos, diputaciones, etc. Organismos que, con ello, contribuyen a la confusión social acerca de la profesionalidad de la EF, ya que las personas de a pie no ven la diferencia entre “un monitor, un diplomado o licenciado en EF”, ni tampoco la necesidad de una formación tan larga para llevar un equipo deportivo en las actividades extra escolares de un colegio. Esta confusión es alimentada desde el propio mundo del deporte que, en definitiva, y siempre guiados por criterios económicos, buscan en el monitorado mano de obra barata.

Así mismo, estoy en total desacuerdo con los módulos profesionales de EF, regulados por el sistema educativo, que a mi juicio contribuyen a fomentar dicho problema.

Reivindico que toda persona que tenga bajo su responsabilidad la enseñanza a través del movimiento humano de cualquier actividad o proyecto, detente, como mínimo, la formación y título otorgados por la Universidad a través de los estudios de Magisterio especialidad en Educación Física. En un futuro próximo, de cara a la convergencia con los planes de estudios de Europa, el título de Grado.

Mantengo esta postura como punto de partida innegociable, y sé que puede parecer utópica, sin embargo, adoptar esta medida por parte de los poderes públicos, sería demostrar, de una vez por todas, que realmente están interesados en la educación integral de la ciudadanía.

2.3.5. El espacio en la formación del profesorado de Educación Física

El estudio del tema del espacio tiene una importancia relevante en muchos campos de estudio, y no sólo me refiero a los que detentan su hegemonía como la arquitectura o la ingeniería, sino a las ciencias sociales que estudian la influencia de la organización y construcción de los espacios en la vida de las personas que constituyen el conjunto de la sociedad. No sé si somos conscientes de cómo la disposición de los espacios, en absoluto inocente, sino pensada concienzudamente para coadyuvar los objetivos de los diferentes poderes establecidos, determina nuestros actos.

Este tema ha sido tratado desde diferentes teorías, pero el análisis de la mayoría, al carecer de la perspectiva de género, queda sesgado.

Tal como dice Carlos Hernández (1998: 9), “el análisis de género abre puertas y ventanas a las ciencias, al introducir un factor de reconocimiento de la realidad ajeno a los tradicionales, basados fehacientemente en la supremacía unilateral de lo masculino. (...) Hoy por hoy, tal vez por contraposición, la modernidad tiene perfiles femeninos. Lo femenino tiene aires de innovación sosegada, frente al colapso de la imagen de lo masculino en proceso de crisis y cambio.”

Así pues, he seleccionado algunos estudios que contemplan el espacio genérico.

“Por espacio genérico se entiende aquel que está directa o indirectamente configurado por la construcción sexuada de una cultura. Así puede distinguirse una amplia gama que iría desde aquellos espacios denominados de forma permanente como femeninos y/o masculinos” (Del Valle, 1997: 32).

Desde la perspectiva del espacio genérico, trataré diversos aspectos del tema de la utilización de los espacios, privados, públicos, urbanos, y espacios escolares, para derivar en el análisis desde la óptica de la formación de educadoras y educadores a través del movimiento humano, quienes deben tomar conciencia de la importancia que el estudio del espacio tiene en la tarea docente del área de EF. Contexto en el que se hace necesaria una profunda reflexión acerca de que el elemento espacio, en función de su adecuada utilización o no, condicionará la tarea educativa del desarrollo de las capacidades cualitativas del movimiento, sobre todo, en las edades tempranas.

Analizaré la ocupación del espacio por las niñas y los niños, las mujeres y los hombres, para detectar la situación de desigualdad al utilizar los espacios, en general, y los

específicos donde puede realizarse actividad física, dónde la desigualdad viene marcada por el sexo y la edad, fundamentalmente.

Aporto la visión de algunos trabajos que tratan los espacios escolares. En general, hablan del aula cuya estructura y significado quieren desvincular del sentido clásico, conscientes de que su distribución condiciona la metodología.

En mi opinión, el concepto hegemónico de educación hace que ésta siga considerándose, incluso desde la perspectiva más crítica, como el desarrollo cognitivo de las personas, olvidando otras capacidades, entre las que debo mencionar las motrices. Esta concepción de la educación determina la reflexión acerca de los espacios escolares adecuados, de manera que los estudios revisados, prácticamente, se limitan a redefinir el aula, algunos tratan del patio escolar, y es raro encontrar referencias a los espacios para desarrollar la asignatura EF, foco de interés de esta investigación.

Dicho esto, como introducción al tema del estudio del espacio, considero interesante tener en cuenta la teoría de Bourdieu (1988: 131), que establece una relación entre el espacio y la clase social. Para este autor existen tres tipos de poderes sociales: el capital económico, el capital cultural y el capital simbólico, forma que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas: “El capital simbólico, comúnmente llamado prestigio, reputación, renombre, etcétera, que es la forma percibida y reconocida como legítima de estas diferentes especies de capital”, de hecho, “la posición de un agente determinado en el espacio social puede definirse por la posición que ocupa en los diferentes campos, es decir, en la distribución de los poderes que actúan en cada uno de ellos” (Bourdieu, 1990: 283).

“El espacio social tiende a funcionar como un espacio simbólico, un espacio de estilos de vida y de grupos de estatus, caracterizados por diferentes estilos de vida” (Bourdieu, 1988: 136)

Si relacionamos estas afirmaciones con el macrosistema que constituye el deporte en la sociedad actual, es fácil ver la relación que el poder establece con el tipo de práctica de actividad física.

No entraña gran dificultad analizar qué tipos de deporte se practican en función del estatus económico. Por ejemplo, que los deportes más duros se alimentan de personas de estratos económicos bajos: boxeo, ciclismo o fútbol, y en el otro extremo, la clase social con mayor poder adquisitivo hace deportes cuya práctica es elitista y requiere de material específico de alto coste, siempre en la búsqueda de la optimización de “marcar la diferencia”. Cuando un espacio deportivo es “invadido” por las clases populares, las más poderosas abandonan dicho espacio para ocupar otros nuevos y de acceso imposible para la mayoría de las personas. Tema que analizado desde la perspectiva de género deja de manifiesto la progresiva disminución de presencia de la mujer a medida que la práctica se hace más sofisticada, con mayores factores de riesgo o más elitista. Pensemos en la vela, el parapente, el golf, etc.

La práctica deportiva y su manifestación externa a través de la ropa y utillería empleadas es un claro signo de distinción. Incluso prácticas que en principio no necesitan de materiales especiales han sufrido un gran cambio en función de las exigencias del consumismo, que cada día exige más complicaciones. Por ejemplo andar en bicicleta se ha convertido en un acto totalmente sofisticado, que obliga a ir “pertrechado” a quien decide hacer unos kilómetros sobre las dos ruedas. O el footing, una actividad física muy practicada en el País Vasco, que, en principio, no está sujeta a servidumbre de organización ni materiales específicos, sin embargo, cada vez es más frecuente ver a quien corre con mallas especiales, pulsómetro, aparatos para medir los metros realizados, etc.

En otro orden de cosas Cardeillac et al. (2001: 1-5), realizan un trabajo acerca de la apropiación juvenil del espacio urbano a través de diferentes generaciones. Parten de la hipótesis de que los cambios en la actitud de las y los jóvenes, y más precisamente en estos como grupo social, a lo largo del tiempo, se reflejan en la apropiación del espacio urbano, donde las jóvenes apenas tienen presencia: “Desde una perspectiva de género, y en términos generales, se puede detectar una especificidad que condiciona la juventud de las mujeres en función de lo que significa ser mujer y las expectativas sociales en cuanto a los roles que les son atribuidos. Nos referimos al conflicto que se genera entre las funciones que le son tradicionalmente asignadas y los lugares que reclaman en tanto jóvenes. El imaginario social, como universo de significaciones de lo femenino y lo masculino, contribuye a formar los estereotipos. El estereotipo forma parte junto, con las relaciones de poder, prácticas, creencias y normas sociales de un concepto más amplio, el concepto de *sistema de género*, el cual cumple la función de estructurar la realidad social, asignándole a cada sexo, zonas de actuación y territorios, o espacios, diferentes. El sistema de género actual, es básicamente de dominio masculino. Los estereotipos determinan las conductas que deben desempeñar los individuos, de acuerdo a lo establecido socialmente para cada sexo.”

Al relacionar este aspecto con la práctica deportiva, es evidente que las jóvenes no existen en la ocupación de espacios ciudadanos donde se practica determinadas actividades como monopatín, acrobacias con bicicleta, rocódromo, etc.

Si abandonamos la franja de edad de las más jóvenes, y siempre en menor afluencia que la de los hombres, ha aumentado considerablemente la proporción de mujeres que asisten a espectáculos en estadios u otras instalaciones deportivas. Aunque, hay que matizar que, en muchos de los eventos en que aparecen como espectadoras, la motivación no es la propia actividad deportiva, sino apoyar a los participantes. Comportamiento típico de madres en partidos de deporte escolar o el seguimiento de una prueba pedestre en la ciudad.

Así pues, en la práctica motriz realizada en el espacio público deportivo, las mujeres siguen estando, prácticamente, excluidas por lo que viene a cumplirse lo que dice Linda McDowell (2000: 15): “los espacios surgen de las relaciones de poder; las relaciones de poder establecen las normas; y las normas definen los límites, que son tanto sociales como espaciales, porque determinan quién pertenece a un lugar y quién queda excluido, así como la situación o emplazamiento de una determinada experiencia.”

Jairo Muñoz (2001), en la misma tendencia, añade como un nuevo elemento el hecho de que las mujeres están aumentando su presencia en la vida pública. Dice este autor que en el espacio urbano además de los rasgos físicos que le son inherentes, podemos apreciar otras dos dimensiones:

- 1) La cultural (el punto de vista sobre el objeto), que no es otra cosa que la construcción subjetiva del espacio a partir de la percepción, de las imágenes, de la lógica y de los patrones sobre su uso.
- 2) La social (el entramado de las relaciones sociales sobre el objeto), que refleja las tensiones de los diversos actores en los modos de apropiación y uso del espacio urbano. Aquí se generan los conflictos de intereses. En esta dinámica podemos observar, por ejemplo, las relaciones de poder sobre los territorios y el control social que los grupos sociales tienen sobre un espacio y cómo los usos y la apropiación de estos espacios son diferentes si tomamos como variable, por ejemplo, la edad o el sexo.

La construcción social y cultural de los espacios urbanos es un proceso que jerarquiza, no sólo los espacios, dándole mayor estatus a uno que a otro, sino también las actividades realizadas en ellos y los actores dominantes en cada uno.

La tradición ha enseñado que existen roles de género, cuyo funcionamiento se da en espacios delimitados y contruidos según pautas culturales dominantes en una sociedad. Actualmente estos roles han venido modificándose, y existe una tendencia, particularmente en las ciudades, de que aumente el número de mujeres en la vida pública (Muñoz, 2001).

Teresa Del Valle (1997: 14-37) trata el tema del espacio como fuente de información de los fenómenos culturales y sociales, y analiza el ejercicio del poder a través de la distribución de los espacios desde la perspectiva de género.

En opinión de esta autora, “el hecho de que el entorno sea una creación humana significa que a través de su contemplación y lectura podemos obtener un conocimiento de la historia de las personas, grupos, sociedad, así como de la cultura. Los modelos que determinan la alineación de los edificios, la relación entre actividades y espacios abiertos y cerrados, la relación centro-periferia y sus formas de inclusión-exclusión, nos dicen algo de la configuración social.

Por ello, el análisis crítico desde la utilización del espacio por los estamentos de poder se mantiene, tanto a lo largo de la historia, como en los diferentes sistemas políticos, aun de ideologías opuestas. Todos ellos han mantenido una constante: la ocupación que por delimitación del género se hace de los espacios: privado, abierto, público..., por lo que se hace necesario incorporar la reflexión desde la perspectiva de género:

“El espacio forma parte de la experiencia cotidiana y encierra contenidos poderosos para la interpretación social y cultural. (...) Es evidente que los seres humanos vivimos y elaboramos el sentido cultural del espacio.” De ahí que el espacio, como sistema de comunicaciones, contribuya al conocimiento de los fenómenos sociales y, en su análisis comparativo, constatemus la expresión de la variabilidad cultural (Paul Levi y Segaud, 1983; Spain, 1992, citado por Del Valle, 1997: 25).

Tanto Spain como Moore resaltan la relación entre conocimiento, poder y espacio. Spain (1992: 15-16) considera que la segregación espacial es uno de los mecanismos por los que el grupo con más poder perpetúa su ventaja sobre el grupo con menos poder. A través del espacio se controla asimismo el acceso al conocimiento y por lo tanto a los mecanismos de decisión y prestigio. De manera que, la afirmación de que el lugar de la mujer está en la casa, y que es desde este espacio donde se diseña prioritariamente su lugar y prestigio social, se basa en muchos casos en símbolos imbuidos de significados de inclusión, intimidad, protección, separación, que con frecuencia van asociados a la naturaleza.

Tal y como afirma Hayden (1980: 170), quienes más se han ocupado de la configuración de los espacios no han tomado en consideración la situación de las mujeres como trabajadoras asalariadas ni como trabajadoras domésticas ni las desigualdades espaciales a que se las somete (Del Valle, 1997: 30-37).

Como consecuencia, parece obvio que “la reflexión sobre el espacio constituye una experiencia y reflexión cotidiana”. Reflexión que incide doblemente en la formación de mi alumnado, como personas que deben dotarse de un conjunto de saberes lo más amplio y apropiado posible para desempeñar su labor educativa, y los saberes específicos acerca de la relación del espacio con la práctica físico-deportiva.

Las instalaciones deportivas, en general, pueden incluirse en la categoría que Del Valle (1997: 17) denomina como uno de los más habituales “espacios de representación de los que están excluidas las mujeres o la asignación de lugares específicos a partir de una división concreta del trabajo y una adscripción a roles fijos”, como uno de los espacios que no tienen en cuenta “a la mujer como ciudadana con derecho a acceder a los espacios diversos de la urbe.”

Tomando las palabras de Teresa Del Valle: “Quiero resaltar que el hablar de una problemática específica de las mujeres no se refiere a características biológicas o sociales fijas. Abarca más bien un conjunto de situaciones surgidas a partir de la asignación a las mujeres de una identidad diferenciada y rígida como resultado de la inclinación social de la balanza a favor de los varones, algo que ha sido continuamente cuestionado desde el feminismo.”

Espacio y centros educativos

A continuación expongo algunos aspectos significativos del estudio del espacio que hacen referencia a los centros educativos, su diseño y la relación que tiene con la educación, la conducta, y el aprendizaje del alumnado.

En palabras de Heras Montoya (1997: 15) “la organización escolar y, en particular, el espacio físico de los Centros, se relaciona estrechamente con la didáctica, pues se implican mutuamente. Abundan las investigaciones en el mundo de la didáctica, pero no sucede lo mismo en el campo del espacio escolar.” El profesorado debe ser consciente de que la organización espacial condiciona la comunicación interpersonal, la colaboración en las tareas, el intercambio de materiales y recursos, el acceso a la curiosidad y experimentación, la expresión, la creatividad, etc.

La didáctica debe interesarse por el espacio, ya que incide en el desarrollo del currículum. “La escuela es ante todo una institución intencional y específicamente educativa, cuya característica más sobresaliente es su ubicación en un espacio físico, en un lugar donde se dan cita docentes y discentes. La institucionalización de un espacio para una función única y exclusiva para la enseñanza de los saberes, se corresponde con la negación del resto para tal función”. Además, “el espacio escolar, el entorno físico, influye en la conducta de los escolares de diversas formas. Esto sucede independientemente de la conciencia que tenga de ello el maestro o la maestra. El medio físico habla, emite mensajes explícita e implícitamente. Es un medio transmisor, la prolongación de la acción de los profesores y profesoras, el reflejo de una determinada concepción pedagógica” (Heras Montoya, 1997: 53-55).

En definitiva, si el alumnado no cuenta con espacio personal y no tiene libertad de movimiento, obedece a un diseño de aula que favorece las relaciones de poder y sumisión entre docentes y estudiantes.

Santos Guerra (1997: 11-12) apostilla: “Nosotros construimos el espacio y este nos configura a nosotros. Somos el resultado de aquellos espacios que habitamos. Las casas, los edificios, las escuelas son como nosotros las hacemos, pero nosotros somos -de alguna manera- como ellos nos van haciendo.” Y, añade que la influencia que ejerce el diseño del espacio a través del currículum oculto tiene mucha fuerza, ya que se producen de forma constante, omnipresente, y subrepticia. Se va aprendiendo de manera sutil.

En palabras de Gimeno Sacristán (2003: 169), “una vez asentadas las secuencias estructuradas de tareas como hábitos instituidos en las organizaciones escolares, serán éstos los que reproduzcan el orden espacio temporal de las aulas, la disposición interna de los centros, la regulación del año escolar, la secuencia de tareas a lo largo del día, el papel de los profesores y estudiantes. Convertidos en *habitus*, los usos del tiempo y del espacio regulados adquieren tal autonomía que llegamos a perder la conciencia del poder que tienen de dirigirnos. Más que gobernarlos a ellos, nos gobiernan a nosotros. Las nociones de espacio y de tiempo, decía Durkheim (1993), son marcos resistentes que encierran nuestro pensamiento. Podríamos decir que toda nuestra vida.”

Los espacios dedicados a la enseñanza no han recibido la atención que su importancia merece. Se construyen según pautas no relacionadas con criterios pedagógicos, sino con exigencias legales y, rara vez, se interesan por la opinión de quienes van a utilizarlas profesionalmente. Es decir, no se ha contemplado la dimensión cualitativa del espacio escolar.

Pavía (2000) profesor de EF de la Universidad del Comahue (Argentina) denuncia que, en su país, estas pautas legales cada vez son menos exigentes y, como consecuencia, el patio tradicional está siendo progresivamente reducido en sus dimensiones. En las escuelas ya construidas se anexan cada vez más aulas y en la construcción de los nuevos edificios las proporciones sugeridas se han modificado a la baja. Cada vez “más niños para menos patio”. Además, los criterios de construcción no incorporan al análisis de las teorías y políticas de la recreación. Por ejemplo, según los Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar de 1996, la normativa de arquitectura escolar valora el uso óptimo de una instalación cuando su utilización “supere el 80% del tiempo escolar disponible”. El patio de recreo difícilmente alcance una valoración positiva ya que, por propia definición, su utilización se reduce a unos minutos diarios de tiempo libre.

En España parece que se ha dado el mismo fenómeno. Según Heras Montoya (1997: 23) en 1980 fue necesario dividir aún más los espacios de los Centros para conseguir el número de aulas que exigía la Orden de 14 de agosto de 1975²⁵. “Este planteamiento hace que se compriman las escuelas, quedando configuradas de forma lineal por la yuxtaposición de unas aulas destinadas sobre todo a ubicar a los escolares.”

En dicha ley la única referencia que he encontrado acerca de la EF o instalaciones deportivas, figura en el apartado 5. *Instrucciones sobre instalaciones*, en uno de cuyos subapartados figuran los siguientes seis tipos de instalación:

Las instalaciones que necesariamente deben existir en los Centros son:

- Aulas
- Cocina-oficio
- Laboratorio
- Usos múltiples: con dos piletas dotadas de instalación de agua y desagües, así como de dos enchufes de corriente eléctrica.
- Pretecnología
- Aseos

En último lugar, dentro del subapartado *Aseos* aparece la única referencia a las instalaciones de práctica motriz: “Los aseos de la planta baja se comunicarán con los vestuarios de actividades deportivas, separados para cada sexo. En este vestuario se proyectarán duchas y lavabos-pileta. En esta zona ira un despacho con aseo, dotado de inodoro, lavabo y ducha, para el profesor o profesora de Educación Física. Cada planta debe contar con aseos para el profesorado, con inodoro y lavabo.”

Es necesario que los gobiernos y las administraciones educativas, entiendan que “los edificios escolares deben construirse y equiparse de modo tal que proporcionen las condiciones más favorables para las actividades educativas, en el sentido más amplio de la expresión. Ello significa que hay que lograr una estrecha colaboración entre los arquitectos y los miembros de la Comunidad Educativa.” Estos contactos deben producirse en la fase de la concepción y proyecto de la obra, con objeto de aprovechar todas las sugerencias posibles, a fin de que resulte un espacio adecuado y útil. Además, esta labor de

²⁵ Orden de 14 de agosto de 1975, por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de proyectos de Centros de Educación General Básica y de Bachillerato (BOE, 27-VIII-75).

colaboración “exige, por una parte, que los arquitectos estén familiarizados con las nuevas corrientes educativas y, que los representantes de la Comunidad Educativa conozcan bien los factores materiales y financieros relacionados con la construcción” (Heras Montoya, 1997: 21).

Estoy de acuerdo con las afirmaciones de Heras Montoya, pero, afortunadamente, comienza a haber excepciones como Silvia Candegabe (2001), arquitecta e integrante del Programa Nacional de Infraestructura del Ministerio de Educación de Argentina, de quien resumo sus opiniones acerca del aula escolar:

No hay una distribución de asientos que sea ideal para todas las clases, todas las situaciones de aprendizaje y diversidad de estudiantes.

La distribución de los asientos en el aula necesita facilitar la consecución de las metas pedagógicas del docente, sus objetivos con respecto al comportamiento del alumnado y ser compatible con sus actividades y necesidades.

La organización del aula en hileras supone la ubicación de la mesa del/a docente en una zona preferente; es un diseño de aula apropiado para situaciones de enseñanza en gran grupo en las que se utiliza la exposición verbal, el pizarrón o la presentación de material audiovisual. Pero no es un diseño adecuado para situaciones de aprendizaje físicamente activo. Sin embargo, la disposición de las mesas del aula en pequeños grupos es adecuada para el aprendizaje interactivo (intercambio de información y trabajo cooperativo).

La organización de áreas de trabajo dentro del aula constituye una alternativa creativa al uso habitual del espacio, que puede ser implementada con flexibilidad, según los recursos disponibles en cada caso.

Desde el ámbito de la educación se reivindica constantemente estos aspectos: Pavía (2000) critica, bajo el epígrafe “tiempos de recortes” que las recomendaciones de política arquitectónica giren en torno a los siguientes criterios: la maximización del uso del recurso físico; la correcta relación costo-beneficio; y los locales ajustados a “requerimientos estrictamente imprescindibles”. “Es un fraude a la sociedad pensar que el niño está bien escolarizado porque tenga un pupitre y un asiento en un aula cerrada” (Godínez, citado Heras Montoya, 1997: 29).

Creo que no se acaba de entender la trascendencia que puede tener que los centros escolares contemplen los recursos precisos para la organización del tiempo libre y de las actividades deportivas. No se quiere ver que la falta de espacio para el juego en la ciudad no es un problema individual, sino que, por el contrario, es un problema social al que habrá que buscar una solución. Solución que un adecuado diseño de los espacios escolares puede ayudar a resolver, ya que la falta de espacios públicos recreativos es un problema común a la mayoría de las poblaciones urbanas.

Comparto la opinión de Santos Guerra (1997: 12) de que los centros educativos no tienen la racionalidad espacial, la flexibilidad de estructuras y la riqueza de medios para hacer frente de forma adecuada a las exigencias de una práctica profesional compleja y creativa.

Además, a medida que se asciende en los niveles educativos, los espacios van perdiendo atractivo, como si nada se aprendiera a través del espacio, de la utilización del mismo, de la forma en que lo construimos y llenamos de significados. Olvidando que el espacio en sí mismo instruye y alecciona a través de la dimensión oculta que encierran los escenarios.

Llegado este punto, es necesario recordar que la organización del espacio como medida de control en los diversos ámbitos sociales es una vieja estrategia, y, a la vez, constituye un problema relativamente nuevo como causa de preocupación del profesorado comprometido con el ideal de mejorar la Educación. Preocupación que surge al tomar conciencia de que el

espacio escolar sigue teniendo características que posibilitan el control en lugar de la convivencia.

Tradicionalmente el espacio se ha utilizado como símbolo de poder, que es evidente desde las construcciones del Imperio Romano hasta las realizadas por los dictadores que han gobernado Europa en el siglo XX.

Foucault (1989: 11) aporta el siguiente razonamiento en la entrevista que forma parte de la edición del mismo año de “El Panóptico: “Desde finales del s. XVIII la arquitectura comienza a estar ligada a los problemas de población. Antes, el arte de construir respondía sobre todo a la necesidad de manifestar poder, la divinidad, la fuerza. La arquitectura se ha desarrollado durante mucho tiempo alrededor de estas exigencias. Pero, a finales del S. XVIII, aparecen nuevos problemas: se trata de la organización del espacio para fines económico-políticos.”

Al hilo de este pensamiento, Escolano (2000: 24 y 38) explica que “la modernidad pedagógica logró atribuir a la infancia espacios y tiempos bien articulados para asegurar la gobernabilidad de los menores. Desde la pauta que marcara a fines del XVIII el paradigma panóptico de Jeremías Bentham, la policía social sintió, como ha destacado Jacques Donzelot, una cierta ‘fascinación por el espacio cerrado’, patrón común a instituciones indigentes, delincuentes y locos, así como las diseñadas para acoger y moralizar a los menores. La escuela es, a este respecto, el ‘segundo espacio de elección de esta estrategia’, un escenario más apto tal vez para el control social que para difundir el conocimiento y la cultura.

El panóptico es el modelo arquitectónico que corresponde al “ojo del poder” de la que Foucault llamó “sociedad policial”. Escolano hace la siguiente crítica: “De la alienación por el trabajo, que tan agudamente criticó la literatura del siglo pasado como forma de explotación de la infancia por la naciente revolución industrial, puede pasarse a la alineación en tiempos y espacios de juego y estudio, esto es, a la inmersión en una cultura formal y simbólica alejada de la realidad.”

Acerca de esta concepción de la escuela, que Heras Montoya (1997: 54) denomina “la escuela-cuartel”, dice Gimeno Sacristán (2003: 169): “como en el convento, el internado o el cuartel, aunque pudiendo salir y entrar con más facilidades, en el espacio y tiempo escolares quedan enmarcadas y limitadas las posibilidades de la vida de los sujetos.”

Este concepto de centro escolar, en consonancia con el de educación, se ha empezado a modificar, apenas hace unas décadas, pero, desafortunadamente, sólo su pervivencia como parte de la idea actual de Educación puede explicar que haya hoy en día escuelas en las que no existen posibilidades de trabajar en equipo, en las que no es fácil compartir lo que se sabe o lo que se siente. “Gran parte de los edificios escolares permanecen anclados en el pasado” (Heras Montoya, 1997: 55), y como consecuencia “cuando el espacio se estructura en referencia al poder y no a las necesidades educativas, el alumno aprende que no es protagonista del quehacer educativo, aunque eso digan las teorías y los principios” (Santos Guerra, 1997: 12).

Adriana Holstein (2002) realiza un trabajo de investigación, en el marco de una escuela primaria porteña, para conocer el modo en que se establecen cotidianamente las relaciones entre el alumnado, y detecta cómo estas interacciones reproducen los estereotipos y estigmatizaciones dentro de la escuela. El espacio escolar constituye un lugar de socialización donde de forma cotidiana se incorpora la imagen del “otro” como parte de la construcción de la propia identidad.

Si pasamos por el cedazo de la Coeducación el tema de los espacios escolares, se hace evidente que el profesorado no está formado ni sensibilizado para advertir los diferentes tipos de discriminación que sufren las niñas en el centro escolar. De manera que seguirá viendo esta desigualdad como normal, y achacando las diferencias existentes a la diferente naturaleza de niñas y niños, sin cuestionarse la influencia que en su comportamiento tiene la socialización y la propia escuela. Bonal (1998: 18) advierte que “es probable que el profesorado tenga tendencia a afirmar que la distribución del espacio del patio se corresponde con los deseos de juego de chicos y chicas y a los requerimientos de espacio de cada juego. Es interesante, pues, proponer formas de contraste que puedan, al menos, cuestionar esta premisa.” El “descubrimiento” (por parte del profesorado) de la desigualdad sexual es, en realidad, el desvelar aquellos espacios ignorados previamente por el profesorado.

Este autor analiza el patio como ámbito de trabajo coeducativo y asegura que “en el movimiento físico y en el juego cotidiano se reproducen roles sexuales, relaciones de poder, actitudes que refuerzan la definición de las culturas de género, etc. El trabajo sobre el patio, consiguientemente, supone situar las relaciones interpersonales del alumnado en el centro del objetivo del cambio coeducativo. Cualquier transformación de las normas o actividades cotidianas del patio implica un cambio en la dinámica de las relaciones sociales que producen y reproducen las relaciones entre lo que es masculino y lo que es femenino. Finalmente, en este espacio y tiempo escolar se manifiesta la multicausalidad del sexismo” (Bonat, 1998: 21).

Para sacar conclusiones acerca de lo que sucede en los patios escolares, puede hacerse a través de una simple observación, ya que, sistemáticamente, los niños mayores desplazan a los más jóvenes y las niñas no llegan a ocupar el espacio, dando por hecho que no les pertenece.

Estas observaciones que venimos haciendo las personas preocupadas por el hecho de que las niñas no tengan acceso a las zonas de recreo en los centros escolares, han sido constatadas por la investigación que ha realizado Consuelo Mira (2001) en el instituto Montanejos de Castellón. Este trabajo ha supuesto una interesante experiencia para todo el centro, en el que se ha implicado el claustro del profesorado, el alumnado, las familias y el municipio. Una vez detectado el problema, se hizo partícipe al profesorado y al alumnado, quienes decidieron en asamblea organizar los tiempos del patio para utilizarlo de manera equitativa. Para ello fue necesario sustituir las porterías de fútbol por otro tipo de instalaciones y materiales, actividad en la que colaboró la comunidad escolar al completo. Durante los dos cursos escolares que permaneció Mira en dicho centro siguieron implementándose los criterios adoptados para la utilización del espacio de recreo.

Con lo expuesto hasta el momento, se hace evidente la relación existente entre currículum y espacios, factor que adquiere carácter relevante en la formación del profesorado de EF.

En las clases recibidas en el aula teórica, la incidencia de las características espaciales son las mismas que en las del resto de las materias: no es lo mismo recibir una clase magistral desde la tarima que disponer de un aula que facilite poder trabajar en grupos reducidos.

Pero, una parte importante de las lecciones de EF se desarrollan en gimnasio, polideportivo, sala de psicomotricidad, piscina, en el medio natural, etc. Espacios específicos del área, generalmente amplios o muy amplios, donde el alumnado tiene mayores posibilidades de movimiento, y, en definitiva, que exigen otro tipo de organización distinta a la del aula convencional.

El futuro profesorado debe ser consciente y tener en cuenta, por un lado, que podrá encontrarse con casos en los que el centro educativo no tenga las instalaciones adecuadas

para desarrollar la asignatura de EF; y por otro, que el hecho de disponer de ellas, no es directamente proporcional a la calidad de la docencia de la EF, ya que si su profesorado no sabe utilizar el espacio y los materiales, restará posibilidades didácticas a sus clases, entre las que destaca no facilitar en el alumnado el desarrollo de la capacidad de organización espacio-temporal.

En el área de EF sigue vigente la docencia según el modelo tradicional, donde la disciplina castrense suele ir asociada a una deficiente rentabilidad pedagógica al utilizar espacios y materiales. Aspecto este que ha sido analizado en esta tesis doctoral.

Quiero abundar en la idea de que disponer de espacios adecuados no es la panacea, sobre todo en el caso de que sus docentes no sepan cómo sacarle rendimiento didáctico.

Así por ejemplo, tal como indica Heras Montoya (1997: 58), ha habido movimientos de renovación escolar que centran su atención en los factores organizativos del Centro y del aula, (Freinet y sus continuadores, la Pedagogía institucional, la Escuela Moderna, Makarencó, Freire, Gutiérrez Pérez y “tantos otros movimientos que conceden importancia a la actividad plural y diversa de los escolares, o que permiten que los estudiantes se muevan por el espacio, manejen referentes de aprendizaje variados, trabajen solos o acompañados, entren y salgan del centro, etc., con el propósito de propiciar una experiencia cultural que desarrolle el máximo de las posibilidades cognitivas, sociales, afectivas y motoras.

Pero no es menos cierto, tal como afirma Pavía (2000: 3) que “todos sabemos que una escuela puede tener espacios exigüos, pero, en cambio, una pedagogía excelente. Freinet, Pestalozzi, Montessori, etc. no tuvieron, a veces, grandes ni excelentes arquitecturas y, a pesar de ello, desarrollaron pedagogías excelentes. Por el contrario, magníficos edificios albergan pedagogías más que deficientes. Ello ha llevado a la conclusión errónea de que el espacio es importante pero poco...”

No cabe duda de que todo ello es tema de reflexión, que nos hace reafirmarnos en la idea del papel determinante que juegan la concepción de educación y el pensamiento de quienes tienen la responsabilidad de la práctica educativa. Pero, no es excluyente, sino complementaria con la trascendencia de los espacios y los materiales, que contribuyen, en ocasiones, de manera decisiva, a la consecución de los logros pedagógicos deseados. Concretamente, en el área de EF tenemos un buen ejemplo de la incidencia de la organización espacio-temporal en la calidad de la docencia.

Creo que, bajo ningún concepto, debe menospreciarse la importancia de la adecuada organización del espacio como un elemento favorecedor del aprendizaje, ya que, tal como afirma Gimeno Sacristán (1992: 301), es uno de los motivos por los que fracasan muchas ideas y proyectos de innovación en los currículos debido a que en “el medio físico de que se dispone sólo caben unas determinadas metodologías.”

Por lo que “es necesario adaptar el espacio a los planteamientos educativos” (Heras Montoya, 1997: 60). Es necesario diseñar y organizar el espacio escolar de forma que albergue todas las necesidades del alumnado, en función de sus diversas características y del desarrollo del conjunto de capacidades.

Escolano (2000: 20) en relación al espacio escolar y su “silenciosa” influencia en las actividades educativas, indica lo siguiente: “Paralelamente a estos ajustes entre las claves de la cronobiología y la cronocultura de la de la escuela, se opera también la acomodación de las estructuras psicofísicas de la infancia a los espacios de socialización. (...) La arquitectura de la escuela no es solo un programa “silencioso” de educación, sino la pauta

que proporciona al *alumnado* las primeras experiencias espaciales y que condiciona el desarrollo de su esquema corporal, así como de ciertas estructuras cognitivas.”

“Nuestro cuerpo cobra materialidad ocupando un determinado espacio. La vida y las posibilidades de desenvolvernos con él ocupan de una determinada forma el espacio, y lo hacen en la medida en que los espacios diseñados por el ser humano lo permiten materialmente o por las reglamentaciones de las que son objeto” (Gimeno Sacristán, 2003: 170).

Salvo alguna excepción, la Educación ha valorado, únicamente, los conocimientos de tipo cognitivo, despreciando el desarrollo de otras capacidades: afectivas, sociales, artísticas o motrices. De ello se deriva, fundamentalmente, el diseño de los centros escolares.

Dado que este concepto de Educación también impregna el pensamiento del conjunto del profesorado que constituye el claustro, sobre todo a partir de la Etapa de Educación Secundaria, el currículum se organiza desde una perspectiva sesuda y centrada en una enseñanza netamente intelectual. Así pues, la asignatura de EF, en lugar de ser valorada, se vive como un foco de problemas que rompe con su férrea disciplina, por ejemplo, el alumnado debe desplazarse por los pasillos a horas fuera de las estrictamente organizadas para el comienzo y final de la jornada, dando sensación de desorden; las instalaciones deportivas precisan un buen mantenimiento que incrementa el trabajo y los costes del centro; el seminario de EF hace peticiones atípicas, como que no pongan la clases inmediatamente después de la hora de la comida; etc.

Al hilo de este asunto, voy a contar una experiencia personal, que seguramente es similar a la de otras y otros colegas, y que puede ser ilustrativa. En un Instituto en el que fui profesora de EF, ante lo raquíticas que quedaban las sesiones de la asignatura, al descontar la pérdida de tiempo en traslado al gimnasio, cambio de ropa, etc., el seminario de EF propuso al claustro del centro que al hacer el horario contemplaran módulos de dos horas para nuestra materia. La respuesta inmediata fue que no, que todas las demás asignaturas estaban organizadas en módulos de una hora y que era un problema a la hora de confeccionar el calendario. Esgrimimos argumentos en función del beneficio que obtendría el alumnado al aumentar su tiempo real de práctica motriz, pero esto no sirvió de nada. Entonces tuvimos la ocurrencia de plantearlo desde aspectos organizativos y económicos: el desorden y posible ruido de idas y venidas por los pasillos, el gasto de agua caliente, etc., se reducirían a la mitad... Entonces fue aprobado por unanimidad.

Para concluir el apartado dedicado al espacio, esbozaré otros temas, dignos de tratar desde la reflexión crítica con el futuro profesorado de EF, acordes con la necesidad de la formación que les capacite para enfrentarse a la velocidad con la que se están produciendo los cambios en nuestra sociedad.

Constituyen temas de reflexión los que expongo basándome en Pavía (2000) acerca de ciertas teorías del cambio de concepto del lugar antropológico “ubicable” a partir de fronteras físicas y geográficas precisas (Auge, 1992: 49 y ss.) y la idea de un espacio social transversal, de límites menos definidos. “De hecho, el espacio social se traduce en el espacio físico pero siempre de manera más o menos turbia...” (Bourdieu, 1993: 120). De manera que “la mundialización de la cultura y, en consecuencia, del espacio, debe ser definida como transversalidad”. Y advierte que “algunos comportamientos, en relación con el consumo y la manera de organización de la vida, son análogos en Tokio, París, Nueva York, San Pablo y Londres” (Ortiz, R., 1996: 62-63).

Pero no sólo las fronteras del espacio físico se han tornado difusas, también el mundo de la fabulación se confunde con el real, en relación a determinados descubrimientos tecnológicos, como los denominados realidad virtual. “El usuario se ve inmerso en este nuevo espacio que elimina cualquier otro punto de referencia visual que no esté dentro de sus coordenadas. Se produce, por lo tanto, una transferencia de realidad” (Catala Domenech, 1993: 243).

Me pregunto qué influencia pueden o deben tener estos vertiginosos cambios en la formación del profesorado de EF. En principio, la postura que defiendo acerca del concepto EF, la mantengo desde la convicción de que es la vía adecuada para el ser humano y reivindico mejores y más espacios para que las niñas y los niños puedan satisfacer sus necesidades de movimiento. Postura que me parece defendible, simplemente aludiendo al tema de la salud, ante la evidencia del aumento del sedentarismo, al que parece abocada la población en general y particularmente los miembros de menor edad.

Tal vez, quienes creemos que el modelo que defendemos de Educación y Sociedad es el correcto, deberíamos plantearnos que estamos quedando fuera de la realidad, una realidad que no nos gusta, pero hacia la que se avanza inexorablemente. Debemos preguntarnos hasta qué punto estamos en lo cierto; hasta cuándo puede mantenerse esta postura, sin que se convierta en anacrónica.

Quizá tengamos que redefinir la concepción actual de juego motor. Parece evidente que los video-juegos están restando tiempo al juego tradicional y a la práctica de la actividad física. Tal como dice Pavía (2000), es posible que la concepción actual de patio de juego, de turismo y de recreación sea en algún momento impactada por estas transformaciones tecnológicas, de las que algunas propuestas de entretenimientos virtuales ya se encuentran disponibles, con el propósito, según los especialistas, de crear un clima atemporal y favorecer el consumo.

“El espacio escolar dentro del sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio que tiene lugar en el Centro y en el aula, es un hecho evidente y reúne una gran importancia. La enseñanza es un proceso sistémico en el que los elementos que lo componen están interrelacionados formando una estructura. Cualquier modificación que se produzca en uno de sus componentes acaba por incidir directa o indirectamente sobre todo el conjunto. En esta estructura sistémica, el espacio escolar y su equipamiento forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, en calidad de lugar especializado. (...) Aún cuando las modificaciones del diseño espacial no producen por sí mismas alteraciones significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sí crean un contexto que puede facilitar la aparición de determinadas conductas y actitudes.”

“La construcción de edificios escolares en España ha respondido más al modelo tradicional de enseñanza (estructura cerrada) que a modelos que respondan a los postulados de la escuela activa o constructivista (escuela abierta). La flexibilidad en la configuración del edificio, la adaptabilidad, el agrupamiento heterogéneo de los escolares, la dotación de espacios auxiliares, la pertinencia del mobiliario, la dotación de equipos especiales, la abundancia de materiales curriculares, etc. Son aspectos que han brillado por su ausencia” (Heras Montoya (1997: 106-8).

“La arquitectura del espacio y del tiempo instituye, más allá de su nivel factual, un discurso y hasta determina un sistema de relaciones que, en último término, no es otra cosa que un sistema de poder” (Escolano, 1992: 56). Poder, que a mi juicio, se ejerce históricamente en sentido unidireccional y que en cuanto al foco de mi interés, en el ámbito de la motricidad humana, se ejerce de manera que sobredimensiona la discriminación de la mujer, tal y como se verá en el capítulo siguiente, en el que trataremos los elementos sociales más significativos con relación a la Coeducación Física.

2.4. Breve reseña histórica sobre la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física

El desarrollo de las capacidades motrices como objetivo educativo, nunca ha dejado de tener un espacio marginal, si no inexistente, en el conjunto de finalidades educativas que el Estado Español se ha planteado en los diversos planes educativos. Durante las últimas décadas ha permanecido en el currículum la asignatura llamada Gimnasia o Educación Física, pero el interés por su enseñanza ha carecido de importancia y ha tenido poca presencia en la educación obligatoria y secundaria de su alumnado, independientemente del tramo de edad que abaricara. Así pues, su existencia como asignatura oficial tampoco ha sido garante de un tratamiento adecuado, de hecho, su enseñanza se ha solventado, en muchos casos, dando un par de balones para que el alumnado jugara libremente en el patio escolar durante la hora de EF.

Hay que tener en cuenta que la situación de la EF se normaliza con la LOGSE, en 1990, y, anteriormente, la responsabilidad de la asignatura en EGB quedaba en manos de maestros y maestras, con escasa o nula preparación y disponibilidad de recursos. Pero, mientras esto ocurría en la enseñanza pública, en muchos centros privados contrataban profesorado especialista para impartir la docencia de la EF, incluso de psicomotricidad, desde las primeras edades. De hecho, gran parte del profesorado formado en las primeras promociones de los centros superiores de EF, encontraba trabajo en dichos centros. La otra opción, en el ámbito de la enseñanza pública, era el instituto de enseñanza secundaria, donde la EF sí estaba regulada como asignatura, pero su profesorado tenía un estatus pedagógico y económico muy inferior al resto de los componentes del claustro.

Existen varios trabajos del ámbito de la EF que aportan datos acerca de la historia de la formación inicial del profesorado de EF. Entre ellos, algunas tesis o investigaciones tratan el tema ampliamente y ofrecen información pormenorizada.

Basándome en las obras que cito a continuación, me limitaré a hacer una breve reseña histórica, a fin de añadir alguna luz al tema de la formación del profesorado de EF y su docencia, ya que, para entender el presente, suele resultar de gran ayuda conocer el pasado. Pasado reciente, en este caso, por lo que sigue teniendo una fuerte presencia en el imaginario colectivo del mundo de la actividad física.

Las autoras y autores de quienes he obtenido la información que apporto a lo largo de este apartado son: Marcelo, 1994; Vázquez Gómez y Alonso Hinojal, 1985; Vizquete, 1985; Vázquez, B., 1989a; Romero Granados, 1992, 1995; Fernández Nares, 1993; Pascual, 1994; Devís, 1994, 2001; Contreras Jordán, 1992, 1994c, 2000; Barbero, 1995; Delgado Noguera, 1995; Romero, C. 1995; Pastor Pradillo, 1997, 2001; Zagalaz, 1998, 1999; Carbajosa, 1999; López Sánchez y Párraga, 2000; Vaquero, 2000; García Ruso, 2002; López Crespo, 2003; Macazaga, 2004.

El presente apartado se divide en dos secciones donde trato de organizar la formación del profesorado que ha impartido la asignatura de EF: la formación inicial de maestras y maestros, y la del profesorado especialista en Educación Física.

La formación de maestras y maestros en Educación Física

Así pues, comenzamos por la presencia de la EF en la formación de maestras y maestros que realizan sus estudios en los centros denominados Escuela Normal, Escuela Universitaria del profesorado de EGB y actualmente Escuela Universitaria de Magisterio. Dicha formación ha estado sujeta a numerosos cambios, que no eran inspirados por la búsqueda del perfil adecuado para llevar a cabo la mejor labor educativa, sino que los diferentes gobiernos y regímenes políticos, conscientes de que el auténtico cambio social se produce desde la educación, han ido ajustando la formación del profesorado a las condiciones económicas, sociales e ideológicas del momento. Así pues, el nivel de exigencia y la dedicación de recursos para su formación dependía fundamentalmente de la ideología. Esta ideología que decide cómo debe ser la Educación de un país, mantiene una relación inversamente proporcional entre conservadurismo e interés por la cultura y la formación de su ciudadanía.

En 1839 se crea en España la primera Escuela de Formación Inicial del Profesorado, Seminario Central de Maestros del Reino, denominada Escuela Normal. En el plan de estudios, de dos años de duración, tiene escasa presencia la EF, que está incluida en la asignatura Principios Generales de Educación Moral, Intelectual y Física orientada a conservar la salud.

Durante varias décadas hay diferentes planes de estudios en los que la EF, con diferentes nombres: Gimnástica, Gimnástica Higiénica, Juegos corporales y Ejercicios corporales, aparece y desaparece hasta su incorporación definitivamente con el Plan de 1914 -Plan Bergamín- que establece la formación de maestras y maestros en 4 años.

La duración de los estudios, que pasa de dos a cuatro años, establece que la asignatura de Educación Física e Higiene se imparta en los dos primeros cursos con una presencia importante, tres clases semanales, tanto para maestras como para maestros, pero la imparte el profesorado de Pedagogía.

Para resumir la etapa anterior a 1914, tomo las palabras de Marcelo (1994: 239): “La formación inicial del profesorado de enseñanza primaria en España fue desarrollándose de forma paulatina, aunque con múltiples dificultades económicas y, por supuesto, con influencias ideológicas. Es en 1914 cuando vuelve a dársele un nuevo empuje legal al afianzamiento de la formación del profesorado. Este año se publica el plan presentado por el ministro Bergamín, que está vigente hasta 1931, y que introduce la unificación del título de maestro (suprimiendo la división entre grados elemental y superior), y organizando la carrera en cuatro años. Las materias siguen siendo fundamentalmente culturales, de conocimientos, y religiosas: Religión, Lectura, Caligrafía, Geografía, Agricultura (para varones), y Costura, corte y labores, bordado y economía doméstica (para mujeres). Se introducen en este plan de estudios asignaturas pedagógicas, como: Pedagogía en segundo y tercer curso, e Historia de la Pedagogía y Prácticas en cuarto curso.”

La permanencia durante casi dos décadas de este plan de estudios, dota de importancia la formación del profesorado.

Con la llegada de la Segunda República la formación del profesorado adquiere mayor relevancia. El Plan de 1931, posiblemente el mejor plan de todos los tiempos, exige para su ingreso haber terminado el Bachiller Superior de acceso a la Universidad. Tiene una duración de cuatro años, el último dedicado a las prácticas docentes. Además, es necesario superar un examen final de reválida para obtener el título.

En este plan de estudios la asignatura de EF desaparece como tal.

El inicio de la guerra civil y la abolición de la Segunda República supusieron un tremendo retroceso en la formación del profesorado.

No es por casualidad que el nuevo gobierno totalitario franquista, elabore el Plan Provisional de 1942, en el que se exige como requisito para el ingreso tener superados los estudios primarios, con la consecuente pérdida de calidad en la formación de maestras y maestros.

Este menosprecio estuvo unido a la lamentable purga de intelectuales en toda España, muy acusada entre el profesorado, a quienes les costó el abandono de la profesión, el exilio o su propia vida, y supuso un perjuicio de valor incalculable para las nuevas generaciones y para el país en general.

Este país quedó mudo al respecto. Han tenido que transcurrir casi tres décadas de gobierno democrático, hasta que, con motivo del 75 aniversario de la II República, haya podido hablarse de ese periodo de nuestra historia que estaba secuestrado. Este hecho está siendo comentado en la prensa por diferentes intelectuales, que también parecían haber olvidado la existencia y lo sucedido entre los años 1931 y 1936. Muñoz Molina (2006) escribe un interesante artículo acerca de este tema que comienza diciendo: “En España, país desmemoriado, se ha puesto de moda la memoria. Es una memoria singularmente selectiva: borra o desfigura la parte del pasado más cercano al presente y se remonta a una lejanía hasta hace poco no muy frecuentada, salvo por los aficionados a la historia y los historiadores profesionales, y por algunos novelistas que educamos nuestra imaginación en los relatos cautelosos sobre la República y la guerra que escuchamos de nuestros mayores en la infancia. La historia es un saber difícil que requiere largas investigaciones, ofrece muchas incertidumbres y da a veces amargas noticias. La memoria no se investiga, sólo se recupera, sin exigir mucha disciplina, incluso, muchas veces, con un propósito de afirmación personal o colectiva que nadie está autorizado a discutir, ya que la memoria, por definición, le pertenece al que la posee. La memoria, si no es vigilada por la razón, tiende a ser consoladora y terapéutica.”

Personalmente, me parece de un gran interés recuperar la memoria de la educación en la República, los avances que en esa época se hicieron en temas educativos, se perdieron en gran medida, y aún hoy no las hemos recuperado totalmente.

Traigo a colación un par de artículos de prensa: el primero titulado “Las enseñanzas en la República” de Carmen Morán (2006) donde se afirma que “la reforma de la educación fue la clave de los profundos cambios que inició la España de 1931”; y el segundo “Una maestra del 34” (Mayordomo, 2006) en el que Lola Velasco, maestra formada en la II República, “recuerda cómo aplicó en la escuela franquista los métodos pedagógicos que aprendió en la República”, así también nos regala algunos avatares acerca de su vida profesional. Por ejemplo, que después de pasar por la cárcel y mil peripecias más, tuvo que volver a examinarse para obtener una plaza de maestra, pues la obtenida por oposición durante la República quedó invalidada. Esta maestra no olvidó lo aprendido en la escuela republicana: “el respeto al alumnado, el convencimiento de que cada niño y niña tiene algo bueno que puede potenciarse. Intentar mejorar siempre su autoestima, hacerles crecer”, resume.

Hecho este comentario, vuelvo al recorrido histórico, y retomo el periodo, según Macazaga (2004: 140) denominado de *estabilización*, entre 1940 y 1970, “se caracteriza por la presencia de la Educación Física en los diferentes planes de estudios, quizás debido a las esperanzas que los aparatos ideológicos del nuevo estado tienen depositadas en esta materia como instrumento adoctrinador de la juventud”

Efectivamente, se revaloriza como disciplina, ya que, a partir de 1941 se establece que la asignatura Educación Física y Deportiva estará presente en todos los centros de Primera y Segunda Enseñanza, bajo la inspección del partido fascista, a través del control directo del Frente de Juventudes y la Sección Femenina del Movimiento, para chicos y chicas, respectivamente.

La ley de Educación primaria de 1945 da lugar a otro plan regresivo para la formación del profesorado, que equipara el título de Magisterio al de Bachiller.

Se exigen para su ingreso el “Bachiller Elemental” que consta de cuatro cursos de duración y que el alumnado concluye a los catorce años, edad con la que se abordan los estudios de Magisterio, que duran tres años.

Se segrega la educación del profesorado en Escuela Normal Masculina y Femenina, con planes diferentes y profesorado del mismo sexo que el alumnado. La asignatura Educación Física y los Deportes, tiene una presencia de cinco horas semanales durante los tres años. Además, adquiere una nueva importancia, ya que, en 1947, en las oposiciones de Magisterio, entre otras pruebas, era necesario realizar una tabla de gimnasia educativa de diez minutos, a modo de la gimnasia sueca, en la que se valoraba, como aspecto importante, las dotes de mando de influencia castrense.

Con la publicación de la Ley de Instrucción, 1950, se aprueba el Reglamento para las Escuelas de Magisterio, el “Plan 50”, similar al anterior en los aspectos fundamentales: se ingresa con el Bachiller Elemental y su duración es de tres años.

También puede obtenerse el título superando un solo examen, que se puede presentar de forma libre.²⁶

En lo referente a la EF, durante este Plan, la denominación de la asignatura de Educación Física cambia a Educación Física y su Metodología y reducen el número de horas semanales. Existen diferentes planes para alumnas y alumnos, en los que las chicas no practican deporte ni actividades en la naturaleza.

Además, el alumnado de Magisterio, para dar por concluidos sus estudios y obtener el título, tiene la obligación de asistir a un campamento de verano organizado para los chicos por el Frente de Juventudes y para las chicas por la Sección Femenina del Movimiento. El certificado expedido por estos organismos les capacita en actividades juveniles y de tiempo libre. Además, les otorga el título de Instructor/a de EF que les permite impartir dicha asignatura.

Para exponer el control que se ejerce desde la asignatura Educación Física recurro a García Ruso (2002: 17-20). Según esta autora, llama la atención el control ideológico, político y profesional que subyace en cada uno de los capítulos del Decreto que regula esta situación, y cita textualmente:

“La educación Física, intelectual, moral y religiosa, político-social, patriótica, artística, profesional y cultivo y fomento de la educación, debe ser la gran tarea de estos centros, a los que España encomienda misión tan trascendental como lo es la de moldear a los que han de ser, a su vez, educadores de la niñez, (artículo, 1º)”

La Educación Física ocupa un lugar de primer orden en este plan de estudios; se imparte en los tres primeros cursos de la carrera, con un total de tres horas semanales por curso. Y puntualiza esta autora, “primero: la Educación Física se encuentra potenciada, no por su

²⁶ Recuerdo que en el colegio femenino religioso en que cursé el bachillerato, se preparaba a las alumnas para superar dicha prueba.

valor educativo intrínseco, sino porque puede utilizarse para conseguir otros propósitos de carácter político; segundo, los formadores de los profesores de Educación Física en las Escuelas de Magisterio son considerados como profesores *especiales*. El ingreso de estos profesores en las Escuelas de Magisterio, no sigue el mismo cauce que el resto del profesorado, para ellos, hay un filtro previo, como se puede apreciar en la cita siguiente:

“Los profesores en Formación Política-social, Enseñanzas del Hogar y Educación Física serán designados por el Ministerio, a propuesta de la Jefatura Central de Enseñanzas del Frente de Juventudes o de la Delegación Nacional de la Sección Femenina según se trate de Escuelas de Magisterio masculinas o femeninas (Artículo, 111).”

Sintetizando, los contenidos reflejados en los programas de la Educación Física femenina, son los siguientes: primer curso, síntesis histórica, fines y posibilidades de la Educación Física, gimnasia y juegos; en segundo curso, nomenclatura, la respiración en la educación gimnástica, pedagogía gimnástica, factor sexo y edad, gimnasia y juegos; en tercero, lección de gimnasia, aparatos gimnásticos, cuentos gimnásticos, juegos, deportes, higiene del ejercicio. Los contenidos de los programas de Educación Física masculina son: anatomía y fisiología aplicadas a la Educación Física, higiene general, gimnasia educativa, juegos infantiles, predeportes, gimnasia educativa y mecánica humana, historia de la Educación Física, ejercicios utilitarios, socorrismo, natación, pedagogía y psicología aplicadas, técnica de los deportes, marcha y montañismo, atletismo reducido, prácticas metodológicas extraescolares.

A la vista de lo expuesto anteriormente, queda claro que el contenido del currículum le llega al profesorado a través de un programa oficial sumamente preciso y detallado. Desde este planteamiento, podemos afirmar que el currículum está predeterminado, y el modelo de formación del profesorado es el tradicionalista. Desde esta perspectiva académica o tradicionalista, es calificado/a como buen profesor o buena profesora quien acepta pasivamente el currículum que se le impone, y transmite a su alumnado los conocimientos adquiridos durante su formación. Otro aspecto importante, que nos puede ayudar a comprender el modelo que subyace a este plan de estudios, es el papel de mediador asignado a los libros de texto, que tenían que estar aprobados por la autoridad correspondiente. Este es un planteamiento coherente con la idea de docente que ejecuta las disposiciones oficiales. Una consecuencia práctica de lo dicho antes se recoge en los manuales de Educación Física. A modo ilustrativo, haremos algunas matizaciones sobre uno de estos manuales escolares para varones de siete a catorce años (Chaves, 1958). Una de las pretensiones de este libro, es sentar un criterio de unidad en los planes de Educación Física y aspira a que “el muchacho español practique el mismo método”.

La Educación Física es para este autor: “Hacer política nacional, porque un sistema de Educación física tiene que estar basado en la filosofía, en la biología, en la pedagogía y en el arte y tener un sentido social y político. La Educación Física es, pese a todo, una necesidad patriótica de conseguir generaciones vigorosas y debe ser constitutiva, por ello, de un movimiento de educación nacional” (Chaves, 1958: 13)”.

Otro ejemplo significativo lo he tomado de Zagalaz (1998: 218): La Sección Femenina (SF), en sus primeros años de existencia, se encargó del deporte como parte integrante de la formación de la mujer que le había sido encomendada, estableciéndose los “12 puntos deportivos de la S.F. de la FET y de las JONS (A.N.A. Carp. 41. Doc. 17. Aunque el documento está sin fechar, la carpeta contiene documentos de los años comprendidos entre 1939 a 1945).

1º.- Juego limpio, juego limpio, juego limpio.

2º.- Haré deporte por el deporte.

- 3°.- Aprenderé a luchar sin odio.
- 4°.- Pondré el juego que une, frente a la porfía que separa.
- 5°.- Aprenderé a perder sin despecho.
- 6°.- Aprenderé a ganar sin petulancia.
- 7°.- El árbitro tiene siempre razón.
- 8°.- Lucharé siempre hasta el fin.
- 9°.- Si pierdo no intentaré disculparme.
- 10°.- Guardaré a mis contrarios la máxima cortesía.
- 11°.- Fortaleceré mi cuerpo para servir mejor a mi Patria.
- 12°.- Lucharé con entusiasmo por la gloria del deporte, de la falange y de España.

En palabras de López Crespo (2003: 80) “a partir de 1945 la educación física tiene, de nuevo, carácter obligatorio para la Educación Primaria, estando regulada por la Sección Femenina de la Falange Española, la de las niñas y por el Frente de Juventudes, la de los niños, siendo estos organismos los responsables de ordenar e impartir la materia en los centros escolares. Por otra parte, los clubes y asociaciones deportivas femeninas surgidas en décadas anteriores desaparecen puesto que el fomento del deporte recae enteramente bajo la responsabilidad de la Falange: *La Sección Femenina, de quien depende toda formación y práctica deportiva de la mujer... trata de cultivar los ‘valores femeninos’, sustrayendo así a la mujer de los papeles varoniles (Mendiara, 1987:68).*

Aporta López Crespo (2003: 93 y 80) alguna frase que por sí mismas nos dan una idea de cómo la EF femenina es determinada por la ideología de la Falange y que queda patente en palabras de la propia Pilar Primo de Rivera:

“Así, pues, junto con la educación deportiva y universitaria, irá esta otra que las prepara para que sean el verdadero complemento del hombre. Lo que no haremos nunca es ponerlas en competencia con ellos, porque jamás llegareis a igualarlos y, en cambio, pierden toda la elegancia y toda la gracia indispensable para la convivencia” (Primo de Rivera (sin fecha), Conferencia dada en la F.A.E, pp 69).

“Al recibirlas nosotras (a las niñas) las vamos metiendo en nuestros cuadros de educación física para que su cuerpo todavía en pleno desarrollo adquiera toda su plenitud. La educación física, que no cabe duda que tiene sus peligros, tiene también inmensas ventajas como son la disciplina colectiva, la unidad cuando hacen ejercicios juntas varias provincias, la afición al aire libre y al sol, que las quita del ambiente impuro de los cines y de los bares, la lucha noble entre un equipo y otro, que no se parece nada al pequeño chisme, la maledicencia y a la envidia rencorosa que se crea, por ejemplo, alrededor de una camilla...” (Primo de Rivera (sin fecha), pp 70). (Paréntesis añadido).

Esta situación se mantiene hasta la Ley de 1967, cuyo nuevo Plan exige el título de Bachiller Superior -dos años más que el Bachiller Elemental- para poder acceder a los estudios de Magisterio, que constan de dos cursos de clases teóricas y uno de prácticas escolares. Por lo demás, la formación del profesorado sigue estando sometida a un fuerte control político.

La Educación Física queda reducida a los primeros cursos con tres horas semanales -2 prácticas y 1 teórica-; se imparte según los cuestionarios de Teoría y didáctica de la Educación Física y Deportiva para las Escuelas Normales, que publica el Ministerio de Educación Nacional. Lo más significativo quizá sea que el deporte va ganando terreno

frente a la Gimnasia Educativa. Pero en el currículum femenino, tiene menor presencia frente a los juegos, la gimnasia educativa, el ritmo, la danza y el folklóre.

Por fin con el Plan de 1971, coincidiendo con los últimos años del franquismo, a raíz de múltiples movimientos sociales y pedagógicos que demandan un cambio en el sistema educativo, la *Ley General de Educación 1970* considera que el desarrollo y mejora del Sistema Educativo se fundamenta en la formación del profesorado, que adquiere el rango de estudios universitarios. Las Escuelas Normales de Magisterio pasan a llamarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica y se integran en la Universidad.

Sin embargo, en la Educación General Básica, la enseñanza de la Educación Física sigue a la deriva, siendo impartida por el profesorado generalista, o en algún caso, por especialistas sin la adecuada preparación.

La enseñanza de la Educación Física, ya sea en la formación del profesorado como en los diversos niveles educativos, sigue estando regulada por el Gobierno, cuya selección del profesorado se establece a propuesta de la Secretaria General del Movimiento. Incluso en la Universidad, es obligatorio superar la asignatura Educación Física, que en cada centro se resuelve de manera diferente, a veces, en función del prurito profesional de las personas responsables. Muchos estudiantes han sufrido el trago de enfrentarse a la trepa de la sogá, habilidad para la que no estaban preparados, pero de cuyo resultado dependía la expedición de su título universitario de cualquier especialidad.

Este es un de los malos tragos que la *Gimnasia* ha hecho pasar a muchísimas personas. Por ejemplo, en el instituto, sin tener cualidades ni haber adquirido la técnica necesaria, era de obligado cumplimiento realizar saltos de aparatos de gimnasia sueca -los más habituales *el potro* y *el caballo*-, o a superar ciertas pruebas de acrobacia. “El potro de tortura” y “el pino” quedaron asociados al miedo y a la asignatura EF en la vivencia de una parte importante del alumnado. Por todo ello, es relativamente normal que aquellas personas que en su juventud odiaron hacer ejercicio no hayan valorado en la educación de sus hijas e hijos la asignatura EF, pero, inmediatamente me hago la pregunta ¿por qué durante todos estos años no hemos sido capaces de modificar el concepto que la sociedad tiene en general de la EF? Dejo la pregunta planteada, pues trasciende este contexto, pero, sospecho que la clave de la respuesta está en la formación del profesorado.

Ubicándonos en la etapa posterior a la transformación de Magisterio en estudios universitarios, el profesorado de EF de sus centros sigue manteniendo *estatus especial*, pues entre su profesorado hay personas, al igual que el profesorado del *Espíritu Nacional* y de *Enseñanzas del Hogar*, que carecen de titulación y su asignación al centro se realizó desde los estamentos políticos ya mencionados. Personas que, como *cuerpo a extinguir*, permanecen en sus puestos de trabajo.

Ha de tenerse en cuenta que el nivel universitario para los Institutos Nacionales de Educación Física, no se consigue hasta la promulgación de la *Ley 13/1980 de Cultura Física y Deporte*, que crea las titulaciones de diplomatura y licenciatura en EF, equivalentes al resto de titulaciones universitarias.

No obstante, la situación de la asignatura y la categoría profesional del profesorado de Educación Física había ido cambiando paulatinamente a partir de los años setenta, al incorporarse las personas que habían realizado los estudios superiores de EF de las primeras promociones.

El año 1984 marca un hito: por fin, el profesorado de Educación Física tiene la posibilidad de superar su estatus de “especiales” y adquirir el mismo nivel profesional que el resto de

docentes. Las personas que estén en posesión de la licenciatura pueden acceder a ocupar plazas de titulares de Escuela Universitaria.

Sin embargo, parece que nuestra profesión está abocada a situaciones de discriminación. Tal como lo expresa García Ruso (2002: 25) “esta situación de igualdad se ha visto truncada por el *Acuerdo del 23 de febrero de 1987*, del Consejo de Universidades, por el que se crea como área de conocimiento específica la de *Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*. En función del citado *Acuerdo*, para poder concursar a las plazas de Profesor titular de Educación Física, Música y Plástica de Escuelas Universitarias, será suficiente el título de Diplomado.”

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, la diversidad de formación de su profesorado hace que la Educación Física se imparta de forma diferente de unas Escuelas Universitarias a otras.

Todavía estamos en la etapa anterior al cambio de planes de estudios de Magisterio que tendrá lugar con el Plan de 1991 que da origen a la nueva especialidad de EF. Sin embargo, la asignatura de EF, que llevaba años en el currículum obligatorio, es mencionada en la Orden 13/1977 del MEC en los siguientes términos: “Para garantizar la adquisición, por parte del profesorado de EGB, de los conocimientos y experiencias que requiere el desarrollo de la capacidad físico-deportiva de los alumnos del nivel de EGB, los planes de estudio incluirán como asignatura común a todas las secciones la Didáctica de la Educación Física.”

Romero Granados (1992), realiza su tesis doctoral acerca de la docencia de la asignatura de Educación Física en la Formación de Profesorado de EGB, y como conclusión, establece que existe una gran diversidad en cuanto a temas que conforman el programa, enfoques y terminología. Yo quiero reseñar lo que tienen de positivo las conclusiones de este autor: destacar el papel fundamental ocupado por la didáctica; el deporte, aunque se mantiene en la mayoría de los programas, su presencia es menor a la de etapas anteriores; el uso de una extensa bibliografía en sustitución de los libros de texto, habituales desde 1950; así como la presencia de contenidos de Aprendizaje y Desarrollo Motor, Expresión Corporal y la Psicomotricidad.

De manera que la formación en Educación Física del futuro profesorado de EGB debe capacitarlo para impartir Educación Física. Pero dicha capacitación no traspasa el nivel de las intenciones, y la realidad es bien distinta, por lo que a partir de 1972, la Dirección General de Educación organiza diversos cursos para mejorar la preparación del profesorado en activo.

Cursos cuya formación se mantiene fiel al modelo de formación dominante de mejora de la condición física y práctica deportiva, dentro de la perspectiva técnica.

El Ministerio de Educación y Ciencia por la *Orden del 13 de septiembre de 1985*, convoca cursos de especialización de Educación Física para el profesorado que imparte dicha asignatura en EGB a los que pueden acceder maestras y maestros de otras áreas que quieren especializarse en EF.

Con esta medida se pretende crear, de forma acelerada, un cuerpo de profesorado de EF, que posea cierta preparación y que se responsabilice de la EF.

Este sistema, que habilita a miles de personas en toda España, es una medida transitoria, hasta comenzar con los nuevos planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, que incluirán la especialidad de EF.

La experiencia ha demostrado ser bastante decepcionante, ya que, en muchos casos, la motivación no era la docencia de la EF, sino otras de tipo laboral como conseguir una plaza estable, movilidad geográfica, etc.

Estos cursos de reciclaje se realizan, a mi juicio por dos motivos: el primero, como medida política de reubicación de profesorado excedente y el segundo, en palabras de Macazaga (2004: 159) “con la puesta en escena de las Olimpiadas de Barcelona de 1992, que aconseja introducir las prácticas deportivas en el sistema educativo con el objetivo de mostrarse ante los ojos del mundo como un país moderno que practica deporte y cuyos ciudadanos son educados para la adquisición de estilos de vida activa”.

El sistema de habilitación como profesorado de EF es considerado como un fracaso en algunos estudios recientes que abordan el tema: Fraile, 1999; Vaquero, 2000; Devís, 2001a; García Ruso, 2002; Macazaga, 2004.

Como consecuencia y conclusión de todo ello, una vez más, sale malparada la EF, en cuya mejora docente no revierte la inversión de tal cantidad de recursos.

En la década de los ochenta se producen dos grandes cambios en el ámbito de la EF, de la mano de dos hechos indisolublemente enlazados:

- 1990: la publicación de la *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), que por primera vez otorga a la EF el mismo rango que el resto de las áreas de currículum de la enseñanza no universitaria.²⁷
- 1991: el *Real Decreto 1440/1991* establece el título universitario oficial de maestro, y las directrices generales para llevar a cabo la reforma en la formación del profesorado, que contempla las especialidades de Educación Física, Música e Idiomas Extranjeros. La EF deberá ser impartida por maestras y maestros especialistas en EF.

La formación inicial del profesorado especialista en Educación Física

Muy sucintamente, haremos un recorrido por la historia de la formación del profesorado de EF, a través de la expedición de los títulos que le habilita para la profesión. Para mayor información se puede acudir a las obras citadas al principio de este apartado, acerca de las reseñas históricas.

El primer intento de formar maestros (solo hombres) para que impartan Educación Física, tiene lugar en el Real Instituto Militar Pezalloziano, 1806, cuyas prácticas corporales y método consisten en sistematizar los ejercicios físicos en búsqueda de la eficacia en consonancia con los criterios de la industrialización (Vázquez Gómez y Alonso Hinojal, 1985: 193). Este proyecto fracasa y habrá que esperar hasta 1887, año en que comienzan a formarse titulados en Educación Física, en el primer centro que se crea en España para tal fin.

Como consecuencia de incorporar la Gimnástica como asignatura obligatoria en el sistema educativo en España, se crea el primer centro de formación de profesorado: la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica -que comienza a funcionar en 1887 y tiene una vida de cinco años- y con ella la primera titulación oficial del profesorado de

²⁷ En este punto, a fin de no distorsionar la realidad, es necesario recordar (como se ha señalado en el apartado 2.3. de este capítulo) que dicha igualdad, en definitiva, se hace sobre el papel, ya que en la práctica se le adjudica menor presencia que otras asignaturas del currículum.

Educación Física, que impartirá clase en los Institutos Provinciales y las Escuelas Normales, ambos centros ubicados en el nivel de enseñanza secundaria. Estos estudios se realizan en régimen de internado y tienen una duración de dos cursos a los que hay que añadir la superación de una reválida final.

El plan de estudios se estructura a partir de asignaturas teóricas relacionadas con las ciencias médicas y las prácticas de carácter higienista y regenerador de la raza, como es la tendencia de la gimnástica del siglo XIX y XX en Europa.

Contrariamente a la tendencia de la época, era un centro mixto, aunque la proporción de mujeres que tiene acceso es inferior a la de hombres.

Tras un vacío de casi tres décadas, por iniciativa del Ejército y dependiente de la Academia de Infantería, se establece en Toledo la Escuela Central de Gimnasia del Ejército, que comienza a impartir la formación en 1920 y se constituye en el único centro de formación hasta 1936. A partir de esta fecha, se crean otros centros a los que paulatinamente el ejército va cediendo la labor de la formación, pero que en cierta medida sigue compartiendo hasta 1981, en que se limita al ámbito de adiestramiento castrense.

La defensa y la mejora de la raza, es el objetivo de la formación impartida que, en el primer periodo, no se limita al adiestramiento de los militares, sino que se hace extensiva a los maestros de Instrucción Pública, quienes son los encargados de extender la enseñanza y la práctica de la EF, siguiendo las directrices de las tendencias europeas con la pretensión de la fundamentación científica.

Las mujeres no tienen acceso a este centro.

En 1939, una vez finalizada la Guerra Civil, la Escuela Central de Gimnasia del Ejército reinicia su actividad y cambia su nombre por el de Escuela Central de Educación Física. El plan de estudios tiene cuatro itinerarios uno de los cuales es *Educación Física Femenina*, que desaparece enseguida por no encajar con las exigencias de la formación segregada por sexo.

Su labor está dirigida a militares, maestros y a miembros de la Falange Española Tradicionalista y de las JONS que obtienen el título de Instructor o Profesor de EF en un curso de seis o nueve meses.

Durante la II República, la creación en 1933 del primer centro civil de Formación, la Escuela Nacional de Educación Física de San Carlos, dependiente de la sección de Pedagogía y la Facultad de Medicina de la Universidad de Medicina de Madrid había marcado un hito. Es la primera vez que la formación del profesorado de EF tiene relación con la universidad, pero no se constituye como una carrera, sino que el título de profesor de EF se obtiene a partir de diferentes cursos. Hay un importante cambio de enfoque liberal en oposición al militarista, lo que modifica la asignatura hacia objetivos de salud y pedagógicos.

Por otro lado, hasta ese momento, los requisitos de ingreso los establecía el límite de edad y una buena condición física, ahora se exige tener el título de Bachiller o de Maestro de Primera Enseñanza y la superación de las asignaturas de Anatomía y Fisiología en la Facultad de Medicina.

Esta dinámica se paraliza con la Guerra Civil. Finalizada ésta, sigue con un peculiar funcionamiento, de hecho la Facultad de Medicina, sigue impartiendo títulos de profesor de EF a los licenciados en Medicina que realizan los cursillos pertinentes, hasta el año 1982, a pesar de que la ley de 1961 no reconoce este centro entre los actos para la preparación del profesorado de EF.

A título anecdótico, puede nombrarse la Academia de Educación Física de la Generalitat de Cataluña que se crea en 1936 y cuya vida fue de un curso académico.

El régimen franquista promulga el 16 de diciembre de 1940 la ley por la que crea el Frente de Juventudes, a quien recomienda la formación política y física de la juventud española. Dado que la educación mixta queda totalmente prohibida, a partir de este momento, los centros que se crean serán obligatoriamente segregados por sexo.

De entre los centros de formación del profesorado de EF, hay que destacar la Academia Nacional de Mandos José Antonio (ANJA) para hombres y La Escuela Superior de Educación Física Julio Ruiz de Alda para mujeres, ambas en Madrid. Además, la Escuela Isabel la Católica en las Navas del Marqués (Ávila) destinada a las dirigentes femeninas.

Cada uno de estos centros, manteniendo la gran diferencia de la concepción de la EF para unos y otras, tiene como objetivo prioritario el adoctrinamiento político de su profesorado, cuyo deber será instruir en las ideas del régimen franquista. Forman dirigentes juveniles y maestros con título de instructores de EF, así como profesorado de EF. A lo largo de los años, se van sucediendo diferentes planes de estudios con una duración que oscila entre los 6 meses y los 4 años.

La Academia Nacional de Mandos José Antonio forma y expide los títulos de: dirigentes juveniles, instructores militares, maestros-instructores -título polivalente que les capacita para ejercer de maestros, de profesores de EF y de dirigentes juveniles-, y profesores de EF. La formación del profesor de EF, a partir de la Ley de Educación Física de 23 de diciembre de 1961, se irá dotando de identidad propia. En el plan de 1963, el centro se estructura en tres secciones: Magisterio, Educación Física y Dirigismo, y Formación Política, que se mantiene hasta el cierre del centro y la integración de sus estudios en el INEF de Madrid, en 1977.

Es consigna de la Sección Femenina de la Falange inculcar a las mujeres la práctica de actividad física, con el fin de mejorar la raza y con ello su función reproductora. Para ello se crean dos tipos de centros, en unos se imparten los cursos de Instructora de Educación Física, a los que en principio se accedía sin necesidad de haber completado la enseñanza primaria. Tienen una duración desde 3 a 9 meses. Posteriormente se exigiría el Bachiller Elemental como requisito de acceso.

Esta formación adquirida con el título de Instructora de EF, es la que posee la gran mayoría de las docentes en activo, cuyas clases, salvo honrosas excepciones, hemos sufrido varias generaciones de niñas. Aún no se ha borrado de mi mente la imagen del patio del colegio con un grupo de niñas uniformadas con faldas sobre los abullonados bombachos, perfectamente formadas en hileras, y aquella profesora que, con falda de tubo, tacones de aguja y un cigarrillo entre los dedos nos dirigía un “ejercicio elemental o fundamental de brazos”, que iba mirando en las tablas gimnásticas del libro que tenía abierto en el suelo. Lo llamábamos “el libro rojo”, supongo que debido al color de sus tapas, y que era el texto prescriptivo de la Sección Femenina.

El otro tipo de centros donde se llevaba a cabo la formación de las profesoras de EF eran denominados “Escuela Superior”, al igual que los títulos que expedían, y digo denominados, porque no es hasta 1961 cuando es reconocido el título de profesora de EF por el Ministerio de Educación Nacional y su dependencia de la Delegación Nacional de la Sección Femenina. Tienen que transcurrir muchos años, incluso varias promociones, en las que se accedía a los estudios con Bachiller Superior o COU y con una duración de cuatro años, hasta que en 1981 se obtiene la categoría de licenciatura universitaria. Durante varias de las promociones señaladas, al concluir los estudios de EF, se obtenía un simple

certificado de estudios expedido por la secretaría del centro, sin ningún aval del Ministerio de Educación, o la Universidad, que no quieren saber de nuestra existencia.

En el curso 1957-58, la Escuela Superior de Educación Física Julio Ruiz de Alda tenía un plan de estudios de 2 años, del que merece ser mencionada la presencia de asignaturas como cocina y corte y confección. Destaca, así mismo, la escasa presencia del deporte, considerado masculinizante, por lo que la actividad física se limita a la *Gimnasia Educativa*. Incluso se recomienda que las profesoras no incluyan en sus clases actividades deportivas, sino que las releguen al horario extraescolar.²⁸

Los requisitos de entrada eran los siguientes: tener entre 16 y 25 años; estar en posesión del bachillerato elemental; superar un reconocimiento médico; pasar unas pruebas de capacitación física, en las que había que superar marcas establecidas; y un examen escrito acerca de un tema de cultura general.

Progresivamente, se aumenta el tiempo dedicado a estos estudios y, aunque, fiel a la cultura androcéntrica más recalcitrante, va ampliándose el abanico de actividades físicas femeninas y comienzan a tener relevancia el baloncesto, balonvolea y balonmano.

Desde el curso 1967-68, en que el INEF²⁹ se estrena como centro exclusivamente masculino, la Escuela femenina Julio Ruiz de Alda para equipararse a su plan de estudios amplía la duración de sus estudios a cuatro años, exige tener el bachiller superior, superar un exhaustivo reconocimiento médico y superar las pruebas físicas. Este plan dura siete años, hasta la convergencia en 1977 de todos los centros en el INEF.

Pero, a pesar de los diferentes cambios de planes de estudios, la formación del profesorado de EF sigue basándose en la mejora de las habilidades motrices, en función de formar buenos modelos de ejecución para la impartición de la futura docencia.

Volviendo a la escuela femenina, concretamente al clima social, la disciplina y cumplimiento de los signos externos y rígidas normas se mantuvieron hasta el final, sobre todo para las estudiantes internas. Quizá donde se hacía más manifiesto era en el comedor, donde era imposible entrar sin uniforme y había que cumplir los estrictos ritos político-religiosos de la institución. Un dato ilustrativo que puede ayudar a entender aquella situación que resultaba anacrónica: era el comienzo del curso académico 1972 y las alumnas de primer curso nos negamos a asistir a la conferencia conmemorativa de la muerte de José Antonio Primo de Rivera. Curiosamente, en un ambiente en que éramos llamadas al orden por cualquier motivo, no hubo represalias y no se nos volvió a obligar a asistir a dichos actos. Otra reivindicación que conseguimos las alumnas de EF fue que nos permitieran comer con chándal, evitando así uno más en los múltiples cambios de ropa que debíamos hacer a lo largo del día: bañador, maillot, chándal, uniforme, chándal... Para ello fue necesario establecer un nuevo turno de comedor, ya que era impensable romper la estética y todo lo que conllevaban las normas del macrocentro conocido como la Almudena. Este edificio albergaba, además de la Escuela de EF, una Escuela de Enfermería, la Escuela de Hogar y un Colegio Mayor femenino. Todas las mujeres que vivían en él estaban obligadas a guardar las normas aludidas.

El INEF, nace de la mano de José María Cagigal, como un centro moderno. Comparándolo con los otros centros existentes, podía considerarse no politizado. Al menos no existían signos externos, ni atisbos de adoctrinamiento ideológico. Pero no olvidemos que

²⁸ De hecho, hasta los años ochenta, ha sido obligación del profesorado de EF encargarse de organizar y controlar las actividades deportivas del centro durante el fin de semana. Y es más, esta tradición persiste en ciertos colegios privados, cuyo profesorado debe dedicar el sábado al deporte escolar.

²⁹ Ley de diciembre de 1961, capítulo IV, artículo 16.

seguíamos en el franquismo y era un centro con doble dependencia política: del Ministerio y de la Delegación de Deportes. Sin embargo, gozaba de una especie de bula que permitía corrientes ideológicas y pedagógicas impensables en las otras Escuelas de EF.

Efectivamente, como dice Devís (1994) es indudable el aire modernizador que el INEF imprimirá a la EF, acorde con el aperturismo tecnócrata de los últimos años del franquismo. Así pues, se van incorporando otras tendencias como la psicomotricista francesa, la Educación física de base, la Expresión dinámica, el Desarrollo motor, etc., aunque el deporte, su aprendizaje y mejora en la adquisición de sus técnicas específicas sigue siendo el contenido central del currículum de la formación de su profesorado.

El plan de estudios, aprobado por su director, se mantiene hasta 1977-78.

En 1977 desaparece la Secretaría General del Movimiento y sus organismos se integran en otras administraciones públicas, principalmente, el Ministerio de Cultura, coincidiendo con la integración en el INEF de los demás centros de formación del profesorado de EF que constituye el único centro mixto.

El modelo de formación adoptado tras la integración es masculino. El deporte y la condición física cobran un protagonismo especial, guiado por la racionalidad técnica en perfecta consonancia con los aires tecnócratas que dominaban el conjunto del sistema educativo español desde que se promulgó la ley General de Educación de 1970, modelo que abarca todos los ámbitos de la enseñanza.

En 1975 se crea el INEF de Barcelona, segundo en la creación de otros INEFs que tienen una rápida expansión por el estado español: Granada, Lérida, Vitoria, La Coruña, León, Valencia y Las Palmas de Gran Canaria.³⁰

En 1981³¹ se equiparan los estudios de EF al resto de estudios universitarios. Y en 1982 comienza un largo proceso de convalidación para que, sin excepción, el profesorado en activo pueda obtener la licenciatura en EF. Según García Ferrando (1990: 139) “la enseñanza de la Educación Física está en manos de titulados y diplomados de la más variopinta formación, pues la alegría administrativa de la Delegación Nacional de la Juventud llegó a conceder, durante su prolongada existencia, hasta 40 títulos o diplomas diferentes que capacitaban para dar clase de Educación Física y dirigir entrenamientos deportivos.”

A partir de 1983, con la nueva Ley de reforma Universitaria (LRU), se da un paso importante en la normalización de la EF, al poder acceder al tercer ciclo universitario y comenzar a organizar los primeros cursos de doctorado.

Como conclusión acerca de la formación del profesorado de EF, entre las autoras y los autores consultados, parece que hay coincidencias que podrían agruparse en las siguientes ideas: la formación está enfocada a la adquisición y transmisión de los valores hegemónicos del deporte elite y la ideología y creencias que subyacen; el modelo formativo tiene una clara orientación técnica, en función del rendimiento deportivo y la mejora de la condición física; el currículum se diluye en una formación que abarca demasiados ámbitos que deberán organizarse en diversos itinerarios, ya que es imposible formarse adecuadamente en ámbitos tan dispares como el alto rendimiento, la EF para la salud y la recreación, la gestión y organización deportivas y la educación; el enfoque

³⁰ Estos centros, con el paso de los años, se van integrando en la Universidad y transformándose en Facultades de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, denominación aceptada como disciplina universitaria en 1992. Algunos INEFs siguen sin integrarse en la Universidad.

³¹ BOE de 18 julio y 24 de julio de 1981.

educacional es el de menor trascendencia y prestigio y, de cualquier manera, va enfocado, mayoritariamente, a la enseñanza deportiva.

3. FEMINISMO, COEDUCACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA

El pilar teórico-conceptual de este capítulo lo constituye la teoría feminista como paradigma a través del que enfocar el mundo y analizar la situación de la discriminación universal de la mujer, ya sea en el ámbito público, considerado tradicionalmente masculino, como en el espacio doméstico-privado.

Se mostrarán datos, a grandes rasgos, de la situación de la mujer en el mundo para centrarnos en nuestro entorno cultural, que dejarán constancia de la desigualdad de la mujer en todos los aspectos y cada uno de los niveles de acceso a cualquier ámbito social, al objeto de entender mejor la necesidad de una intervención global y transversal desde la perspectiva de género.

Dicho de otra manera, el objetivo de esta información es contribuir a tomar conciencia de la realidad actual y tenerlo en cuenta a la hora de llevarlo a la práctica, en la medida de las posibilidades personales, en el intento común de avanzar en la erradicación de la discriminación de las niñas y las mujeres. Todo ello, en el contexto de la educación reglada.

Las palabras de Simone de Beauvoir (1949) siguen teniendo la misma vigencia que cuando afirmó hace varias décadas que el feminismo significa la lucha contra las injusticias sociales que las mujeres padecen a causa de su sexo.

Según Marcela Lagarde (1996: 104) la perspectiva feminista es el único enfoque que puede garantizar el principio del desarrollo humano y la democracia.

Considero que el feminismo es la alternativa real para modificar los derroteros hacia los que camina actualmente la humanidad. Es necesario aplicar medidas urgentes que frenen el curso de las acciones que día a día nos abocan a este desastre en que estamos convirtiendo la existencia de los seres vivos y buscar soluciones que propicien su recuperación y el avance hacia otros sistemas de convivencia, lo que pasa inexorablemente por dos condiciones: incluir en este proyecto al 100% de la población y tener en cuenta la aportación de las mujeres.

Este panorama que acabo de dibujar, puede concretarse en tres ideas:

- El mundo hasta ahora en manos de los hombres y regido por el código del patriarcado funciona de manera que sólo asegura el bienestar de una minoría a costa de una calidad de vida infrahumana de la mayoría de la población.

El patriarcado ostenta una teoría del poder que se autorrepresenta y va cambiando de imagen para seguir siendo el mismo. Ya que su consentimiento y los mecanismos reposan sobre la violencia en la sustancia misma del poder, en su fuerza. (Sau, 1981).

El patriarcado goza de buena salud porque ha ido cambiando, cuanto más sutil se hace más difícil es luchar contra él (Varela, 2005).

Uno de los fundamentos ideológicos que ha utilizado y sigue utilizando el patriarcado para mantener la inferioridad genérica de la mujer es el naturalismo.

“El naturalismo presente en la escena ideática de fin de siglo lo hemos heredado sin duda del pensamiento ilustrado como reacción al espiritualismo previo. Pero ha sufrido suficientes avatares como para haber cambiado varias veces de rostro: positivismo, eugenismo, sociobiologismo, etc.” (Valcárcel, 2000).

- Los avances en los derechos humanos de las mujeres desde hace más de dos siglos, aunque a veces lentamente y en menor medida de lo deseado, no cesan. El derecho al voto se consiguió gracias al esfuerzo de tres generaciones de muchas mujeres empeñadas en el mismo objetivo durante 80 años de lucha³². En nuestros días sigue siendo noticia el derecho al sufragio femenino, por ejemplo Kuwait que lo ha logrado en 2006.

Por otra parte, el feminismo, al igual que la democracia, debe conquistarse cada día. Algunos derechos adquiridos parece que no acaban de consolidarse, ya que la sociedad es muy persistente en sus convicciones, concretamente en la creencia de la inferior consideración de la mujer, y utiliza todos los medios a su alcance para mantenerla: la educación familiar, el sistema escolar, la ideologización por parte de los poderes político-económicos..., entre los que destacan de comunicación de masas.

Según Valcárcel (2000) “el feminismo, que es en origen un democratismo, depende para alcanzar sus objetivos del afianzamiento de las democracias. (...)

Montesquieu escribió que la medida de la libertad que tenga una sociedad depende de la libertad de que disfruten las mujeres de esa sociedad. (...) Pero, precisamente porque ninguna ley histórica necesaria rige los acontecimientos sociales, las involuciones siempre son posibles y nada queda asegurado definitivamente, la democracia es un tipo político que exige su constante defensa y perfeccionamiento, lo que puede hacerse desde las más variadas instancias, individuales o asociativas. Incrementar los flujos de participación -lo que supone favorecer la contrastación, el debate y el afinamiento argumental- siempre favorece la presentación en la esfera pública de los excluidos y sus demandas. Feminismo, democracia y desarrollo económico industrial funcionan en sinergia, de modo que incluso la comparecencia de feminismo explícito en sociedades que no lo habían tenido con anterioridad, es un índice de que están emprendiendo el camino hacia el desarrollo.”

- Las mejoras en la calidad de vida de las mujeres se ciñen a los países ricos. Las mujeres, en muchos países que denominamos en vías de desarrollo -desde mi punto de vista un descarado eufemismo- viven en condiciones infrahumanas: sin capacidad para moverse o sin derecho a la sanidad, siendo objeto de compraventa y sufriendo todo tipo de vejaciones. Pero, sin embargo, no podemos perder de vista que los países ricos están inventando otros métodos de sometimiento y enajenación de la mujer que no son explícitos y por lo tanto son más peligrosos, ya que hacen creer a la mujer que es su propia elección. Además, aunque el estado de bienestar alcance a muchas más mujeres que en los países pobres, la enfermedad, la pobreza, la violencia... llevan el sello genérico de mujer. Europa no es un paraíso para las mujeres que son muertas a mano de sus hombres, maltratadas, etc.

Estoy convencida de que las alternativas de cambio propuestas desde el feminismo nos pueden procurar el necesario avance hacia una sociedad igualitaria. Para ello es necesario realizar un esfuerzo conjunto y desde todos los aspectos sociales, con la participación de las diversas entidades y estamentos, desde el soporte legal hasta la puesta en marcha de acciones positivas que propicien la igualdad real de oportunidades en lo que podríamos denominar la Educación General de la ciudadanía. El despliegue de recursos del Estado, que supervise la labor de los medios de comunicación, dando prioridad a la educación reglada para contribuir al desarrollo de los derechos humanos, implementando la coeducación o igualdad de oportunidades entre los sexos, para lo que es necesario dotarla de recursos económicos y humanos. Entre ellos destaca el aspecto que coincide con el

³² Nueva Zelanda es el primer país en permitir votar a las mujeres en 1893, le siguen: Australia en 1902, Finlandia en 1906 y Noruega en 1913; entre 1918 y 1920 se consigue en un número considerable de países, entre ellos EE.UU., donde desde 1920 podían votar, pero sólo las mujeres de piel blanca; España en 1931.

objeto específico de esta tesis doctoral: la formación del profesorado de EF en el marco del macrosistema Educación.

La coeducación y su relación con el área de EF es una herramienta privilegiada para ayudar a paliar la discriminación de las niñas y jóvenes en la práctica de la actividad motriz. Aspecto este que no puede aislarse de otros factores sociales que determinan la práctica motriz de las mujeres, así como su propia actitud y la del conjunto de la población hacia el ejercicio físico practicado por aquellas. Lo que, a su vez, no es un asunto que pueda analizarse independientemente de la situación actual de la mujer en otros espacios sociales públicos y privados, sino que está imbricado en el estatus de inferioridad de la mujer en todos los ámbitos sociales, que analizaremos, para mejor entender el problema de su discriminación en nuestra sociedad.

Situaciones complejas en sí mismas, que se agravan al imbricarse con la percepción social de todos los temas que hacen referencia a los conceptos de cuerpo, cuerpo de mujer y cuerpo de mujer en movimiento, tradicionalmente sustentados en falsos mitos y creencias acerca de las condicionantes bio-fisiológicas.

Así pues, analizaremos la práctica motriz de las niñas y las mujeres, y la influencia de los aspectos sociales relativos al binomio mujer y deporte, desde la perspectiva de la Igualdad de Oportunidades.

Por todo ello, he organizado este extenso capítulo de la siguiente manera:

En el primer apartado abundaré en el concepto de feminismo en el intento de reivindicar su significado y dejar constancia de que tanto el término como el contenido sufren una denostación general que no se corresponde con su realidad sino con las intenciones, nunca inocentes, del código patriarcal. Mi objetivo, además, es exponer las ideas básicas del feminismo que, desde un punto de vista didáctico, contribuyan a la formación del profesorado de EF.

El apartado 3.2. se dedica a la discriminación de sexo-género en relación con algunos aspectos sociales en los ámbitos del saber y del poder: Universidad, Medios de Comunicación, Política, Tecnociencia, etc.

Sin la labor desarrollada durante siglos por tantas mujeres desde la filosofía feminista no habiéramos logrado los cambios que la situación de la mujer ha experimentado en los últimos años en nuestro entorno cultural, donde la igualdad de derecho se ha conseguido. Pero, no es menos cierto que queda mucho camino por recorrer en el logro de la igualdad real de oportunidades entre mujeres y hombres y que uno de los obstáculos en dicho camino hacia la Igualdad es la insistencia en hacernos creer que ya está todo conseguido, pues dicho argumento desarma a las personas en el empeño de seguir reivindicando y actuando en pro de los derechos humanos de las mujeres. Por ello incido sobre el tema en un apartado denominado *La negativa a admitir que el problema de la discriminación de la mujer sigue existiendo*.

Una de las reivindicaciones básicas del feminismo ha sido la educación de las mujeres, a las que, como primera medida, había que sacar del analfabetismo y dotarlas de instrumentos considerados válidos e imprescindibles para manejarse en el mundo de los hombres: la cultura, la formación, la educación.

En cuanto al acceso a la Educación de las mujeres, tiene gran interés la tesis doctoral de M^a del Carmen Barrera (2003) en la que investiga la incidencia de la educación a través del estudio evolutivo, desde 1977 hasta 1997. Compara la situación de las canarias en relación con el resto de las españolas. Según Barrera, a pesar de las diferencias de género existente en el espacio educativo, una de las expresiones más significativas en las pautas de las

mujeres frente a las posibilidades de apertura al espacio público ha sido la mayor inversión en educación. Analiza cómo influye el nivel de formación de las mujeres en la modificación de las estructuras tradicionales y concluye demostrando que “las estrategias utilizadas por las mujeres (de forma consciente o inconsciente) en la prolongación de tiempo en los estudios están suponiendo una mayor garantía de acceso al mercado laboral y de su permanencia en el mismo. Ello también está posibilitando cambios en la situación familiar, especialmente frente al matrimonio y ante las mayores posibilidades de su disolución (separación y divorcio); así como en su posición social como persona de referencia en los diversos tipos de hogares. Todo ello ha supuesto una mayor autonomía e independencia personal de las mujeres, lo cual está contribuyendo a poner en crisis el sistema patriarcal” (Barrera, 2002).

Según esta autora (2002) la mayor formación ha condicionado otra serie de transformaciones en la vida de las mujeres, principalmente ha trastocado su situación familiar y con ello algunas de las circunstancias que amortiguaban e imposibilitaban su inserción e independencia laboral. A modo de resumen estos cambios se han expresado:

- 1) En el incremento de la soltería: cuanto mayor es el nivel de estudios de las mujeres mayor es la soltería y mayor su ocupación.
- 2) En la posposición en la edad de entrada al matrimonio: cuanto más tiempo invierten las mujeres en los estudios más tarde se produce su inserción de entrada al matrimonio, o se incrementa las posibilidades de seguir soltera.
- 3) En la prolongación de la edad en la concepción de hijas e hijos, que se produce más tarde cuanto más tiempo invierten las mujeres en los estudios. También aumentan las posibilidades de no tenerlos.

Por otro lado, se ha analizado, que la mayoría de las mujeres que se declaran personas de referencia tiende a aumentar a medida que asciende su nivel socioeconómico (medido éste en términos de situación profesional, ingresos y formación) y lo hacen en los hogares unipersonales, monoparentales y en hogares sin núcleo (formados por personas emparentadas o no sin la presencia de un núcleo familiar), esto es, en hogares donde no existe la presencia del varón, especialmente del cónyuge.

Tema fundamental de esta tesis es la Coeducación y su relación con la actividad física que se trata en el apartado 3.3., perspectiva desde la que llevo a cabo mi participación como educadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro profesorado de EF.

Partiendo de unos breves apuntes históricos de la mujer en el sistema educativo desde la perspectiva de género, veremos los modelos de escuela y la situación de la Coeducación a partir de algunos datos que nos sitúen en el estado de la cuestión y justifiquen la necesidad de un proyecto coeducativo.

Todo ello nos sirve de encuadre para entender la situación de la desigualdad entre chicos y chicas en el ámbito educativo de la asignatura de EF.

En el apartado 3.4. se tratan ampliamente los aspectos relacionados con la actividad físico-deportiva desde la perspectiva de género, que abarca desde el deporte en edad escolar hasta el de elite en el contexto del polémico binomio mujer-actividad física: indicadores tales como el modelo socialmente aceptado de mujer deportista, las causas del abandono de la práctica, el tiempo de ocio, el tratamiento del tema mujer y deporte en los medios de comunicación, etc.

Por último, se dedica el apartado 3.5. al tema de la salud integral de las mujeres.

3.1. El feminismo

Para intentar dar respuesta a qué es el Feminismo, desarrollaré algunas de las ideas básicas que conforman los fundamentos teórico-conceptuales del feminismo: su propio concepto, el patriarcado, el género, lo masculino y lo femenino, el espacio público y privado, el miedo al cambio hacia otro modelo social...

Para ello me baso en opiniones de varias autoras, algunas de reconocido prestigio académico, otras no tan conocidas, pero todas ellas tienen el mérito de haber dedicado parte de su energía vital a defender los derechos de la mujer. Muchas de las ideas que tengo interiorizadas y considero propias son palabras oídas o leídas en algún momento de todos estos años y que han contribuido a mi formación. Algunas provienen de mujeres anónimas en cuanto a su producción literaria, pero de las que tanto he aprendido y que es materialmente imposible nombrar. No por ello dejan de tener mi agradecimiento.

Añadiré además el punto de vista de diversas autoras en aportaciones más extensas, motivada en algunos casos por su ejemplo personal, sus escritos, el enfoque o las estrategias que usan para avanzar contracorriente, el modelo que ofrecen de cómo hacer las cosas “de otra manera”, siempre en el intento de romper con el modelo hegemónico androcéntrico y aprovechando cada momento de coyuntura favorable para ganar unos centímetros en la carrera de resistencia que nos impone el código patriarcal.

En algunos casos ha sido el azar o la oportunidad quien ha decidido las personas que aparecen citadas. Por ejemplo, el hecho de haber tenido ocasión de escuchar recientemente las opiniones de Victoria Sau, Amelia Valcárcel, Dolores Juliano o Marcela Lagarde, por poner el ejemplo de algunas sabias. En el caso Lagarde, además he encontrado en Internet la transcripción de dos largas entrevistas realizadas con motivo de su incursión en el mundo de la política, en las que hace un repaso a algunos aspectos tanto personales como sociales desde un enfoque que aporta un modelo diferente de abordar semejante tarea, por lo que he incluido sus opiniones en el apartado de Mujer y Política.

Hecho este inciso, abordo el tema del feminismo con el interrogante de si puede hablarse de viejos y nuevos feminismos, tema que trató Amelia Valcárcel (2005a) en la conferencia que ponía cierre al II Congreso Estatal FIIIO sobre Igualdad entre mujeres y hombres. Jornadas “Mujeres Jóvenes ¿Los nuevos feminismos? Valcárcel, comenzó despejando la duda de forma taxativa: “No nos engañemos, no existen nuevos feminismos, son los de siempre” y en un brillante discurso expuso las fases del feminismo en relación con las estrategias que en cada momento histórico ha utilizado el patriarcado para frenar el avance de los derechos de las mujeres. Habló de la necesidad de aunar esfuerzos entre las mujeres jóvenes y las mayores en el empeño del feminismo, que deben aprender mutuamente de la experiencia e ideas para rentabilizar esfuerzos y ganar eficacia en uno de los retos actuales que tiene el feminismo. Idea esta que fue defendida por otras ponentes como por ejemplo Shamillah Wilson, directora del programa Mujeres Jóvenes y Liderazgo de la Asociación para los Derechos de las Mujeres en el Desarrollo de Sudáfrica, y compartida por las mujeres asistentes al foro.

Casualmente, unos meses más tarde³³ el Forum Feminista María de Maeztu organizó en Vitoria una la mesa redonda en la que, bajo el título “El feminismo visto por mujeres de dos generaciones”, se debatió el mismo tema. Victoria Sau (2006) nos deleitó con una

³³ El día 16 de marzo de 2006.

conferencia en la que estableció las etapas por las que han pasado las feministas para reinterpretar el mundo a partir de los escritos de los hombres en la historia de la humanidad y cuyo primer e inevitable paso -en los años 70- fue conocer qué habían dicho los hombres acerca de las mujeres. Dice Sau que aquellos señores nunca imaginaron que las mujeres llegarían a leer aquello que escribieron sobre ellas. Esta autora, en cuanto al tema de los nuevos y viejos feminismos, coincide en su planteamiento con el expuesto por Valcárcel (2005a).

En el intento de clarificar algunos conceptos que utilizaré a lo largo de este trabajo, siguiendo a Marcela Lagarde (1996: 104-113), aporto algunas definiciones que desde la antropología, en relación al desarrollo humano y la democracia, nos ayudan a definir la perspectiva feminista:

“El contenido del desarrollo humano es la democracia”, que es un paradigma holístico, no es la suma sino la conjunción interactiva y dialéctica de los principios de sustentabilidad, equidad, productividad y empoderamiento...”

El desarrollo sostenible: el principio de sustentabilidad contiene una visión filosófica de trascendencia, de futuro y de solidaridad con las generaciones siguientes, para lo cual es preciso entender este término no sólo como la preservación y renovación de los recursos naturales, sino que debe buscar alternativas que concatenen ambos aspectos bajo un sólido precepto: “si el presente es miserable e inaceptable para la mayoría de las personas del mundo, debe ser cambiado antes que ser sostenido.”

“El empoderamiento implica una política democrática en que la gente puede influir en las decisiones sobre sus propias vidas”, lo que es parte fundamental del paradigma de desarrollo humano

La tesis en que se fundamenta el empoderamiento consiste en que el poder debe ser un atributo de las personas, de cada una de ellas, y de los grupos y categorías sociales. “El inventario del poder es, en este sentido, correspondiente con los estragos que han hecho la superposición de órdenes de monopolización de poderes de dominio en grupos y categorías sociales cada vez más reducidas.

Además, en su intención de transformar el orden de dominación se distancia tanto de las tendencias autoritarias y despóticas como de las que giran en torno a la caridad, el asistencialismo y el paternalismo.

Victoria Sau (2006) nos decía recientemente: “el mundo lo han organizado los hombres y mira qué mundo tenemos...” Coincidiendo con Sau, tampoco me gusta la situación de la humanidad y los derroteros hacia los que caminamos, así pues al llegar a este punto, cabe preguntarse con Therborn: “¿Qué hace este sujeto del poder con su poder? ¿Cómo gobiernan los gobernantes? ¿Adónde dirigen los dirigentes a los dirigidos? La respuesta, en este caso, debe venir de las propias mujeres” (Sau, 1981).

Enlazando con las opiniones de esta autora, pienso que una sencilla definición de feminismo podría ser: la oposición a cómo los hombres han ejercido el poder; la lucha de las mujeres contra el poder del patriarcado. Así pues, acudo a “Un diccionario ideológico feminista” de Victoria Sau (1981) del que extraigo algunos párrafos literales de la definición y explicación del concepto de poder que justifica la anterior afirmación. En él se explica la diferencia entre poder por la fuerza y poder como facultad o potencia, lo que otras autoras llaman poder personal o empoderamiento.

Según Victoria Sau (1981), el Diccionario de la Academia nos informa en primer lugar de que el término poder es masculino, y su primera acepción indica «dominio, imperio, facultad y jurisdicción que uno tiene para mandar o ejecutar una cosa» Sólo en segundo lugar hay la referencia de poder como facultad o potencia. El poder como capacidad, de

pensar y de obrar sin que dicha capacidad se utilice para hacer que otras/os hagan lo que si no se les fuerza a hacer no harían, también es un bien circulante en la sociedad, pero al que mucho más raramente se le llama poder. Sus sinónimos son competencia, facultad, habilidad, y un anglicismo corriente entre psicólogos: “performance”. Aunque se conjuga el verbo *poder* muchas veces todos los días, se trata de un poder funcional, circunscrito a situaciones dadas, y que desaparece o se extingue cuando lo hace la situación misma. La otra clase de poder, aquel que se ejerce sobre alguien o sobre los demás, es estructural e indica dominación. Como dice Reboul cuando se pregunta qué es el poder, éste es «toda dominación duradera del hombre sobre el hombre que se apoya sea en la fuerza, sea en la legitimidad, lo que le permite entonces hacerse obedecer sin reparos (...) De hecho todo poder debe legitimarse para durar más allá del golpe de fuerza o de la ocasión que estuvo en su origen: El más fuerte no es nunca bastante fuerte para ser siempre el amo si no transforma su fuerza en derecho y la obediencia en deber, escribe Rousseau en el Contrato Social» (Langage et idéologie. Trad. V.S.). En francés, como en las lenguas del Estado Español, hombre sirve para indicar hombre y mujer, de modo que la propia lengua impide que se diferencien convenientemente las respectivas dominaciones: la del hombre sobre el hombre y la del hombre sobre la mujer, haciendo invisible esta última.

La aparente invisibilidad del poder patriarcal, que tantas mujeres niegan ellas mismas para no tener que verse comprometidas en sus conciencias, es debida a que la dominación de un sexo por el otro es la más antigua (“la más ancestral de las opresiones”, dice Celia Amorós, que por esto arrastra consigo todos los lastres); cuenta con razones basadas en lo biológico en su origen; y, supuestamente, quedó liquidada en tiempos remotos merced a la ley de los hombres y al consentimiento de las mujeres. Ley, la de un colectivo sexual controlando y subordinando al otro, que aparece como Ley de Leyes y subsuelo sobre el que se levanta el edificio del contrato social masculino. Sometimiento, el de ellas, pactado a cambio de la garantía de un lugar social a la sombra del varón, como complemento del mismo. Las mujeres que no han estado o están de acuerdo con este pacto infamante, que se supone fue de una vez por todas, o sea, para siempre, han constituido individuos o grupos de resistencia que ponían de manifiesto una y otra vez, desde la antigüedad, que la posición de la mujer en la sociedad no debe venir determinada por su «naturaleza». Todas y todos, mujeres y hombres, somos seres biológicos, pero es la cultura la que dice de la biología y no al contrario. Y, en todo caso, cabría decir también que cuantas más funciones biológicas tiene un ser humano, tanto más culto es, pues cada una de ellas es motivo y ocasión para su trascendencia y su mediación en lo social. El poder sexista, en cualquier caso, sería la prohibición, el impedimento, primero por la ley de la fuerza y más adelante por la fuerza de la ley devenida de aquélla, de que las mujeres pudieran trascender y socializar en tanto que sujetos, su capacidad reproductora, siendo los varones solos quienes se han reservado esta posibilidad y han hecho del Nombre del Padre el Único nombre y la Única genealogía. El totalitarismo del Uno Solo que niega la realidad de que no hay generación humana, y por lo tanto sociedad, sin Dos.

Victoria Sau trata, además, el tema del poder del hombre sobre la mujer, no sólo económico sino psicológico, simbólico... Así también aporta una visión de la usurpación de la maternidad y de cómo la paternidad que “se alza como la primera nobleza masculina” del falso o supuesto poder de la seducción femenina y la galantería. Del poder sobre el cuerpo de las mujeres entre los que incluye la expresión plástica como modos de vestir, fórmulas de cortesía, creación artística, ritos, folklore, etc.

En palabras de M^a José Urruzola (2006: 14-15): “Hoy ya está en la calle la palabra *feminismo*. Sin embargo, cuantas confusiones, cuántos malentendidos, cuántas

afirmaciones que lo que más revelan es ignorancia sobre el tema... Seguramente por eso, numerosas mujeres y algunos hombres se preguntan pero, ¿Qué es el Feminismo? Cuando algunos medios de comunicación se han enterado de que existe un cátedra de Feminismo (en Vigo) y una “Escuela de Feminismo” (en Lanbroa Bilbao) se preguntan también, pero ¿Qué se puede estudiar en una Cátedra o Escuela de Feminismo. (...) Se oye decir con frecuencia “el feminismo es igual al machismo, pero al revés”. Sin diferenciar que lo contrario del machismo no es el feminismo, sino el hembrismo, es decir, tratar a los hombres de la misma forma opresiva. El feminismo, en cambio, no tiene como objetivo explotar a los hombres y sobre esa explotación montar un mundo de dominación y privilegios para las mujeres. Las feministas queremos crear una sociedad donde todas y todos vivamos bien... (Urruzola 2006: 14-15).

Estos razonamientos debo utilizarlos sistemáticamente, año tras año, al desarrollar el tema de Coeducación con mis estudiantes de EF, entre cuyas opiniones una de las más repetidas es “feminismo es lo contrario de machismo”.

El término feminismo está muy denostado, en mi opinión, más que su propio concepto. De hecho, cuando explico a mi alumnado o a personas pertenecientes a ámbitos de la enseñanza o el deporte, incluso en una conversación con mis amistades que hay que reivindicar ser feminista porque no es otra cosa que ser humanista teniendo en cuenta a todas las personas del planeta, lo aceptan sin paliativos. Pero, inmediatamente alguien dice: entonces, “¿por qué no nos olvidamos del feminismo y lo llamamos humanismo?”, y es en este punto donde comienza la costosa tarea de hacerles ver que la palabra humanismo nos remite a cómo se ha venido ejerciendo: un humanismo sólo para hombres, en muchos casos, dejando fuera a la mitad de la población, y discriminado a las mujeres en todos los ámbitos; que este es el motivo por el que hay que repensar el humanismo desde la perspectiva de género lo que se corresponde con feminismo; que “el feminismo es la búsqueda y alternativas de libertad y desarrollo humano para las mujeres y para los hombres” (Urruzola, 2006: 18), ya que “el desarrollo social y personal de las mujeres pasa por transformar las mentalidades y las maneras de vivir y de relacionarse con los hombres” (Lagarde, 1996: 140).

Uno de los falsos mitos motivo del rechazado del feminismo es creer que las feministas odian a los hombres, que quieren un mundo sólo de mujeres. Por lo tanto, el feminismo es cosa de algunas mujeres extremistas. Nuria Varela (2005) en su libro “Feminismo para principiantes”, cree que el discurso feminista no está en la calle ni en los medios de comunicación; que no hay interés en explicar qué es el feminismo, y que, sin embargo, es una tarea urgente desmontar los falsos mitos existentes acerca del feminismo, comenzando por hacer entender a todas las personas que para conseguir un mundo más justo deben participar los hombres. Y, añade, que la falta de implicación de los hombres revela una falta de inteligencia y de ética. Algo que se ve de forma muy especial ante problemas de enorme gravedad, como la violencia contra las mujeres, escudándose en la nostalgia del machismo, en el resentimiento de los supuestos privilegios perdidos.

De acuerdo con Varela, los hombres deben superar la desorientación de los cambios sociales que se están produciendo debido a la reubicación de la mujer en la sociedad, asumirlos como positivos y establecer cambios en sus vidas, de forma especial en la familia, en la corresponsabilidad de las tareas domésticas, tema clave para avanzar en la igualdad real, ya que limita a las mujeres su tiempo vital.

Otro tópico recurrente cuando se habla de conciliación de vida profesional y doméstica es que “parece que sólo somos nosotras quienes debemos hacerlo”.

Además deben reflexionar acerca del establecimiento de los roles de género que les ha

limitado en su integridad personal, impidiendo la manifestación de sentimientos y actitudes consideradas masculinas como querer y sentirse queridos.

Al hilo de este pensamiento, voy a añadir una opinión de García Ribas (2003: 69) no sin antes advertir que, a mi juicio, esta idea en sí puede resultar polémica, ya que podría interpretarse, bien como que la mujeres han de asumir la responsabilidad de la situación de desorientación que sufren los hombres a raíz de los cambios provocados por el nuevo posicionamiento social de las mujeres, o bien como estrategia imprescindible en la construcción de una manera diferente de relacionarnos mujeres y hombres. Dice García Ribas: “Tenemos que estar preparadas para gestionar el miedo de los hombres. Lejos de obtener el reconocimiento por nuestro esfuerzo, con nuestro avance; involuntariamente aumentamos su miedo al rechazo. Hemos invadido su territorio. (...) Lo cierto es que ocupamos con eficacia su territorio y además les exigimos que compartan el que tradicionalmente ha sido el nuestro. (...) Si conseguimos con nuestra comunicación compartir todos los espacios, el resultado será creativo y próspero; pero si no gestionamos nuestros miedos y los de ellos, ahondaremos en la lucha de los sexos.”

En realidad, “el feminismo es un movimiento contracultural (García Meseguer, 1978) que no sólo afecta a las mujeres, por el contrario, es una “alternativa de libertad” para ambos sexos, desde el momento que busca la eliminación de los estereotipos de género que encorsetan y limitan el desarrollo integral de ambos sexos (López Crespo, 2003: 57).

Y dando un paso más, de acuerdo con Celia Amorós (1997: 142) la teoría feminista no es un enfoque más de los paradigmas existentes de saberes, sino que actúa como conciencia crítica resaltando las contradicciones que encierran otros enfoques teóricos o discursos, supuestamente universalistas, pero que han dejado fuera a las mujeres.

Las mujeres son tal vez el sujeto histórico que más dificultades y oposición ha encontrado para que su cultura, el feminismo, constituya también al paradigma del desarrollo humano. El feminismo añade al paradigma la perspectiva de género y expone una visión de la humanidad paritaria de humanas y humanos, lo que trastoca todas las concepciones y las prácticas previas en los procesos democratizadores (Marcela, 1996: 115-6).

Amelia Valcárcel (1997:53, 2000: 19-54) y Celia Amorós (1994: 23-52) hacen una profunda crítica a los movimientos que se denominan democráticos pero excluyen a la mujer. Abundan en el fenómeno de la Ilustración cuyas contradicciones se hacen patentes cuando se enfrenan a las vindicaciones emancipatorias del discurso desde la perspectiva feminista, movimiento eminentemente democrático que cuestiona las exclusiones o discriminación a cualquier persona. La plena corresponsabilidad entre mujeres y hombres para gestionar la vida pública y privada” (Urruzola, 1995: 23).

El Feminismo, que había sido el hijo no deseado de la Ilustración, que con el sufragismo se había vuelto el incómodo pariente del liberalismo, se percibía como el indeseable, por inesperado, compañero del 68. Cuando se estaba apunto de tocar el cielo utópico y derribar al “sistema” ¿a qué venía la revuelta de las mujeres? ¿No se daban cuenta de que fragmentaban “la lucha final”? (Valcárcel, 2000).

“El feminismo desde ese punto de vista es la radicalización de la Ilustración, históricamente es como si fuera la última implicación que se saca de ese lenguaje de la universalidad, de ese programa emancipatorio universal; pero, precisamente por eso, es un test de su propia radicalización, de su verdadera universalidad” (Amorós, 1994).

Del discurso Celia Amorós (1994) tomo algunas de las ideas que desgrana acerca de los conceptos de “lo masculino y lo femenino” en relación con “lo privado y lo público”, y su utilización desde el patriarcado para dividir a mujeres y hombres en espacios simbólicos y reales que determinan sus vidas.

Dice Amorós, “querría hacer un recorrido histórico sobre una dicotomía que me parece fundamental para lo que han sido las conceptualizaciones ideológicas de lo masculino y lo femenino”.

Para este recorrido histórico he elegido como pivote “lo privado y lo público”. No en todas las épocas y sociedades lo privado y lo público han tenido las mismas connotaciones que en la actualidad; sin embargo, con todas las salvedades y matices que se pueden hacer con toda pertinencia, estimo -en coincidencia con la antropóloga americana M. Z. Rosaldo, importante teórica de la cultura- que lo privado y lo público constituyen lo que podríamos llamar una invariante estructural que articula las sociedades jerarquizando los espacios: el espacio que se adjudica al hombre y el que se adjudica a la mujer. A pesar de sus evidentes diferencias históricas, esta distribución tiene unas características recurrentes: las actividades socialmente más valoradas, las que tienen un mayor prestigio, las realizan, prácticamente en todas las sociedades conocidas, los varones. Puede haber alguna rara excepción, pero son las actividades más valoradas las que configuran o constituyen el espacio de lo público: es el espacio más valorado por ser el del reconocimiento, lo que se ve, aquello que está expuesto a la mirada pública, por definición. Es decir, cuando una tarea tiende a hacerse valorar tiende a hacerse pública, tiende a masculinizarse y a hacerse reconocer.

Por el contrario, las actividades que se desarrollan en el espacio privado, las actividades femeninas, son las menos valoradas socialmente, son las que no se ven ni son objeto de apreciación pública. En el espacio público se contrastan las actividades -desde la competencia deportiva, hasta el discurso político-. En el privado no hay forma de discernir los distintos niveles de competencia con ciertos parámetros objetivables. Es el espacio de la indiscernibilidad.³⁴

En el espacio de lo privado no se produce lo que en filosofía llamamos el principio de individuación, por lo que toda actividad realizada queda comprendida dentro de lo genérico femenino.

La razón es bastante obvia: si lo tematizamos filosóficamente podríamos recurrir a lo que el filósofo racionalista Leibniz llama el principio de razón suficiente: para que algo determinado ocurra -dicho así grosso modo- tiene que haber una razón suficiente. En este caso, las actividades que se desarrollan en el espacio público suponen el reconocimiento, y éste está íntimamente relacionado con lo que se llama el poder.

El individuo es una categoría ontológica y es también una categoría política. Es considerado en el espacio público o espacio de los iguales -que no quiere decir lo mismo que espacio igualitario. Es el espacio de los que se autoinstituyen en sujetos del contrato social, donde no todos tienen el poder, pero al menos pueden tenerlo, son percibidos como posibles candidatos o sujetos de poder. Por el contrario, el espacio privado es el espacio de las idénticas, en el cual no hay nada sustantivo que repartir en cuanto a poder ni en cuanto a prestigio ni en cuanto a reconocimiento.

Desde ese punto de vista, podría considerarse el patriarcado como una especie de pacto interclasista, metaestable. Prefieren así, los varones-patrones, pactar con otros varones-cabezas de familia de la clase obrera, quienes a su vez aceptan pactar con los varones de la

³⁴ El análisis de lo privado y lo público que he expuesto aquí pertenece prácticamente todo a la antropóloga M. Z. Rosaldo, ha sido recogido y reelaborado en una tesis doctoral reciente sobre Feminismo e Ilustración, lo privado y lo público en el pensamiento liberal, cuya autora es Cristina Molina.

clase antagónica antes que luchar con sus compañeras de clase en los sindicatos codo con codo.

Celia Amorós, aporta su visión de la organización de los espacios en las sociedades etnológicas: según Claude Lévi-Strauss, americanista y que trabajó fundamentalmente sobre indígenas en el Brasil central, en el Amazonas, dice que no parece haber ningún contra ejemplo en sociedades etnológicas, ni del nivel paleolítico de cazadores recolectores ni del nivel neolítico donde no se dé algún tipo de jerarquización entre espacio público y privado.

En relación con la diferente ocupación del espacio por hombres y mujeres quiero destacar que en abril de 2005 se celebraron en Barcelona las primeras jornadas sobre Urbanismo y género³⁵, un hito importante del que quisiera destacar algunos aspectos.

Según Serra (2005) ha podido conocerse la visión, entre otras expertas nacionales e internacionales, de arquitectas como Anna Bofill, la socióloga María Ángeles Duran, la geógrafa Carme Miralles, la antropóloga Teresa del Valle y la psicóloga Lisa Horell.

Este encuentro destaca por haber tenido como telón de fondo la mirada de las mujeres. Se ha hablado de muchos temas, partiendo de que, tradicionalmente las ciudades se han pensado en función de que la mujer estaba en casa y el hombre en la calle, y que sin embargo ellas no han participado en las decisiones acerca del diseño del espacio doméstico ni, por supuesto, del público. Ambos tipos de espacios siguen sin tener en cuenta las necesidades de la mitad de la población.

“Parques infantiles sin drenaje, que permanecen encharcados varios días cuando ha llovido; aceras y bordillos tan altos y ocupados por todo tipo de mobiliario urbano que dificultan el paso de los cochecitos de los bebés; calles y plazas mal iluminadas que atemorizan a muchas mujeres y limitan su libertad de movimiento; escasez de servicios públicos (guarderías, centros asistenciales...) o mala ubicación de los mismos; red de transporte público insuficiente que no tiene en cuenta que la mayoría de mujeres no dispone de vehículo propio (lo que es bueno para el medio ambiente pero malo para su independencia)...” Esta situación se debe, por un lado a que nadie ha preguntado a los principales usuarios de estos servicios, las mujeres, cuáles son sus necesidades, a la hora de diseñar los espacios públicos, y por otro, que aún son minoría las profesionales arquitectas con capacidad de decisión.

Los dos temas estrella en estas jornadas no se refieren tanto a los aspectos formales del diseño urbanístico sino a cuestiones básicas como el transporte -una red de transportes públicos no sólo radial sino también transversal y entre barrios cercanos pero incomunicados- y la seguridad en calles y parques mediante soluciones arquitectónicas de diseño, iluminación, etc.

En cuanto a cómo modificar el espacio doméstico, explica la arquitecta Zaida Muxí: “Lo primero que tenemos que hacer es desmontar el andamiaje mental para hacer viviendas que hemos aprendido en la universidad”. No se trata tanto de crear un modelo, sino de hacer otras preguntas sobre la casa, de analizar cómo pueden adecuarse a las nuevas necesidades utilizando los mismos metros, de hacer visible el trabajo doméstico proyectando espacios para guardar la plancha o el aspirador, crear pasillos más anchos para darles usos alternativos o disminuir el tamaño del dormitorio para ganarlo en la sala o la cocina.

En mi opinión, el género humano tiene en estos momentos un reto, difícil pero imprescindible, que debe asumir si no quiere seguir caminando hacia el precipicio de

³⁵ Organizan la Diputación de Barcelona, el Instituto Catalán de la Mujer, el Colegio de Arquitectos de Cataluña y la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona

injusticia y destroz del planeta a que está abocado. Lo que no puede lograrse sin abordar la revolución más importante de la historia de la humanidad: deconstruir la base social patriarcal que perpetúa la situación de inferioridad, si no de denigración, de la mitad de la población: las mujeres.

Pero, en general, lo nuevo nos produce miedo y no queremos cambios que desestabilicen nuestros convencimientos, aunque sean erróneos.

“La representación, en el límite entre lo psíquico y lo social, tiene entre otras funciones la del mantenimiento de la identidad social y del equilibrio sociocognitivo que le va adherido. Así se comprenden las defensas que los individuos movilizan ante la irrupción de lo nuevo, visto generalmente como amenaza” (Denise Jodelet en Sau, 1981).

Marcela Lagarde expresa de la siguiente manera lo que supone la incertidumbre del cambio en la entrevista que le hace Blanca Wences (2003):

La convocatoria feminista al desarrollo humano con perspectiva de género puede entrañar incertidumbre entre quienes no conciben otra manera de vivir y no están dispuestos a cambiar. Y no es para menos.

Esta perspectiva intenta redefinir las bases de los poderes de género y continuar con la redistribución equitativa de los espacios, los bienes, los recursos y las oportunidades entre mujeres y hombres.

Se propone un cambio radical en la cultura: consolidar y difundir una ética de preservación, renovación y cuidado del medio ambiente y de todos los recursos que permiten hacer visible la vida: del capital humano.

El desarrollo social y personal de las mujeres pasa por transformar las mentalidades y las maneras de vivir y relacionarse con los hombres. Por eso, desde la perspectiva de género, se trata de conocer las áreas de la vida y el contenido de las relaciones en que las mujeres han construido límites para no ser habitadas, invadidas, violentadas, dirigidas y usadas por los otros. Y detectar, asimismo, las áreas en que los hombres encuentran límites modernos frente a las mujeres y no ejercen poderes de dominio sobre ellas.

Es preciso reconocer los aspectos de la vida cotidiana, privada y pública, personal e institucional en los cuales prevalecen la solidaridad, la colaboración y el pacto, como principios de relación entre mujeres y hombres, así como la eliminación de la segregación genérica.

Cuando en otra entrevista se le pide a Lagarde que diga una máxima para vivir, ella responde “sobreponerte a tus miedos, a la autodestrucción y apoyarte en tu eros y tu amor a ti misma” (Elizondo, 2004).

Carmen García Ribas (2003: 40-75) en su libro titulado “Tengo miedo”, recoge su experiencia como profesora de cursos cuyo objetivo es ayudar a las personas a gestionar su propio miedo ante retos laborales y personales en el espacio de la comunicación. Utiliza estrategias tan poco sofisticadas, o sencillas en apariencia, como son la adecuada respiración, las palabras y la sonrisa.

Las palabras “son las herramientas que construyen nuestra realidad mental. Las palabras que reflejan las emociones organizan conductas ya que el lenguaje tiene que ser organizado y racional para tener significado.” Por ello, si sentimos miedo, expresarlo, poner la angustia en palabras, de manera oral o escrita, nos ayuda a superarlo. Verbalizar tiene, además, la ventaja de liberar la tensión que produce el miedo.

Esta autora cree que una de las formas de expresión del miedo es la indecisión, que impide tomar decisiones y bloquea la creatividad y la capacidad para la resolución de problemas. Y añade, “recordemos que los dos miedos fundamentales que tenemos los humanos en la vida en sociedad son el miedo al fracaso y el miedo al rechazo. El miedo al fracaso se

concreta cuando emprendemos un proyecto que no llega al fin deseado y el miedo al rechazo es una percepción social. Deseamos pertenecer. El rechazo es la peor amenaza. Necesitamos ser aceptados.”

Según García Ribas “todos, hombres y mujeres, tenemos miedo, pero lo afrontamos de diferente manera”, que aprendemos desde la infancia. Los hombres suelen manifestar con su actitud que, estén donde estén, están en su sitio. En cambio, las mujeres nos sentimos a menudo intrusas, especialmente en el mundo profesional, en el ámbito social. Las mujeres temen más al rechazo, especialmente si sienten que han invadido un ámbito tradicionalmente masculino. Por el contrario, los hombres pueden pasar horas solos en la barra de una discoteca sin miedo al qué dirán, qué pensarán.

Así mismo, opina que el miedo fundamental de las mujeres es el miedo a no tener amor. En un mundo donde las mujeres llenan las universidades, donde las mujeres ocupan cargos de responsabilidad donde pueden ganar más dinero que los hombres y se manejan con gran soltura en ámbitos profesionales de todo tipo, lo que temen las mujeres es no ser amadas: “Podríamos decir que el amor es el objetivo prioritario hasta para una posible presidenta del gobierno. En los estudios sobre mujeres empresarias y directivas se observa que dieron un gran salto profesional cuando recolocaron la importancia del amor-pareja en sus vidas y lo pasaron de un rol prioritario a un papel estratégico.” A medida que las mujeres van ganando poder en la educación, la política, la economía, los hombres van retirando su mirada y su apoyo a las mujeres.

Dolores Juliano, feminista, antropóloga, profesora, escritora y activista, es una referencia obligada al hablar de feminismo. Quiero aportar algunas ideas de la conferencia que impartió en Vitoria en noviembre de 2002, que me resultó muy interesante, entre otros motivos, por la visión tan positiva que ofreció en su discurso. Dolores Juliano, conocedora de la situación de la mujer no sólo en España sino en diversos países sudamericanos y del mundo árabe, reflexionó acerca de la necesidad del optimismo y la búsqueda de nuevas alternativas que nos ayuden a avanzar en la consecución de los derechos de las mujeres, aunque lo percibamos mucho más lento de lo deseado.

Impartió una conferencia acerca de las estrategias que históricamente ha utilizado la mujer para combatir en la medida de lo posible al patriarcado.

Cree esta autora que, en ocasiones, en vez de enfrentarse y adoptar una postura que se sabe no lleva a ninguna parte, debe optarse por la táctica de decir que sí y luego actuar de otra manera. Además, a veces el discurso no sirve, hay que pasar a la acción e incluso, en algunas situaciones es conveniente aparentar que hemos cedido pero en la acción conseguir aquello que queríamos.

Asegura que las mujeres que hemos llegado a tener posibilidad de formación o de ir a la universidad lo debemos casi exclusivamente a la labor de nuestras madres y nuestras abuelas. En Chiapas, gracias a ellas, están saliendo las primeras promociones de mujeres que consiguen una licenciatura universitaria.

Cuenta Juliano que en una conferencia ofrecida en Chiapas, al hablar de las redes solidarias entre mujeres, tan antiguas como la propia opresión de género, una joven universitaria interviene diciendo que eso es precisamente lo que ha ocurrido en su caso, que en su casa siempre ha habido matriarcado. Dolores extrañada, ya que Chiapas es una sociedad tremendamente machista, le pide que explique eso del matriarcado. La joven contesta que “no era aparente, en su casa su padre no participaba en las tareas domésticas, tomaba, e incluso de vez en cuando les pegaba”, pero su madre, mucho más inteligente se las arreglaba para llevar las riendas de la familia. Y puso un ejemplo: recientemente, habían tenido oportunidad de instalar agua corriente en las casas, el padre dijo que no era

necesario, que con el pozo era suficiente. La madre reunió a las hijas y les dijo: a partir de ahora siempre que vuestro papá pida un vaso de agua asegúrense de que el agua no va limpia, que tenga un poquito de barro, una hojita, un insecto... A la semana el padre dijo: “he tenido una idea, vamos a poner agua corriente en la casa.”

Dolores Juliano mantiene que las mujeres no han aceptado la violencia como víctimas, sino que se han revelado desde siempre. Y que una antigua estrategia utilizada desde siempre por las mujeres para rebelarse ha sido los cuentos tradicionales. Sí, es cierto, que muchos de ellos han sido transformados al ser escritos, normalmente por los curas, dice Dolores Juliano. Sin embargo, si analizamos estos cuentos, vemos que el mensaje es contrario a las normas del sistema patriarcal. La Cenicienta, por ejemplo, mientras que permanece sumisa limpiando todo el día, no tiene oportunidad de que su vida cambie, esto sucede cuando con ayuda de otra mujer transgrede las normas. Es así como consigue su objetivo, que es casarse con el príncipe. “Podemos pensar, pues vaya liberación, pero no podemos perder de vista que el sueño de Cenicienta no podía ser conseguir ir a la universidad, estamos hablando de un cuento anterior a la Revolución Francesa.” Asimismo, analiza otros cuentos como Caperucita, una niña a quien su madre le permite andar en libertad; o, el cuento de la gallinita roja y sus polluelos, que trata de la falta de colaboración de los hombres: el gallo, el pato y el ganso, y de cómo ella al final les hace ver que por no haber participado en el proceso no van a disfrutar del pastel.

Para concluir este apartado del Feminismo, lo haré con la perspectiva actual y de futuro que plantea Amelia Valcárcel (2000), de cuya obra he resumido lo que la autora denomina “Los retos del dos mil”.

Para dar entrada a las demandas de paridad planteadas, parece claro que el marco teórico actual, todavía a grandes rasgos naturalista, debe cambiar. El naturalismo actual es sobre todo fundamento y resultado de las prácticas sociales corrientes, entre las que sobresalen las que aseguran la jerarquía sexual, pero existe el disenso suficiente, por lo que tenemos al menos una buena razón para confiar en la decadencia futura del reduccionismo naturalista. Por lo que toca a las sociedades políticas dentro del marco de la globalización, es evidente que las oportunidades y libertades de las mujeres aumentan allí donde las libertades generales estén aseguradas y un estado previsor garantice unos mínimos adecuados. Cualquier totalitarismo y cualquier fundamentalismo refuerza el control social y, desgraciadamente, eso significa sobre todo el control normativo del colectivo femenino. El feminismo está comprometido con el fortalecimiento de las democracias y a su vez contribuye a fortalecerlas.

La entrada en las instancias de poder explícito sigue siendo una tarea en curso. Los sistemas de cuotas -formales en unas fuerzas políticas e informales en otras- han contribuido a que todas las listas presenten un número mayor de mujeres que el que habría producido una cooptación sesgada. A pesar de sus defectos -y los tienen evidentes- deben seguir aplicándose precisamente porque hasta el momento presente no se puede asegurar la imparcialidad en los mecanismos de la cooptación.

No existen para colocar mujeres donde no las hay -eso sería discriminación positiva- sino para evitar que la cooptación sesgue en función del sexo. El poder explícito y legítimo, cuyo primer analogado es el poder político dentro de las democracias, sirve sobre todo al objetivo de la visibilidad. Hace visible la calidad real de los logros curriculares alcanzados. Las cuotas sirven para atajar dos conductas recurrentes por las cuales el privilegio masculino se reproduce: la invisibilización de logros y la discriminación de elites.

El feminismo, que, desde sus orígenes, es un internacionalismo, debe entrar en el debate del multiculturalismo. Debe buscar presencia en los organismos internacionales. Y debe apoyar la posibilidad de una buena rápida acción internacional.

El multiculturalismo, que se acoge fundamentalmente al concepto de diferencia y al derecho a exigir el respeto por esa diferencia, cuando se alía con el comunitarismo puede pretender hacer legítimos y argumentables rasgos sociales de opresión y exclusión contra los que el feminismo se ha visto obligado a luchar en el pasado. Para prestar asentimiento a las posiciones multiculturalistas el feminismo puede y debe cerciorarse del respeto de éstos a la tabla de mínimos constituida por la Declaración Universal de Derechos Humanos, a poder ser complementada por las declaraciones actualmente en curso de derechos de las mujeres.

Del mismo modo, la presencia y visibilidad de las mujeres en los organismos internacionales debe aumentarse, así como la capacidad de acción de las propias instancias internacionales de mujeres, ya sean partidarias o foros generales. Por otra parte la presencia del feminismo en las mismas instituciones internacionales asegura también la adecuación de los programas de ayuda en función del género, así como su eficacia. Contribuyendo a la capacitación, mejora y empoderamiento de las instituciones internacionales contribuye a la causa general de la libertad femenina.

El asunto de la buena y rápida acción internacional se vincula, además, con el escabroso tema de la violencia. Las mujeres no están esencialmente comprometidas con la paz, pero, aunque no sean esencialmente pacíficas ni tampoco lo sean funcionalmente en un sistema jerárquico patriarcal, en una sociedad imparcial, las mujeres nada tienen que ganar con la violencia. La democracia, que es ella misma una manera de evitar la violencia, está obligada a preservar a sus ciudadanos lo más posible de su capacidad de violencia mutua. Esto es, tiene el deber de ser segura.

La paz vuelve “femeninos” a los pueblos, decían ya los historiadores romanos conservadores, y esto, que ellos escribían como una severa crítica, podemos afirmarlo como una firme convicción de las democracias avanzadas. Los valores que la paz promueve, la convivencia, el cuidado, los placeres, no son esencialmente femeninos, sino que son apetencia común en sociedades que pueden permitírselos.

El feminismo puede constituirse en garantía de paz, del mismo modo que está absolutamente empeñado en la desaparición de la violencia de género y las violencias individuales. Pueden las mujeres libremente reclamar las armas dentro de los ejércitos y puede el feminismo colectivamente exigir una sociedad pacífica e internamente desarmada. Allí donde la capacidad de ejercer violencia es todavía un valor, las mujeres tienen muy poco y son sus víctimas.

Quisiera señalar tres objetivos inmediatos que despejen en efecto el camino a la paridad.

El primero es solventar también el déficit cualitativo. Dado el actual nivel de formación y preparación curricular de la población femenina, su fracaso masivo no puede producirse sin voluntad expresa de que ocurra ni sin voluntades operativas que lo persigan. El “techo de cristal” se sigue produciendo y reproduciendo en el conjunto completo de los sectores profesionales.

El segundo, iluminar la ginofobia del mercado y desactivarla. Ajustar el mercado a la meritocracia para el caso de las mujeres es una tarea primordial. La actual generación de mujeres de treinta años soporta, como ninguna en el pasado, una discriminación continua que, además, tiene muy poco de sutil. Esa generación, la de mayores logros y mejores tasas educativas que hayamos tenidos nunca, está sufriendo, por el momento, un auténtico desastre.

Y, en tercer lugar, hay todavía un grave déficit de voluntad común. Cada vez que una mujer individualmente se ha opuesto a una pauta jerárquica heredada o ha aumentado sus

expectativas de libertad en contra de la costumbre común, se ha producido y se produce lo que podríamos llamar un “infinitésimo moral” de novedad. El feminismo ha sido y es esa suma de acciones contra corriente, rebeldías y afirmaciones, que tantas mujeres han hecho y hacen sin tener para nada la conciencia de ser feministas. Esto es, tales acciones se realizan sin la conciencia de una voluntad común.

Creo que en este momento y en esta tercera ola del feminismo al que pertenecemos, que es la que da paso a un tercer milenio, las mujeres pueden ser ya capaces de forjar una voluntad común relativamente homogénea en sus fines generales: conservar lo ya hecho y seguir avanzando en sus libertades. Si se esfuerzan por lograr fraguar esa voluntad común, todas las mujeres lograremos nuestros fines con mucho menor esfuerzo -aunque sólo sea emocional- del que hasta ahora a nuestras predecesoras les costó conseguir lo que nosotras tenemos.

Cada tiempo cubre su etapa y nosotras tenemos por delante el reto general de la paridad que implica resolver los desafíos parciales mencionados, de los que quisiera destacar la elaboración común de una agenda de mínimos que evite pérdidas de lo ya conseguido y refuerce el asentamiento de logros, y la resolución del déficit cualitativo que, en el momento presente, es una vergüenza para la razón.

3.2. La discriminación de género. Situación de la mujer en los ámbitos del saber y del poder

A lo largo de este apartado pretendo hacer un esbozo de la situación de la mujer en diferentes aspectos sociales que han condicionado y siguen condicionando la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Veremos gran cantidad de datos y opiniones que nos ayudan a valorar, reflexión y analizar el tema de la discriminación de género en relación con algunos aspectos sociales, a los que se dedica un espacio específico, pero previamente haré una presentación que nos sirva de antesala de la situación universal de la mujer para centrarnos en nuestro entorno cultural.

“Las mujeres han sido siempre poseedoras de saber, un saber de vida y para la vida, un saber que se intercambia, se comparte y ayuda a crecer. Las mujeres con su sabiduría han contribuido al progreso de la humanidad. Una sabiduría que en contadas ocasiones ha coincidido con el saber oficial, pero que en la mayoría de los casos ha circulado al margen. A pesar de ello, en general, se cree que las mujeres estuvieron siempre alejadas de la construcción del conocimiento” (Solsona, 2002: 47).

Las mujeres producen riqueza económica y social, preservan el medio, el territorio, la casa y el hogar, la familia, la pareja y las redes de parentesco, comunitarias, contractuales y políticas. A través de su cuerpo y de su subjetividad las mujeres gestan y dan vida a lo largo de sus vidas a las personas. Y, con sus cuidados vitales, contribuyen a mantener su existencia día a día.

Por medio de una pedagogía íntima, las mujeres transmiten la cultura doméstica, familiar y comunitaria -desde la lengua, el idioma y las concepciones del mundo, hasta las identidades de los sujetos, así como las relaciones sociales con su ritualidad, su mitología, sus ideologías y sus creencias-, y son encargadas de vigilar, aún a costa suya, la obediencia y el cumplimiento de las normas cotidianas.

No obstante, no se considera que las actividades que realizan las mujeres sean históricas o trascendentes: se las ideologiza como instinto, amor, entrega, cuidados naturales, iluminación, labores propias de su sexo, no hacer nada, etc. (Lagarde, 1996: 63-64).

Como consecuencia nos encontramos con uno de los grandes obstáculos: la desvalorización de cualquier tarea llevada a cabo por las mujeres, así como de su contribución al desarrollo de la humanidad.

Así pues, constituyendo una gran sinrazón, las mujeres tradicionalmente, desempeñan las tareas domésticas totalmente desvalorizadas por el resto de personas del núcleo de convivencia que no participan en las tareas del hogar: habitualmente la comida está en la mesa y la ropa limpia en el armario, todo mantiene un permanente orden, de tal manera, que parece como si las tareas se realizaran sin ningún esfuerzo. Paradójicamente, cuando alguna de estas actividades o trabajos cotidianos son realizados por los hombres en el seno del hogar, son mucho más valorados y si trascienden al espacio público ellos son los protagonistas. Pensemos en la cocina, el arte de adornarse, la costura, la peluquería, el diseño, la artesanía, la música³⁶... Pensemos en la proporción de mujeres y de hombres que en el conjunto de la sociedad cosen o cocinan y en la proporción de cocineros o diseñadores hombres famosos.

³⁶ De reciente creación, la Osmum, la Orquesta Sinfónica de Mujeres de Madrid, es la única compuesta por mujeres que existe en Europa.

Al respecto hay autoras que hablan de usurpación. Concretamente, la antropóloga Teresa del Valle ha estudiado el tema de las sociedades gastronómicas del País Vasco donde los hombres cocinan y las mujeres tienen prohibida la entrada.³⁷

Además ciencias como la Química, que tiene su origen en la Alquimia o la Medicina, nacieron de la práctica femenina y, una vez que han adquirido prestigio, los hombres se apropiaron de dicho conocimiento y cerraron el paso a las mujeres (Nuño, 1999a).

Por la otra, la mujer ha demostrado su valía en el mundo laboral remunerado, sin embargo, la sociedad se empeña en seguir menospreciando su aportación, incluso en aquellos casos en que la mujer es superior en parámetros de medida creados por y para los hombres, por ejemplo, el expediente académico o la superación de oposiciones para ocupar puestos en la administración pública, ya sea conducir un autobús o hacerse cargo de un puesto en un juzgado.

La consideración de la mujer como ser humano de inferior categoría ha desembocado en la situación de la mujer en el mundo que, a grandes rasgos, vemos a continuación:

Según Sandro Pozzi, Nueva York fue en marzo de 2005 la capital internacional de las mujeres.

“Los hombres escasean y las mujeres toman la palabra. Representantes de más de un centenar de gobiernos, incluidas 80 ministras, y en torno a 6.000 activistas se reúnen estos días en la sede de Naciones Unidas en Nueva York para analizar los progresos realizados desde la Conferencia de Pekín. Aquel encuentro, celebrado en 1995, marcó un decálogo para acabar con la desigualdad que padece la mitad de la humanidad. Ahora, al pasar revista, la ONU encuentra un cambio “significativo” en la situación femenina. Pero las brechas persisten y algunas incluso se han ahondado.”

La Conferencia Mundial sobre la Mujer, para revisar el cumplimiento de los compromisos suscritos por 189 países hace 10 años para impulsar la igualdad entre sexos, concluye que “el camino a la igualdad está siendo demasiado lento y penoso”; si bien se ha avanzado legislativamente desde aquella cita, las prácticas discriminatorias persisten y son generalizadas; las mujeres acceden más a la educación o tienen mayor presencia en los parlamentos, aunque persisten las diferencias con los hombres...”

Es cierto que se han dado pasos, como el mayor acceso femenino a la educación, el hecho de que 129 países hayan adoptado legislaciones contra la violencia de género, pero sigue aumentando la pobreza femenina (siete de cada diez pobres son mujeres), los abortos y los embarazos no deseados, y el sida, que golpeó primero especialmente a los hombres, azota ahora más a las mujeres: el sida progresa entre la población femenina, sobre todo en el África subsahariana, 9 de cada 12 jóvenes infectados son mujeres.

En España sólo hay un 2% de mujeres en los consejos de administración de las grandes empresas que conforman el Ibex, lo que indica hasta qué punto es fuerte la resistencia.

“Ha pasado demasiado tiempo desde que se formularan las políticas de Igualdad en relación con los resultados alcanzados. Aquellos objetivos siguen estando todavía demasiado lejos. Parece, pues, llegado el momento de hacer un alto y preguntarse si, además de ser una cuestión de justicia, la sociedad puede permitirse seguir prescindiendo de o despilfarrando tanto talento, tanta ilusión y tanta energía. Si podemos aceptar que la mitad de la población se vea abocada a la frustración colectiva” (Pozzi, 2005).

³⁷ A lo que añado que una vez que han cocinado, comido, bebido y cantado, dejan los platos sucios sobre la mesa y a la mañana siguiente va una interina a limpiar...

Algunas frases dignas de destacar:

Kyung-Wha Kang, presidenta del Comité social sobre la situación de la mujer: “La actitud no ha cambiado al mismo ritmo que la política y los marcos, jurídico e institucional”.

Kofi Annan, secretario general de la ONU: los hombres deben participar en la batalla por la igualdad entre los sexos.

Basma Bint Talal, representante de los países más pobres del planeta (G-77) lamenta que los progresos sean “frustrantemente lentos”. “Queda mucho por hacer y aprender en cuestiones críticas”. Con ella coinciden delegadas de los gobiernos y de las organizaciones no gubernamentales (ONG).

Tras abordar temas como la educación, la pobreza, la salud, el sida, la violencia, la prostitución y el tráfico de mujeres, el acceso al poder, etc., se llega a algunas de las conclusiones siguientes:

La discriminación laboral, las diferencias salariales y las desigualdades en el acceso a los recursos productivos, entre otros factores, perpetúan la discriminación. Las delegadas insisten en que es necesario disponer de datos actualizados y desagregados por sexos para poder evaluar la situación de las mujeres y los hombres que viven en la pobreza y el impacto real de las políticas.

Existe una importante diferencia en la carrera profesional de mujeres y hombres. “Los estereotipos siguen impidiendo el desempeño femenino de cargos altos en el sector privado”, por eso se pide reforzar las medidas que favorezcan la conciliación del trabajo y la vida familiar.

En Educación, pese a que se han registrado mejoras sobre todo en enseñanza primaria, las niñas acuden a la escuela en menor medida que los niños. Para la ONU, el principal logro de la última década es el “notable” aumento de matrículas femeninas en la enseñanza superior. El problema que ponen en evidencia las delegadas es que esta tendencia no se refleja después en el acceso de la mujer al mercado laboral. En los países menos desarrollados, las alumnas se topan con serios problemas, sobre todo en el ámbito rural. En muchos casos, las niñas y adolescentes deben compatibilizar los estudios con las labores, domésticas. Con frecuencia, ni siquiera acceden a la escuela, o deben abandonarla sin concluir la primaria para ayudar a la familia. El 75% de los analfabetos que viven en el mundo son mujeres, según calcula Unicef.

Limitándonos a nuestro contexto geográfico, el panorama de los países ricos, lógicamente varía considerablemente en cuanto a lo que se ha dado en llamar “estado de bienestar”, pero la discriminación de la mujer es igualmente notable. En España, por ejemplo, las mujeres están mejor preparadas que nunca, su currículo es claramente superior al de los hombres, sin embargo su presencia en los órganos de decisión es puramente testimonial (Pozzi, 2005). Los datos disponibles del Instituto Nacional de Estadística (INE) del censo de 2001 indican que el 13,9% de las mujeres y el 13,2% de los hombres del estado español tienen estudios superiores (Morán, 2005a).

Pero todavía es más llamativo en la Universidad, la Sanidad o la Judicatura, donde ellas son mayoría en muchos de sus ámbitos. Si el 60% de todos los licenciados son mujeres y tienen mejores notas, ¿por qué sólo hay un 12% de catedráticas y entre los 72 rectores que hay en España sólo 4 son mujeres? (Pozzi, 2005).

Las mujeres, que suponen más de la mitad de la población del Estado Español, están en inferioridad de condiciones personales, públicas y laborales. Según los datos en 2002 por el Consejo Económico y Social (CES), el Índice de participación de las Mujeres (IPM)

refleja que las mujeres ganan un 58% menos que los hombres y la tasa de legisladoras, oficiales superiores y gerentes se sitúa en el 31%.

En el último informe de la Comisión de Igualdad de Oportunidades de la UE, en España sólo entre el 2% y el 8% de las mujeres ocupa cargos de alta dirección cuando en el resto de los países comunitarios oscila entre el 25% y el 30%, por no hablar de la tasa de paro femenina, que en el Estado Español es mucho más elevada que la tasa de paro masculina.

La situación de la mujer en España presenta la tasa de empleo femenino más baja de la UE y el mayor diferencial entre ocupación masculina y femenina. El apoyo público a la familia es muy inferior al de otros países.

Algunos datos según el estudio Randstad sobre “Políticas de Conciliación” de 2004 nos da una idea de la situación de la realidad laboral de la mujer en nuestro país:

- El 75% de las esposas depende económicamente de su marido.
- El 20% de las mujeres con hijos se dedica exclusivamente al hogar.
- El índice de ocupación femenina en España es de un 50,6%. Tras el primer hijo desciende al 47,6%. Con el segundo, se sitúa en el 43,3%.
- Las trabajadoras por cuenta propia tienen 1,46 hijos de media, las contratadas fijas tienen 1,47 y las temporales 0,67. Las amas de casa 1,97.
- Las españolas tienen hijos en torno a los 31 años.
- España tiene la tasa de empleo femenino más bajo de Europa y junto con Grecia, es la que presenta un diferencial de empleo entre sexos más grande, con 31 y 33% respectivamente, frente a las mínimas diferencias en Suecia 3%, Finlandia 5% o Dinamarca 9%.
- España es uno de los países donde menos ayudas públicas se dan para contribuir a los gastos de guardería y menos servicios se destinan a conciliar la vida familiar y laboral.
- Las mujeres optan por ocuparse a tiempo parcial y los hombres prefieren contratos de jornada completa (Correo, 28 de septiembre de 2004).

En el País Vasco también la pobreza es femenina. Según el consejero Azkarraga esta autonomía registra una tasa del 3,4% frente a la media europea de pobreza que está en el 5% de los hogares. Sin embargo, la pobreza se concentra en los hogares monoparentales regidos por mujeres, en los que la pobreza llega al 17,2% mientras que los hogares encabezados por hombres se sitúan en el 3,2% (EL PAÍS, martes 18 de enero de 2005).

Una vez vistos estos datos, como afirma Cardona (2003), “la incorporación de la mujer a la esfera pública es reciente, pero bajo pretendidos discursos de igualdad formal, se enmascaran situaciones de desigualdad real que es necesario tener en cuenta si queremos avanzar hacia una sociedad igualitaria.” Además, continúa diciendo, el acceso de la mujer al ámbito público ha traído como consecuencia la frustración de muchas mujeres que hemos visto doblada nuestra jornada laboral, trabajo en el ámbito doméstico, trabajo en el ámbito público, situación que nos obliga a replantearnos si es eso lo que realmente deseamos, pues la doble jornada es tan injusta como la segregación de la mujer en el ámbito doméstico.

Por todo ello, es de justicia mencionar y celebrar las leyes aprobadas por el Gobierno socialista durante sus dos años de ejercicio (de 2004 a 2006): la “Ley integral contra la violencia de género” y demás avances legislativos para favorecer la igualdad de oportunidades en los diversos ámbitos sociales. Ahora cabe esperar que arbitren las medidas y doten de los recursos necesarios para que dichas leyes se cumplan.

3.2.1. La negativa a admitir que el problema de la discriminación de la mujer sigue existiendo.

Una de las rémoras que actualmente nos impide avanzar, en la medida deseada, en el logro de una sociedad equitativa es la negativa a admitir que el problema de la discriminación de la mujer sigue existiendo.

“Cada vez más se extiende el espejismo que consiste en creer que la igualdad entre hombres y mujeres ya se ha conseguido y que quienes siguen vindicando cambios que favorezcan la igualdad entre los sexos son personas que no han sabido adaptarse a los tiempos” (González y Lomas, 2002).

Este tema ha sido manifestado como una de las preocupaciones o de los obstáculos por todas las personas que lo han abordado en los trabajos presentados en diferentes eventos relacionados con el tema de la Igualdad, el Feminismo y la Coeducación, durante los últimos tiempos, ya que supone la falta de toma de conciencia de la realidad de la discriminación de la mujer. Probablemente, es una de las conclusiones en las que hay total acuerdo: la sociedad en general y las jóvenes en particular creen que la discriminación es cosa del pasado y viven en la falsa percepción de que la igualdad es un hecho.

Esta creencia se extiende a todos los ámbitos sociales, y especialmente, al sector de la juventud, lo que compruebo cada año en la forma de pensar de mis estudiantes, tanto alumnas como alumnos, que al tratar este tema me dicen: “Matilde, pero de qué tiempos estás hablando”; “eso sería en tus tiempos”.

Si es un asunto del pasado, si no existe ningún problema, no hay que hacer nada para solucionarlo. Creencia que suele ir unida a la percepción de que el feminismo es innecesario, que está caduco, incluso a la tendencia de manifestarse en contra de personas que están realizando una importante labor en pro de los derechos de la mujer. Acerca de ello se abunda en el apartado Mujer y Universidad.

De forma intencionada, los poderes públicos ponen mucho empeño en utilizar los avances conseguidos en el incipiente camino de la Igualdad para transmitir el mensaje de que la discriminación no existe.

En palabras de López Crespo (2003: 6). “esta extendida corriente de opinión es enormemente peligrosa ya que desarma y deja sin objetivos la lucha por la igualdad; una lucha innecesaria por considerar que los logros obtenidos son suficientes para demostrar la consecución de un estado de equidad”.

Según Nuria Solsona (2002: 47-48) en la actualidad se cree que las relaciones entre las mujeres y la ciencia ya son normales. Sin embargo (...) algunas de las situaciones paradójicas y contradictorias que acarrea para la mujer la igualdad formal puede verse en los datos que indican que, a pesar de que hace años los resultados académicos de las chicas son superiores, no significa que tengan las mismas oportunidades laborales y sociales.

Carmen Vela (2002) en la presentación de su ponencia como representante de España en el marco del Plan de Acción sobre Mujeres y Ciencia de la Comisión Europea, en la Jornada “La excelencia en la Ciencia y la Tecnología a través de la Igualdad”, organizada por Emakunde, nos confesó que cuando fue elegida para dicho cargo “creía que la discriminación de género era cosa del pasado, ya que ella ocupaba un alto cargo en una empresa privada y no tenía conciencia de haber sufrido ningún tipo de desigualdad.”

Sinceramente y sin afán de descalificación hacia su persona, sino que por el contrario, aplaudo su valentía al confesar este dato, me pareció, al menos preocupante, ya que indica el grado de interés de los poderes públicos al respecto: ¿cómo es posible que existiendo en nuestro país un número significativo de mujeres que llevan muchos años trabajando en este tema, desvelando algunas incógnitas sobre la invisibilidad de la mujer en la ciencia, eligieran a una persona que tiene que empezar a formarse de cero para poder participar en la elaboración de un informe que va a tener repercusión en los países miembros de la Unión Europea?

Otra forma de pensar, diferente a la expuesta pero que produce un efecto igualmente peligroso es creer que hay que dejar que las cosas evolucionen sin intervenir, “hay que dejarlo estar y las cosas van cambiando” nos dijo una vicerrectora en las mencionadas Jornadas.

De acuerdo con Lagarde (1996: 133-134) “la ideología patriarcal desarrollista ha tejido en las conciencias, en particular en las mujeres, la creencia de que algún día el desarrollo resolvería inexorablemente sus problemas personales de género. Esta creencia se sostiene en tres sólidos y dogmáticos pilares articulados entre sí:

- La desigualdad e inferiorización de las mujeres en relación con los hombres y la subordinación a ellos y a las instituciones, son naturales.
- La asimetría y la inequidad en las posibilidades y alcances vitales y en los poderes personales en relación con los hombres es natural.
- En cambio, las creencias en torno a los beneficios de desarrollo que les han sido mostrados como señuelo se deben al atraso.”

De cualquiera de las dos formas, el pensamiento hegemónico está consiguiendo su objetivo, de manera que hablar de feminismo, de discriminación de la mujer, de sexismo, de acoso o de violencia de género, resulta no solo anacrónico sino inconveniente, incluso resulta un tema incordiante. Hay personas que huyen de hablar de estos temas, lo consideran de mal gusto o se sienten agredidas.

En el mencionado encuentro propiciado por el Forum Feminista María de Maeztu en Vitoria (2006) fue invitada como ponente Fiona Aranguren, una joven estudiante universitaria y miembro de una ONG. Nos contaba Fiona que ella pertenece a una organización mixta porque ser feminista está mal visto, sobre todo por parte de los chicos. Mientras que, en cualquier grupo, ser ecologista o pertenecer a una ONG te hace aparecer como alguien interesante, decir que eres feminista provoca rechazo.

Hay que informar y concienciar a las mujeres y, sobre todo a las jóvenes, de qué supone ser feminista. A no tener miedo a decir que somos feministas, ¿por qué no ser feminista, lo mismo que antirracista o ecologista? Al igual que mientras la Madre Naturaleza esté en grave peligro a causa de la codicia de unos pocos, hay que declararse ecologista, así mismo, mientras la mitad de la población siga sometida a discriminación por su condición biológica, tendremos que seguir proclamando que somos feministas, y no sólo las mujeres sino también los hombres dotados de ciertas dosis de inteligencia o sensibilidad.

Mientras sea necesario usar este término, habrá que hacerlo sin complejos, y ojalá en poco tiempo sea una palabra sin sentido que haya que desterrar de nuestro vocabulario, porque querrá decir que ya no existe discriminación hacia las mujeres.

Me sorprende asimismo la tendencia entre muchas mujeres a ocultar o sentirse cohibidas al afirmar que son feministas. En algunos foros se recomienda incluso no mencionar la

palabra feminismo por temor al rechazo que produce; en el ámbito universitario también está *cuasi proscrito*, lo políticamente correcto es hablar de estudios de género.

En la prensa suelen encontrarse manifestaciones de este tipo, pongo un significativo ejemplo: Isabel López Calzada, directora de la Osmum, la Orquesta Sinfónica de Mujeres de Madrid, la única compuesta por mujeres que existe en Europa, quien dice “No sé por qué ocurre, pero es un hecho que el porcentaje de mujeres en orquestas sinfónicas es muy bajo”.

En mi opinión esta mujer está haciendo una importante labor en varios aspectos, entre los que destaca rescatar la obra musical escrita por mujeres³⁸. Según Isabel López: “El objetivo principal sigue siendo las partituras escritas por mujeres. Hay que descubrirlas a ellas, y sacar a la luz el trabajo de aquellas mujeres que se hicieron un nombre desde cero y de todas las que para realizar su tarea tenían que cambiar su nombre por el de un hombre...”

Además, según sus palabras: “En cada actuación habrá una sorpresa, un toque de innovación”.

En efecto, el primer concierto de la agrupación fue todo un ejemplo de esa mezcla: además del Concierto de Grieg y la obertura “Romeo y Julieta” de Chaikovsky, la Osmum regaló al público congregado en el Auditorio Nacional de Madrid una obertura de Fanny Mendelssohn -la hermana de Félix- y una pieza de la española Mercedes Zavala.

Sin embargo, en un momento de la entrevista Isabel López dice lo siguiente: “Sinceramente, la discriminación positiva me parece muy buena... No tiene nada que ver con el feminismo.”³⁹

Con respecto a este tema, en el contexto de las posibilidades y nuevas alternativas que las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Internet ofrecen a las mujeres para propiciar foros de encuentro e intercambiar noticias que no aparecen en los medios convencionales Boix (2002) dice lo siguiente:

“Las feministas deben encontrar soluciones suplementarias: la informática es un territorio poco frecuentado por las mujeres sin embargo muchas de ellas están en condiciones de realizar un sitio Web pero todavía hay que lograr que no les salga urticaria cuando escuchan la palabra “feminista”. Es importante animar a las jóvenes a aprender a controlar las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información ofreciéndoles ocasiones de percibir al movimiento feminista tal cual es: cada vez más global, plural y apasionante” dice Nicol Nepton creadora desde Canadá de “Cybersolidaires”.

Es importante reivindicar el feminismo, ya que, aunque hemos de reconocer que en los últimos años hemos avanzado, queda mucho camino por recorrer hasta conseguir erradicar las desigualdades sociales genéricas. Sin ir más lejos, en nuestro país, hasta 1972, la mujer era legalmente considerada menor de edad toda su vida: no podía comprar, trabajar o viajar sin permiso del marido, padre, o en su defecto, hermano. Hoy en día, en nuestra legislación existe la igualdad entre los sexos, pero este avance todavía sigue siendo sobre todo teórico. Es necesario dedicar amplios recursos para conseguir la igualdad real de oportunidades que en algunos aspectos está lejos de hacerse realidad. Y para entenderlo creo que es un argumento de peso la violencia contra las mujeres y el aumento del número de ellas que mueren a manos de sus compañeros o excompañeros.

³⁸ De hecho es noticia que la Osmum, interprete sólo a compositoras en un concierto ofrecido en San Lorenzo de El Escorial en 2006 (Belaza, 2006).

³⁹ Entrevista ofrecida a EL PAIS, el día 5 de marzo de 2004.

Este tipo de terrorismo, socialmente medido con un rasero mucho más permisivo que otras manifestaciones del mismo, es el que mayor número de víctimas produce, lo que debe inducirnos a pensar en la gravedad del tema de la discriminación de género, que es producto de la educación recibida, igualmente castrante para mujeres y hombres.

En palabras de Milagros García (2001) “las mujeres tenemos que quitarnos el corsé, pero los hombres la coraza metálica.”

Es necesario tomar conciencia de la huella dejada por la socialización en que nos hemos desarrollado, a través de la que nos han hecho creer que éramos seres incompletos, exactamente la mitad “de un ser completo” y que debíamos pasarnos el resto de nuestra vida buscando esa otra mitad que se acoplara perfectamente con la nuestra. A los hombres les han impedido, manifestar sentimientos de cariño, de ternura, mostrarse cooperativos en las tareas domésticas, disfrutar de la crianza de sus criaturas..., y a las mujeres no les han permitido ser eficientes, emprendedoras, independientes... La creencia de la inferioridad de la mujer y su pertenencia al hombre ha llevado a estos a pensar que estaban en su derecho a “maltratar” a sus propios seres queridos.

Siguiendo con el tema de la negativa a admitir que existe discriminación de la mujer voy a relacionarlo con el tema de la práctica físico-motriz.

Indudablemente, nos han engañado con respecto a los temas relacionados con la mujer, pero, en lo referente a la mujer y el deporte nos han contado auténticas mentiras. Una de las más relevantes es la de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Hemos creído que hacer ejercicio físico era perjudicial para nuestra salud y para el de nuestra descendencia, uno de los mitos en que se han fundamentado los saberes considerados científicos para impedirnos el movimiento. Trataremos el tema ampliamente en los apartados 3.3.3. Coeducación Física y 3.4.0. Cuerpo, actividad motriz y discriminación de la mujer.

Pero quisiera señalar algún ejemplo que ilustra la creencia de que la discriminación no existe en nuestro ámbito, lo que indica una profunda ceguera, dado que el deporte es el fenómeno más visible y más visto en los medios de comunicación de entre todos los sucesos cotidianos.

Me parece preocupante, aunque en el mundo del deporte sean hechos constatables las diferencias en el número de participantes hombres y mujeres en todos los niveles de actividad física, la casi inexistente presencia de las mujeres deportistas en la televisión y la prensa escrita; la diferencia de trato económico -ya sea un gran premio deportivo o una carrera en las fiestas de un pequeño pueblo-, y que a pesar de ello, haya personas del entorno deportivo que afirmen que no existe discriminación femenina en el mundo del deporte.

En el ámbito deportivo ni siquiera se hace un pequeño esfuerzo en el sentido de conseguir la corrección aparente con la inclusión de mujeres o de temas relacionados con la igualdad, ni siquiera parece haber calado que “el tema mujer” está de moda. Si analizamos los eventos que se realizan en torno al tema de la EF y el Deporte vemos que el número de mujeres, de existir, es simbólico en los comités científico, organizador, edición, ponentes, etc.

En septiembre de 2001 tuvo lugar en Santander el “Congreso Internacional sobre la Educación Física y el Deporte Escolar”. No hubo ninguna ponencia, ni apenas alusión al tema de la discriminación de las niñas en el ámbito deportivo, de no ser la excepción que confirmó la regla, el trabajo que presentó el Dr. Pieron (2001).

Una de las actividades estrella la constituyó una Mesa Redonda sobre el tema que daba nombre al congreso; después de haberse oído nueve opiniones al respecto, la mayoría de ellas muy cualificadas y críticas, partiendo de la base de que llevamos varias décadas diciendo que hay que modificar el deporte en edad escolar sin que se hayan detectado cambios positivos en su funcionamiento real, e incluso aportando sugerencias o alternativas al respecto, le tocaba hablar al Sr. Delegado de Deportes de Cantabria. De forma espontánea y, en mi opinión, sin venir a cuento, dijo que no existe discriminación hacia las mujeres en el deporte escolar en su autonomía. Se armó un tremendo revuelo en la sala...; en el turno de preguntas tomó la palabra una joven, que tras exponer un par de argumentos contundentes, concluyó diciendo: “¿Quiere usted Sr. Político explicarme por qué en la mesa donde se encuentra hay 11 hombres y ninguna mujer hablando sobre deporte escolar?” La joven recibió una gran ovación.

Curiosamente, unos días después, en el diario más vendido en el País Vasco, El Correo⁴⁰, aparece un artículo en cuyo titular se lee “El deporte femenino en Álava abarca el 19% de las licencias”. En un momento de la entrevista el Diputado de Juventud y Deportes dice: “seríamos los primeros en escandalizarnos si observáramos algún tipo de desigualdad en el espacio del deporte. Y no hemos apreciado ninguna”. Por supuesto, desde el máximo respeto a las personas que hacen esta afirmación, me quedo perpleja ante semejante interpretación de la realidad: o sea que somos algo más de la mitad de la población, no alcanza al 19% de mujeres que practican deporte federado y a nadie se le ocurre, al menos preguntarse el por qué.

Ahí radica precisamente uno de los grandes problemas, la situación está normalizada, es decir, como estamos acostumbrados/as a que sea así, no nos preguntamos el porqué.

En otro orden de cosas, y para concluir este apartado, quiero mencionar otro aspecto relacionado con la visibilidad-invisibilidad de las mujeres, pero de signo contrario. Cuando en un espacio en el que no es habitual que haya mujeres, la percepción general de su presencia o participación es poco de fiar, ya que no se corresponde con la realidad, si no que tiende a aumentarse o sobredimensionarse.

Continuamente se oye decir que “está cambiando todo mucho y muy rápido”, “que últimamente en TV entrevistan a muchas mujeres”, etc. Pero si se hace el recuento los números no coinciden con la percepción previa.

Margarita Artal, (2002) en la Jornada “La excelencia en la Ciencia y la Tecnología a través de la Igualdad”⁴¹, nos contaba que en la Escuela de Ingenieros de la Universidad Politécnica de Cataluña, la proporción de alumnas no superaba el 12% en algunas especialidades, sin embargo la percepción de la mayoría del profesorado era que “había muchísimas mujeres”.

Yo misma he constatado varias veces hechos similares, contaré un caso concreto en que tomé nota de los números. Era el primer día de curso con un grupo nuevo⁴² y ciertamente había una proporción de chicas superior a lo habitual en la especialidad de EF. Un alumno hizo el siguiente comentario: “en esta clase hay muchas más chicas que chicos”. Hicimos el recuento y el resultado fue 11 alumnas y 12 alumnos.

⁴⁰ El Correo, edición Álava, 24 de noviembre de 2001.

⁴¹ Organizada por Emakunde, el día 5 de septiembre de 2002, en Vitoria-Gasteiz.

⁴² El día 2- 10-2002, en la asignatura EF y su Didáctica I.

3.2.2. Mujer y Universidad

En este apartado trataré de mostrar la situación de la mujer en la Universidad basándome, fundamentalmente, en los datos obtenidos a través del “Documento sobre mujeres y ciencia” del Observatorio de Bioética y Derecho de la Universidad de Barcelona, de la información recabada en la prensa (Mar Padilla (2004); Marta Aguirregomezorta (2005a); y Carmen Morán (2005a); la gran cantidad de datos del “I Encuentro Universitario para la Igualdad” que tuvo lugar en Santiago de Compostela en octubre de 2002: Carmen Alario, Martarita Artal, Consuelo Flecha, Marisa García de Cortazar, Alicia Gil, Elisa Jato, Amando López Valero, Dolores Sánchez, Ana Sánchez Bello, Arantza Sánchez Rubio, Beatriz Suarez y por último aportaré información de mi universidad, la UPV/EHU.

El estudio del Observatorio de Bioética y Derecho de 2004 señala que, “a pesar de que casi el 60% de las licenciaturas las adquieren las mujeres, la representación femenina en los puestos de responsabilidad y decisión en el sistema universitario y en el de la investigación aún dista mucho de ser equilibrada respecto a la de los hombres (Padilla 2004).

Esta afirmación coincide con una de las conclusiones a que llegamos en el I Encuentro Universitario para la Igualdad -y único según mi información- donde analizamos a fondo el profundo androcentrismo que mantiene su anquilosada estructura. La universidad, en teoría cuna de la libertad de pensamiento, de la intelectualidad..., y que debería haber sido la institución pionera en la defensa de los derechos de la mujer, se ha mantenido prácticamente al margen durante los años más propicios a implantar acciones de Igualdad, de manera que los cambios han sido insignificantes.

Ya desde 1986 más del 50% del alumnado en la universidad son mujeres, pero estos datos cuantitativos de igualdad formal ocultan la realidad de la situación de la mujer que tiene difícil el acceso a los puestos de toma de decisiones o de poder. Además, las pocas que lo consiguen actúan según el modelo hegemónico, adoptando el principio de igualdad masculino, el papel masculino, comportamiento que se ven obligadas a asumir como el único admitido. Se relacionan con alumnas y otras profesoras.

La construcción social de género determina en la universidad los roles y espacios a los que accede la mujer, de forma ni “objetiva ni universal” sino sexuada y discriminatoria.

En la misma línea de opinión viene al caso mencionar que en la Jornada “La excelencia en la Ciencia y la Tecnología a través de la Igualdad”, organizada por Emakunde (2002), tuvimos la ocasión de participar y profundizar en un interesante debate al objeto de compartir nuestras opiniones y hacer balance de cómo estamos y cómo nos sentimos las mujeres que llevamos años intentando que avance el tema de la Igualdad en la Universidad del País Vasco. Se manifestó con realismo un panorama nada halagüeño. Casualmente estaba entre nosotras una vicerrectora con amplia experiencia en el desempeño de diversas tareas y cargos de responsabilidad, que se lamentó de que las mujeres hemos sido fagocitadas por el modelo androcéntrico, que no se ha notado nuestra presencia para mejorar la estructura universitaria. Aseguró que “las mujeres que hemos llegado a ocupar un estatus académico de cierto prestigio, o con cierto poder en el seno de la universidad lo hemos hecho de la misma manera que lo han hecho los hombres.”⁴³

⁴³ Un aspecto en el que no voy a entrar, pero que, daría juego para un interesante estudio, es las experiencias de las mujeres que han sido pioneras en acceder a cátedras en la universidad española. Algunas, feministas de renombre lo han manifestado en diversas ocasiones. En este sentido, muchas profesoras con excelentes currículum renuncian a la cátedra de universidad; recientemente, me confesaba una brillante profesora titular de

La Universidad es el espacio académico de mayor prestigio social. Y también, el espacio educativo donde el tema de la Coeducación o cualquier otro relacionado con la Igualdad de oportunidades de la mujer no goza del mínimo interés, ya sea en lo relativo a la formación de su profesorado como a la puesta en práctica de iniciativas o acciones que nos ayuden a minimizar la desigualdad de género existente en todos los aspectos, que se agrava en la participación en los órganos de decisión y puestos socialmente considerados de mayor relevancia.

La Universidad no ha sido precisamente un espacio que haya destacado por su interés en erradicar la discriminación de la mujer. Si el profesorado universitario, en cuyas manos recae la responsabilidad de una parte importante de la formación de las futuras generaciones, se formara e hiciera su trabajo desde la perspectiva de género, sería de una eficacia increíble en el camino hacia la Igualdad. Imaginemos que las médicas, los jueces, las ingenieras, los periodistas o el profesorado, desempeñaran su trabajo sin cometer discriminación de género.

Es digno de señalar que hasta octubre de 2002 no se celebra el I Encuentro Universitario para la Igualdad. Una vez conocidos los datos de la situación de la mujer en la universidad, no es de extrañar que si se pudiera resumir en una idea las conclusiones de este encuentro sería que ni el tiempo corre a nuestro favor, ni la situación de la mujer va a mejorar con dejarlo pasar⁴⁴:

“El paso del tiempo no arregla nada” (Marisa García de Cortazar)

“No sólo no se avanza sino que va a peor” (Margarita Artal)

En 2006 no existe una sola Catedrática de Universidad del área de Educación Física.

En 2004 había cuatro mujeres rectoras en las 72 universitarios de España, cifra que se mantiene en 2006.⁴⁵

A continuación muestro en un cuadro, confeccionado a partir de las fuentes arriba señaladas, de cuyos datos quiero señalar algunos francamente elocuentes, por ejemplo: el número de mujeres catedráticas desde 1995 hasta 2002 ha aumentado menos del 1% en el Estado Español y el 2% en Europa; en el conjunto de Facultades de Ciencias Médicas, donde la proporción de alumnas supera el 70%, hay una sola catedrática de cirugía y ninguna de pediatría o ginecología.

Derecho “que ha descartado la cátedra de sus planes porque supondría renunciar a sus principios éticos, que no está dispuesta a pagar los cánones impuestos...”.

⁴⁴ Opinión que puede hacerse extensiva a todos los foros de Igualdad en los que he participado en los últimos tiempos.

⁴⁵ Sólo cuatro mujeres, dirigen una universidad de un total de 73 centros universitarios en nuestro país. Una cifra poco boyante ya que hace 24 años que Elisa Pérez Vera abrió la veda convirtiéndose en la primera rectora de nuestro país al conseguir la dirección de la UNED. En relación con las cátedras, la situación tampoco cambia, según una reciente encuesta del Instituto Nacional de Estadística. La cuota de mujeres se queda en el 13,3%. Gaceta Universitaria (13/03/2006), educaweb.com

LAS MUJERES EN LA CARRERA ACADÉMICA/UNIVERSITARIA	
	Mujeres %
Estudiantes:	53
Licenciaturas	59
CC Humanas y Jurídicas	75
Medicina	70
Ingenierías y Físicas	30
Postgrados y Masters	63
Cursos de Doctorado	55
Doctoras	44
LAS MUJERES EN LA CARRERA ACADÉMICA/UNIVERSITARIA	
	Mujeres %
Profesoras universitarias	35
Categoría de las profesoras:	
Titulares	41
Asociadas	34
Auxiliares	45
Investigadoras principales	13
Cátedras de Escuela Universitaria y Universidad	12,7- 14
Cátedras de Universidad:	9
Rectoras	5,5
Reales Academias, en conjunto (672 miembros)	6,7%
Real Academia de Jurisprudencia y Legislación (40 miembros)	0,0
Real Academia Nacional de Farmacia (49 miembros)	10,2
Fundación Catalana para la Investigación (59 miembros)	0,0
Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)	15,4

En opinión de Mar Padilla (2004) “alguna cosa no acaba de funcionar en los *templos* del saber y la investigación. A pesar del indudable avance en aras de la igualdad, las mujeres aún sufren una persistente discriminación y apenas han conseguido penetrar en los ámbitos de decisión del sistema universitario y científico. (...)”

“Hay una pared invisible que hay que derribar, porque la noción de que es cuestión de tiempo llegar a los más altos puestos de decisión se revela falsa para las mujeres”, explica María Casado, directora del Observatorio, para quien esta situación no variará hasta que se apliquen medidas estructurales de cambio. Casado, experta en Filosofía del Derecho, advierte que esta situación de “discriminación fáctica es a veces difícil de percibir, porque una pantalla legal te dice que eres igual, que si trabajas llegarás a los puestos más altos, pero no es así”. Para la catedrática de Antropología Social de la UB María Jesús Buxó, el problema no es la formación, dedicación o calidad del trabajo de las mujeres, “extensamente demostrado”, sino una cuestión política. Para Buxó, “hay que aplicar un correctivo a esta invisibilidad femenina y buscar fórmulas de discriminación positiva”.

“Según el análisis, coordinado por Roser González, catedrática de Genética de la Universidad de Barcelona (UB), esta situación de discriminación en los puestos de responsabilidad no se da sólo, como comúnmente se piensa, en las áreas técnicas o científicas donde la presencia masculina es mayor, sino que se reproduce también en carreras como Medicina, Derecho o Farmacia, donde las mujeres son mayoría.

Según datos del Ministerio de Educación, todavía no hay ninguna mujer catedrática en 27 áreas universitarias, entre ellas especialidades tan emblemáticas como Pediatría o Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. (...)”

La presencia de las mujeres es prácticamente anecdótica en las reales academias.

Estas llamativas ausencias no se dan sólo en instituciones tan antiguas como las Reales Academias, donde es determinante acreditar un brillante currículo universitario. También las de reciente creación adolecen de una escandalosa falta de equidad como la Fundación Catalana para la Investigación, o el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la principal institución de investigación española, donde la situación de las mujeres apenas ha mejorado en 30 años: desde 1970 a 2003, el número de profesoras que dirigen investigaciones -la categoría más alta- ha pasado del 8% al 15,4%.

El estudio añade que las becas en las universidades para hacer el doctorado son mayoría, “pero estas doctoras son en buena parte eliminadas por el sistema en el momento de la contratación, momento en el que las políticas departamentales prevalecen sobre el currículo”. Y concluye que una cosa es la teoría, y otra, la práctica: “El reconocimiento de la igualdad de género en los textos de más alto nivel de los ordenamientos jurídicos esconde la discriminación de las mujeres en la realidad social”.

La rectora y catedrática de Ciencia Política de la Universidad Pompeu Fabra (UPF), Rosa Virós, califica la labor del Observatorio como “trascendental”, ya que el *Documento mujeres y ciencia* es un pormenorizado análisis “de la distribución del poder, donde se dictan y se deciden las políticas científicas y universitarias”. Para Virós, “ya ha pasado el momento de las grandes declaraciones y ahora hay que pasar a los hechos”. La rectora de la UPF subraya que, en materia de discriminación, “la clave es el acceso a los núcleos de poder”.

Las coordinadoras del estudio señalan la dificultad de conocer la situación real de las mujeres, puesto que buena parte de los datos que proporciona el Instituto Nacional de Estadística no se diferencian por sexo. “Saber es poder”, advierte Roser González, quien señala que la manera en las que a veces se presentan los datos, muchos de ellos relativos a la investigación y a sectores laborales, “dificulta su comprensión y limita su análisis comparativo”.

Para rectificar las actuales políticas universitarias y científicas, que *de facto* “desperdician el 50% de los cerebros de la población”, según Roser González, el documento recomienda hacer un seguimiento del cumplimiento de las políticas de género, reclama la incorporación y desarrollo de la normativa de la Unión Europea y exige a las universidades y centros de investigación que se comprometan a adoptar medidas correctivas.

¿Cuál es la razón de la escasa presencia de las mujeres en ámbitos de decisión? Los datos atestiguan que la causa, desde luego, no es la preparación o la falta de ambición. En 2002, de los 50 mejores expedientes de bachillerato, 37 eran de mujeres, y también lo eran 123 de los 183 premios nacionales fin de carrera de ese mismo año. Ellas copan, además, algo más del 50% de las plazas de cursos de doctorado. Pero un estudio de la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT) alerta de que “el primer escalón en el que las mujeres sufren un descalabro es al completar la tesis doctoral”, donde sólo aprueban el 44% frente al 56% de los hombres. Más datos: en 2002, en el programa Ramón y Cajal de contratación de investigadores posdoctorales, las solicitantes femeninas sumaban el 44%. Sin embargo, sólo el 34% de los contratos concedidos se adjudicaron a mujeres, lo que significa una tasa de éxito de un 65% de las mujeres respecto a los hombres. ¿Por qué? El estudio subraya que menos del 10% de los miembros de los comités de selección de estas convocatorias son mujeres. (...)

Para Carmina Virgili, catedrática de Geología de la Universidad Complutense desde 1963 y una de las primeras mujeres en acceder a una cátedra, la discriminación en los centros de decisión “es, sobre todo, un problema de educación, porque aún se arrastra la visión sexista de que una mujer que tiene poder se sale del molde común”. Virgili, que recuerda que en

los años sesenta su cargo se vivía en la universidad como “la excepción que 'confirma la regla”, subraya que las leyes deben garantizar una igualdad real de condiciones y méritos a la hora de cubrir los puestos de responsabilidad y que se deben adoptar fórmulas para compaginar la vida laboral y familiar, tanto para hombres como para mujeres. “Si se quiere, se puede”, advierte Virgili a las administraciones.

Para Montse Sánchez, de 41 años, subdirectora de Promoción Institucional y profesora de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Terrassa, de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), en el sistema académico las diferencias entre hombres y mujeres son “subsanales y se pueden corregir con políticas activas” (Padilla, 2004).

I Encuentro Universitario para la Igualdad

En este encuentro, uno de los aspectos más interesantes fue que nos dio la oportunidad de conocer gran parte de los proyectos, acciones, cursos, etc., desde la perspectiva de género que se están desarrollando en las distintas Universidades del Estado Español, lo que intentaré resumir en los siguientes párrafos.

Habitualmente los datos numéricos aportan una información necesaria pero insuficiente, ya que sin ser explicados y analizados, suelen darnos una visión parcial, si no deformada, de la realidad. Este es el motivo de haberme extendido en los párrafos anteriores con abundante información cualitativa.

Voy a poner un ejemplo concreto acerca de los datos cuantitativos que nos ofreció el Consejero de Educación y Ordenación Universitaria de Galicia, Celso Currás, en octubre de 2002 en la Inauguración oficial del I Encuentro Universitario para la Igualdad mencionado:

La media de mujeres que estudian en la universidad española es 53,5 %. Desde 1986 superan el 50% y tienen mejores expedientes. Incluso encontramos casos que superan el 60% de alumnas como la Universidad de Santiago, 63,85.

Apostillando “como ven ustedes, no hay igualdad hay superioridad”, dio por inaugurado el evento.

La situación real de la mujer en la universidad la fuimos conociendo a través de las ponencias de otras personas. Acerca de los datos anteriores ofrecidos por el señor consejero Elisa Jato de la Universidad de Santiago explicó⁴⁶ que la Universidad de Santiago, con ese 63,85% tiene una oferta docente con mayoría de diplomaturas como Magisterio y carreras humanísticas, estudios tradicionalmente femeninos o que en los últimos años se han “feminizado” paralelamente a la pérdida de prestigio social como es el caso de Derecho, con el 75% y Medicina con el 70% en el conjunto del Estado Español.

Jato añadió que la proporción de mujeres que realizan masters o postgrados se sitúa en el 63%, debido a la necesidad que tienen de apoyarse en el valor de los títulos ante la desigualdad en el mundo laboral. Y alertó de la contaminación de algunos datos, por ejemplo: se dice que la proporción de catedráticas se sitúa en torno al 14%, pero la mayoría son Catedráticas de Escuela Universitaria (CEU), mientras que la escala más alta, Catedráticas de Universidad (CU), está en el 9%, cuerpo en el que desde 1998 a 2002, ha aumentado en 0,5%.

⁴⁶ Datos correspondientes a los cursos 2000-01 y 2001-02.

El conjunto de ponentes dibujaron el mapa de la realidad de las estudiantes universitarias, que se encuentran en las carreras de menor prestigio social y salida laboral. Por ejemplo, en algunas Ingenierías Superiores: Telecomunicaciones, Industrial, Informática, etc., que coinciden con las de mayor proyección laboral, la proporción de mujeres no supera el 12% de alumnas, aunque en el conjunto de estudios técnicos las mujeres rondan el 30% -29% la Politécnica de Madrid y 27% la Politécnica de Cataluña (UPC).

Margarita Artal, Directora del “Programa Dona” de la UPC desde su creación en 1997, nos hace partícipes de las acciones que se están llevando a cabo en el marco de un proyecto de investigación con varios países europeos. Así también, cree que se ha dado un paso adelante con la reciente creación de la Oficina de Formación y Empleo de la Politécnica.

Aporta datos acerca del conjunto de las universidades de Cataluña, donde la proporción de alumnas es el 60%, pero en las carreras técnicas la proporción de alumnas desciende considerablemente: Arquitectura, 40%; Medios Audiovisuales, 27%; Ingenierías industriales, 18%; Ingeniería informática no llega al 10%.

En el curso 2002-03 las carreras que exigieron la mayor nota de ingreso fueron Medicina, a la que entró un 80% de mujeres.

Además, nos cuenta Artal que en otros países europeos, las Ingenierías, en su concepción tradicional, cada vez están más desprestigiadas, de manera que están tomando medidas para reestructurar dichos estudios, por ejemplo en Copenhague, donde se están planteando introducir en la Politécnica asignaturas humanísticas en las carreras técnicas, así como ofertar estudios que atraigan mujeres.

Alicia Gil Gómez, Gerente de la *Fundación Isonomía* de la Universidad de Castellón nos cuenta los pormenores de su creación, su origen, el Seminario de la mujer, cuando eran una escuela universitaria dependiente de la Universidad de Valencia a finales de los 80. Asimismo nos hace partícipes de las estrategias: económicas, de presencia en los medios de comunicación, implicación de las Instituciones, etc.

Nos informa de los recursos y acciones que tienen en funcionamiento: la revista *Asparia*, cuya madre y quien sigue alimentándola es Rosalía Torre, con presupuesto del Seminario de la Dona; el Proyecto NAU, que en 1995 consiguió 50 millones de pesetas, por lo que se convierte en el proyecto más caro de su universidad, a partir de lo que empiezan a tenerlas en cuenta. A través de dicho proyecto se han formado 116 docentes de España y América Latina.

Han hecho un Master con 110 personas de las que 71 lo han concluido.

En 2002 van por la tercera edición de Cursos por línea (on line), que han secundado más de 100 personas.

La Fundación, en palabras de Gil y de forma sintética, tiene el siguiente funcionamiento:

- Estamos en la Universidad y en algunas Instituciones que garanticen que el trabajo trascienda a la sociedad.
- No permitimos que sea moneda de cambio de partidos políticos, por lo que implican a las Secretarías de la mujer de los Sindicatos mayoritarios: CCOO y UGT.
- La Diputación todavía está asustada, no ha dicho que no, tampoco que sí
- Nos hemos pateado los 130 municipios.
- Tenemos 9 contratos laborales estables y 4 becarios/as.
- Hay dos proyectos en funcionamiento, para los que contamos con un presupuesto de 600 millones de pesetas para 2 años.

Carmen Alario en la presentación de un trabajo nos cuenta los proyectos de la Escuela de Palencia, una de las pioneras en el trabajo educativo desde la perspectiva de género. A

finales de los 80 comienzan con la formación del profesorado no universitario a través del Seminario de Educación no sexista.

Durante estos años han organizado diversos encuentros y congresos acerca del tema de la Igualdad de Oportunidades y trabajos de colaboración entre la Universidad de Valladolid y la Universidad de Lisboa. Han publicado los conocidos “Cuadernos Coeducación” y otros trabajos con el apoyo financiero de la Comisión Europea: Unidad de Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y la Comisión para la Igualdad y para los derechos de las mujeres de Portugal.

A partir de 1998 ponen en marcha un nuevo proyecto: “¿Qué hacemos en el aula para formar desde la perspectiva de género?”, al objeto de reflexionar acerca de la práctica coeducativa.

En 2000 crean la Cátedra de Género.

Han formado un “Taller de lengua” al objeto de revisar el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en su versión actualizada en CD. Han llevado a cabo la tercera parte -de la letra a, a la letra d- del dicc de la RAE.

Arantza Sánchez Rubio de la Universidad del País Vasco nos da a conocer el Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres que se está llevando a cabo en la Escuela de Relaciones Laborales. “No es una investigación, es un plan de acciones concretas para implementar la Igualdad de Oportunidades.”

Para que este plan pudiera ponerse en marcha han concurrido una serie de circunstancias:

- Las características del centro: 12 años de antigüedad, profesorado joven, apoyo a la dirección y de todas las personas del centro que pertenecen a 15 departamentos pero sin sede en el centro
- Apoyo de todas las Instituciones: Rectorado, Consejería de Educación, Emakunde y Justicia.
- Se contrata una consultora, imprescindible para poder hacer ciertos trabajos, pero con formación en temas de igualdad, por lo que el plan se pone en manos de Maru Sarasola.
- Tienen 12 millones de pesetas para cubrir los gastos.
- El plan se encuentran en la 2ª fase de las cuatro de que consta:
 - o Fase de preparación
 - o Diagnóstico
 - o Diseño de propuestas de mejora de habilidades
 - o Realización, seguimiento, evaluación y difusión.

Hay diferentes líneas de actuación y se quiere hacer una guía de orientación de Formación del Profesorado Universitario en Género.

Se está trabajando en la revisión de los planes de estudio y de la estructura del centro en función del sexo.

Ana Sánchez Bello de la Universidad de la Coruña nos hace saber que en mayo de 2001, nace el Seminario Interdisciplinar de Estudios Feministas de la Universidad de la Coruña, al que pertenece profesorado de diferentes facultades.

Están realizando diversos estudios y ofrecen un espacio donde poder apoyar a las personas de Tercer Ciclo que quieran trabajar desde la perspectiva feminista.

Propician encuentros con otras Universidades.

No pueden publicar por falta de presupuesto.

Además, Ana Sánchez imparte la asignatura “Género y Educación” que oferta a todas las especialidades de Magisterio. Esta profesora está comprobando que en unos meses se da una clara evolución en la mentalidad y en la formación del futuro profesorado, por lo que

está muy satisfecha. Con una excepción, el alumnado de EF con mayoría aplastante de chicos: “lo que se consigue con otras especialidades en pocas semanas es imposible con los de EF; en un año algunos no consiguen una mínima mentalización”.

Beatriz Suárez Briones de la Universidad de Vigo nos habla de la Fundación de la Cátedra de Género. Cree que, después de años trabajando, la experiencia de estudios feministas ya está consolidada en esta Universidad.

En 1996 se crea el Seminario de Estudios de las Mujeres, de ahí surge el *Feminario*, *Teorías de la Diferencia*, que todos los años organiza cursos.

Están trabajando en un proyecto para la creación de formación a nivel internacional.

Hay otro grupo de investigación en Económicas que tuvo un fuerte impulso en 1995 por parte de la Asociación Internacional de Economía Feminista.

Organizan cursos, congresos..., y tienen varios proyectos en marcha.

En 2000 en Vigo hubo el primer encuentro de investigadoras.

En el Campus de Orense hay dos mujeres que llevan casi 10 años orientando la investigación feminista.

En el Campus de Pontevedra, en Bellas Artes, una profesora está dirigiendo a varias alumnas que están haciendo trabajos de Tercer Ciclo, e investigando..

La Cátedra de estudios Feministas tiene 2 años de antigüedad. Consta de 10 miembros, 5 de Caixanova y 5 que representan los diferentes Campus y el mayor número de áreas distintas.

Sus objetivos son Postgrados, cursos, bolsas de investigación de Tercer Ciclo, confeccionar materiales, acciones coeducativas y colaborar con movimientos feministas de la sociedad.

Para concluir con el encuentro de Santiago, quisiera añadir un dato más: aparece de forma reiterada la necesidad de conectar la Universidad con la sociedad, aspecto que preocupa desde la perspectiva de género, ya que la Universidad debe salir de su burbuja si quiere contribuir al desarrollo de la humanidad.

Universidad del País Vasco⁴⁷

Con respecto a esta Universidad apporto información de tres situaciones diferentes: la Mesa Redonda “Mujeres en la UPV/EHU”, un debate que tuvo lugar en una Junta de Gobierno por la denominación Escuela de Ingeniería o de Ingenieros, y algún dato acerca de las Aulas de la Experiencia.

A) Mesa Redonda

En una iniciativa pionera, en diciembre de 2001 celebramos en el Campus de Álava una Mesa Redonda, con el título “Mujeres en la UPV/EHU”⁴⁸, organizada por Campuseko Emakumeen Taldea.

Siempre es interesante tener la posibilidad de reunirnos en foros en los que poder abordar el tema de la situación de las mujeres, y en esta ocasión se trataba de tomar el pulso a

⁴⁷ El día 15 de junio de 2006 el Consejo de Gobierno de la UPV/EHU aprobó la creación de un órgano dependiente del Rectorado, denominado Dirección de Igualdad.

⁴⁸ Participantes: Ane Juárez (Alumnado), Matilde Fontecha (Profesorado), Arantza Juarros (Trabajadoras de Administración y Servicios), Nekane Rueda (Servicios Externos: Trabajadoras del Servicio de Limpieza), Teresa Nuño (Moderadora).

nuestra propia Universidad. Intervinimos una representante de cada uno de los estamentos que conforman la comunidad universitaria, de modo que cada miembro de la Mesa expuso su trabajo desde la perspectiva del colectivo al que pertenece: Trabajadoras del Servicio de Limpieza, Administración y Servicios, Alumnado y Profesorado.

A continuación, veremos alguno de los datos de la Universidad del País Vasco, relativos a la proporción de mujeres durante el curso 2001-02, que se aportaron en dicha jornada:

- Proporción de mujeres en diferentes colectivos:
 - o alumnado: 52,7%
 - o profesorado: 35,3%
 - o PAS: 63,7%,
 - o limpieza: 90,6%
- Distribución de las alumnas por titulación, algunos ejemplos:
 - o Farmacia, Nutrición Humana, Magisterio Educación Infantil, Psicopedagogía, Enfermería: por encima del 80%
 - o Filologías, Historia, Magisterio: entre 60 y 80%, excepto Magisterio especialidad de EF: 30%
 - o Geología, Derecho, CC Información, Empresariales, Ingeniería Química: entre 50 y 60%
 - o Topografía, Física, Telecomunicaciones, Geografía: entre 30 y 40%
 - o Ingenierías en Informática, en Recursos Energéticos, Náutica: entre 20 y 30%;
 - o Ingenierías en Electricidad, en Mecánica, en Máquinas Navales: entre 10 y 20%.
- Distribución de las profesoras por categoría:
 - o TEU: 43,9%
 - o TU: 36,5%
 - o CEU: 26%
 - o CU: 18,9%
 - o Eméritos de Universidad: 6,6%.
- Cargos académicos:
 - o Subdirección: 34,6%
 - o Dirección: 23,4%
 - o Dirección de Departamento: 22,3%
 - o Equipo Rectoral 3,8%
 - o Secretaría de Campus: 0,0%.

Me correspondió cerrar el turno de intervenciones como profesora y comencé agradeciendo que desde la organización se hubiera diseñado la Mesa Redonda llevando a cabo una acción positiva hacia el área de la Educación Física. Utilizando el argumento de que somos la única especialidad de EF en la UPV, tuvieron la deferencia de invitar a tres representantes de nuestra área de conocimiento: una alumna de primer ciclo de EF, una alumna de las aulas de la experiencia que fue profesora de EF, y una profesora de la especialidad.

A modo de resumen, las opiniones que se manifestaron acerca de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, y que relato a renglón seguido, no son válidas sino a modo de indicadores recopilados de la opinión de parte del profesorado.

1- La mayoría de las actividades que se realizan para preparar e impartir las clases son las que podríamos definir como habituales, se desarrollan en el espacio convencional, el aula,

y se utilizan materiales como fotocopias, apuntes, transparencias, vídeo y, de manera anecdótica, el ordenador.

Son excepciones el uso de las aulas de expresión plástica, informática y de música, el laboratorio y las instalaciones deportivas, que precisan un material específico en cada caso.

2- En general, no vemos que exista una diferenciación en las tareas docentes por cuestión de género, y si lo analizamos desde la perspectiva de la salud tendrían la misma incidencia en unas y en otros: sedentarismo, problemas de garganta derivados del forzar la voz, exceso de horas frente al ordenador, etc.

Sin embargo, si profundizamos en este análisis, no creemos equivocarnos al afirmar que:

- El número de horas de clase, la tarea más costosa y la infinitamente menos valorada por la universidad, es inversamente proporcional a la categoría académica.
- La permanencia de profesoras en el centro es superior a la de los profesores y la percepción general es que hay más profesoras. De hecho, a raíz de la realización del postgrado en Coeducación (curso 1991-92), fue una sorpresa comprobar lo contrario, proporción que se mantiene: 45,3% de mujeres y 54,7% de hombres. Lo que ocurría y ocurre es que la presencia de las primeras es mayor en las tareas cotidianas del centro.
- Las tareas exentas de prestigio, o de cualquier tipo de rentabilidad económica o reducción de carga lectiva, y que son las que sustentan el funcionamiento de la labor docente: comisiones académica, de prácticas, convalidaciones, económica..., están compuestas, en su mayoría por profesoras.
- En el acceso a las nuevas tecnologías, hace 10-12 años, cuando se comenzó a utilizar ordenadores y sólo había una sala con 4 ó 5 ordenadores para todo el centro, también fueron los hombres los pioneros en su utilización y hoy en día, parece que seguimos igual, por ejemplo hay un cañón proyector, que habitualmente, lo utiliza un profesor.

Un último apunte acerca de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, cuya función primordial es formar al profesorado: en el curso académico 2005-06 en la totalidad de Títulos impartidos, existe una sola asignatura en que aparece en el programa oficial un tema relacionado con la Coeducación, se trata de la disciplina Educación física y su Didáctica I y el tema se titula "Educación Física y Coeducación". Además, la profesora Teresa Nuño Angós imparte un curso de doctorado denominado "Ciencia y Género".

B) Debate por la denominación Ingeniería o Ingenieros

En otro orden de cosas, sabemos que en alguna universidad, desde hace varios años se vienen alzando voces, escasas pero valientes, en los órganos de gobierno para pedir la paridad entre sus representantes, o proponer medidas que ayuden a paliar la discriminación de la mujer en la Universidad, que en la mayoría de los casos, es impermeable a dichas sugerencias en el más puro estilo "de la Ilustración".

Una de estas manifestaciones es la cerrazón que mantiene la Universidad en no modificar la denominación masculina de la Escuela Superior de Ingenieros.

Este debate ha vuelto a ser planteado en la Universidad del País Vasco. El día 14 de noviembre de 2003 tuvo lugar una sesión ordinaria del Consejo de Gobierno. La Comisión de Ordenación Académica presentó una propuesta para cambiar la denominación de la "Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y de Ingenieros de Telecomunicación" por "Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Bilbao".

Dos profesoras tomaron la palabra para denunciar la inadecuación de la propuesta desde el punto de vista de género, y propusieron que al igual que el resto de Facultades, debería tomarse como referencia la actividad en torno a la que se articulan los estudios que en ellas se imparten, por ejemplo,

Facultad de Medicina, de Arquitectura, Bellas Artes, Psicología. Además hicieron ver que, cuando se trata de las Escuelas Universitarias del mismo gremio, la denominación es “Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica”.

A pesar de dichas intervenciones, el resultado de la votación fue el siguiente: 19 votos a favor de la propuesta inicial -Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Bilbao-, 3 en contra y 5 abstenciones.

C) Aulas de la Experiencia

En el curso 2001-02 comenzó a impartirse en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz el título de Ciencias Humanas en el marco de las Aulas de la Experiencia. Las clases se dieron en horario de tarde y se cubrieron todas las plazas. Se matricularon 33 mujeres y 23 hombres. En ese curso académico, 2002-03, el horario de la segunda promoción pasa a ser matutino y se matriculan 13 mujeres y 16 hombres.⁴⁹ Es un dato acerca de un colectivo peculiar, el alumnado universitario mayor de 55 años, que indica la prioridad para las mujeres por atender las tareas domésticas a pesar de la motivación de muchas de ellas por cumplir con un deseo o reto pendiente: estudiar.

Acerca de de la Universidad de Mayores o Aulas de la Experiencia de todas las universidades del Estado Español tenemos los siguientes datos: transcurridos diez años desde su inicio, en el curso académico 2002-03 hay más de 22.000 personas matriculadas, de las que el 68% son mujeres (Universidad de Mayores, 2002).

3.2.3. Mujer y Medios de Comunicación

Los Medios de Comunicación tienen una influencia en la transmisión de ideología, los modelos de vida, y, en definitiva, son instrumentos imprescindibles en el mantenimiento del orden social establecido por los círculos de poder.

“Durante las últimas décadas los medios de comunicación han sido esenciales condicionando lo que se denomina ‘opinión pública’ y en la actualidad se han convertido en elementos vitales del espacio social. Quienes ostentan el poder económico, político, social y cultural saben que el control de los medios será fundamental para su perpetuación y han desarrollado abiertamente políticas de adquisición y control de medios” (Montserrat Boix, 2002).

En relación al tema de la mujer, en mi opinión, la televisión es la herramienta más eficaz para mantener el androcentrismo a través de la transmisión de una imagen de mujer objeto, desinteresada por los temas políticos y culturales, consumista y víctima de la violencia. Concretamente, juega un papel determinante en el mantenimiento de los estereotipos de género en relación con el tema del deporte, tanto por su escasa presencia como por el tratamiento que se hace del tema mujer y deporte.

“Sin información no puede haber participación ciudadana en la toma de decisiones de interés común. (...) Resulta claro que no hay democracia real sin la participación de las mujeres al igual que tampoco puede hablarse de una verdadera democratización de la comunicación sin una presencia igualitaria y no discriminatoria tanto en el acceso a los medios por parte de las mujeres como en los contenidos” (Boix, 2002).

A continuación voy a exponer alguno de los resultados que arroja un estudio realizado por el Instituto de la Mujer y RTVE, acerca de la mujer en los medios de comunicación en 2001 sobre 1.796 noticias. Esto nos ayudará a comprobar cuál es el papel de las mujeres en

⁴⁹ El Correo, 11 de septiembre de 2002.

la información que ofrecen las cadenas de radio y televisión. Estos son algunos de los resultados:

- En el 85% del tiempo de los informativos de las radio y en el 82% de los de televisión no aparecen ni se habla de mujeres.
- Tan sólo en un 3% del tiempo restante se recogen declaraciones de mujeres políticas o deportistas de elite.
- Más del 12% de las mujeres mencionadas lo hace en calidad de madre, esposa o hija de un protagonista masculino.
- De las casi 1.000 noticias de televisión estudiadas, 18 hacen referencia a un asunto exclusivamente femenino; de las 885 en radio, 21 tratan esos temas.
- En el periodo de tiempo analizado (junio de 2001), ni en RNE ni en la Cope ni en Onda Cero ni en la Cadena Ser se realizó una sola entrevista a una empresaria, abogada o funcionaria.
- Como conclusión, ambos organismos apuntan que la imagen de la mujer en los informativos tiene que ver, sobre todo, con la maternidad, el cuidado de la casa, la violencia doméstica y la falta de derechos.”⁵⁰

En un estudio similar realizado tres años después, “a juicio de la directora general de RTVE, Carmen Caffarel, los datos revelan que se ha registrado un avance, pero “más lento de lo deseado”. Opinión que no comparto, pues me parece que según los datos de este último estudio no cabe hablar de avance: “La presencia de mujeres entre las personas entrevistadas o mencionadas en los telediarios ha aumentado desde el 18% que se registraba en 2001 al 21% en 2004. En la radio, se ha mantenido en el 15%, según un estudio del Instituto Oficial de Radiotelevisión patrocinado por el Instituto de la Mujer. El trabajo, presentado ayer, analiza los informativos de varias cadenas de radio y televisión (privadas y públicas). El informe señala que cuatro de cada 10 mujeres mencionadas en los informativos de la pequeña pantalla lo son por su calidad de víctimas (el 23%, en el caso de las radios).”⁵¹

En mi opinión la televisión pública tiene, entre otros, el deber de educar y sus responsables deben ser conscientes de sus objetivos y estudiar detenidamente su programación, sobre todo sabiendo que la población pasa gran parte de su tiempo libre delante de la pantalla: “Más de tres horas y media al día (218 minutos) pasaron los españoles en 2004 ante la televisión, la cifra más elevada de los últimos 11 años, según los datos del *Anuario de audiencia de televisión 2004*, publicado por Sofres, la empresa encargada de examinar el comportamiento del público” (EL PAÍS, 27 de abril de 2005).

Por iniciativa de Montserrat Boix, en agosto de 1997 surge en España *Mujeres en Red* con el objetivo de crear un punto de encuentro en Internet que facilite el intercambio de información, estrategias y contactos entre los grupos de mujeres y grupos feministas del mundo. Para lo cual podemos ayudarnos de diversas herramientas informáticas de las que ofrece amplia información.

Boix (2002, 2005) considera que Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Internet se convierten en una alternativa a la descentralización y la democratización de los medios de comunicación, que dan acceso no solo a la información sino también a la libre participación.

“Desde la sociedad civil se ha desarrollado un importante movimiento de reflexión sobre el papel de los medios de comunicación y la información en la consolidación de una sociedad

⁵⁰ Mujer de Hoy, 15 de junio de 2002.

⁵¹ EL PAÍS, 9 de abril de 2005.

más justa y menos discriminatoria. Se plantea una nueva visión de la sociedad de la información con los Derechos Humanos como eje central”.

En este sentido, es fundamental desde los movimientos feministas incorporarse y participar en esta dinámica reivindicando, además, el peso que la información con perspectiva de género y la información feminista debe tener en tales medios alternativos.

A menudo, tras laboriosos estudios que han constatado la invisibilidad de las mujeres en los medios de comunicación y la utilización permanente de estereotipos ajenos a nuestra realidad cotidiana y a nuestros intereses, nos hemos quedado en la parálisis. Lo que vemos no nos gusta, desde hace años lo criticamos, pero no hemos sido capaces de establecer estrategias para romper las barreras que nos impiden modificar la situación.

En otras ocasiones las energías se han diluido en discusiones a menudo infructuosas sobre si intentar situarnos en mejor posición dentro del ámbito de los llamados “mass media” convencionales o crear nuestros propios medios de comunicación. Éste ha sido uno de los debates que mayor espacio han ocupado en los tiempos de reflexión sobre feminismo y comunicación.

De acuerdo con Boix, puede ser conveniente tener medios propios para nuestra capacidad de acción y reacción y ello no excluye el elaborar estrategias con el objetivo de lograr una mayor presencia en los media tradicionales... en definitiva aprovechar todos los medios de comunicación para defender los cambios sociales, sin duda imprescindibles para construir una sociedad más igualitaria en derechos y menos discriminatoria para las mujeres.

Así pues, no debemos desaprovechar todas las posibilidades que las redes electrónicas nos ofrecen como herramienta de transformación social. “Pocas oportunidades aparecen como la de estos momentos para empezar a construir un mundo virtual menos discriminatorio para las mujeres. Para ello no podemos estar en minoría en el acceso a las Nuevas Tecnologías, tenemos que ser muchas, por lo que desde el ciberfeminismo social aparece como prioritaria la educación tecnológica de las mujeres y de hecho las cifras sobre la utilización de Internet por parte de las mujeres va en aumento modificando el desequilibrio de la balanza con respecto a la presencia masculina en el ciberespacio.”

En mi opinión, a través de Internet las mujeres podemos comunicarnos en foros de interés concreto como el de Coeducación de Mujeres en Red, enterarnos de acontecimientos que de otra manera difícilmente sabríamos, o conocer otras versiones diferentes a las oficiales acerca de acontecimientos de gran relevancia social, como por ejemplo, el acceso de mujeres a puestos de responsabilidad.

Entre la información difundida desde la red informática nos han contado noticias de interés para nuestra salud, que difícilmente hubiéramos conocido en otro medio, noticias que nos alertan sobre el consumo de productos que atentan contra nuestra salud, pero cuya difusión supondría la mengua de los beneficios económicos de las empresas fabricantes, por ejemplo, tampones, desodorantes, etc.

Volviendo a los medios de comunicación clásicos, un tema lamentable es la utilización de los anuncios dirigidos a las mujeres consumidoras de dichos productos. Ocurre en todos los medios y la televisión es el caso más evidente. Pero voy a poner dos ejemplos de la prensa escrita que me han parecido especialmente escandalosos, aunque no son una excepción en el mundo del consumo.

El primero ridiculiza un acontecimiento que, desde mi punto de vista, constituye un hito en el tremendo mundo de los certámenes de belleza: El concurso de Miss Mundo de 2002 iba a celebrarse en Nigeria, en el momento en que Amina Lawal esperaba la decisión de su

ejecución por lapidación. Algunas de la mujeres candidatas a la obtención del título se negaron a participar alegando motivos humanitarios y de defensa de los derechos de la mujer.⁵² Pues bien, el diario *El Correo*⁵³ publica la noticia en la contraportada con un artículo que titula “El más bello boicot” en el que aparece una foto en color de dos “mises” posando sonrientes en mínimos biquinis y con bandas honoríficas. El pie de foto reza “Distintas posturas. Miss España, a la izquierda, estará en Miss Mundo, mientras que Miss Francia se niega a acudir”.

El segundo ejemplo se lleva la palma por mezclar en una sola imagen unas connotaciones machistas y clasistas que a mi modo de ver exceden toda ética: es un anuncio de una marca de zapatos de lujo⁵⁴ en cuya fotografía se ve unas delicadas manos femeninas anudando los cordones de un zapato de caballero que está apoyado sobre el césped... Lo que me preocupa es que si desde los estudios de mercado han decidido lanzar semejante anuncio es porque esa imagen, desgraciadamente, vende.

De acuerdo con Carmen García Ribas (2003:70-72) los Medios de Comunicación utilizan el miedo de la mujer para conseguir sus objetivos:

“las mujeres tenemos miedo a no ser jóvenes, a no ser delgadas, a no ser guapas, a no tener marido, a no tener hijos, a perder nuestra vida profesional si tenemos hijos, a que nuestro marido nos pegue por buenas, o por listas o porque les hacemos sentir inferiores.”

Los medios de comunicación utilizan los miedos de las mujeres para incrementar el consumo y engordar todo tipo de negocios de múltiples empresas que deberían ser denominadas “empresas del miedo” para vendernos desde cremas que prometen en unos días rejuvenecerte diez años hasta compresas para la pérdida de orina que anuncian siempre mujeres, supuestamente mayores, pero de excelente aspecto.

El gasto anual en productos de belleza, sólo en España, es de 1.000 millones de pesetas.”

“Anunciar es hurgar en heridas abiertas, miedo, ambición, angustia, hostilidad. Nosotros jugamos con las emociones y con los problemas”. La publicidad construye o alienta nuestros miedos. La publicidad nos llega con imágenes que buscan la comunicación más emotiva, menos racional y muchas de ellas nos llegan a través de la televisión y por la noche (Lourdes Ventura, en García Ribas, 2003: 70).

Continúa esta autora, “el miedo al cuerpo es inicialmente estético pero también tememos sus cambios que nos recolocan en otro lugar social y nos hacen cambiar nuestras expectativas. Percibimos entonces el cuerpo como traidor, como disgregado de nuestro proyecto vital.”

Mi preocupación se centra en la nefasta influencia que supone para la salud integral de las personas y, concretamente, para los sectores más desprotegidos de la población, los grupos infantil y juvenil, y especialmente en las niñas que, por querer conseguir los inalcanzables modelos corporales que dichos Medios imponen, están sufriendo un aumento progresivo de bulimias, anorexias, baja autoestima, etc., que se están manifestando cada vez a edades más tempranas.

Además, las exigencias sociales de tener un cuerpo eternamente joven, que en mi opinión se manifiesta cada vez con mayor tiranía hacia las mujeres, nos está impidiendo asumir como algo natural el cambio de imagen debido al deterioro físico debido al paso de los

⁵² Finalmente, dicho concurso se trasladó a Londres, pero por otros motivos: las aspirantes al cetro de belleza de Miss Mundo, que escaparon de Nigeria tras desatarse allí motines entre cristianos y musulmanes, reanudaron sus ensayos en la nueva sede del concurso.

⁵³ El día 18 de septiembre de 2002.

⁵⁴ La marca de calzado es Loewe y el anuncio aparece, entre otros medios, en *El País*, 29 de septiembre de 2002.

años. Esa transformación del cuerpo está suponiendo un grave problema para muchas mujeres.

Una de las últimas tendencias es ponernos ejemplos de mujeres que han traspasado la barrera de los cuarenta, incluso de los cincuenta años que muestran una figura que aparenta veinte años menos. Por ello, es de agradecer la confesión de la actriz Jamie Lee Curtis, una mujer cuyo cuerpo, debido a su profesión, ha sido entre otras cosas, instrumento de trabajo. García Ribas (2003: 71-72) recoge algunas de las revelaciones de Lee Curtis de 43 años, que afirma no tener un cuerpo perfecto: “quiero detener ese mito que de otra manera seguiría creciendo; he participado de ello en un principio, pero ahora quiero revelar la verdad; no estoy dispuesta a mostrar al mundo unos cuarenta años irreales, es un fraude que no voy a perpetuar”. Jamie admitió en la entrevista que se había hecho una liposucción y había recibido inyecciones de Botox, pero al mismo tiempo confesó que todo ese esfuerzo no funcionó. “Es una ilusión que, una vez que caes en ella, te acaba envenenando. Es adictivo porque en un principio te ves bien, pero luego es una horrible mentira...”. Está determinada a convencer a otras mujeres que hay que aceptar un “look” natural y de acuerdo a la edad. “Ojalá que esta imagen se ponga de moda entre todas las mujeres para acabar con la presión del culto al cuerpo y la obsesión por mantener una juventud irreal”.

Para concluir este apartado incluyo una buena noticia:

Tres mujeres, por primera vez, han copado los tres apartados del Premio de Periodismo Europeo Salvador de Madariaga, en la edición de 2005. Este galardón, enfocado a fomentar la labor informativa sobre los asuntos europeos, recayó en Soledad Gallego-Díaz, Aurora Mínguez y Mónica Prado en las modalidades de prensa escrita, radio, y televisión, respectivamente. Estos premios son convocados anualmente por la Oficina en España del Parlamento Europeo y la Representación de la Comisión Europea en España y organizados por la Asociación de Periodistas Europeos. Reconocen los mejores trabajos que hayan contribuido a resaltar los valores básicos, las realidades comunes y los proyectos avanzados de la Unión Europea (El País, 10 de mayo de 2005).

3.2.4. Mujer y Política

En este apartado se dan demasiados nombres, pero hay que tener en cuenta que, salvo omisión involuntaria, son los nombres de todas las mujeres que han ocupado los primeros puestos en los gobiernos de la época contemporánea. Mi intención es visibilizar a estas importantes mujeres.

Estado de la cuestión

La política es del género masculino. La práctica totalidad de los países del mundo están gobernados por hombres.

Para analizar la situación de la mujer en la política, sólo es preciso echar un vistazo a las “fotos de familia” de los grandes eventos internacionales o nacionales donde la presencia de mujeres es muy escasa. Normalmente, en los grupos que reúnen a los países más poderosos, como es el caso del G-8, constituido por los países más ricos del mundo, hacía muchos años que no había ninguna representación femenina. Recientemente, la incorporación de Angela Merkel constituye la excepción. Véase por ejemplo, la fotografía que aparece en toda la prensa el día 17 de julio de 2006 con motivo de la cumbre del G-8 en San Petersburgo, en la que el presidente de Rusia juega un papel clave en el suministro energético mundial.

En 1979, cuando Margaret Thatcher se convirtió en Primera Ministra Británica, no había ninguna otra mujer en el cargo más importante de su país en ningún lugar del mundo. Ejerció su cargo casi en solitario hace 25 años. Antes que ella sólo cuatro habían ocupado el mismo puesto.

Aporto datos basándome en Cañas (2005, con la aportación de José Comas, Yolanda Monge y José María Martí Font); “Política” (2002); Carton (2005) y Pozzi (2005), así como de la incursión en diferentes páginas de Internet; Información que resumo en las siguientes tablas:

MUJERES EN LA POLÍTICA	AÑO 1979	AÑO 2005
Mujeres que habían presidido gobiernos en el mundo	5 mujeres	35 mujeres
Jefas de Estado	1 mujer	8 mujeres
	%	%
Parlamentarias en el mundo	10,9	15,7 ó 16,0
Parlamentarias en Europa		24
Parlamento europeo	16,8	30,3
Congreso de los Diputados Español	6,8	36,0
Gobierno Español	0,0	50

Pero observemos estos dos datos:

	1995	2005
Jefas de Estado	12%	8%
Parlamentarias en el mundo	11,3%	15,7%

Entre 1995 y 2005 el número de mujeres en las cámaras legislativas ha aumentado ligeramente, pero se ha retrocedido, considerablemente en el número de Jefas de Estado. Estos datos, sobre todo el incremento de un 4% de las mujeres en los parlamentos en estos diez decisivos últimos años, es uno de los indicadores de la escasa o nula evolución de la mujer en poder político. Poder que desciende a nivel local. El problema, según señalan las delegadas, es que ocupan a menudo un lugar bajo en las jerarquías legislativas y, en general, están asignadas a esferas de menor relevancia en el proceso de toma de decisiones -desde la óptica del poder-: bienestar social, educación, familia, sanidad, cultura. Y ahí radica uno de los grandes errores de la mayoría de los planteamientos políticos: no dedicar la mayor parte de los recursos a los aspectos que consideran secundarios y que sin embargo constituyen la base del auténtico progreso.

En cada Plan de Igualdad de la Unión Europea, se vienen estableciendo cuotas de ocupación de puestos por parte de las mujeres en las Instituciones, que se han incumplido sistemáticamente.

“Las mujeres siguen quedándose con las carteras más sociales. A esto se suma el problema que plantea en algunos países el establecimiento de cuotas y otras medidas de discriminación positiva, contrarias a patrones culturales muy arraigados. Para la ONU, la marginación constante de la mujer en la toma de decisiones ha sido tanto una causa como un efecto de los lentos avances realizados en muchas esferas del desarrollo” (Pozzi, 2005). Se ha manifestado que el feminismo hay que conquistarlo cada día. En los últimos años en Estados Unidos ha habido un giro hacia el conservadurismo con claro retroceso en muchos avances sociales de derechos humanos, lo que ha influido en el menosprecio por todos los temas que afectan hacia la Igualdad de Género. La influencia del “dueño del mundo” es decisiva en sí misma, pero se ha dado la circunstancia de coincidir con un giro hacia políticas conservadoras en otros países europeos, entre ellos España durante los ocho años

del gobierno Aznar, tal como ha quedado expuesto en el apartado dedicado a la Coeducación.

Dos ejemplos: en Estados Unidos, sólo el 15,2% de los congresistas son mujeres. En la Asamblea de Francia, sólo un 12,2% son parlamentarias, lo que sitúa a Francia en el número 74 de la clasificación mundial que elabora la Unión Interparlamentaria al respecto. Afortunadamente, desde 2004, España constituye una excepción en la situación expuesta, ya que junto a los países nórdicos se ha situado a la cabeza de mujeres en el gobierno. Es motivo de satisfacción pero hay que seguir trabajando en este sentido, pues “no es oro todo lo que reluce”, en el aspecto señalado de escasa presencia de mujeres en las alcaldías y otros cargos locales. En España, en 2002 la proporción de Alcaldesas es el 9,6% y en 2003 el 12,1%.

En opinión de Gabriela Cañas (2005) los obstáculos son todavía enormes, a veces insalvables. Para que las mujeres conquisten la cúpula del poder debe haber “una potente hornada”, como explica la diputada de CiU Mercé Pigem, una masa crítica suficiente para generar líderes femeninas. En los partidos franceses, por ejemplo, la paridad entre sexos brilla por su ausencia, aunque figure en los estatutos.

Ante la pregunta de si esta nueva conquista femenina va a aportar a la política algo diferente. “Nuestros análisis indican que sí, que las mujeres tienen una apreciación más aguda sobre temas sociales”, asegura Anders B. Johnsson, secretario general de la Unión Interparlamentaria, con sede en Ginebra. El mejor ejemplo lo aporta ahora la neozelandesa Helen Elizabeth Clark, una mujer que ha equilibrado las finanzas públicas al tiempo que ha aumentado la protección social y ha paralizado, por ejemplo, el proyecto de privatización del sistema de pensiones.

¿Acaso las mujeres se han convertido en un irresistible atractivo electoral? “No, más bien lo que ocurre es que tiene poco tirón electoral el no tener mujeres”, opina Elena Valenciano, eurodiputada socialista y presidenta de la Fundación Mujeres. “Los partidos deben ser reflejo de la sociedad y un partido sin mujeres es hoy algo sospechoso”. Valenciano es de las que opina que la llegada de Merkel al poder es ‘la bomba’, y que el avance femenino, en términos históricos, está siendo arrollador.

Angela Merkel, es una incursión histórica en un mundo de hombres, se convierte en 2005 en la primera mujer Canciller de Alemania y hace el número nueve de las mujeres que desempeñan actualmente por elección la Jefatura de Estado o de Gobierno. En ese momento hay tres primeras ministras y cinco presidentas, mientras otras candidatas se acercan al poder con más posibilidades que nunca. A Merkel la han precedido 35 mujeres, si bien sólo va a coincidir con tres en los Ejecutivos: Helen Elizabeth Clark en Nueva Zelanda, Khaleda Zia en Bangladesh y Luisa Diogo en Mozambique; y cinco en las Presidencias de País: Mary Mac Aleese en Irlanda, Vaira Vike-Freiberga en Letonia, Mahinda Rajapakse en Sri Lanka, Tarja Halonen en Finlandia, y Gloria Macapagal Arroyo en Filipinas.

Posteriormente debo añadir cuatro nuevos nombres de mujer que gobiernan un país: Ellen Jonson-Srifleaf, elegida en noviembre de 2005 primera mujer Jefe de Estado en Liberia -y de Africa-, Michelle Bachelet elegida presidenta de Chile en enero de 2006, Portia Simpson Miller, Primera Ministra de Jamaica desde marzo de 2006 y Han Myeong Sook, Primera Ministra de Corea del Sur desde abril de 2006.

Cañas (2005) nos ofrece el siguiente resumen de las mujeres en la alta política:

La primera que rompió la exclusividad masculina en los cargos más altos de un país fue Sirimavo Bandaranaike (nacida en 1916) en Sri Lanka, que en 1960 se hizo con la jefatura

del Gobierno en las urnas y sucedió en el cargo a su marido, Sólomon, que había sido asesinado el año anterior. Se adelantó en seis años a la india Indira Gandhi (1917-1984) y en nueve a la israelí Golda Meir (1898-1978).

Bandaranaike fue primera ministra en tres periodos diferentes y falleció en 2000, unos días después de abandonar el Gobierno, justamente cuando su hija Chandrika ocupaba -y lo sigue haciendo- la jefatura del Estado. Chandrika (1945) también llegó a la política tras el asesinato de su marido, Vijaya, actor de cine y líder del Partido Popular, aunque nunca ejerció ningún cargo público.

Viuda y heredera de su marido en la jefatura del Gobierno, asesinado en una intentona golpista, es también Khaleda Zia (1945), primera ministra de un país islámico, Bangladesh. Ganó en 1991 las primeras elecciones auténticamente democráticas y limpias del país, y se mantuvo cinco años en el poder, al que ha regresado en 2002.

En el continente latinoamericano también se da el fenómeno de las viudas que se lanzan a la política: María Estela Martínez de Perón (1931), tras morir Juan Domingo Perón y Violeta Chamorro (1929), viuda de Pedro Joaquín Chamorro, asesinado por los secuaces del dictador Anastasio Somoza, se presentó a las presidenciales de Nicaragua y las ganó.

La laborista Helen Clark (1950), actual primera ministra de Nueva Zelanda, protagonizó la primera alternancia entre mujeres de la historia en el Ejecutivo, al suceder, en 1999, a su rival conservadora, Jenny Shippley (1952).

El mismo caso, pero como jefa de Estado, lo ha protagonizado la irlandesa Mary McAleese (1951), que en 1997 relevó a Mary Robinson (1944) en la Presidencia de la república. McAleese es católica conservadora, aunque partidaria del sacerdocio femenino.

Una de las estadistas que más huella han dejado en su país y en el mundo ha sido la conservadora británica Margaret Thatcher (1925). Entre 1979 y 1987 se enfrentó con mano de hierro a la izquierda y a los sindicatos, haciendo gala de valores tradicionales de clase media que también entraron en confrontación con los de clase y cuna, tan enraizados hasta entonces en esa sociedad. Thatcher supuso todo lo contrario de Gro Harlem Brundtland (1939), cuyo Gobierno socialdemócrata dejó amplia huella en Noruega.

La *benjamina* de las mujeres estadistas es Luisa Dias Diogo (1958), que encabeza el Gobierno de Mozambique desde 2004, toda vez que Yulia Timoshenko (1951) abandonó el Ejecutivo de Ucrania el pasado septiembre por un problema de corrupción.

En cuanto a las perspectivas de futuro, quisiera destacar a Ségolène Royal, gran favorita en los sondeos de opinión para acceder a la Presidencia Francesa en las elecciones de 2007, así como, la posibilidad de que dos mujeres, Hillary Clinton y Condoleezza Rice, compitan en las presidenciales de Estados Unidos en noviembre de 2008.

En este sentido es interesante el dato de que en Estados Unidos, el 85% de la ciudadanía dice que aceptaría a una mujer en la Presidencia.

Voy a dedicar un espacio a dos mujeres que han ocupado el cargo más alto en el gobierno de su país en los últimos meses, marcando dos hitos importantes: Angela Merkel la primera mujer que ocupa la cancillería alemana en 2005 y Michelle Bachelet la presidencia de Chile en 2006.

Resumo algunos datos que pueden darnos una idea del perfil de Merkel que dibujan Cartón Ash (2005) y, Cañas y Comas (2005).

Cartón Ash en un reportaje que titula “Canciller de hierro con pies de barro”. En mi opinión un título que en principio podría inducir a error, pero que alude a la complicada coalición alemana que exige la situación política con la que Angela Merkel acceda a gobernar Alemania.

Dice Cartón, es estupendo que la República Federal de Alemania tenga una mujer canciller, que además procede de Alemania del Este, dos cosas que, hace 20 años, parecían impensables. Son dos pasos importantes hacia la modernidad en Alemania.

Además, Merkel es práctica, directa y está llena de sentido común. Está preocupada por la libertad. Parece comprender lo que necesita la economía alemana mucho mejor de lo que jamás lo hizo su gigantesco predecesor en la democracia cristiana, Helmut Kohl. Uno no se la imagina diciendo que la sociedad no existe. Habla ruso con soltura y tiene un sólido historial proatlántico y un inglés pasable, está en buena posición para reparar la crispada relación de Alemania con EE UU.

Creció en el mundo intenso y espartano del clero protestante germanooriental en los pueblos de ladrillo y adoquín de la región de Uckermark, al noreste de Berlín. Las señas de identidad de ese mundo eran su ética protestante del trabajo, su gran seriedad y la afición luterana a hablar claro. Se afilió a la organización juvenil comunista, Juventud Alemana Libre. Incluso llegó a ser una organizadora local de aquel movimiento, mientras realizaba sus estudios de postgrado en la academia de ciencias de Alemania del Este. En una UE que hoy combina el antiguo Occidente y el antiguo Este, es positivo que tengamos a una dirigente que reúne las dos cosas en su persona. Hace 15 años, cuando Alemania estaba en pleno proceso de unificación, Angela Merkel comenzaba su carrera política.

Los expertos consideraron muy positivamente la actuación de Merkel en el duelo electoral televisivo mantenido con el canciller Schroder. La opinión pública, sin embargo, la dio como perdedora del cara a cara. “Los expertos apostaron por Merkel porque actuó muy concentrada y firme en los datos, combativa y con una cierta distancia irónica respecto al canciller”, explica el catedrático de Periodismo de la Universidad de Maguncia, Mathias Keppliger. “Pero eso no es lo que el simple ciudadano valora en una mujer y está en clara contradicción con el papel que la mayoría asigna a las mujeres. Esto prueba que una mujer que tiene capacidad de liderazgo y competencia siempre tiene en la sociedad muchas más dificultades que un hombre para ser aceptada” (Cañas y Comas, 2005).

Michelle Bachelet y su elección como presidenta de Chile el 15 de enero de 2006 han hecho correr ríos de tinta. Intentaré dibujar el perfil de esta luchadora mujer a través de artículos de prensa -Peregil, 2005; Cañas, 2005; e información recopilada en medios como El País, el Correo e Internet, en enero de 2006.

Anteriormente a ser elegida presidenta de Chile dijo Michelle Bachelet:

“Soy mujer, socialista, víctima de la dictadura, separada y agnóstica; junto cinco pecados capitales, pero vamos a trabajar bien”, dijo Michelle Bachelet a la cúpula militar chilena el día que tomó posesión de su cargo como ministra de Defensa hace tres años....”Como millones de ustedes, trabajo, llevo mi casa y dejo a mi hija en el colegio. Pero, además, soy una chilena con una vocación de lucha y de servicio público” (Cañas, 2005).

Según F. Peregil (2005) por primera vez en la historia de Chile, en los comicios de diciembre puede ser elegida jefa del Estado una mujer.

En las elecciones primarias del próximo julio, los militantes de cuatro partidos que gobiernan en Chile desde hace 16 años bajo el nombre de Concertación tendrán que decidirse entre dos mujeres de distinto perfil: una la socialista Michelle Bachelet de 51 años, que fue ministra de Salud en el año 2000 y en 2002 se convirtió en la primera mujer en Chile a cargo del Ministerio de Defensa. Es hija de un general de la Fuerza Aérea que prestó servicios al Gobierno de Salvador Allende (1970-1973) y fue detenido y torturado por sus antiguos camaradas, hasta que murió en prisión en 1974.

La propia Michelle Bachelet, junto a su madre, fue encarcelada durante un año por el régimen de Augusto Pinochet. Después partieron juntas hacia Australia y más tarde hacia

Alemania del Este. Regresó a Chile en la década de los ochenta, ingresó en el partido socialista y estudió Medicina. Es especialista en Pediatría y Salud Pública, agnóstica y separada.

La segunda candidata era la democristiana Soledad Alvear, abogada, de 54 años, miembro de Democracia Cristiana, fue ministra de Relaciones Exteriores desde que Ricardo Lagos llegó a la presidencia en el año 2000 hasta septiembre de 2004.

La ganadora en las elecciones primarias que se celebrarán en Chile el próximo 31 de julio de 2005, se enfrentaría en diciembre al candidato conservador Joaquín Lavín, líder de Alianza por Chile que las encuestas sería vencido por cualquiera de las dos candidatas (la socialista lo haría por un margen más amplio (62,7% frente al 51% la demócrata cristiana).

Siguiendo con las recientes elecciones de Chile, las tomamos como un ejemplo de la tremenda rémora que supone ser mujer y estar sometida a la mirada pública. Parece inevitable que por ser mujer se deben sufrir descalificaciones de forma sistemática y que a los medios de comunicación, a veces, parece resultarles más interesante que los propios asuntos político-económicos a tratar.

Comenta Peregil (2005) que hasta tal punto convulsionaron estas dos mujeres el panorama electoral de Chile que Joaquín Lavín recurrió a las dos dirigentes más populares de su formación: la diputada Lily Pérez y la alcaldesa de Concepción, Jacqueline van Rysselberghe.

Pero la estrategia de Lavín estuvo a punto de volverse en su contra cuando la alcaldesa de Concepción, se mofó del físico de las candidatas presidenciales: “Ser inteligente no significa necesariamente ser gordita y fea. Es cuestión de vernos para darse cuenta de que ni las dos juntas (con Lily Pérez) hacemos el peso de una sola de ellas”. Van Rysselberghe alegó que su comentario respondió a otro del senador demócrata cristiano, Jorge Pizarro, quien había dicho que las figuras femeninas de la Alianza eran “pintositas (atractivas), pero sin ningún peso”.

Las candidaturas de Bachelet y Alvear han desatado un aluvión de chistes y comentarios machistas en televisión, radio y páginas de Internet, del tipo: “¿Qué hará una presidenta si tiene que tomar una decisión importante durante sus días R?”.

Afortunadamente, las rivales compitieron limpiamente, sin descalificaciones ni insultos, dando ejemplo de unas relaciones entre ambas ejemplares. “Que haya dos candidatas no es más que el resultado de un proceso que se inició cuando el presidente socialista Ricardo Lagos nombró a cinco ministras y a ocho subsecretarías”, subraya.

A pesar de todo el machismo recalcitrante, algo se está moviendo en la sociedad chilena. “No hay que olvidar”, comenta Virginia Guzmán, la subdirectora del Centro de Estudios de la Mujer en Chile, “que la candidatura de ambas, y en concreto la de la socialista Bachelet, se inicia desde fuera del sistema. Es la gente, la fuerza de las encuestas, la que las puso donde están. Y eso ya, de momento, ha conseguido que se haga más visible a la mujer” (Peregil, 2005).

En palabras de Elena Salgado ministra de Sanidad del primer Gobierno paritario de España, “todavía a las mujeres se nos mira de otra manera y el ojo público es muy importante para un político; esa mirada es muy incómoda para nosotras; no se nos juzga de la misma manera y se nos acusa fácilmente de frivolidad”. “Los juicios son más severos porque estamos rompiendo moldes y somos más inexpertas en política”, dice Valenciano (Cañas, 2005).

A poco más de un año de las elecciones, existe la posibilidad de que varias mujeres se

disputen la Presidencia de la República Francesa. Hay ya dos candidatas socialistas: Royal, presidenta del Consejo Regional de Poitou-Charentes, y Martine Aubry, alcaldesa de Lille, ex ministra con Lionel Jospin, e hija de Jacques Delors.

“Tal circunstancia ha desatado en Francia una fiebre machista entre la casta política. El senador Jean Lúe Malenchon ha llegado a clamar: “¡Esto no es un concurso de belleza!”, mientras otro candidato, Laurent Fabius, se pregunta quién cuidará de los niños”

Cuando Ségolène Royal anunció recientemente su candidatura a la Presidencia francesa, un periodista de una radio pública le preguntó: “¿Ya le ha pedido permiso a su marido?”⁵⁵ (Cañas, 2005).

Parece ser que cuando las mujeres acceden a altos cargos políticos, la maternidad es motivo de crítica por motivos diametralmente opuestos, de manera que en Ségolène Royal ven un inconveniente el hecho excepcional de que sea madre de cuatro hijas e hijos, mientras que Angela Merkel sufrió uno de los golpes más bajos de la campaña electoral alemana, cuando la periodista Doris Kopf, la cuarta esposa del canciller Gerhard Schröder, negó a Merkel la legitimidad para hablar de la familia por ser una mujer casada y sin hijos.

Renuncias de las Mujeres que acceden a la Política

En cuanto a las mujeres que ocupan cargos políticos de cierta relevancia quiero mencionar dos cuestiones: el primero, la dificultad para conciliar el trabajo con la vida privada y familiar, a mi juicio de índole similar al de otros ámbitos donde la mujer ocupa puestos de alta responsabilidad, y el segundo, de carácter más específico, se refiere a las renunciaciones como mujer y como persona que deben asumir para adoptar la postura determinada por su partido.

Actualmente es complicado para las mujeres compatibilizar un puesto de responsabilidad con la vida familiar. En realidad debería decir que esta dificultad es para todas las personas, pero hasta ahora los hombres no se han lamentado de dicha incompatibilidad ni han reivindicado querer participar en la crianza de sus criaturas, por ejemplo.

El caso es que muchas mujeres sí quieren poder asumir cargos de responsabilidad sin ver mermada su faceta personal, pero de momento parece que es muy difícil. Me parece muy respetable si como opción personal se renuncia a la maternidad, pero lo grave es que en muchos casos deben optar entre ésta y su promoción en el mundo laboral. En cualquier estadística puede verse que el nivel de estudios es inversamente proporcional al número de hijos. De hecho está aumentando el número de mujeres que optan por renunciar a las responsabilidades familiares en pro de su carrera laboral, algo que en nuestro país era impensable hasta hace muy poco tiempo. En vez de estigmatizar a estas mujeres se está viendo con normalidad el perfil de las mujeres jóvenes e independientes; ya no es excepcional que una pareja viva en lugares geográficos diferentes por motivos laborales; u oír decir a una madre: “hija, primero tus estudios y un buen trabajo, luego...ya se verá”.

Añado un dato que habla por sí solo: en el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, en 2005, el conjunto de los ocho ministros suman 24 hijas e hijos, mientras que las ocho ministras sólo suman cinco.

En opinión de Elena Salgado, ministra de Sanidad de España, eso no significa que las mujeres que acceden ahora al poder deban renunciar a su vida privada. “Es sólo significativo de la historia que todas tenemos detrás”, dice. “Somos mujeres, en su

⁵⁵Ante esta pregunta me parece interesante señalar que su pareja Francois Hollande, es primer secretario del Partido Socialista y aún no ha ganado ninguna elección.

mayoría, producto de una época en la que las oportunidades para las mujeres eran menores. Por eso tuvimos que renunciar a algunas cosas. Pero eso no debe ser lo normal. La responsabilidad de cuidar a la familia debe ser la misma que la de los ministros varones” (Cañas, 2005).

En cuanto al canon que exige la incursión en la Política a la mayoría de las mujeres, siempre me ha extrañado que éstas -incluidas las feministas- al entrar en política parecen perder su condición de mujer. Si se profundiza en el análisis, el diagnóstico es más grave, yo diría que lo que pierden es su categoría de persona con posibilidades de manifestarse tal como es. En general, dejan de ser mujeres para ser miembros del partido, sus opiniones apenas se oyen y la disciplina dictada por la Ejecutiva está por encima de todo lo demás.

A veces, en foros específicos relacionados con la Igualdad -en *petit comité*- sí confiesan que el partido está por encima de todo, que no son escuchadas, pero en general, parece existir un pacto de silencio.

Confiesan su marginación en el partido y cuando se quejan son las pertenecientes a partidos de ideología más progresista; las mujeres de partidos políticos de ideología conservadora da la impresión de que ni se lo plantean.

Una excepción, en cuanto a romper el silencio y manifestar su opinión desde la óptica de mujer, la constituyó Leire Pajín que en 2002 fue la persona más joven del Parlamento Español. Resalto las siguientes opiniones de la entrevista ofrecida a la prensa⁵⁶: “Por ser mujer y joven tengo que demostrar el doble”. “Las mujeres vivimos en el espejismo de haber logrado la igualdad”. “Sé que, cuando decida formar una familia, mi carrera política se va a ver afectada”.⁵⁷

Quiero manifestar la indignación que me produjo el denigrante comportamiento de las mujeres políticas de este país en el caso de la concejala Nevenka Fernández acosada por su jefe Ismael Álvarez, alcalde de Ponferrada. En este suceso se reflejan algunos aspectos del fuerte arraigo de los valores patriarcales en nuestra sociedad: no se oye una sola voz de los cuadros dirigentes del Partido Popular en defensa de su afiliada Nevenka, por el contrario algunas compañeras se posicionan a favor del agresor, destacando la bochornosa intervención de Ana Botella, la entonces esposa del presidente del Gobierno. Pero más lamentable me parece el silencio de otras mujeres en la política activa de otros partidos o el de los foros feministas.

En mi opinión, Nevenka Fernández es un caso que en sí mismo refleja la doble moral con toda su carga de hipocresía de este país donde se mezclan aspectos cuyo trasfondo está relacionado con el peso de la tradición más rancia que juzga a esta mujer como inmoral: ser una mujer atractiva; el derecho de Ismael Alvarez a acosarle porque en otro tiempo tuvieron una relación sentimental que ella no quiere continuar; relación a la que es empujada por su propia familia; la actuación del juez que se posiciona de parte del acosador y no duda en maltratar psicológicamente a la víctima; las mujeres denominadas de izquierdas que anteponen los desacuerdos de partido a los derechos humanos; el total silencio por parte de las feministas o mujeres progresistas, por el hecho de ser la acosada de un partido de derechas; etc.

Tiene que ser Juan José Millás (2004) quien decide hacer frente a esta injusticia y trata de devolver y resarcir, no sé hasta que punto, los agravios cometidos contra Nevenka Fernández.

⁵⁶ I. Ruiz. Mujer de hoy. 31 de agosto/6 septiembre 2002.

⁵⁷ “¿Son compatibles maternidad y ejército?”. Mujer de Hoy, 13/19 abril, 2002.

Otra forma de hacer Política

Desde el feminismo se está pidiendo un cambio en la manera de hacer política, de gobernar, que a mi juicio, debe empezar por la implicación activa de las mujeres en los cargos de responsabilidad para que progresivamente incidan en los cambios reales en la práctica cotidiana.

Habitualmente las mujeres que ocupan cargos en la política, aun siendo feministas, no lo manifiestan abiertamente, ya que el feminismo no tiene buena prensa y resta votos. Esta percepción la hemos vivido en algunas de las mujeres que han sido elegidas recientemente en diferentes países, sin ir más lejos las ministras del actual gobierno español. A veces incluso hacen encaje de bolillos para evadir ciertas respuestas, como es el caso de Ségolène Royal en alguna de las preguntas que le formulan en las comparecencias ante la prensa con motivo de su candidatura a la presidencia francesa.

Otro ejemplo lo constituye la senadora demócrata por el Estado de Nueva York, Hillary Clinton ante la perspectiva de sentarse en el Despacho Oval -el 53% de estadounidenses asegura que votaría por la ex primera dama- ha suavizado su perfil en asuntos como el aborto (Cañas 2005).

Por este motivo es un hecho especial que Marcela Lagarde haya antepuesto su condición feminista en su elección como parlamentaria en México.

Me parece todo un ejemplo el modelo que ofrece en las declaraciones que hace a tal objeto. Este es el motivo por el cual, a riesgo de extenderme demasiado, voy a mostrar algunas aportaciones de Lagarde sacadas de dos entrevistas (Wences Román, 2003 y Elizondo, 2004) de las que resumo algunas ideas, a veces en forma de telegrama, donde lo primero que llama la atención es su autopresentación y el lenguaje que emplea para hacer su incursión en el mundo de la Política.

“Soy una mujer cincuentona, tengo 54 años, soy feminista, ciudadana, intelectual y académica, antropóloga, investigadora y maestra, formadora de feministas de mi país, México, de América Latina y de España, Soy madre de una entrañable mujer y esposa de mi querido esposo, hermana de mi hermano, maestra de mis alumnas y alumnos, compañera de mis compañeras y compañeros, y amiga de mis amigas Ahora aprenderé a ser legisladora, diputada federal y ya les contaré de qué se trata eso, por lo pronto estoy entusiasmada al recibir innumerables muestras de apoyo y reconocimiento de compañeras que tendrán en mí su diputada de cabecera” (Elizondo, 2004).

Wences Román (2003) publica en Internet el artículo “Marcela Lagarde y el acierto del feminismo” del que resumo algunas ideas fundamentales:

“Por primera vez en la historia del sistema parlamentario mexicano, logra una feminista ser candidata a Diputada Federal por méritos propios, con identidad académica y de género. Este hecho a nosotras las feministas nos viene a reiterar y confirmar que nuestros análisis, nuestras visiones del mundo acerca de qué hacer para lograr ser escuchadas y visibilizadas en el ámbito de la ciudadanización han sido asertivos.”

En México se ha planteado una crítica fuerte contra el sistema parlamentario considerándolo como patriarcal misógino, entre otros motivos por la negativa a aceptar realmente la equidad y cuota de género y la igualdad de las oportunidades. Se han propuesto incursionar en el sistema parlamentario desde una concepción de participación afirmativa y positiva, lo que implica desarrollar los recursos y capacidades, revisar las agendas de las políticas públicas en todos los ámbitos donde están presentes las mujeres,

con características transversales. No sólo en la comisión de equidad y género, sino en todos y cada uno de los espacios en donde una sola mujer tenga demandas y necesidades que cubrir por un buen desarrollo humano sustentable.

Algunas frases que reflejan el pensamiento de Lagarde acerca de la relación mujer y política:

“Las mujeres en los gobiernos frecuentemente llegan a sus cargos por procesos partidistas. Los partidos son espacios superconcentrados donde los liderazgos de las mujeres se desarrollan en medio de una tensión muy fuerte entre quienes están dentro de los partidos y quienes no pertenecen a ellos”.

“Y los partidos políticos en América Latina tradicionalmente hablan en nombre de todos, en nombre del pueblo, de la nación, incluso de aquellos a quienes no pueden representar. Ese hecho entra en contradicción con mujeres que luchan por representarse a sí mismas”.

“Ahora bien, entre las mujeres que pertenecen a los partidos políticos y los compañeros de esos partidos se producen no solo desacompañamientos frecuentes, sino también confrontaciones durísimas respecto al género”.

“Las contradicciones ocurren por que las mujeres que militamos dentro de los partidos asumimos nuestra condición de género como un elemento fundante de nuestra identidad política, pero la identidad partidista es homogenizadora y no soporta identidades particulares. Y entonces ocurre que si las mujeres reivindican sus derechos se piensa que están dividiendo la política, al partido, o al movimiento democratizador”

“Las acciones realizadas para ocupar espacios y para crearlos ha caracterizado el interés en la validación política de la participación de las mujeres. La lucha por participar de manera más amplia en las organizaciones políticas que las discriminan personal y colectivamente por su género, marca la participación de las mujeres en las organizaciones sociales, los partidos y las asociaciones políticas y las iglesias (...)”

“Participar significa transitar por el terreno de los pactos entre los hombres y a la vez cambiarlos con la intervención de las mujeres. Algunas lo hacen sin modificar el sentido y su presencia avala doblemente la opresión política de las mujeres”.

“Son aceptadas en el terreno de los pactos no como pactantes, sino como apoyadoras del pacto patriarcal de exclusión de la problemática de su género. Otras lo hacen para cambiar el sentido y convertirse en pactantes. Lo notable es que sólo quienes rompen con la identidad tradicional y llevan a esos *ubis* su visión transformadora de género, logran cambiar la asignación patriarcal de mujer-apoyo-incondicional y, al hacerlo, se empoderan”.

Elizondo (2004) le hace las siguientes preguntas: Ahora que has salido elegida como parlamentaria, ¿cuál va a ser tu primera propuesta? Lagarde responde: Tenemos una agenda política elaborada en conjunto con las organizaciones del movimiento feminista, a la que se suma la agenda que heredamos de las anteriores legisladoras. Mañana tendremos una ceremonia en el Senado de la república en la que las legisladoras salientes nos pasan la estafeta y nosotras presentamos la propia agenda y firmamos un pacto político. De todas maneras presentaremos de inmediato nuestro repudio a la impunidad en el caso de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez y nos sumaremos a las acciones que las organizaciones civiles feministas impulsan para lograr justicia frente a la impunidad y seguridad para todas.

¿Cómo vas a trabajar para que los pactos entre mujeres (de los diferentes partidos) sean posibles?

Siguiendo una tradición que ya existe, las anteriores legislaturas en mayor o menor medida han contado con este tipo definición de la actuación política. En mi caso particular, soy

conocida por buscar los encuentros, dialogar y hacer alianzas sobre principios y objetivos mínimos, con la idea de no retroceder, no poner en riesgo lo logrado y avanzar.

Mujeres de Ciudad Juárez: propuestas. ¿Es posible hacer justicia desde México? ¿Desde un tribunal internacional?

Necesitamos conjuntar dimensiones, acciones, locales, nacionales e internacionales y eso estamos haciendo.

Milagros Rivera (2004) explica la diferencia de ver el mundo y la política de mujeres y hombres partiendo de lo que denomina “la relación sin fin”, donde se abre un gran espacio de política, que históricamente es más de mujeres que de hombres. Las mujeres comparten un estar en el mundo fundado en la práctica de la relación. Es una práctica política que se desliza con continuidad entre lo público y lo privado.

Hay que superar estas dicotomías, ya que es uno de los sustentos del patriarcado. Está orientada por la autoridad femenina y no por el poder y la guerra. Aunque existen los conflictos, son conflictos relacionales, no echar por tierra sistemáticamente incluso lo más progresista que está en curso.

Al hilo de lo expresado por Rivera, podemos poner un ejemplo de nuestro entorno inmediato:

En septiembre de 2002 el partido en el Gobierno Español impidió que prosperase un Plan Integral que atajase las agresiones de género, por ser una propuesta de la oposición.

En este caso los desencuentros partidistas llevaron al gobierno a actuar en contra de los derechos humanos de las mujeres. ¿No es suficiente el hecho de que mueran cada año decenas de mujeres a manos de sus compañeros, y de que una de cada cuatro españolas haya sufrido o sufra maltrato físico? Parece que la muerte de estas mujeres es menos importante que los intereses partidistas. No asistieron al pleno ni Aznar, el presidente del Gobierno, ni ninguno de sus ministros.

La mediación según Milagros Rivera (2004) pone en relación dos cosas que antes no lo estaban. Existen dos tipos de mediación: la de la fuerza y la de la gracia o el amor. Son dos mediaciones que conviven en cada existencia singular o individual. Históricamente, y sin determinismo alguno, los hombres tienden a estar más en la mediación de la fuerza.

La historiografía ha usado muchas veces el paradigma de lo social para justificar procesos revolucionarios que han provocado muchas muertes. Aunque en algunos aspectos se hiciera justicia, el costo de vidas y relaciones primarias era insensato y había que taparlo con interpretaciones que tapan lo que ha ocurrido realmente... Muchas veces se utiliza para ello el paradigma de lo social. Lo social suele ir unido a la fuerza. El paradigma de lo social explica muy bien las relaciones de dominio y sumisión. La vida de las mujeres está en lo social pero se sitúa más allá. Habrá que ver qué diálogo podemos entablar entre esas dos mediaciones.

3.2.5. Mujer y Tecnociencia

Para analizar la relación de la mujer con las ciencias experimentales, es necesario acudir a la perspectiva crítica de dichas ciencias.

Siguiendo a Evelyn Fox Keller (1985) partimos de la premisa del reconocimiento de que tanto el género como la ciencia son categorías construidas socialmente. Ciencia es el nombre que le damos a un conjunto de prácticas y a un cuerpo de conocimiento delineado por una comunidad, que no se define únicamente por las exigencias de la prueba lógica y la

verificación experimental. De manera similar, lo masculino y lo femenino (géneros) son categorías definidas por una cultura, que no por una necesidad biológica. Las mujeres, los hombres y la ciencia son creados, juntos, a partir de una dinámica compleja de fuerzas cognitivas, emocionales y sociales entrelazadas. Los estudios actuales sobre género y ciencia se centran en esa dinámica y en la forma en que ésta apoya tanto la conjunción histórica de ciencia y masculinidad, cuanto la disyunción igualmente histórica entre ciencia y feminidad. Por lo tanto, el tema de los estudios de Género y Ciencia, no son las mujeres *per se*, ni siquiera las mujeres y la ciencia: es la construcción de los hombres, las mujeres y la ciencia, o, de forma más precisa, cómo la construcción de los hombres y las mujeres ha afectado a la construcción de la ciencia.

Según Teresa Nuño (2000) los estudios sobre Género y Ciencia (*Women's Studies*) tienen su origen en los EEUU de Norteamérica y se inician en los años 60. En Europa, se desarrollaron a partir de los años 80. Los *Women's Studies* confluyen con otras corrientes que se ocupan de la *crítica de la ciencia*⁵⁸, desvelando aspectos de la actividad científica que habían quedado en la penumbra, si no en la oscuridad completa, en los estudios sobre la ciencia.

Nacen como consecuencia del encuentro de dos desarrollos de la investigación reciente: la teoría feminista y los estudios sociales de la ciencia. Según Evelyn Fox Keller (1985), ha cambiado nuestro pensamiento sobre la relación entre ciencia y sociedad. Además, su conjunción nos permite identificar el papel crítico que tiene la ideología de género al mediar entre la ciencia y las formas sociales.

Los estudios sociales de la ciencia asumen la tarea de situar el desarrollo de la ciencia en su contexto social y político. Con todo, mientras que nuestra sensibilidad con respecto a la influencia de las fuerzas sociales y políticas ha aumentado, no ha ocurrido lo mismo con nuestro entendimiento del impacto que tienen en la producción de la teoría científica.

En mi opinión, hay un interés ancestral en afirmar y querer demostrar que las mujeres no están capacitadas para la tecnociencia. Para ello, desde las ciencias médicas, entre otras, se empeñan en realizar estudios a fin de establecer las diferencias entre los sexos, a las que no encuentro sentido por dos sencillos motivos, el primero, que es imposible determinar la influencia genética y medioambiental en el proceso de desarrollo de las personas y, segundo, que dichos trabajos, de tener algún sentido, será en el momento en que se realicen desde una visión no sesgada, cuyo objetivo no sea mantener la idea de la superioridad del hombre con respecto a la mujer.

Al hilo de esta reflexión, me parece interesante el artículo titulado “Sexo y cerebro, aún un enigma científico” escrito por Angier y Chang (2005), acerca de algunas investigaciones que tratan de determinar si existe una dotación genética diferente para hombres y mujeres del que resumo algunas ideas.

Relatan estas periodistas que cuando Lawrence H. Summers, rector de la Universidad de Harvard, insinuó recientemente que la razón de que las mujeres progresen menos en Ciencias y Matemáticas tal vez fuese por las diferencias innatas entre sexos. Su comentario provocó reacciones tan airadas que rápidamente se disculpó.

⁵⁸Entre otras podemos destacar desde el propio Feyerabend hasta distintos grupos surgidos del mayo del 68, como el francés *Survivre* o el norteamericano *Science for the people*, en contra del “cientifismo”, ideología que impregnaría nuestra época, llegando incluso a cumplir una función similar a la que en otras épocas desempeñó la religión (Echeverría, 1989).

Algunas investigaciones señalan que hay muchas diferencias entre hombres y mujeres: en su actitud hacia las Matemáticas y las Ciencias, en la arquitectura de su cerebro, en la forma en que metabolizan los medicamentos. Sin embargo, añaden que una diferencia en la forma no implica necesariamente una diferencia en la función.

“No podemos llegar a ninguna parte negando que hay diferencias neurológicas y hormonales entre hombres y mujeres, porque claramente las hay”, afirma Virginia Valían, profesora de psicología en el Hunter College, de Nueva York. “El problema que tenemos como científicos es el de evaluar su importancia para el rendimiento en la vida real”.

La investigación neurocientífica han demostrado que, de media, el cerebro de las mujeres es aproximadamente un poco más pequeño que el los hombres, incluso después de tener en cuenta el tamaño corporal comparativamente menor.

Pero a lo largo de la historia, se han citado esas distinciones anatómicas para respaldar hipótesis que meramente reflejan los prejuicios de la época. Hace un siglo, el científico francés Gustav Le Bon señaló que el menor tamaño del cerebro femenino explicaba “la volubilidad, la inconstancia, la ausencia de pensamiento y de lógica y la incapacidad para razonar” de las mujeres.

Algunos indicios dan a entender que el cerebro femenino está relativamente más dotado de las preciadas neuronas, la materia gris, de la que se piensa que forma el grueso del pensar cerebral, mientras que el masculino tiene más materia blanca, el tejido interneuronal. Y ambos usan las materias gris y blanca en diferentes proporciones para resolver problemas. Lo que estas discrepancias pueden o no significar, nadie lo sabe.

“Lo que cuenta es la cognición, no la materia física que realiza la cognición”, sostiene Nancy Kanwisher, profesora de neurociencia en el Instituto Tecnológico de Massachussets. Al estudiar la capacidad cognitiva, a muchos investigadores les impresiona con qué similitud los niños y las niñas, entre los cinco meses y los siete años, aprenden nuevas tareas.

“Los adultos podemos pensar cosas, muy distintas sobre niños y niñas, y tratarlos en consecuencia, pero cuando medimos sus capacidades, son muy similares”, comenta Elizabeth Spelke, profesora de Psicología en Harvard.

Spelke dice que en la adolescencia comienzan a surgir algunas diferencias de aptitud, especialmente en lo que a pruebas de rendimiento estandarizadas se refiere. los chicos han superado a las chicas en Matemáticas durante las últimas tres décadas.

Y la ventaja masculina de los chicos no es exclusiva de Estados Unidos.

En una prueba estandarizada internacional efectuada en 2003 por el grupo de investigación internacional Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico a 250.000 adolescentes de 15 años en 41 países, los chicos superaron moderadamente a las chicas en Matemáticas en algo más de la mitad de los países. En el resto no se apreciaron diferencias significativas. Pero la nota media varió enormemente entre lugares, y de una subcategoría matemática a otra.

Las japonesas, por ejemplo, se mostraron a la par que los chicos en todos los apartados de las matemáticas exceptuando el de “incertidumbre”, que mide la probabilidad, y las chicas japonesas obtuvieron una puntuación superior a la obtenida por los chicos de muchos otros países, incluidos los estadounidenses. En Islandia, las chicas obtuvieron mejores resultados que los chicos por un margen significativo en toda la prueba, como habitualmente hacen en sus exámenes de matemáticas nacionales.

“No tenemos ni idea de a qué se debe eso”, reconoce Almar Midvik Halldorsson, director del Instituto de Pruebas Educativas islandés.

Es interesante que en Islandia y en todos los demás sitios, las chicas expresaran actitudes mucho más negativas hacia las Matemáticas.

Como consecuencia de los resultados de diferentes investigadores, no puede concluirse que ninguno de los sexos tiene el monopolio de la habilidad matemática, y que es la cultura y no los cromosomas lo que explica las diferencias en las notas obtenidas en dicha materia.

Yu Xie, sociólogo de la Universidad de Michigan, explica que entre los asiáticos no se habla de tener un don para las matemáticas o para cualquier otra cosa. Si un estudiante saca malas notas en Matemáticas, dice, los padres animan al hijo o hija a estudiar más. “Existe un acervo de datos extraídos de encuestas que demuestra que esta falta de creencia en la capacidad innata, y la convicción de que con la práctica se puede mejorar en matemáticas”, continúa Xie, “es un tremendo activo cultural en la sociedad asiática y entre los estadounidenses de origen asiático”. Por consiguiente, muchos sostienen que es innecesario invocar las “diferencias innatas” para explicar la desigualdad. Megan Urry, profesora de Física y Astronomía en Yale, comenta que existen pruebas de que los factores sociales y culturales todavía suponen un obstáculo para las mujeres en Ciencias.

A nivel personal saco la siguiente conclusión: existe la creencia generalizada de que los chicos están más dotados para las ciencias experimentales, lo que no se corresponde con la realidad. Sin embargo, sí se ha comprobado que las chicas tienen actitudes más negativas que los chicos hacia estas materias, y que desde el sistema educativo y las familias se estimula a los chicos hacia las ciencias matemáticas lo que conlleva un componente de desigualdad hacia las chicas, que, en general, son tratadas de forma discriminatoria en la escuela mixta. A pesar de todo, y de las barreras que tienen que superar, no puede hablarse de diferencia de rendimiento entre los sexos.

Supongo que debe ser un elemento más que nos ayude a reflexionar en la necesidad de deconstruir todo nuestro sistema de mitos y prejuicios culturales que nos inducen a pensar en las diferencia de capacidades por determinismo sexual.

Al hilo de este pensamiento y en relación con la capacidad de la mujer para las ciencias, pongo dos ejemplos de jóvenes del Estado Español:

- El primero María Peña, Premio Nacional de Ingeniería Química 2003. Dice María Peña: “no creo que las chicas seamos peores en Ciencias”.

Con 25 años obtuvo el Primer Premio Nacional Fin de Carrera de Ingeniería Química 2002-2003. Un ejemplo de que las chicas también sirven para las Ciencias, y para lo que se propongan. María es de Liria (a 20 kilómetros de Valencia). Fue siempre una alumna brillante. Ya en el instituto obtuvo el primer Premio de Bachillerato de la Comunidad Valenciana. Después de disfrutar el año pasado de una beca de investigación en la Universidad de Valencia sobre depuración de aguas residuales, actualmente trabaja en la Consellería de Territorio y Vivienda en el servicio de protección del ambiente atmosférico. María asegura que sus buenos resultados académicos se deben en parte a la facilidad que tiene, pero también a que ha “estudiado mucho”. Su expediente en la carrera: 9,75 de media.

Algunas de sus opiniones:

“Distintos estudios afirman que las chicas son peores que los chicos en matemáticas y ciencias, pero yo no lo creo así. De hecho he tenido compañeras muy brillantes en estas materias.”

“Quizás, que las mujeres somos más constantes y responsables y que cada vez sacamos mejores notas.”

“Yo no tengo quejas, cobro exactamente lo mismo que mis compañeros. En cuanto a mi carrera profesional, quiero llegar alto, pero sin renunciar a mi vida personal. Tengo 25 años y espero formar una familia a los 30. Espero que en este tiempo las cosas hayan cambiado. Es difícil que a corto plazo se consiga la igualdad 100% en todos los niveles, pero a lo mejor de aquí a 20 años las cosas cambian y hay más hombres que se apuntan a los permisos de maternidad” (Aguirregomezcorta, 2005c).

- El segundo ejemplo es María Blasco que tiene el marchamo de ser la mejor de todos los investigadores europeos menores de 40 años.

Directora del Programa de Oncología Molecular del Centro Nacional de Investigaciones Oncológicas de Madrid (CNIO), María Blasco ha sido la primera persona española galardonada por la Organización Europea de Biología Molecular, que acoge a 36 premios Nobel, como “mejor investigador europeo menor de 40 años”. A sus 39 años tiene un currículo apabullante en el que brillan otros prestigiosos premios, como el Josef Steiner - primera mujer en el mundo en ganarlo-, y una larga lista de trabajos publicados en las mejores revistas científicas internacionales.

Es una de las poquísimas personas en el mundo -no llegan a una quincena- que trabajan en los mecanismos moleculares y la genética de una enzima llamada telomerasa que tiene mucho que ver con el envejecimiento y el cáncer, dos grandes caballos de batalla de la medicina actual (Malén Aznárez, 2005).

En la citada jornada de trabajo acerca de la *Excelencia en la Ciencia*, tuvimos ocasión de analizar el estado de la cuestión en este ámbito tradicionalmente androcéntrico. Las personas expertas vienen observando cómo, desde hace varios años, se va produciendo un desplazamiento en la ocupación de ciertas parcelas de la ciencia como la Medicina y la Química por el sector femenino de la población. Hace unos pocos años era difícil que una mujer estudiara cualquier carrera de ciencias, y lo hacían en condiciones ciertamente peculiares. Por ejemplo, han transcurrido menos de cuatro décadas desde que las alumnas de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid, estaban obligadas a sentarse en la primera fila, y sus profesores las “invitaban” a abandonar el aula cuando se explicaba el aparato reproductor. Hoy en día, sin embargo es una profesión feminizada, y es preciso señalar que esta feminización va pareja a la pérdida de prestigio social de dichas profesiones.⁵⁹

A mi modo de ver el trabajo llevado a cabo en el tema Género y Ciencia es un ejemplo a tener en cuenta como lucha para erradicar las desigualdades en un espacio tradicionalmente androcéntrico. Existen bastantes personas, mujeres en su mayoría, que llevan muchos años desvelando algunas incógnitas sobre la invisibilidad de la mujer en la ciencia. Se está rescatando la obra y el nombre de algunas mujeres que fueron pioneras en muchos de los grandes descubrimientos de la humanidad y que en la mayoría de los casos les fueron arrebatados por sus compañeros, o colegas hombres. Así como otras mujeres que, incluso habiendo conseguido un premio Nobel, son auténticas desconocidas en su propio terreno.

Margarita Artal presentó al respecto un trabajo acerca de la Escuela de Ingenieros de la Universidad Politécnica de Cataluña -estos centros superiores siguen sin adoptar un

⁵⁹ Esto viene siendo habitual en otros espacios sociales, como la abogacía, por ejemplo. No podemos perder de vista que hace tan sólo 30 años, tener un título universitario era privilegio de un sector muy pequeño de la población; en las dos últimas décadas han aumentado en proporciones insospechadas, hasta el punto de tener un sobrante considerable de licenciados y licenciadas. Pues bien, en esta reordenación laboral y social tampoco hemos salido las mujeres muy bien paradas, ya que, las carreras que gozan del mayor prestigio social y salidas laborales siguen siendo territorio de varones.

nombre neutro-, cuya proporción de alumnas mujeres no llega al 12% en algunas especialidades.

Artal, responsable del *Programa Dona* de esta Universidad desde su creación en 1997, ha desarrollado durante los últimos años un interesante proyecto al objeto de informar y estimular la opción de elegir estudios de Ingeniería en las alumnas de segundo de Bachillerato. Se incluía la estancia y el desarrollo de diversas actividades en la propia Escuela de Ingenieros.

Una vez concluido este proceso de intervención, que incluye desde 1997 hasta 2002, el análisis de los resultados que arroja la investigación son muy poco estimulantes, ya que, el aumento de alumnas en dichas carreras es casi insignificante: un 4%.

Una de las conclusiones más claras que se deducen de este estudio es que las alumnas de Ingeniería poseen un perfil muy concreto: alto nivel de autoestima, de inteligencia, buen expediente académico, etc., pero que fue decisivo a la hora de elegir estos estudios el modelo ofrecido por el padre, un padre ingeniero o arquitecto que ha estimulado en sus hijas la creencia de que para ellas no existen barreras.

Por otro lado, son muy escasas las alumnas que pertenecen a familias de bajos recursos económicos, que desaniman a sus hijas a una opción de estudios tan larga y difícil. Contrariamente, en algunas familias de clase baja se colabora en un esfuerzo económico conjunto para que sea ingeniero el hijo que es un estudiante brillante. De manera que en esta investigación el factor de clase social aparece como uno de los determinantes en la selección de las alumnas de ingeniería. Es muy difícil encontrar una alumna de clase social baja mientras que sí hay alumnos del mismo estatus económico.

Carmen Vela, representante de España en Europa del programa STRATA-ETAN, en el marco del Plan de Acción sobre Mujeres y Ciencia, de la Comisión Europea, nos aportó los datos del Informe ETAN, publicado en 2000, de los que quisiera destacar alguno de gran significación:

- Mujeres empresarias: 5 millones de mujeres trabajan en Europa de modo independiente, dirigiendo empresas con un número de entre 5 y 10 empleados/as, en los siguientes sectores:
 - o 46% en tiendas
 - o 12% en belleza
 - o 10% servicios profesionales -medicina, abogacía-
 - o 9% artesanía
- Presencia de mujeres en altos cargos:
 - o Europa entre 3% y 5%
 - o España un 4%
- Investigadoras en empresas españolas:
 - o Química y Farmacia: 44%
 - o Electrónica y Telecomunicaciones 6%
- Premios y otras actividades:
 - o Premio Príncipe de Asturias, ninguna mujer
 - o Premio Jaime I de investigación: en 11 años, 1 mujer
 - o Premios Nobel: Física, 2/158; Química, 3/131; Fisiología y Medicina, 6/168
 - o Presencia en Academias Europeas: oscila de 0 al 11%
 - o Presencia en Academias Españolas, 2,7%

Nuria Solsona (2002: 48) aporta el siguiente dato: en el bachillerato tecnológico hay una o dos chicas por curso, frente al 50% o más en el bachillerato científico; el porcentaje de mujeres investigadoras en Europa es el 23%, pero el del catedráticas de universidad es del

5%; rara vez dirigen o planifican las investigaciones y menos aún los centros de investigación, concretamente en España en 2002 ninguno de estos centros había sido dirigido por una mujer (Santesmases, 2002).

A modo de conclusión del subcapítulo 3.2. “La discriminación de género. Situación de la mujer en los ámbitos del saber y del poder”, quiero manifestar mi deseo de que estas páginas hayan servido para tomar conciencia del alcance de la discriminación de la mujer, y poder establecer criterios que nos ayuden en la reflexión y la discusión de este complejo asunto, así como incluirlo como objetivo didáctico.

Además de los temas tratados, desde la perspectiva de género existen otros muchos aspectos de igual o mayor relevancia en los que es necesario incidir para erradicar la discriminación de la mujer. Se están desarrollando importantes trabajos en muchos temas que constituyen obstáculos para el avance de la mujer y que igualmente constituyen motivo de mi interés y preocupación, pero que exceden el marco de esta investigación: la violencia contra las mujeres, la prostitución y todos los problemas colaterales, el comercio de personas, la mujer y el racismo, las mujeres que padecen algún tipo de discapacidad, y el papel de la religión y la imposibilidad de acceso de la mujer, en concreto la actitud fundamentalista del Catolicismo, el Islam y el Judaísmo ortodoxo.

3.3. La Coeducación

Una vez establecida la fundamentación teórica-conceptual del feminismo como base filosófica donde se sustenta el concepto de Coeducación, en este apartado se aborda este tema denominado también Igualdad de Oportunidades entre los sexos, y su relación con la Educación Física.

En el marco de lo que entiendo por educación democrática, en la que todos los seres humanos tengan acceso al desarrollo integral de sus capacidades, atendiendo a sus características individuales e independientemente de sus posibilidades psico-físicas, económicas, étnicas, o religiosas, coeducar es, además, asegurar un trato equitativo para chicas y chicos superando los estereotipos de género al llevar a la práctica cada una de las actividades que se desarrollan en el ámbito educativo. Para ello es necesario tomar conciencia de la realidad escolar, que, como fiel reflejo de la sociedad, discrimina a las niñas, y tomar las medidas necesarias para posibilitar a todas las personas la igualdad real de oportunidades.

He de decir que la primera vez que oí hablar del concepto educación integral fue en el ámbito de la EF, que comenzó a utilizarse hace varias décadas reivindicando la inclusión de las capacidades motrices en la educación del alumnado. En los últimos tiempos, se utiliza frecuentemente desde la perspectiva pedagógica crítica, en pro de una educación que va más allá del desarrollo intelectual. Sin embargo, en ninguno de los dos casos la educación integral de las personas adquiere auténtico significado si no se contempla desde la perspectiva de género.

La única manera de conseguirlo es llevar a cabo una tarea coeducativa, que desde “el desarrollo de los cinco aspectos que conforman la persona: mente, cuerpo, emocionalidad, ámbito social e identidad, nos ayudará a tener en cuenta el crecimiento integral y la forma global de entender a la persona (Ugarte, 2004).

Este apartado comienza por explicar qué es la Coeducación y la justificación de la necesidad de un proyecto coeducativo. A continuación se aportan unos apuntes históricos de la mujer en el sistema educativo desde la perspectiva de género, abundando en el modelo de escuela coeducativo y la Situación de la Coeducación.

Así también, se esboza el debate entre la opción de Escuela mixta o segregada y su relación con la Educación Física.

Aunque aparentemente el orden lógico parece ser comenzar por la reseña histórica, he decido invertir el orden, por creer que, en su conjunto es la mejor manera de tejer un hilo conductor que ayude a estructurar los diferentes aspectos tratados.

Se aborda la Coeducación Física en el contexto educativo de forma breve y en conexión con todos los aspectos previamente explicados acerca de la Coeducación en general. Pero el tema no se agota en lo tratado bajo el epígrafe Coeducación Física sino que enlaza con los apartados posteriores en los que se abunda en los aspectos relacionados con la actividad física en general, ya que, el tema de la mujer en movimiento comparte elementos y objeto de análisis desde la perspectiva de género que atraviesan todos los niveles y aspectos de la actividad físico deportiva, que abarca desde la práctica de las niñas en las primeras edades hasta el deporte de elite o profesional, pasando por el acceso de la mujer a los puestos de responsabilidad.

Todos estos aspectos que confluyen en la filosofía naturalista y el determinismo biológico en nuestro ámbito ofrecen un inmejorable soporte al patriarcado para mantener su

hegemonía genérica. Máxime cuando en la motricidad el elemento imprescindible es el cuerpo, concepto este que adquiere especiales connotaciones si el cuerpo es de mujer.

Así pues, se aborda el concepto de cuerpo de mujer y el de cuerpo de mujer en movimiento desde el paradigma feminista; se trata el tema de las diferencias biológicas sexuales y el tema mujer y actividad física, sección en la que se aportan abundantes datos numéricos acerca del binomio Mujer y Deporte.

Para terminar, se dedica un espacio a la salud integral de las mujeres

3.3.1. La coeducación y la necesidad de un proyecto coeducativo

Comenzaré por sintetizar algunas ideas básicas que enmarcan la Coeducación a través del cuaderno titulado “M^a José Urruzola Zabalza” (1996) publicado recientemente como un homenaje a la inesperada desaparición de Marijose, una de las pioneras de este país en la lucha por erradicar las desigualdades entre mujeres y hombres desde varios frentes, y, concretamente desde el ámbito escolar.

Aportando un grano de arena en la montaña de agradecimiento como deudora de su labor en el campo de la Coeducación, haré una breve presentación de su persona y de lo que es la coeducación, seleccionando algunas de sus propias palabras:

“He sido profesora de Filosofía y Ética en el Bachiller, durante más de 25 años..., me ha gustado mucho mi profesión..., durante más de 13 años seguidos, traté con más de cinco mil adolescentes el tema de cómo vivir unas relaciones afectivas y sexuales positivas, que colaborasen al desarrollo personal de mis alumnas y alumnos...”

Descubrí, gracias a la teoría feminista, que las mujeres no tenemos por qué vivir de la misma forma que han vivido tradicionalmente las mujeres y que tenía derecho a diseñar mi propia forma de vivir y...así lo he hecho... He trabajado activamente por continuar recuperando los derechos de las mujeres, que a través de la Historia nos han ido negando.

A los 60 años me jubilé del trabajo de educación con el alumnado y sigo trabajando en la formación del profesorado. Me gustaría colaborar a que las personas educadoras descubran la gran aportación que se puede hacer, educando en base a un modelo nuevo de persona y sociedad.

Ahora vivo serenamente mi vida cotidiana, trabajo, amo, leo, disfruto, pienso mucho..., cada vez soy más rebelde y crítica ante las formas de pensar y vivir de esta sociedad...”

Dice M^a José Urruzola (2006: 4-5) acerca de la Coeducación:

“Cada vez es mayor el número de personas educadoras que reconocen que en base a ser de un sexo u otro, se nos asignan socialmente trabajos, roles, valores, espacios, remuneraciones económicas, diferentes.

A pesar de que el trabajo y las aportaciones que las mujeres y los hombres han realizado a lo largo de la Historia son igualmente necesarios e importantes para el desarrollo de la vida humana de las personas y de los pueblos, múltiples factores: al principio la fuerza física y después otros, como la remuneración del trabajo, construcción de la ciencia, creación de ideologías, etc., han ido causando que lo que sólo era diferente, se haya convertido en jerarquización entre las personas.

La diferencia biológica es lo natural, la jerarquización es lo cultural.

Actualmente en este marco cultural se socializa a las niñas y niños en la desigualdad de condiciones y valores que siempre producen las jerarquizaciones.

En este proceso de socialización diferente, es un hecho que las mujeres y los hombres han desarrollado más unas capacidades que otras, por ejemplo, las mujeres han desarrollado

más la capacidad de afrontar la vida desde la afectividad, la de ser responsables de la cotidianidad, la inteligencia global para solucionar los conflictos de la vida cotidiana, la actividad en el mundo privado, la capacidad de autonomía y decisión en el ámbito privado, etc. Y los hombres han desarrollado más, la autoestima, la capacidad de defenderse a sí mismos y sus intereses, la actividad en el mundo público, la inteligencia intelectual, la capacidad de decisión en el ámbito público, etc. Este diferente desarrollo podría indicar diversidad, riqueza... si se viviese desde el deseo, como opciones diferentes, o si fueran igualmente reconocidos, pero es un hecho que esto, no es así. Se da una jerarquización también entre el sistema de valores masculino y el femenino. Todo esto es perjudicial para las alumnas y los alumnos, en la medida que colabora a su educación parcial como personas, estereotipadas, con todas las limitaciones que ello supone y con la asunción de la infravaloración y preponderancia colectiva que conlleva toda relación jerarquizada. (...)

Desde la perspectiva coeducadora se trata de recuperar todos los aspectos positivos de la cultura masculina y de la cultura femenina y convertirlos en referente de conducta potenciadores del desarrollo humano de las alumnas y de los alumnos, basándonos en su individualidad y al margen de estereotipos sexistas.

Con ello, las personas educadoras, respetando y valorando las diferencias biológicas y humanas en general, intentamos superar las limitaciones impuestas culturalmente para que cada persona pueda ir construyendo su propio proyecto personal de vida.

La educación escolar puede ser un instrumento más, que mantenga la desigualdad y jerarquización entre las personas o que la transforme en diferencia, diversidad, relaciones de intercambio, cooperación, solidaridad, respeto y enriquecimiento mutuo, convivencia positiva...”

En mi opinión, la Familia y la Escuela son los dos elementos de los que tradicionalmente se ha valido la Sociedad para llevar a cabo el proceso de socialización del ser humano, a quien se le instruye, desde el principio de su existencia, según el sexo biológico que posee. Posteriormente han ido surgiendo nuevos elementos como fue la televisión o la Internet y los videojuegos, móviles, etc., en los últimos años. Pero estos nuevos inventos han venido a reforzar la doma educativa en cuanto a discriminación de la mujer.

En los nuevos medios de comunicación es donde se manifiestan de manera más brutal los estereotipos sexistas y de degradación de la imagen de la mujer, entre los que destacan los video juegos, en cuyo análisis, según el estudio realizado por Enrique Díez (2005), se detectan unos niveles de sexismo, así como el refuerzo de los valores de violencia y machismo hasta límites insospechados.

Otra de las conclusiones a las que se llega en dicho estudio es que el acceso a ciertas páginas de pornografía de Internet visualizadas desde la infancia, incide negativamente en la manera en que los chicos conforman su imaginario de violencia contra las mujeres.

Como consecuencia de los cambios estructurales de la sociedad y las relaciones de convivencia, la Educación es un hecho cada vez más complejo, en el que la escuela ya no tiene un papel predominante. Ni siquiera las familias con sus nuevas dinámicas, que, en muchos casos, delegan en la escuela la responsabilidad de la educación de sus hijas e hijos, culpándola de su fracaso.

La tecnología está adquiriendo tal protagonismo que está modificando la forma de comunicarse de las y los jóvenes, produciendo un cambio vertiginoso difícil de entender. El profesorado está empezando a preocuparse porque parte del alumnado durante el tiempo de recreo prefiere quedarse en la sala de ordenadores que salir al patio.

Así pues, la coeducación que se intenta llevar a cabo en los centros de enseñanza se debe hacer con la complicidad de toda la sociedad y los poderes políticos, económicos, legislativos y educativos. La Igualdad ha de trabajarse en el conjunto de aspectos sociales, pues la escuela por sí sola no puede lograrlo, lo que no es óbice para otorgar un papel inestimable a la educación reglada en el intento de aunar esfuerzos hacia la erradicación de la discriminación de género.

Beatriz Ugarte (2003) dice lo siguiente: “En las sociedades democráticas modernas, ya sea en el ámbito escolar o en la convivencia familiar, sigue latiendo el estereotipo basado en el género o, lo que viene a ser lo mismo, la educación sexista. Dado que tales estereotipos, de origen socio-cultural, se sustentan sobre una errónea concepción de construcción de la identidad, los hombres y las mujeres desarrollamos capacidades y valores diferentes.” Sin embargo, añade, “la educación es un instrumento sumamente importante. A través de ella podemos suavizar, encauzar, eliminar y solucionar las desigualdades existentes en la sociedad, o incluso todo lo contrario, potenciarlas. Por tanto debemos incidir en el ámbito educativo para, poner fin a las desigualdades por motivos de género.”

Amando López Valero (2002) opina que las creencias del alumnado acerca de la diferencia entre mujer y hombre han empeorado en los últimos años. Este autor realiza un estudio para detectar la opinión que tiene el alumnado de Educación Primaria sobre el varón y la mujer. Estos son los resultados:

MUJER	HOMBRE
Débil	Agresivo
Cariñosa	Fuerte
Ama de casa	Descuidado
Delicada	Trabajador
Responsable	Fumador y bebedor
Amable	Grosero
Maruja	Asiduo de fiestas
Coqueta	Guarro

Es un tema preocupante que la construcción de la diferente identidad y autoconcepto de hombres y mujeres se desarrolle desde las primeras edades sobre la creencia de la superioridad masculina.

Amparo Tomé (2005) ha realizado un trabajo acerca del autoconcepto de adolescentes en el espacio escolar del que extrae la siguiente conclusión: los chicos se autoperceben como seres casi perfectos y la condición masculina no conlleva problema alguno, con la excepción de tenerse que afeitar, que es el único defecto en ser hombre que apuntan los adolescentes. Mientras que las chicas ven en su condición de mujer un sinnúmero de defectos, que conforman una larga lista en la que “tener la regla” está en primer lugar. Además, esta percepción de “lo bueno que es ser hombre y lo malo que es ser mujer” es compartida por ambos sexos.

El resultado de este estudio coincide con la opinión, al respecto, del profesorado que está desempeñando su tarea desde la Coeducación.

Es urgente educar en Igualdad de Oportunidades, poner en funcionamiento proyectos coeducativos, cuya base nos ofrece la propia ley de educación vigente.

En el Sistema Educativo, la Coeducación supone.⁶⁰

⁶⁰ DISEÑO CURRICULAR BASE. Educación Primaria. Líneas transversales. Departamento de Educación. Eusko Jaurlaritza-Gobierno Vasco. Vitoria. 1992. pág. 119.

1. Conseguir una educación que colabore al desarrollo global de cada persona, al margen de los estereotipos de “género” adquiridos a través del proceso de socialización.
2. Estimular en las alumnas y alumnos el desarrollo de sus propias capacidades y la asunción de actitudes y valores que configuren su autonomía e identidad personal, al margen de su “género”.
3. Desarrollar destrezas analíticas y evaluativas que capaciten al profesorado para eliminar los sesgos sexistas tanto en el currículo explícito como en el oculto.
4. Diseñar proyectos educativos de Centro, que contemplen alternativas coeducadoras que sean tenidas en cuenta en los proyectos curriculares de las diferentes áreas.
5. Implicar a toda la comunidad escolar en la revisión crítica del sexismo estructural del sistema educativo y en la puesta en práctica de los mecanismos de superación de todo rasgo sexista.
6. Impulsar la investigación de alternativas coeducadoras.
7. Colaborar, con todo ello, en la gestación de una sociedad basada en el reconocimiento de los derechos de cada persona, en la que las diferencias biológicas, culturales, etc., sean valoradas como diversidad y riqueza y no sean motivo de jerarquizaciones.

Esta intencionalidad general del currículo debe concretarse en cada etapa y en cada área.

En la Educación Infantil y Primaria se tratará de conseguir los siguientes objetivos:

- Impulsar el desenvolvimiento y acción autónoma de la niña y el niño en su medio físico y social, sin que su desarrollo personal esté marcado por roles sexistas preestablecidos.
- Proporcionarles instrumentos básicos para un desarrollo de la comunicación, la interpretación y la relación de la niña y el niño, con su medio cultural y social, que respete la diversidad, sin que ésta suponga jerarquización.
- Reconocer y valorar los elementos positivos de los procesos de socialización femenino y masculino, para que a partir de este reconocimiento se les proporcione un medio rico de relaciones personales con sus compañeras y compañeros y con las personas adultas.

Escuela coeducadora es aquella que según Cardona (2003):

1. Se inicia en el reconocimiento de la existencia de relaciones de poder entre mujeres y hombres y analiza su papel como reproductora de estas relaciones.
2. Entiende el género de los individuos como proceso de transmisión completamente social.
3. Se centra en la experiencia femenina basada en los valores considerados tradicionalmente femeninos, tales como subjetividad, imaginación, emoción, comunicación frente a valores competitivos.
4. Integra formas de discriminación positiva hacia las niñas como colectivo desaventajado.
5. Encamina sus objetivos hacia la superación de las barreras que limitan las posibilidades de las niñas.

Carmen Llopis (2005) insiste en la necesidad de trabajar desde la coeducación, ya que “los patrones de comportamiento, desgraciadamente, siguen siendo como antes.” Considera que es fundamental educar para la convivencia en igualdad entre mujeres y hombres, que el sistema sexo-género y los estereotipos de lo que significa ser un hombre y una mujer están vigentes tanto en la sociedad, donde las mujeres siguen estando discriminadas -propiedad privada, salario, el acceso al conocimiento, etc.-, como en la escuela donde el trato es diferente hacia los alumnos y las alumnas: “en Educación Infantil a las niñas se les dice que mantengan la carpeta ordenada, y a los chicos, que no lloren, que son hombres”; en el

currículum oculto; los libros de texto; la invisibilidad de las mujeres en la construcción de la Historia.

Esta autora, a fin de erradicar las actitudes machistas que identifican a los hombres con roles públicos y a las mujeres con roles privados, propone en su libro “Material didáctico, género, educación y desarrollo”, una serie de actividades como por ejemplo, que el alumnado elabore un calendario sobre lo que hace su padre durante el día y otro de lo que hace su madre. Posteriormente, en el aula se trabajará acerca de sus observaciones, planteando preguntas que les ayuden a reflexionar: “¿Es más importante que tu papá vaya a la oficina o que tu mamá vaya al mercado? ¿Si nadie va al mercado, qué comerías entonces?”.

En relación a la Coeducación es interesante la aportación de M^a Angeles Cremades (1988: 59-61) que aborda el tema desde el currículum oculto: “El currículum oculto reproduce el sexismo vigente en el actual sistema educativo de enseñanza mixta”. Existe la idea generalizada de que la escuela mixta es igualitaria y no discrimina en razón del sexo y existe confusión entre Coeducación y Enseñanza mixta, sin embargo son dos realidades muy diferentes. La escuela mixta ha incorporado a las niñas a una educación masculina en aras del principio de igualdad formal. La igualdad que proclama la escuela mixta no surge por integración de ambos géneros sino por negación de uno de ellos. No se ha generalizado un modelo andrógino, sino que se ha universalizado el modelo masculino.

La coeducación no pretende cambiar a las niñas para adaptarlas a un sistema de valores masculinos. Coeducar significa que todas las personas sean formadas a la vez en un sistema de valores no jerarquizado por el género social, por lo tanto supone la eliminación de la predominancia de un género sobre el otro.

La coeducación es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niñas y niños partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados. Tiende a ver a los sexos como semejantes dentro de la diversidad interindividual.

Desde la coeducación vemos que la separación entre roles y valores masculinos y femeninos, así como la sobrevaloración de lo masculino tiene su primera consecuencia negativa sobre las niñas en la medida en que lo femenino está infravalorado.

“El sistema educativo mixto ha perpetuado la visión androcéntrica y generalizado la educación en los valores patriarcales masculinos -racionalidad, autoridad, agresividad, competitividad, actividad, fuerza, seguridad...- para todas las personas, mientras que los valores que tradicionalmente han desarrollado las mujeres, los denominados femeninos - la afectividad, la solidaridad, la compasión, la intuición, la sensibilidad, la comprensión etc.-, al igual que en la sociedad en general, están devaluados y no se tienen en cuenta.

La Coeducación debe inculcar valores sin sexo-género que beneficien a todas las personas, educar a través de un planteamiento crítico que, en busca de la autonomía personal, fomente la solidaridad, la cooperación frente al individualismo o la jerarquía-sumisión; beneficia a todas las personas, tomadas como entes autónomos e individuales con derecho a potenciar sus propios valores con libertad e independencia del sexo/género a que la sociedad se empeña en adscribirlo” (Cremades Navarro, 1988).

De acuerdo con Beatriz Ugarte (2006), puede ser un buen momento para evaluar qué hemos hecho durante estos años en relación con la Coeducación para identificar las posibilidades y fijar las líneas de actuación de futuro. Sobre todo teniendo en cuenta que en los últimos años se están empleando muchos recursos en procurar la tan codiciada calidad de la enseñanza. Calidad que no puede lograrse sin abordar la discriminación de género en el ámbito educativo y su relación indisolublemente ligada a los valores, los modelos

sexuales, la masculinidad hegemónica, las relaciones basadas en el desequilibrio del poder.... Probablemente, los problemas de la enseñanza no estriban en la falta de interés, sino en tomar conciencia de que para hacer frente a sus problemas es necesario implementar una educación igualitaria.

Ángels Cardona (2003) cree que ni en el ámbito educativo ni en la sociedad en general resultan válidos “los esquemas considerados masculinos, fruto de un sistema cultural patriarcal, tales como agresividad, competitividad, autoritarismo, no nos sirven para la conformación del grupo social que pretendemos, integrado por personas cooperadoras, flexibles y de claros objetivos.”

Apuesta también por utilizar el marco de la escuela como agente de cambio, como importante medio socializador, pero cree que conjuntamente hay que buscar alternativa “al sistema vigente, trabajando a niveles profundos para desenmascarar prejuicios, desarmar juicios y construir una propuesta nueva, eficaz y renovable.”

Apunta también la intervención desde otros puntos clave para paliar la discriminación de la mujer, como, por ejemplo, la necesidad de políticas estatales y municipales que ayuden a solventar las circunstancias derivadas de la organización doméstica “para que no aparezcan como situaciones individuales a solucionar individualmente sino como situaciones en las que, además de repartirse por igual entre hombres y mujeres, tengan un soporte institucional”, en el conjunto de medidas que ayuden a superar la dicotomía esfera privada-esfera pública... y, con un replanteamiento de cómo debe abordarse el acceso de las mujeres a situaciones de poder.

En “Una mirada igualitaria a los centros educativos” Carmen Morán (2005b) nos ofrece la opinión de algunas mujeres del mundo de la enseñanza: Milagros Montoya, profesora del instituto Valle Inclán en Torrejón de Ardoz (Madrid) imparte su docencia desde la perspectiva de la coeducación, y cree que debería estar presente en todo el programa escolar, pero que lo mismo que ocurre con el resto de las líneas transversales -educación para la paz, educación sexual, ambiental, etc.- queda en el olvido.

Comenta que desde la escuela se podría ayudar a eliminar las desigualdades de género si se implicara todo el profesorado. Opinión que comparte la orientadora del centro: “no basta con que una maestra se dedique a esto, deberían hacerla todos” y añade, que falta tiempo, voluntad y apoyos, porque tampoco son muchos los materiales ni la formación que se presta al profesorado.

Carmen Heredero, de la Secretaria para la Igualdad de CC.OO. Opina que la asignatura transversal sobre igualdad no se está impartiendo: “En los últimos años se fueron encargando de sacarla de la ley, y si ya era difícil que se cumpliera cuando la ley la recogía, más difícil es ahora”. Herrero también alude a la falta de medios y de los contenidos adecuados en los libros de texto, pero añade, que al menos ya no detecta entre sus compañeros las risas ni los chistecillos de años atrás. “Sólo se quedaban con lo superficial. Nos hacían chistes con la *a* del femenino. Te decían folio y *folia*, bolígrafo y *bolígrafa*. Ahora eso ya no ocurre, porque lo políticamente correcto ha calado”.

Carmen Viéitez, secretaria de Igualdad de FETE-UGT, opina que la transversalidad no se da prácticamente en las escuelas: “Debe seguir insistiéndose en eso pero, vistos los resultados, nosotros somos partidarios de un área específica donde se recoja esta educación en valores”.

Además, Morán (2005b) aporta datos acerca de la situación de la mujer en los centros escolares -en el tramo de la enseñanza no universitaria- que confirman que existe

discriminación de la mujer en la profesión docente que es mayoritariamente femenina, a pesar de que el acceso al puesto de trabajo y el salario son los mismos.

Según la encuesta realizada por Demoscopia en el año 2004 para Comisiones Obreras, de Educación Infantil a Bachillerato y Formación Profesional, las profesoras son mayoría en los centros escolares, pero el peso de la representatividad y las mejores condiciones laborales caen del lado de sus colegas masculinos a pesar de que ellas tienen más títulos adicionales que ellos. De cada 100 profesores, el 18% de hombres y el 24% de mujeres están en situación de interinidad; el 11% de hombres y el 15% de mujeres imparten materias que no son de su especialidad; en Secundaria sólo el 25% de los cargos de dirección de los centros es desempeñado por mujeres.

Las madres, en general, son las que se encargan de vigilar el día a día de las tareas escolares de sus hijos e hijas, pero, en el Consejo Escolar del Estado, el organismo en el que está representada la comunidad educativa, sólo el 31% son mujeres.

En otro orden de cosas, el 49% de las profesoras considera que, incluidas las tareas de la casa, ellas tienen muchas más horas de trabajo que sus colegas. Un dato destacable es que el porcentaje de profesoras que mantienen esta opinión se ha duplicado con respecto a 1992, dato que en mi opinión indica que las mujeres han adquirido mayor nivel de concienciación.

Pese a todo, la enseñanza es un sector de carácter público en el que las discriminaciones, aunque existan, no se ven tanto: los salarios y la jornada son iguales. Pero los horarios para la formación fuera del centro siguen ahogando a las mujeres.

Viéitez, señala que la discriminación por razones de sexo es “sutil” entre el profesorado “pero existe”: “En primaria los puestos de dirección están más igualados, pero a medida que avanzan las etapas van desapareciendo las directoras y en la universidad ya es escandaloso”.

Acerca de los puestos de responsabilidad en los centros afirma que las mujeres ocupan los que requieren mayor trabajo: jefa de estudios o secretaria de centro, mientras que los de representatividad, como la dirección recae en los profesores. “Creo que la mujer teme la interlocución con la Administración o los conflictos que puedan surgir en el instituto, la dureza con que pueda ser tratada su labor. Prefieren hacer el trabajo en la sombra y evitar conflictos, quizá”.

Analizados los aspectos expuestos, parece obvia la necesidad de implementar proyectos coeducativos. Cardona (2003) aduce la siguiente razón: “muchos claustros cansados, pasivos y mudos se revitalizarían mediante un trabajo en equipo de descubrimiento y análisis de la realidad educativa cotidiana usando la investigación y el trabajo colectivos.

El quehacer en la escuela es absorbente y a menudo resulta difícil encontrar tiempo para la reflexión entrando en una dinámica de pura supervivencia y activismo sin poder realizar una evaluación y corrección del propio trabajo.

Esta reflexión sobre el trabajo realizado, produce satisfacción, porque nos permite comprender lo que sucede y, además, al hacerlo en equipo, nos permite contrastar y enriquecer nuestros puntos de vista con los del resto del profesorado.”

La mayoría de las autoras consultadas, hacen propuestas para poner en práctica la Coeducación y coinciden en sus planteamientos fundamentales. Dichas propuestas, en lo que se refiere a la actuación desde los claustros, pueden sintetizarse en varias fases: detección de los indicadores de discriminación y ámbitos en que se manifiesta, sensibilización y toma de conciencia, formación, planificación y puesta en funcionamiento

de acciones positivas, estableciendo criterios de actuación para gestionar adecuadamente los esfuerzos y el trabajo realizado; evaluación del proceso y aplicación de las modificaciones adecuadas para continuar en la búsqueda de la optimización de la enseñanza.

En mi opinión la detección del problema se llevó a cabo en muchos centros en las décadas 80 y 90, pero, quizá haya que volver a empezar, pues existen muchos claustros sin formación en los que es imprescindible comenzar por un proceso de sensibilización de los indicadores de desigualdad para poder dar el siguiente paso de implementar acciones concretas.

Es prioritaria la formación del profesorado, sin la cual no puede detectarse con objetividad la realidad escolar, y así establecer unos criterios de actuación asumidos tanto por el equipo docente - a través de una metodología específica de actuación-, como por toda la comunidad escolar.

Entre los indicadores están la actitud del propio profesorado; la actitud del alumnado, con especial atención a las distintas manifestaciones de violencia sexista; los diferentes tipos de contenidos del currículum, el lenguaje usado a lo largo de toda la jornada escolar, los materiales didácticos, ya sea en soporte escrito, audiovisual o informático: libros de texto, de consulta, fotocopias, vídeos, Internet...; diseño y utilización de los espacios, con especial atención a los patios e instalaciones deportivas; gestión del tiempo y de las tareas asignadas; utilización de los recursos del centro; la ocupación de puestos de gestión y organización de los centros escolares y otros ámbitos de la Educación: Consejos escolares, Asociaciones de Padres y Madres, Delegación de Educación, etc.

En definitiva, la escuela coeducativa debe caminar hacia la consecución de objetivos cuyo paraguas sea el respeto de los derechos humanos a fin de formar personas tolerantes y respetuosas que entiendan las diferencias individuales como riqueza, solidarias y respetuosas. Personas que sean capaces de construir una sociedad pluralista, democrática, en definitiva una sociedad humana.

Además, quisiera mencionar las inferiores expectativas hacia las chicas en el contexto de la actual sistema de enseñanza mixto, que se manifiestan en tres niveles en estrecha relación: la autopercepción de menor valía de las propias alumnas, determinada por la familia, a lo que hay que añadir los conceptos previos del profesorado acerca de la inferior capacidad de sus alumnas que de sus alumnos. Motivo este por el que apelo a la responsabilidad de los y las docentes en la necesidad de su propia formación en Coeducación, ya que esta actitud dificulta a las chicas en el logro de su equilibrio afectivo-social.

Se ha podido constatar que, aunque en los últimos años el alumnado tiene posibilidad de elegir “libremente”, sin embargo lo hace de forma estereotipada sexualmente en un porcentaje muy elevado, de manera que los chicos eligen fundamentalmente ciencias, tecnologías y contenidos técnicos, mientras que las chicas tienden a optar por estudios con menor perspectiva laboral. Lo mismo ocurre en las decisiones que deben tomar a la hora de iniciar su futuro profesional. Del alumnado de Formación Profesional, en las ramas de Administración y Comercio, Peluquería y Estética, y Sanitaria, la inmensa mayoría son mujeres mientras que en las ramas del Metal o la Madera su presencia es anecdótica. Esta elección está relacionada con las expectativas hacia las chicas de la sociedad y del profesorado.

En los últimos años apenas se ha evolucionado en la formación del profesorado y desarrollo de la docencia desde la perspectiva coeducativa, lo que sigue propiciando que lo detectado

hace dos décadas siga teniendo vigencia, ya que las características del grupo femenino como personas interesadas por los sentimientos humanos y las relaciones interpersonales, unido a su rol de “esposa” y “madre”, contribuyen a la reducción de las expectativas que el profesorado tiene puestas en este grupo respecto a su orientación científica, reforzando más sus elecciones por actividades y estudios que favorezcan una formación profesional más compatible con sus características y “funciones de mujer” (Matyas, 1985, en Martínez, 1992).

Precisamente, en estas concepciones previas que condicionan la inferior valoración de las alumnas con respecto a los alumnos, radica uno de los principales obstáculos para poder llevar a cabo un modelo de enseñanza coeducativo.

Esta diferencia de trato se traduce en:

- Mayor atención al grupo masculino, en todo tipo de intervenciones: castigos, felicitaciones, direcciones, preguntas, etc., y tanto en comunicación verbal como no verbal.
- Además, si se hace un análisis de tipo cualitativo, puede observarse que los reproches hechos a los chicos no deben interpretarse en sentido negativo, sino que, casi siempre van enfocados a su habilidad o falta de atención, mientras que el tipo de recriminaciones que reciben las chicas van dirigidas a su valía intelectual, lo que es nefasto para su autoestima y en ocasiones abocan al fracaso al grupo femenino.

La autora norteamericana, Marianne Lafrance (1991), en un interesante artículo en el que aporta datos significativos de gran número de investigaciones, opina que “las jóvenes se creen incapaces de seguir estudios sobre determinados temas en la universidad, tienen mayor tendencia a atribuir los fracasos a la falta de capacidad y su compromiso con su profesión es menor, incluso cuando su nivel académico es similar al de sus compañeros.”

- Las niñas tienden a ser elogiadas por su limpieza y sumisión y más criticadas por su rendimiento académico, mientras este último es el principal motivo de elogio para los niños.

- Mientras el grupo femenino es el que más solicita la atención del profesorado, son los chicos los que reciben mayor respuesta a sus demandas. Además esta diferencia varía en función del tipo de contenido, siendo mayor la interacción profesorado-alumnas en las asignaturas de letras, y con los alumnos en las de ciencias.

- También ha podido observarse que, a lo largo de los diferentes niveles de escolarización, aumenta la diferencia de atención hacia el grupo masculino, lo que indica la mayor expectativa por su rendimiento escolar, favoreciendo la interiorización en la niña de que el niño ocupa un espacio principal, y ésta “aprende a perder”

Begoña Martínez (1992) lo expresa de la siguiente manera:

“Parece razonable pensar que son las expectativas que tiene el profesorado como ideas preconcebidas, las que guían su percepción selectiva de los comportamientos diferentes en sus alumnas y alumnos, al verse reforzados por el profesorado, que actúa de juez y árbitro de las normas de las interacciones didácticas.”

Esta autora, tras la revisión de buena parte de la bibliografía existente sobre este tema, saca las siguientes conclusiones:

Desde la actitud “neutral” del profesorado, las diferencias que se perciben en los comportamientos femeninos y masculinos, son atribuidas a “formas de ser” de cada sexo (Alberdi, 1987) y se mantiene un tratamiento del alumnado en función del estereotipo sexual (aunque sea inconscientemente), que tiene importantes consecuencias en la tipificación sexual. Entre éstas se pueden destacar:

- 1.- Al recibir mayor atención el grupo masculino, ambos sexos interiorizan que éste es más valioso.

- 2.- La mayor atención que recibe cada sexo en las actividades y contenidos tipificados como “propios” de su sexo, aumenta la motivación y selección tipificada de los contenidos.
- 3.- La menor valoración académica que recibe el grupo femenino en general, y el masculino cuando hace opciones “femeninas”, favorece la menor motivación de logro femenina, y la tendencia a la masculinización del grupo femenino.
- 4.- Las expectativas, orientaciones, premios y castigos que recibe cada sujeto del profesorado en función de su comportamiento tipificado, modela los roles en un proceso en el que el profesorado del mismo sexo sirve de modelo significativo de identificación.

En cuanto al aspecto afectivo-social, es un aspecto digno de análisis en el contexto de la actual escuela mixta, ya que evidencia lo lejos que se encuentra del modelo coeducativo.

La estructura androcéntrica de nuestra sociedad, nos impone una situación en la que todas las personas salimos perdiendo, no sólo las mujeres, aunque seamos las que estamos sufriendo las consecuencias de esta desigualdad, sino también los hombres y los niños. Estamos perdiendo la posibilidad de vivir con plenitud y de acuerdo con nuestros sentimientos e intereses, desde el momento en que se nos mutila, se nos obliga a ser la mitad de un ser a quien se le niega el derecho a su integridad.

Esta percepción es igualmente válida para la relación que se establece en el ámbito educativo donde las niñas vuelven a adoptar su tradicional papel de perdedoras, en la unión de espacios y personas de distintos sexos, desde la creación de la escuela mixta.

Los chicos ocupan el espacio en los patios, la atención mayoritaria del profesorado y el protagonismo en general. Pero ahí no queda todo. Indudablemente el problema más grave con que se enfrentan las chicas es el tema de las agresiones sexuales de que son objeto en su propio cuerpo, desde las primeras edades, en el centro educativo. Es un hecho cotidiano y normalizado que el profesorado, en la mayoría de los casos, lo acepta como un hecho “natural”, por lo tanto no se ve la necesidad, o quizás no se sabe cómo intervenir, para adoptar medidas correctivas, lo que a su vez hace que las propias afectadas traten de que estos sucesos se mantengan en el anonimato.

Creo que no puede girarse la cabeza ante la evidencia, sino hacer frente al problema, y abordarlo desde el claustro para buscar estrategias que nos ayuden a paliar el problema. Por otra parte, a la vez que se aceptan estos tipos de agresiones, verbales, físicas, actitudinales, etc., se acepta la imposición de la manera que tienen los muchachos de vivir la sexualidad como única válida, que las chicas deben imitar, incidiendo en ocasiones en una negativa educación para la salud.

La escuela mixta ha impuesto y aceptado como bueno, exclusivamente, el modelo de comportamiento masculino, negando la cultura “femenina” y por lo tanto considerándola como una subcultura, imposibilitando así una auténtica igualdad de oportunidades.

Por ejemplo, últimamente, es bastante normal que a las chicas se les trate de estimular para que accedan a todo tipo de profesiones masculinas, como conducir camiones o ser militares, pero los trabajos considerados tradicionalmente femeninos siguen desprestigiados y a los chicos no se les estimula para que elijan de acuerdo con sus preferencias, gustos o aptitudes, ocupaciones tales como educadores de escuela infantil, corte y confección, peluquería, etc.; a las chicas se le aconseja que deben introducirse en el campo de la tecnología pero a los chicos no se les hace ver que la responsabilidad del hogar, de las criaturas, del cuidado de las personas dependientes es igualmente suya.

Desde hace unos años se está exhortando a las mujeres para que ocupen espacios masculinos, incluso espacios muy androcéntricos, que al encontrarse en crisis, como ha ocurrido a lo largo de la historia, echan mano de la productiva y dócil mano de obra de las

mujeres. Un claro ejemplo lo tenemos en nuestros días en los anuncios de las fuerzas armadas, en los que se muestra una perspectiva idílica de su labor.

La desvalorización de los saberes tradicionales de las mujeres que han sido el sustento de la humanidad, no solo desde la escuela sino en general, inoculado a través de los medios de comunicación, es de gran relevancia. A mi juicio, no se ha abordado en función de su importancia debido a las serias consecuencias que está trayendo en la construcción de la identidad de niñas y niños.

Como consecuencia, desde la infancia se está adquiriendo la idea de que los únicos valores relevantes son los tradicionalmente masculinos, lo que se traduce en un proceso de socialización nefasto para el conjunto de la humanidad. En principio las niñas y las mujeres llevan la peor parte, pero no es menos cierto que muchos hombres están desorientados. Deben entender que la sociedad está cambiando y aprovechar la oportunidad de construir junto a las mujeres una nueva sociedad, que pasa por la reorganización y responsabilidad de las tareas del ámbito privado, para proyectarlo en el trabajo remunerado y demás actividades del ámbito público.

El discurso igualitario de la escuela mixta, se queda en mera declaración de intenciones, no coincidiendo con el quehacer educativo, que presenta un modelo de mujer como 'sujeto invisible' en la cultura, en las ciencias, en la política, y en la sociedad en general, donde tiene asignado un papel determinado que la escuela refuerza, negándose a ver la necesidad de intervenir coeducativamente.

Debe producirse un cambio ideológico y cultural encaminado a solucionar la gran discriminación que, por razones de sexo-género, sufre el grupo femenino en la sociedad y en la escuela. En esta última, sería extraordinario que, por una vez, no fuéramos a rémora de las consecuencias de los cambios de tipo social, sino que por el contrario, se produjeran cambios reales en la educación y la cultura del alumnado que sirvieran de detonante para propiciar cambios conceptuales respecto a la no discriminación por razón de sexo, en la sociedad en general.

En palabras de M^a Angeles Cremades (1988: 61-3) la erradicación del sexismo en el sistema educativo debe ir parejo a la desaparición de las diferencias entre roles masculinos y femeninos en todas las situaciones y ámbitos sociales: privados o públicos: "La coeducación implica un cambio profundo en la escuela. Es ésta la que ha de cambiar y no las niñas."

El cambio que propone esta autora puede hacerse extensivo a la sociedad en general, y puede resumirse en los siguientes aspectos:

a) Eliminación del género en el proceso de socialización.

Esto significa la coexistencia de actitudes y valores asignados a ambos sexos para ambos sexos. Cambiamos el concepto de género por el de persona.

b) Revalorización de la cultura femenina.

Significa integrar en la práctica educativa los valores, conocimientos, habilidades y destrezas femeninas. No se trata de volver a la mística de la feminidad, de hacer un canto al papel tradicional de la mujer, sino de recuperar los aspectos positivos del mismo, que ya no tienen por qué expresarse de forma alienada sino de ser útiles para todas las personas.

Esta revalorización no queda restringida a la integración de la cultura femenina y su generalización, sino que además supone rescatar en el ámbito de la cultura académica todas las aportaciones culturales, sociales y científicas que a lo largo de la historia hayan hecho las mujeres. Afecta a los contenidos curriculares.

c) Valoración y potenciación de las niñas.

A favor de las niñas significa facilitar su desarrollo en un medio escolar en el cual es necesario intervenir mediante la planificación de *acciones positivas*. La acción positiva es un mecanismo de intervención directa sobre aspectos discriminados, a fin de actuar sobre lo relegado.

Todo lo anteriormente expuesto, supone la reorganización del centro, la formación del profesorado, la presencia en puestos de gestión y organización de los centros escolares, así como en otros ámbitos de toma de decisiones en la Educación. Favorecer la participación exigiendo candidatos mixtos.

Al igual que López Crespo (2003: 7) creo que “continúa siendo una prioridad la necesidad de lograr una escuela coeducativa, en la que niñas y niños desarrollen todas sus capacidades, sin el condicionamiento de pertenecer a uno u otro sexo. La escuela mixta actual está todavía lejos de un modelo coeducativo.

La Coeducación, como se desprende del análisis de los anteriores párrafos, actualmente es una utopía a la que, sin embargo, no queremos renunciar. Es imprescindible analizar el modelo mixto público de enseñanza por ser éste la plataforma indispensable para introducir la igualdad de oportunidades como línea transversal imprescindible para que pueda producirse un cambio significativo.

3.3.2. Algunos apuntes históricos. Situación actual de la Coeducación

Durante siglos a las mujeres se les ha negado el acceso al sistema educativo. A pesar de ello siempre han contribuido en la construcción del saber y de la cultura. Incluso en infinidad de ocasiones, el hecho de haber sido autoras o coautoras de grandes descubrimientos y aportaciones culturales o científicas en los diferentes campos del saber no ha sido suficiente para librarlas de la condena al anonimato, ni a ellas ni al sector femenino de la población.

En España, hasta el siglo XVI, la escuela está vetada a las mujeres. En el siglo XVIII, se institucionaliza la enseñanza de las niñas, pero limitándola al aprendizaje de las tareas domésticas, sin permitirles el desarrollo intelectual. A finales de este siglo surge el movimiento de “las preciosas” entre las damas aristócratas parisinas, que hacen de sus salones lugares donde se acude a enseñar y a aprender, y donde surge la reivindicación de su participación en los espacios públicos. Son tremendamente criticadas por filósofos y pensadores de su tiempo, que se manifiestan totalmente en contra de la participación de las mujeres en la vida social y cultural. Entre ellos podemos destacar por su actitud misógina a Rousseau, que sin embargo, ha pasado a la historia como uno de los pedagogos más grandes de todos los tiempos.

Rousseau en el siglo XVIII vivió momentos históricos decisivos en la evolución de la cultura humanística y tuvo contacto con los movimientos culturales más significativos de su entorno, entre los que figuran las primeras manifestaciones explícitas del feminismo. Sin embargo, elaboró un modelo de escuela segregadora con división de roles y diferenciación de aprendizajes según el sexo. Su libro *Emilio o la Educación*, en que dedica un apartado a la instrucción de la mujer, fue tomado como modelo causando un daño profundo en el acceso a la educación de las mujeres.

Volviendo a la situación española, en 1857 se generaliza la enseñanza para niñas y niños de seis a nueve años.

En 1868 se permite el acceso de la mujer a la Universidad, pero, debido a las dificultades que Concepción Arenal y otras mujeres pioneras en el esfuerzo de ser universitarias tuvieron, no es de extrañar que en 1890 solamente hubiera 15 universitarias en toda España. En la siguiente cita de Alario y Anguita (1999: 34) puede verse que curiosamente, estas mujeres no cumplen con el estereotipo femenino, sino que de 15, solo 3 de ellas hacen estudios de letras: “7 en Medicina y Cirugía, 3 en Ciencias, 3 en Filosofía y Letras y 2 en Farmacia. A pesar de todo ello, una cosa era estudiar una profesión y otra muy distinta ejercerla”

Durante las tres primeras décadas del siglo XX, se concede una mayor importancia a la educación de las mujeres. Así, en 1901 se reforman los estudios de las Escuelas Normales con el propósito de hacerlos más científicos y, el 26 de Octubre de 1909, se instaura la educación mixta -llamada coeducación- en la escuela primaria pública, aunque en realidad sólo la lleva a la práctica el sector más progresista, como por ejemplo, la Institución Libre de Enseñanza que considera la coeducación como fundamental para eliminar la inferioridad de la mujer.

En 1911, se crea la Escuela de Hogar y Profesional, donde se obtienen títulos de institutriz, matrona, enfermera, taquígrafa y mecanógrafa.

También el sector privado comienza a preocuparse por la educación de la mujer y crea en estos años las Escuelas de Bellas Artes, de Bibliotecarias y de Enfermería, etc. Los socialistas fundan en Madrid la Escuela Nueva, para la enseñanza profesional de la mujer.

“Pero con la llegada de la guerra civil, como es habitual en los momentos críticos de la historia, las mujeres se ocupan del mantenimiento y subsistencia de la sociedad, pasando a un segundo plano la lucha por la conquista de sus derechos como ciudadanas y entre ellos el derecho a la educación.

El triunfo del franquismo supuso para las mujeres un duro sometimiento, reduciéndolas de nuevo al espacio privado, *al reino del hogar*” (Urruzola, 1992).

En Mayo de 1936, queda prohibida la escuela mixta -según la cual, niños y niñas tienen derecho a recibir la misma educación-, y no vuelve a implantarse hasta la Reforma Educativa de 1970, la Ley General de Educación. Fruto de las transformaciones sociales y económicas, se anula la prohibición de la escuela mixta y crea las condiciones legales que favorecen su extensión de la misma forma que establece una enseñanza homogénea para ambos sexos hasta los 13 años.

De manera que el modelo educativo creado en el siglo XVIII funcionó en el Estado Español hasta el año 1970, excepto un breve y desigual lapso de tiempo durante la Segunda República.

Esta vuelta a la escuela mixta no es automática, sino que se lleva a cabo de forma progresiva, en un proceso que dura catorce años y que finaliza en 1984 cuando el Gobierno socialista, a propuesta del Instituto de la Mujer, ordena su implantación en toda la enseñanza de Estado Español en la totalidad de los centros públicos y de los privados concertados.

El reconocimiento legal de que las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres es todavía un hecho reciente y dista considerablemente de una igualdad real de oportunidades en los diferentes estamentos sociales, incluida la educación.

Los progresos que vamos consiguiendo no son concesiones gratuitas de los gobiernos o instituciones, dirigidas por el sector masculino de la población, sino que se debe a la dura labor llevada a cabo por las mujeres que a lo largo de los siglos XIX y XX lucharon para que nuestros derechos fueran reconocidos por la sociedad, y, concretamente, en el campo educativo donde su esfuerzo es inmenso. Elogio la tarea realizada por Emilia Pardo Bazán

recordando las palabras con las que intervino en el Segundo Congreso de Pedagogía de 1892, defendiendo la necesidad de que las mujeres accedieran a la educación en igualdad de condiciones que los hombres: “El eje de la vida femenina (...), no es la dignidad y felicidad propia, sino la ajena, la del esposo y los hijos, y si no hay hijos ni esposo, la del padre o del hermano, y cuando éstos faltasen, la de la entidad abstracta del género masculino(...) No puede en rigor, la educación actual de la mujer llamarse tal educación, sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión. Aspiro señores, a que reconozcan que la mujer tiene destino propio, que sus primeros deberes naturales son para consigo misma...que su felicidad y dignidad personal tienen que ser el fin esencial de su cultura”.

Modelo de escuela en función del género

En los diferentes sistemas educativos, utilizando el género como categoría de análisis didáctico-organizativo, podemos identificar tres modelos de enseñanza -segregado, mixto y coeducativo-, que voy a tratar de diferenciar como primer paso en el intento de clarificación del modelo que asumo, el coeducativo, y que erróneamente, tiende a identificarse con el modelo de organización escolar mixto.

El modelo educativo segregado se constituye en modelo prácticamente exclusivo desde el acceso masivo a la educación en el siglo XVIII, hasta mediados del XX. Este modelo, avalado por la creencia general de que existen grandes diferencias biológicas entre ambos sexos, ha propiciado un tipo de educación totalmente diferenciada para chicos y chicas. Mientras las niñas recibían una instrucción que las preparaba para desempeñar su papel de hija- madre-esposa, a los niños se les ofrecían unas disciplinas que les preparasen como futuras personas capaces de tener responsabilidad y tomar decisiones en la esfera pública. Por razones de orden moral consideran conveniente separar al alumnado en espacios diferentes según su sexo, que además deberá coincidir con el de su profesorado, quien transmitirá el modelo de identificación correspondiente a sus estudiantes, convirtiéndose así en un fiel transmisor de los valores del sistema educativo, entre otros, la subordinación social del grupo femenino.

La incorporación de la mujer al mundo laboral propicia un cambio en cuanto a la concepción de la igualdad de derechos entre los sexos, dando origen al modelo educativo mixto que se caracteriza porque el alumnado, en teoría comparte las mismas aulas y currículos, pero en cuyo seno no podrá darse una igualdad de oportunidades debido a la desigualdad existente entre ambos grupos sociales, y en el que se presentan los valores masculinos como universales y se eliminan los valores femeninos por carecer de prestigio social. Este modelo mixto -según Begoña Martínez (1992)-, se convierte en “cómplice de la discriminación sexista que existe en la sociedad en la que está inserta. La desaparición de los mecanismos estructurales en este modelo, no supone la desaparición de los mecanismos de tipificación sexista que permanecen ocultos, y en cambio puede dificultar su análisis y eliminación.”

Es necesario diferenciar modelo mixto y modelo coeducativo. Este último, si bien es cierto que necesita del primero, no puede conformarse con compartir el espacio físico y los programas. Es un modelo en el que puede llevarse a cabo la Coeducación que “tiene por objeto central una educación integral que, -lejos de eliminar las diferencias mediante la presentación, supuestamente neutral, de un modelo único- se inserta en la filosofía de la diversidad, permitiendo a la comunidad educativa en sentido estricto y a la sociedad en un

sentido más amplio, disfrutar de la riqueza de la diferencia, ya que sólo la aplicación de tratamientos diferenciados a situaciones diversas, puede llegar a ser garantía de justicia”⁶¹

El androcentrismo que impregna la sociedad tiene en la escuela una herramienta muy eficaz para inocular su pensamiento hegemónico, tanto desde el currículum explícito: contenidos, materiales, lenguaje, trato..., como del currículum oculto, que a través de la enseñanza tácita, rutinas, sentimientos, actitudes, valores y normas que conforman la estructura académica, y que transmiten, tanto en la comunicación verbal como no discursiva, las expectativas que el profesorado proyecta sobre las alumnas y los alumnos.

A través de los principios psicopedagógicos que sustentan el currículum escolar se transmiten los valores ideológicos, políticos y económicos que orientan el sistema educativo y el modelo de sociedad que se proyecta en él.

En el año 1984 se da por concluida la implantación en los centros de enseñanza públicos y privados concertados del Estado Español la educación mixta, lo que en absoluto significa que pueda hablarse de la Historia de la Coeducación, pues sencillamente no existe.

En palabras de Amparo Tomé (2002: 179) la coeducación como principio filosófico que formaría parte del encaje de la LOGSE y “fue el Instituto de la Mujer el organismo encargado de que la coeducación fuera uno de los principios básicos en la reforma educativa, en la nueva organización curricular y en la formación del profesorado. El Instituto se dota de una serie de instrumentos que irán haciendo posible los cambios. Entre ellos hay que destacar los diferentes planes de igualdad, los nombramientos de asesores y asesoras de igualdad en los centros de profesores y profesoras. Posteriormente se nombraron responsables provinciales de coeducación, aunque todos estos cargos fueron suprimidos a partir del gobierno conservador en 1996.”

Según Amparo Tomé (2002: 177) basándose en Subirats, a lo largo de la implantación de la escuela mixta cabe destacar tres etapas:

- La primera entre 1970 y 1978, en la que se consolida la escuela mixta y permite un avance en la escolarización femenina.
- La segunda entre 1979 y 1985, en la que surge un movimiento educativo que reflexiona acerca de las condiciones y características de la educación de las niñas y de los niños y de los efectos que tiene sobre las mujeres, a la vez que se inician una serie de innovaciones... y objetivos de cambio, a fin de eliminar algunos de los mecanismos androcéntricos que operan en la escuela mixta, que se agrupan en los conceptos de “educación no sexista” y “coeducación”.
- La tercera etapa, que discurre entre 1986 y 1995, en la que “se mantiene y amplía el movimiento de maestras y profesoras dispuestas a un cambio educativo y, a la vez, se articula una política institucional a través de los mecanismos creados por la Administración para impulsar la política institucional a través de los mecanismos creados por la Administración para impulsar las políticas de igualdad...”

Situación de la Coeducación

Tal como ha sido expuesto, exceptuando el esfuerzo de algunas personas, incluso de ciertos centros que se han implicado en un proyecto coeducativo, no puede hablarse de escuela coeducativa, sino que sigue siendo un modelo de escuela mixta. Cuyas

⁶¹ Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi. EMAKUNDE. Vitoria-Gasteiz. 1991, pag. 50.

características quedan muy bien expresadas en el discurso de Ángels Cardona (2003), de quien resumo a continuación los motivos por ella aducidos:

La mera incorporación de las niñas a las aulas se consideró suficiente para lograr la igualdad, sin tener en cuenta las características específicas de la cultura femenina, elaborada durante siglos de sumisión y confinamiento, valorando únicamente la cultura de los varones. El actual modelo liberal de política educativa para la igualdad de oportunidades entre los sexos, se basa en la libertad individual y en la igualdad entendida como el mismo acceso para todos los individuos a los recursos educativos y se distingue por valorar sólo la esfera pública en la escuela partiendo de una idea homogénea y uniformizadora de la cultura.

El género femenino es evaluado por referencia a las características del género masculino, es decir, el género femenino es valorado en términos de déficit cultural. Según este modelo, el profesorado no debe intervenir en las opciones personales, ya que, teóricamente todas las personas han tenido las mismas oportunidades.

La escuela mixta no es suficiente garantía para conseguir la igualdad de oportunidades sino que éstas son aprovechadas desigualmente. Se buscaron explicaciones de tipo biológico, déficits culturales y o familiares, implicaciones de tipo psicológico para encontrar el motivo de las diferencias entre sexos, pero no se tenía en cuenta que el sexismo no es en absoluto explícito. El sexismo está fuertemente incorporado en nuestra cultura, en nuestro sistema de valores y, prácticamente, lo reproducimos en nuestras relaciones cotidianas, hasta tal punto que no es vivido ni percibido como un problema.

“Comprobadas las profundas contradicciones y vistos los resultados obtenidos por el sistema liberal, surgieron durante la década de los ochenta numerosos estudios e investigaciones sobre el sexismo en el sistema educativo” (Cardona, 2003).

Según esta autora, se detecta que la igualdad en la escuela mixta es formal, lo que oculta la discriminación de las niñas. La consideración del “colectivo femenino como un grupo oprimido con las connotaciones que ello conlleva de sumisión, pasividad, aceptación y baja autovaloración.” Así como la desvalorización de la cultura femenina, y aceptación del modelo masculino heredado del sistema patriarcal como el único válido. Por lo que es necesario un nuevo concepto de escuela, la escuela coeducadora.

En los numerosos estudios llevados a cabo se detectó la transmisión de estereotipos de género y definición de roles en el seno de la Institución escolar y la influencia en la transmisión de identidad personal, tanto a través del currículum oculto como del currículum explícito y se vio que realmente las chicas estaban discriminadas: en el lenguaje, debido a la omnipresencia del masculino que aunque se crea que es genérico oculta la existencia de las mujeres; la ocultación de la contribución social de las mujeres; la ocultación de dichos modelos de mujer en los libros de texto; la ocupación del espacio escolar por parte de los chicos; la utilización del material; la escasa presencia de las mujeres en los puestos de responsabilidad en el ámbito educativo; etc.

La portada del libro “Mujer y educación” (González y Lomas, 2002) reproduce en su portada una página de un texto empleado para el aprendizaje de la lectura, acompañado de las correspondientes imágenes gráficas. Las frases son las siguientes: “Carmen barre y Mercedes cose. Magdalena lava y Víctor lee. Ernesto escribe. Armando canta. Narcisa borda. Soledad zurce. Roberto silba.”

A mi juicio, después de varios años tan fructíferos en el tema Coeducación, especialmente en cuanto a la detección del problema de la falta de igualdad de oportunidades por cuestión de género, y a la producción de material teórico, parece que no se supo o no se pudo dar el siguiente paso: acciones concretas de intervención.

Este hecho está unido a una serie de fenómenos político-económicos que no han propiciado el avance que algunas personas esperábamos en los derechos de la mujer en todos los aspectos. En 1996 cuando el gobierno Aznar al frente del Partido Popular asume el gobierno de la nación, empieza a haber un evidente recorte de presupuesto desde las Instituciones, que ha hecho que entrásemos en una fase de *cuasi letargo*. Frenó o suprimió la labor de los Institutos de la Mujer y en cuanto a Educación se refiere, desapareció la figura de la coordinadora o asesora para el tema Coeducación en los centros de formación del profesorado.

Cargos que fueron suprimidos a partir del gobierno conservador en 1996 (Tomé, 2002: 179). López Crespo (2003: 35) comparte esta opinión y añade “No obstante, desde numerosas instituciones (Universidades, Institutos de la Mujer, Ayuntamientos, etc.) se continúan apoyando y llevando a cabo iniciativas que prosiguen la búsqueda de un sistema educativo más justo e igualitario.”

De cualquier manera, el daño producido en el avance hacia los derechos de equidad de las mujeres es incalculable; no sólo no se ha avanzado, sino que en algunos aspectos parece que ha quedado en el olvido la labor de aquellos años tan ilusionantes. Esta percepción es prácticamente unánime entre todas las personas que no han cejado en el empeño de coeducar. Todas ellas personas expertas que coinciden al hacer juicios taxativos acerca del retroceso de la coeducación. Unas lo han manifestado por escrito, y ya han sido citadas en este trabajo; a otras las he escuchado en conferencias públicas; y a muchas de estas personas he tenido la ocasión de pedirles su parecer personal: Charo Altable, Mari Álvarez Lires, Carmen Barrera, Alicia Gil, Dolores Juliano, Amando López, Teresa Nuño, Dolores Sánchez, Victoria Sau, Elena Simón, Amparo Tomé, Beatriz Ugarte, Marijose Urruzola, etc.

La labor coeducativa en los últimos años ha quedado reducida, en la mayoría de los casos, a las personas ya muy concienciadas que siguen su trabajo a base de voluntarismo y sin apoyos, a veces teniendo que soportar actitudes en contra de otros miembros del claustro. “El trabajo en los centros en que se han experimentado cambios en prácticas no sexistas tienden a no ser sostenibles ya que la cultura dominante debilita los esfuerzos realizados por las personas que han avanzado en contradirección cultural” (Tomé, 2002: 180).

El mencionado libro “Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia” (González y Lomas, 2002: 9) es una aportación de un grupo de personas conocidas por su empeño en coeducar “que coinciden en su afán común de ir construyendo una educación, un mundo en el que las diferencias sexuales y culturales no sean la antesala de la opresión y la discriminación de las personas”.

Aportan datos acerca de la evolución de la coeducación, y desde su experiencia nos dan su opinión acerca de la situación del tema que coincide con la percepción de otras muchas personas, ya mencionadas, y de la mía propia.

Se preguntan si podemos hablar de una sociedad en la que la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres se ha conseguido, incluso si los cambios producidos al respecto en los últimos años han sido los adecuados: “la respuesta es negativa. (...) Estamos lejos de una escuela coeducativa capaz de compensar las asimetrías de género y de contribuir en consecuencia a evitar la desigualdad sociocultural que se construye a partir de las diferencias sexuales.”

Una de las aportaciones viene de Marina Subirats. Esta autora y Cristina Brullet hicieron una investigación educativa que dio origen al libro “Rosa y Azul” (1988) cuyas conclusiones pusieron de manifiesto la discriminación de las niñas en los centros escolares. Quince años después dice Subirats (2002: 161-162) lo siguiente: “no he vuelto a medir las relaciones establecidas en las aulas, ni lo hicieron tampoco -o por lo menos no lo he sabido- otras investigadoras que me aseguraron que tratarían de utilizar nuestra metodología...”

Este párrafo deja de manifiesto el sentir general de carencia de investigaciones coeducativas. Continúa esta autora: “mi impresión es que, quince años después, los rasgos fundamentales del sexismo en el ámbito educativo siguen estando presentes. (...) Tenemos algo más de igualdad porque hemos hecho a las muchachas más *competitivas*, tanto en términos de titulación como, a menudo, de actitudes. Pero no hemos avanzado en absoluto en la introducción en el sistema educativo de un tipo de saberes que sirvan a las jóvenes generaciones para afrontar las relaciones entre las personas, par resolver los problemas cotidianos, para compartir el trabajo doméstico, para conocer y manejar la geografía de los sentimientos y de las emociones.”

Debate acerca del modelo de escuela mixta o segregada

A la luz de lo expuesto en el apartado anterior, actualmente el sistema educativo se corresponde con el modelo mixto regido por valores androcéntricos. No existe la escuela coeducativa, por lo que debemos seguir hablando de la coeducación como objetivo a alcanzar. Han transcurrido dos décadas desde que se detectó y analizó el problema de la discriminación de las chicas en el modelo educativo mixto, sin embargo, vista la dificultad de avanzar en el sentido de lograr una escuela igualitaria, no parece extraño que el debate acerca de la conveniencia para las chicas de compartir el espacio educativo con los chicos o volver al modelo segregado femenino vaya cobrando mayor trascendencia. Por ello es un tema que no debe obviarse al hablar de coeducación.

Clara López Crespo (2003) lo ha desarrollado ampliamente en su tesis doctoral, a la que remito y de cuyo trabajo resumo las siguientes ideas:

Algunos colectivos feministas procedentes de los países con una larga tradición de escuela mixta consolidada y con un elevado nivel de desarrollo de la igualdad de oportunidades entre los sexos -Dinamarca, Suecia⁶², Noruega, Gran Bretaña, Alemania y Canadá- abogan desde hace años por la vuelta a la enseñanza segregada, esto es, a la enseñanza en espacios autónomos, por considerar que, al no ser posible hablar de coeducación real, el actual sistema entorpece el desarrollo personal de las niñas debido, fundamentalmente, al rol secundario vivido y aprendido durante su escolarización (López Crespo, 2003: 37).

En España, debido a la corta experiencia en enseñanza mixta, la polémica es posterior, aunque es verdad que desde el feminismo, alertadas por las experiencias de otros países, ya en la década de los 80 se levantaron algunas voces invitándonos a tomar conciencia de la discriminación de las chicas en la nueva organización mixta.

En principio, parecía la opinión extravagante o una cuestión insignificante planteada por un sector minoritario. Si se acababa de conseguir el logro social tantos años reivindicando, de que chicos y chicas se educaran “igual”, cómo íbamos a plantearnos lo que se consideraba “volver atrás”.

Era un reto en el marco de nuestra incipiente democracia, cuya Constitución se aprueba dos años después de poner fin a la dictadura franquista, en 1978 y que reconoce el derecho

⁶² Por ejemplo, el “Vir Alla Olika” (“Todos somos diferentes”), informe elaborado por el gobierno sueco en 1994, que abordaba abiertamente los problemas de la enseñanza mixta.

a la igualdad por razón de sexo lo que da soporte legal a la escuela mixta, no sin importantes resistencias por parte de algunos sectores sociales. “Entre los argumentos que más peso tienen en contra de la misma se encuentra el temor a la masculinización de las niñas y la feminización de los niños, el que favoreciera relaciones sexuales precoces, la *incompatibilidad con el temperamento sexual de los latinos* y las diferencias madurativas entre niñas y niños en el periodo pre y adolescente (Martínez, 1970:113-114, en López Crespo, 2003: 32).

Qué ha ocurrido con la escuela mixta para que, tal como dice esta autora “tras poco más de treinta años de escuela mixta, nos preguntemos por la incidencia real en la formación de nuestras alumnas y alumnos, por ejemplo: ¿en qué medida la escuela mixta influye en el desarrollo de las niñas?” (López Crespo, 2003: 7).

La respuesta me atrevo a sintetizarla en la frase “las niñas han salido perdiendo”, afirmación que intentaré resumir en algunas ideas de este apartado, pero que a mi juicio ha quedado contestada de forma más extensa con lo expuesto en los anteriores apartados “La coeducación y la necesidad de un proyecto coeducativo” y “La situación actual de la Coeducación”, en lo referente a la educación en general.

Queríamos escuela mixta, argumentábamos que el mundo es mixto y la educación debería serlo también. Entiendo la postura de las personas que siguen defendiendo la escuela mixta, que optan por querer cambiarla en vez de abolir la segregación de sexos que tanto costó erradicar.

Sin embargo, si la escuela mixta está siendo perjudicial no sólo para las chicas sino también para los chicos, indudablemente algo ha salido mal y es necesario buscar otras vías de solución, entre las que no descarto, al menos hasta que cambie la situación social, volver a la segregación.

En este sentido, estoy pensando en las niñas y las jóvenes, perdedoras en todos los ámbitos sociales, y que quizá pueda evitarse, al menos, que sigan siendo perjudicadas en el espacio educativo.

Tengo muchas dudas al respecto y no es que no quiera decantarme por una u otra opción, simplemente no soy capaz de tomar una decisión. Quizá pueden implementarse estrategias de intervención pedagógica para ir corrigiendo las desigualdades en las áreas más necesitadas entre las que se encuentra la EF. De hecho, hay alguna experiencia en centros donde se está interviniendo en este sentido y parece que los resultados son positivos. Y en este punto es inevitable la frase que hace varios años decía Benilde Vázquez: “juntos mientras sea posible, separadas cuando sea necesario”.

De cualquier manera, es necesario tomar conciencia de la gravedad del problema y adoptar medidas urgentes para corregir la actual situación educativa.

Introducir a las niñas en un sistema masculino, sin la preparación del profesorado, menospreciando los valores femeninos y sin el apoyo para caminar hacia una Igualdad real desde los demás espacios sociales, que coadyuvaran a modificar las actitudes y comportamientos atávicos culturales, ha sido un error.

Parece que, en general, el sistema de enseñanza mixto no ha ayudado a las mujeres a enfrentarse con las tareas que deben asumir una vez concluida su formación.

Las mujeres pioneras -en este país- en formarse en escuelas mixtas están soportando una situación de discriminación no sólo en el espacio laboral sino que se mantiene en el espacio doméstico-privado.

A mi juicio, tanto el acceso masivo a la educación como la inclusión en el mundo laboral remunerado sin modificar los parámetros hegemónicos masculinos ha supuesto para la

mujer el pago de un alto precio, que a muchas mujeres le hace preguntarse “cómo están haciendo para sobrevivir”. Sospecho que a costa de su salud...

En absoluto se trata de poner en duda el valor de la educación como el principal instrumento en la lucha de la mujer por su emancipación sino que es necesario plantearnos cómo desde el sistema educativo se puede ayudar a las personas a establecer otro tipo de relaciones de convivencia que no se basen en el sobreesfuerzo que le está suponiendo a la mujer que actualmente se mantiene en el empeño de mantener abiertos tantos frentes: tener una familia, desarrollar un trabajo en el ámbito público, estar inmersa en un proceso de formación continua, atender a sus mayores, mantener una buena apariencia física, etc.

Supongo que es un periodo de transición hasta encontrar un nuevo equilibrio, pero el desgaste integral que ha supuesto para las mujeres que lo han vivido, no creo que invite a las nuevas generaciones de mujeres a imitar dicho modelo. De hecho se están produciendo cambios muy rápidos en la forma de organizar su vida que está relacionado con el nivel de formación de las mujeres (Barrera, 2003) y que está haciendo que se tambaleen los fundamentos del patriarcado.

Quiero aportar una reflexión personal que recientemente he tenido ocasión de verbalizar. En el mes de julio -2006- en un curso de Coeducación en un COP de Cantabria, surgió un debate acerca de este tema, y yo dije que creo que si pusiéramos en una balanza lo positivo y lo negativo de la escuela mixta, se inclinaría hacia el segundo lado. Una joven maestra en servicio dijo que “le parecía una aberración la segregación de niños y niñas en EF, que le parecía inconcebible ni siquiera plantearlo”. Quise hacerle ver que toda mi generación fue educada de forma segregada para vivir en un mundo mixto...; dije que partiendo de la base de que entonces las chicas que hacíamos el bachiller éramos muy pocas, la experiencia repensada tras tantos años me hacía ver que algunos resultados fueron muy positivos; que el colegio era nuestro espacio, y que nunca nos hicieron sentirnos inferiores... Me hizo plantearme muchas cosas el hecho de habernos reunido a los 25 años de terminar el bachiller: absolutamente todas éramos profesionales aparentemente satisfechas con el trabajo: éramos dos secretarias, varias maestras y enfermeras, una médica de familia y varias médicas especialistas, además de una traductora, una licenciada en EF, una farmacéutica, una bióloga y una óptica. Todas sin haber abandonado en todos estos años el mercado laboral.

Por otra parte, hay bastantes mujeres ocupando puestos de responsabilidad procedentes de la educación segregada femenina.

Retomando el tema del debate entre escuela mixta o segregada, resumo las siguientes ideas del estudio de López Crespo (2003: 35-42): desde el feminismo se “disparó la voz de alarma de numerosos grupos feministas que denunciaron el carácter patriarcal del sistema educativo y reclamaron, ya desde la década de los ochenta, la necesidad de arbitrar medidas encaminadas a corregir el sexismo en la escuela y poner en marcha planes de actuación dirigidos a la implantación real de la coeducación.

Vuelve a surgir la polémica sobre la conveniencia de la enseñanza mixta, con una diferencia respecto al debate que sobre el tema se sostuvo décadas antes: las voces que ahora se cuestionan la neutralidad y la conveniencia o no de la escuela mixta proceden de sectores progresistas, en principio no condicionados por prejuicios de orden moral o religioso y cuya preocupación fundamental es asegurar una educación de las niñas que garantice su socialización en condiciones de auténtica igualdad.

La propuesta de ofrecer a las niñas espacios autónomos para su educación, proviene inicialmente de países y sociedades con una gran tradición de enseñanza mixta en sus sistemas educativos y de colectivos feministas con una fuerte posición reivindicativa a

favor de las niñas, que tras la experiencia de la enseñanza mixta, se replantean sus efectos y beneficios⁶³. En nuestro país también han surgido este tipo de propuestas en el seno de algunos colectivos y movimientos feministas. Tal como recoge Barrio (1992: 27) ya en 1989 el Colectivo a favor de las niñas proponía “programar algunas actividades en grupos separados que permitan a las niñas reforzar su autoestima, valorar sus habilidades y elegir entre más opciones sin la presión de sus compañeros, y a los niños, aprender a aceptar sus limitaciones y las habilidades ajenas en aspectos en los que no han sido socializados”. En definitiva, alternativas docentes unisexuales compensatorias, aunque en el marco de la escuela mixta.

Urruzola (1995) tras analizar las posibilidades de la escuela mixta como marco para la coeducación⁶⁴, sugiere la enseñanza en espacios autónomos como medio de asegurar el respeto al desarrollo integral de las niñas, que las sitúe en el centro de la tarea educativa y no en el segundo plano que les asignaba la escuela mixta. Ello supone la reivindicación de la importancia de todos aquellos valores y cualidades femeninas que la enseñanza mixta ignora o censura:

Fabra i Sales (1992), afirma que el ambiente que se genera en las aulas *no favorece la igualdad de oportunidades* y que en los centros docentes, lejos de haber sido superados, continúan reproduciéndose los estereotipos de género, aunque esto sea negado tanto por el alumnado como por el profesorado. La denominada “invisibilidad” académica de las alumnas aparece como otra de las objeciones a la enseñanza mixta. Torres (1990) alude con este término a la menor atención que el profesorado presta a las alumnas. Los estudios realizados por Lafrance (1991) sobre esta cuestión señalan que tanto profesoras como profesores dan más instrucciones, refuerzos (positivos o negativos) y en definitiva, interactúan más con los niños que con las niñas.

En algunos países, como por ejemplo Alemania o Dinamarca, numerosos docentes se cuestionan la idoneidad de la enseñanza conjunta, al menos, en relación con el rendimiento académico en materias de ciencias y de tecnología. No se plantea por tanto como un *exceso de conservadurismo pedagógico ni de integrismo feminista*, sino como una iniciativa de naturaleza pedagógica orientada, en éste caso, a estimular el interés de las niñas por unas determinadas materias y a optimizar su rendimiento en ellas.

Evidentemente es un tema complejo y no exento de polémica. Tanto es así, que proyectos educativos con objetivos enfocados a proyectos vitales totalmente distintos confluyen en la misma decisión. De modo que nos encontramos que se aboga por la educación segregada desde planteamientos feministas y desde perspectivas conservadoras, incluso instituciones ultraconservadoras.

3.3.3. Coeducación Física

Sobre la base de lo expuesto en el apartado de Coeducación y en total cohesión con lo planteado para el enfoque de una educación igualitaria en el sistema escolar, en este apartado se abordan algunos aspectos específicos de la situación de la Coeducación Física

⁶³ Como por ejemplo, el macroestudio llevado a cabo en 1992 por el Centro de Investigación sobre las Mujeres de la universidad de Wellesley (EEUU) que constata en sus conclusiones la discriminación de las niñas en los centros mixtos.

⁶⁴ Las conclusiones de las investigaciones de Urruzola en relación con las consecuencias de la escuela mixta se refieren, entre otras, a las siguientes cuestiones: mayoritaria ocupación masculina del espacio; uso del masculino genérico; transmisión, a través del currículum oculto, de la jerarquización de los valores asociados a los géneros; agresiones de diferente naturaleza, etc. (Urruzola 1991).

como área educativa, que a su vez participa de los elementos discriminadores que inciden en la situación de la mujer con relación a la actividad física. Aspectos estos que se desarrollarán ampliamente en subcapítulo 3.4. “Cuerpo, actividad motriz y discriminación de la mujer”.

Para concluir, se dedica unas páginas a la responsabilidad del profesorado de Educación Física en la tarea coeducativa.

Sheila Scraton (1995: 14) ha realizado una investigación en la que analiza los trabajos más significativos para la evolución educativa, desde la ley inglesa de educación de 1944, y queda sorprendida de la poca atención que desde la igualdad de oportunidades se presta a la Educación Física; opina que “resulta difícil identificar con precisión las razones del descuido. Una posible e incluso probable explicación es que, en círculos educativos, la educación física ha seguido manteniendo una categoría académica inferior, considerándose, en consecuencia, que carecía de reclamaciones evidentes o significativas con el futuro mundo laboral y la división sexual del trabajo. Es cierto que el conocimiento directo de la educación física, o la preocupación real por la misma de gran parte de los trabajos feministas sobre la escolarización de las niñas no es grande, y que pocas pedagogas feministas tienen una formación específica en este campo.”

Por otra parte, desde el ámbito de la EF, tampoco es un tema que motive al profesorado, por el contrario, “la investigación de las actitudes del profesorado indica que un elevado porcentaje de los docentes de educación física no simpatiza con la idea de la igualdad de oportunidades en la educación” (Pratt, 1985, en Scraton, 1995: 14).

Continúa diciendo esta autora, “mi conocimiento cada vez mayor de la literatura feminista y sus debates estimularon en mí un planteamiento autocrítico, tanto en mi práctica como profesora, como en relación con mi forma de entender la importancia de la estructuración social del género y las consecuencias de las expectativas femeninas en la estructura, contenidos y enseñanza de la educación física de las niñas. Por último, me di cuenta de que la política feminista parecía estar en conflicto con mi participación personal en la actividad física y el deporte. Daba la sensación de que las feministas tenían una visión negativa de muchos aspectos de la actividad deportiva. (...) Este mundo de predominio masculino y valores “machistas” dejaba poco sitio para las mujeres feministas. Sin embargo, desde la infancia, yo había estado participando en actividades físicas y deportivas en diversos niveles competitivos y recreativos. Mis propias experiencias indicaban que, para las mujeres, el deporte encerraba un potencial liberador. En efecto, tenía la convicción de que me había proporcionado experiencias muy positivas y divertidas en mi evolución como mujer, profesora, compañera, etc. (Scraton, 1995: 15-16).

3.3.3.1. Modelo de Escuela y Coeducación Física

“En el marco de las investigaciones en el ámbito educativo desde una óptica feminista, es decir, desde aquella que estudia las desigualdades por razón de sexo, sus causas y las posibles vías de solución, existe una importante controversia sobre las alternativas posibles a las prácticas discriminatorias de la enseñanza mixta. La conveniencia de plantear de nuevo situaciones de enseñanza segregada, como medida compensatoria, en momentos y materias específicas, constituye el punto de partida a partir del cual nos preguntamos sobre las diferencias y las consecuencias de tal alternativa en las clases de educación física” (López Crespo, 2003: 12).

En cuanto a la discriminación femenina en la actividad motriz, queda constancia en el apartado 3.4. de esta tesis, donde se aportan datos numéricos que confirman dicho argumento. López Crespo (2003: 8) parte del mismo supuesto: “las estadísticas continúan poniendo de manifiesto importantes diferencias cuantitativas y cualitativas en las prácticas deportivas realizadas por niñas y niños, mujeres y hombres”.

Si contemplamos la historia de la EF desde la perspectiva de género, hay que tener en cuenta que la Educación de la mujer no comienza a tomar relevancia hasta bien entrado el siglo XX. La escasa importancia que se le otorga a la escolarización femenina durante el siglo XIX ha sido el principal motivo de la irrelevancia de la educación física femenina, pero, además, hay que añadir obstáculos específicos relacionados con los mitos de la inconveniencia de la actividad física para las mujeres. Entre ellos destaca el de su función reproductora. En palabras de López Crespo (2003: 76) “las concepciones dominantes sobre el papel y funciones de la mujer en la sociedad vienen a determinar las actividades que le están permitidas y, por ello, la educación física femenina tiene desde sus comienzos unas características propias, presidida por movimientos suaves y rítmicos y ligada fundamentalmente a las prácticas gimnásticas y a la danza. A lo largo del siglo XIX el ideal femenino alude a la imagen de mujer débil e indefensa y, en consecuencia, la actividad física que se piensa para ella es la que desarrolle convenientemente el encanto, la gracia y la belleza. (...)”

Durante este periodo hace que la educación física esté, en realidad, al alcance de una limitada minoría de niñas perteneciente a clases medias y aristocráticas que recibe con carácter privado lo que podemos denominar una *educación de adorno* cuyo fin era proporcionarles *un barniz cultural que les permitiera alternar en los salones y reuniones sociales de la época* (Alario y Anguita, 1999: 333)”.

La Ley General de Educación de 1970 establece la posibilidad de un sistema educativo mixto, que comienza de forma paulatina a implantarse en un proceso que dura más de una década. Pero en dicha ley la Educación Física es objeto de trato especial, ya que sus clases deben seguir impartándose de forma segregada.

López Crespo (2003: 7-9) realiza una investigación en centros mixtos y femeninos segregados acerca del ámbito de la actividad física, en edades comprendidas entre los 10 y 14 años, con el propósito de “intentar comprender los mecanismos que actúan en las concepciones que unas y otros tienen del deporte con el fin de explicar los porqués de dichas diferencias, así como de ir encontrando modos de modificar realidades tan asentadas.”

Argumenta esta autora que el deporte se ha convertido en un fenómeno sociocultural que debido a la dimensión que adquiere en los medios de comunicación, en las conversaciones diarias de un amplio grupo social o su presencia en el tiempo libre, bien sea como práctica real o como espectáculo, por lo tanto, no cabe duda de que estamos ante un aspecto relevante de la vida y del imaginario sociales. Además, debido a las características psicoevolutivas de los grupos de preadolescentes y adolescentes, “son particularmente sensibles a los valores que acompañan a la práctica, espectáculo y difusión del deporte. Construyen imágenes del deporte condicionadas por la influencia de agentes sociales como son la institución escolar, los medios de comunicación y la familia. Sin duda, la concepción que se formen del deporte orientará su socialización en el mismo, ya sea a través de su participación como practicantes o como espectadoras y espectadores.”

A lo largo de la investigación contrasta resultados y analiza diferencias entre las alumnas de centros mixtos y las alumnas de centros femeninos, de manera que cada uno de los diferentes objetos de estudio será examinado según esta perspectiva. Analiza la imagen del

deporte que poseen en estrecha relación; qué tipo de actitudes y valores manifiestan ante situaciones deportivas, bien sean como practicantes o como espectadoras de acontecimientos deportivos; constata el tipo de práctica deportiva y sus características realizada por las alumnas; trata de conocer algunos aspectos vinculados con los agentes socializadores, como el centro escolar, la familia y los medios de comunicación, en relación con las actividades físico-deportivas.

En definitiva, pretende conocer en qué medida, el régimen educativo -mixto o segregado- puede influir o está influyendo en estos aspectos y si puede determinar cuáles resultan más convenientes a la hora de lograr prácticas deportivas distintas.

De entre las conclusiones de la investigación, en lo que respecta al tema de cómo las niñas construyen su imagen del deporte y su influencia en la práctica, Clara López aporta un nuevo dato de gran interés: no existen diferencias significativas en los aspectos investigados entre las niñas de centros mixtos y segregados, derivados del modelo de centro.

Además, pone de manifiesto que el centro no es determinante en la adquisición de los valores que ha investigado, sino que influyen otros aspectos, la familia y los medios de comunicación con su decisiva influencia desde la infancia. Coincide con lo ya detectado sobre la discriminación de las niñas en todos los niveles de la práctica motriz.

Las niñas carecen de modelos adecuados de estímulo para la práctica ni en sus madres ni en otras mujeres de su entorno, así como tampoco en los medios de comunicación y la televisión, donde las imágenes que reciben son muy pocos y mal tratadas. Incluyo la imagen de disfrute y libertad que muestran los profesores de EF es superior al de profesoras.

Situación actual de la Coeducación Física

En mi opinión, la situación de la coeducación física participa del mismo parón que ha sufrido en el resto de áreas, pero agravado por las características de los ámbitos más recalcitrantes en mantener el androcentrismo, entre los que debe incluirse el mundo del deporte y su influencia en la asignatura de EF.

Todas las autoras y autores citados al respecto a lo largo de este trabajo, coinciden en que se mantienen los estereotipos de género en todos los aspectos y niveles de práctica motriz. Si bien es cierto que, en principio, existe una tendencia a decir que todas las personas pueden practicar todo tipo de actividad física, en el imaginario colectivo se mantiene mayoritariamente la creencia de que existen actividades físicas más adecuadas para mujeres y hombres de forma totalmente estereotipada. Lo mismo ocurre con los gustos de ambos sexos: actividades muy aceptadas por las mujeres son la gimnasia y la danza; la adscripción de los hombres a las actividades de riesgo y confrontación física y de las mujeres hacia otras; que la fuerza y la resistencia al esfuerzo resultan más adecuadas para los hombres y la gimnasia, la flexibilidad y la expresión para las mujeres.

Las mujeres tienen mejor autoconcepto de sus capacidades de las que les otorgan los hombres, que como tónica general las valoran por debajo de la propia autovaloración de las mujeres.

Esta creencia es tremendamente resistente al cambio. Concretamente lo llevo experimentando año tras años con el alumnado de EF, tal como se verá en los resultados de esta investigación.

Un dato que me sorprende es que mis alumnas, que constituyen una excepción dentro del conjunto femenino de la población, ya que practican tanto como sus compañeros y el

mismo número de especialidades, son más aficionadas que ellos a los deportes de riesgo, practican fútbol y futbito como primer deporte, etc., también poseen las mismas creencias estereotipadas.

Y aquí viene a colación una de las conclusiones a las que llega Emilia Fernández (1994) a la hora de valorar la actitud femenina ante diferentes situaciones de actividad física: existen más diferencias significativas por sexo que por especialidad de estudios.

Parece que la causa son las familias y especialmente las madres, tal como vuelve a demostrar Clara López en su tesis, las niñas no hacen actividad física como consecuencia de la falta de motivación de las clases de EF, sino de otros factores, fundamentalmente la familia y la madre concretamente.

En mi caso, no he podido constatarlo porque en el estímulo por la práctica las madres tienen un nivel muy bajo de práctica. Sin embargo parece que si las madres son deportistas tienen una influencia decisiva entre sus hijas e hijos.

Pongo un ejemplo de prensa que me ha llamado la atención, aunque es anecdótico puede ser ilustrativo: Katharine J. Schori, obispa de la Iglesia Episcopaliana en EEUU, es la primera mujer nombrada para ser líder de esta Iglesia Anglicana en el mundo. Independientemente de que posea características más importantes para detentar dicho cargo, me ha llamado la atención el siguiente dato: una de sus peculiaridades es que a esta mujer de 52 años le apasiona pilotar avionetas; su hija de 25 años es piloto de las fuerzas armadas estadounidenses (Calvo, 2006).

Afortunadamente, comienzan a verse escenas diferentes, que aunque minoritarias aportan otro modelo. Por ejemplo, este verano ha llamado mi atención la imagen de una madre -con pinta de deportista- corriendo con una niña de unos ocho años por la arena mojada en una playa de Cantabria al atardecer. Me agradó la cara de satisfacción de ambas y la actitud de la madre, que cuando la niña se cansó y se tiró en la arena, siguió corriendo e hizo un gesto a un hombre -que las observaba desde fuera de la arena- para que se hiciera cargo de la niña.

En los mismos días, guardando entre sí una distancia considerable, podía verse a varios hombres y una mujer sentada en una roca con la caña de pescar echada en una ría, en un paraje paradisíaco. Hoy en día sigue siendo muy poco habitual la imagen de una mujer pescando. La pesca ha sido puesta reiteradamente como ejemplo de una actividad cuya práctica no requiere fuerza física o enfrentamiento, nada más lejos de las conductas agresivas consideradas impropias para las mujeres, y, sin embargo, le ha sido vetada. Analizado este tema desde la perspectiva de género se ha llegado a la conclusión de que la causa de dicho impedimento participa de los mismos motivos que otras actividades que precisan el alejamiento de la mujer del entorno inmediato, pero no parece ser el único.

Celia Amorós (1994) también habla de la pesca como actividad a analizar desde la antropología. Según esta autora hay tabúes muy característicos por los que se les prohíbe a las mujeres participar en la pesca, existen muchas variantes, pero la situación es bastante generalizada.

Las sociedades que pone como ejemplo instalan sus poblados cerca de los ríos y la mujer estaría cerca de las criaturas, por lo que el motivo no es la distancia, pero aducen razones relacionadas con el amamantamiento para su prohibición. Lo mismo que camina con las criaturas un kilómetro a la espalda, puede sujetar una caña, algo para lo que tampoco existen impedimentos biológicos, pero, sobre la pesca, que es una actividad prestigiada,

pesan tabúes tremendos: la mujer ha de cuidar del fuego, no debe, por tanto, entrar en el dominio de la pesca.

No me cabe duda de que la madre es una pieza clave como modelo de práctica de actividad motriz. La madre es la que decide la vestimenta y el calzado que se pone a las niñas, que, en muchos casos, desde el primer año de vida les impide disfrutar de ciertos juegos físicos y obstaculiza el desarrollo de sus habilidades motrices. Las madres, al vestir a sus hijas, anteponen lo cánones de estética de género y cometen una sutil discriminación, impiden la igualdad real de oportunidades junto a la imposición de un modelo social de desventaja con respecto a los niños.

Puede parecer exagerado, sin embargo, si queremos comprobarlo no tenemos más que ir a un parque infantil -especialmente en una ciudad de provincias- y observar que no es tan extraño ver a una niña trepando, atravesando los puentes de cuerdas o intentando subir por el tobogán en sentido contrario al de deslizamiento, con el inconveniente del vestido y el calzado inadecuado; a veces luchando contra los enganchones de la tela, pero otras con la madre o la abuela diciendo: “niña no te manches”, mientras que su hermano, su primo o su vecino están con un cómodo chándal y calzado deportivo.

Una observación que puede hacerse en cualquier momento es la actitud de padres y madres con sus criaturas. Es habitual ver la imagen que describo observada hace unos días: un niño que apenas sabe andar, ayudado por su padre, intenta dar una patada a una pelota y enviarla hacia donde está la madre. Esta imagen no la he visto con una niña.

Mi deformación profesional me hace detectar esas situaciones sobre todo cuando tengo ocasión de visitar una ciudad cuyas costumbres desconozco. Al principio del otoño pasado en una ciudad de Castilla, sentada en un velador de la plaza, observé que había varios grupos de niños jugando a dar patadas al balón. En alguno había pequeños de muy corta edad con adultos, en otros, niños que podían tener entre ocho y doce años, aproximadamente; en ningún grupo había una sola niña. Pensé ¿dónde están las niñas y las mujeres? Unos metros más allá había varias niñas sentadas en las mesas con mujeres adultas.

No es cosa del pasado esto puede observarse cada día

Durante la adolescencia, tanto en las clases de EF como al realizar actividades deportivas al aire libre, es habitual que los chicos vistan un cómodo pantalón corto, mientras que las niñas no se atreven, pues su anatomía es objeto de comentarios, de descalificaciones y acoso por parte de sus compañeros.

Por todo lo anteriormente expuesto, y basándome en la certeza de que la práctica de actividad física moderada, frecuente y adecuada a las características personales es beneficiosa, defiendo la Coeducación Física porque la salud integral es patrimonio de todas las personas, no sólo de los hombres, sino también de las mujeres, que tienen derecho a una educación integral que procure su proceso de emancipación y les ayude a tomar decisiones sobre su propia vida y su propio cuerpo. Una de estas decisiones consiste en elegir el tipo de actividad motriz que desean hacer sin tener obstáculos por el hecho de ser mujer. Esto incluye y mantiene estrechos vínculos con el desarrollo de las capacidades motrices que posibiliten su utilización como un elemento del tiempo de ocio de manera saludable.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que está habiendo una incipiente regresión en la práctica de la actividad físico-deportiva. Aunque sin llegar a las cotas deseables, en las dos últimas décadas, se iba producido un aumento progresivo de la práctica motriz en la población española, pero a partir de 1995 parece que ha habido un pequeño descenso de

práctica de la población en general, más acusado en las mujeres (Martínez del Castillo, 1983; García Fernando, 1962, 1986, 1991; Vázquez, 1993b, 1997, 2001; López Crespo, 2003). Además es en la adolescencia y la juventud donde más disminuye su práctica y se produce abandono, lo que nos hace pensar que la práctica motriz no se sustenta en hábitos estables.

El sedentarismo es un hábito que va en aumento. Es un fenómeno nuevo en el desarrollo de la humanidad, que se produce desde que las personas dejan de hacer trabajos físicos para el sostén y la sustitución del trabajo humano por las máquinas. Esto va unido a una alimentación inadecuada, paradójicamente, fruto en muchos casos, del estado del bienestar que está aumentando de forma alarmante los índices de obesidad. Y quiero aclarar que me preocupa la obesidad cuando el exceso de peso repercute en la calidad de vida de las personas, sobre todo en la niñez, donde cada vez es más frecuente.

Siempre se ha dicho que los niños y las niñas son movimiento, sin embargo, la televisión, los video-juegos, etc., están produciendo un cambio en las costumbres que empiezan a dejar de jugar tanto a juegos motores como otros juegos colectivos tradicionales, con la consiguiente pérdida de fuente de placer y comunicación.

Aunque, no está relacionado con la utilización de los medios cibernéticos, el aumento del sedentarismo afecta más a las niñas y las mujeres.

Los estilos de vida saludables a través de la práctica de las actividades físico-deportivas, es uno de los objetivos de la asignatura de EF y la práctica deportiva de los centros escolares (Pieron, 2001; Romero, 2001; Sánchez Bañuelos, 1996; López Crespo, 2003). Pero en dicha práctica tiene una importante incidencia la imagen del deporte formada bajo la influencia de estructuras sociales que repercute en la adquisición de hábitos de práctica sistemática, menos positiva en las niñas y las adolescentes que en sus compañeros. Además las niñas no obtienen motivación para hacer actividad física de las clases de EF (López Crespo, 2003).

En mis alumnas tampoco es significativo el estímulo de las clases de EF ante la práctica deportiva, y según Pieron (2001) la actitud es más favorable en los chicos en todas las edades y países a excepción de los datos españoles, aunque la diferencia es muy limitada. Por ello hay que propiciar un cambio de la EF de modo que sirva de estímulo para la práctica y así cumplir su principal objetivo: crear hábitos saludables y duraderos de práctica motriz, y el modo de conseguirlo es a través de experiencias gratificantes.

Maurice Pieron (2001) de la Universidad de Lieja aporta, entre otros, datos acerca de la participación de los jóvenes de nueve países europeos, en actividades físicas y deportivas. Este estudio tiene interés para esta investigación, dado que los resultados analizados están segregados por género.

He aquí alguno de los datos que indican claramente que en todos los parámetros estudiados las mujeres se encuentran en niveles inferiores:

- En nuestros hábitos culturales se ha reducido considerablemente la parte que el esfuerzo físico tiene en el trabajo y en la vida cotidiana. Numerosos factores contribuyen a los hábitos sedentarios de jóvenes y adultos, por ejemplo los desplazamientos a la escuela o el aumento de actividades de ocio pasivas como la TV, los juegos electrónicos, etc.
- Los jóvenes, y especialmente las chicas, no realizan un volumen de actividad a un nivel apropiado para permitir efectos significativos sobre la salud.

- Existe una tendencia sistemática hacia la disminución del índice de actividad física entre las edades de 12 y 15 años, en ambos sexos, pero más acentuada en las chicas.
- El menor compromiso de esfuerzo de entre las jóvenes europeas es el de las españolas, ya que aproximadamente el 80% de las jóvenes españolas de 15 años no realizan actividad motriz suficiente.
- La adolescencia representa un periodo crítico en el que factores extrínsecos toman relevancia sobre los factores biológicos. Estos factores extrínsecos influyen negativamente en la práctica de actividad física en la adolescencia.
- La percepción sobre su propia salud es buena, más en chicos que en chicas.
- La percepción de la apariencia es muy inferior a la de salud. Las medidas no ideales en las chicas les llevan a la pérdida de autoestima. El 70% de las adolescentes no están satisfechas con su peso.
- Ocho de los nueve países evalúan la Educación Física de manera más positiva que el resto de la Escuela; entre el 60 y 70% les gusta la Educación Física y son muy baja proporción a los que no les gusta la Educación Física. A los más pequeños les gusta más. La actitud es más favorable en los chicos en todas las edades y países a excepción de los datos españoles, aunque la diferencia es muy escasa.
- Por último, no hay diferencia significativa de compromiso motor entre chicos y chicas en la clase de Educación Física, pero sí en los recreos.

Este último dato me parece muy significativo, pues está relacionado con el diseño y la distribución de las zonas de recreo, asunto en el que es necesaria una intervención pedagógica por parte de los centros de enseñanza, y que quizá sea una de las acciones más sencillas de desarrollar. De hecho desde hace algunos años, aunque tímidamente, se están haciendo intervenciones en este sentido en algunos centros escolares.

3.3.3.2. Responsabilidad del profesorado de Educación Física en la Coeducación

El hecho de no tener formación en Coeducación hace que el profesorado no se cuestione que está cometiendo discriminación hacia las alumnas.

De acuerdo con Cremades (1988: 60), “cuando preguntamos al azar al profesorado si su práctica docente es en alguna medida sexista, la respuesta es tajante: NO.” Esta misma respuesta, en general, es la que da el profesorado de EF. Si se le pregunta el porqué de acciones discriminatorias, aduce razones de índole fisiológica y natural como justificación a la desigualdad de trato.

Es necesario tener en cuenta, por una parte, tal como se ha dicho repetidamente a lo largo de este trabajo, que el profesorado es pieza clave para llevar a cabo cualquier cambio en el sistema educativo, y por otra, que actualmente, están cambiando “los perfiles y las expectativas sobre la función del profesorado innovador-investigador-participativo-dinamizador frente a una función meramente técnica-instructora-reproductora y ejecutora del sistema escolar.”

Sin embargo, en mi opinión, en el ámbito de la EF son pocos los proyectos que se abordan desde la perspectiva de género, lo que impide que se dé un auténtico cambio en su docencia, ya que el profesorado sigue desarrollando su labor bajo el código de género social.

En el ámbito de la EF, ha de tenerse en cuenta que la relación de la mujer con la actividad física no puede separarse de otros aspectos sociales, lo que no es óbice para que en el

reparto de responsabilidades el profesorado de EF asuma una parcela importante en la tarea de erradicar la discriminación de sexo-género en ámbito motor.

Cuando se inició la enseñanza mixta, al igual que en el resto de asignaturas, las niñas fueron metidas con calzador en los parámetros educativos masculinos, lo que asumió el profesorado de EF al completo. Las profesoras se mimetizan con la docencia de los profesores, dejan de impartir prácticas femeninas y obligan a las niñas a hacer deporte. Sin embargo, ni los profesores ni los alumnos contemplan la posibilidad de realizar actividades expresivas por ejemplo. De esta manera, las niñas aceptan las nuevas prácticas, en muchos casos sin disfrutar, en otros buscando fórmulas de “escaqueo”, mientras que los chicos continúan con sus prácticas habituales. Las profesoras que han intentado introducir en los contenidos de las clases una unidad didáctica de danza, en la mayoría de los casos, han desistido por la actitud de los chicos. Como consecuencia, éstos se han negado a hacer danza jazz, pero las chicas han asumido las prácticas de balompié. Es necesario tener en cuenta que la preparación del profesorado de EF, en general, se ha llevado a cabo a través de contenidos deportivos y de preparación física, por lo que en su tarea docente no desarrollan los contenidos expresivos, a pesar de ser prescriptivo por ley.

“Imaginaros si una profesora de EF que en un Instituto, hubiese evaluado y calificado sólo pruebas femeninas: cuerdas, aros, danza..., los chicos hubieran salido muy mal parados”, dice Milagros García Bonafé (2001).

En cuanto al tema de la formación del profesorado de EF, ya hemos dicho -en el apartado 2.3.- que desde hace varios años, en los diferentes países europeos es el más reacio del conjunto del profesorado a introducir cambios en su tarea docente. Esta idea, desafortunadamente, no ha perdido vigencia tanto en la totalidad de sus aspectos, como en lo referente al tema de la coeducación, tal y como se confirma en las investigaciones realizadas en nuestro país. Así mismo, coincide con la investigación llevada a cabo por Scraton (1995) en Gran Bretaña. Resulta curioso, pues es fácil caer en la tentación de pensar que todos “nuestros desfases” se deben a cuarenta años de dictadura militar y a la total adscripción del profesorado a dicho régimen durante muchos años. Sin embargo, este fenómeno no se ha dado en otros países europeos y hoy en día no parece haber diferencias significativas en cuanto a su formación y puesta en práctica de una EF coeducativa por parte de su profesorado.

Parece ser que los argumentos que justifican la idiosincrasia del profesorado de EF, basándose en nuestra historia reciente, no son válidos.

A mi juicio tampoco son el motivo de que seamos el área que menos participa en los eventos de formación en coeducación, ya que es un tema reciente en el que el conjunto del profesorado partió de cero hace algo más de una década. Y no me refiero al porcentaje de participación, que es menor, sino que he comprobado que el profesorado de otras áreas ajenas a la EF dan respuestas más acertadas en los trabajos que realizamos, por ejemplo de recogida de conceptos previos, y tienen menos dificultad para identificar la EF con la Educación y para modificar las creencias implícitas que coincidían con el concepto de la educación física tradicional y eficientista.

En mi participación como formadora en Coeducación he de decir que mi experiencia ha sido muy positiva, ya sea con el profesorado, el monitorado de EF u otras personas del mundo del deporte. Lo que no quita para reconocer que su nivel de formación en Coeducación Física es escaso o nulo. Lo que he comprobado de nuevo en mis últimas experiencias durante el curso 2003-04, en varios cursos en el ámbito específico de la Educación Física. Uno de ellos con un grupo de docentes de Primaria y Secundaria en

servicio. Como suele ocurrir, no conocía el nivel de formación en Coeducación de las personas participantes, así pues, había preparado abundante material didáctico, dado que el curso era de 12 horas de duración. Me encontré con un grupo de profesionales con un gran interés y muchas ganas de aprender, pero no sabían nada de Coeducación, nadie había hecho un curso de iniciación, ni conocían los fundamentos de la Igualdad de Oportunidades. Y termino con un ejemplo: al abordar el tema de la importancia de los materiales, en general, no sabían de la existencia de materiales para coeducar y a raíz de la intervención de una profesora que tenía una criatura de dos años, supe que desconocían la existencia de la importancia del contenido de los cuentos infantiles.

Esta percepción está avalada por la investigación de Vázquez, Fernández y Fierro (2000) que se ratifican en la idea de que el profesorado de EF no ha evolucionado en cuanto a su formación y práctica docente desde la perspectiva coeducativa. Estas autoras confirman que se cumplen sus hipótesis en cuanto a:

- La reproducción por parte del alumnado, y el refuerzo a través de la intervención del profesorado, de los estereotipos de género.
- La falta de coincidencia entre la autopercepción y la observación sobre la práctica de la EF.
- La necesidad de formación del profesorado en Coeducación; etc.

Considero que todas las actividades motrices llevadas a cabo en el centro escolar deben ser educativas, no sólo la asignatura EF sino toda actividad física en edad escolar. Y en este asunto tenemos un problema añadido. Así como en cualquier otro ámbito está estructurada la labor desempeñada por cada zona profesional, en EF existe una diversa tipología de profesionales, cuya formación varía desde un cursillo de unos días hasta el doctorado y que, en muchos casos, no tienen delimitado su campo de acción. Acerca de este tema he sido clara al reivindicar que toda persona que tenga la responsabilidad en alguna parcela educativa de la motricidad humana debe poseer la formación mínima de lo que hoy es la Diplomatura de Magisterio especialidad en EF.

Para lograr la implantación de un modelo coeducativo, es imprescindible dedicar medios económicos y humanos que propicien la concienciación y la formación del profesorado como agente de primer orden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a los cambios de valores que faciliten una auténtica igualdad de oportunidades en el proceso educativo.

Sería imprescindible que todas las personas comprometidas en el ámbito educativo - cualquiera que fuese su capacidad de decisión-, pasaran por un proceso de sensibilización primero y luego de formación, sin el cual es prácticamente imposible desmontar las concepciones previas que poseemos y que nos impiden una visión real del mundo.

En cuanto a la formación del profesorado de EF en Igualdad de Oportunidades, es necesario someterse a un profundo trabajo de introspección, ya que nuestra área tiene interiorizados unos valores fuertemente arraigados, debido a la influencia del mundo deportivo. Estos valores en relación con el agonismo, la fuerza, la excelencia motriz..., abocan a actuar de manera que, inconscientemente, se incurre en descalificaciones y exclusiones de tipo sexista, homófobo, clasista, racista, etc. Todo ello, se manifiesta de forma normalizada en su lenguaje relacionado con la guerra, la muerte, el desprestigio a las mujeres, la exclusión de las personas menos hábiles, el racismo...

Begoña Salas (1992) aportó una propuesta que hoy sigue siendo igualmente válida. Uno de los temas a los que concede relevancia especial es “el estudio de la configuración de los

prejuicios sexistas en los esquemas conceptuales, en particular, de los mecanismos de su aplicación”. Detectar y explicar la influencia del sexismo en los esquemas conceptuales y plasmarla en la representación de la realidad sigue siendo una importante línea de trabajo válida para deconstruir el pensamiento del profesorado de EF.

Salas estructura el proceso de formación en Coeducación en los siguientes apartados:

- a) Introspección, reflexión y análisis del proceso personal, desde la doble perspectiva de lo personal y lo profesional.
- b) Análisis y sistematización de la experiencia como docente.
- c) Acudir a fuentes y someterlas a una relectura desde una perspectiva no androcéntrica.
- d) Realización de estudios parciales de reflexión-acción, con diferentes colectivos.
- e) Concreción en la legislación actual, la LOGSE, cuyo objetivo fundamental es la transformación de los objetivos conceptuales en el desarrollo de capacidades para lograr el desarrollo integral de las personas.

Centrándose en la configuración de los prejuicios sexistas en los esquemas conceptuales previos y su relación con el desarrollo de las capacidades, propone limitar el campo de observación a los siguientes aspectos:

- Configuración de los esquemas conceptuales como generadores del pensamiento y su transmisión a través del lenguaje.
- Relación entre la semántica y la gramática.
- Las imágenes como representación del pensamiento y sus asociaciones
 - sonidos-imágenes
 - objetos-imágenes
 - sujetos-imágenes
- Relación entre los conceptos masculinos y femeninos (campos semánticos, rasgos léxico-semánticos, morfemas de género, campos asociativos, valores de la adjetivación) y la estimulación en el desarrollo de las capacidades.

Desde el ámbito educativo del movimiento -la Educación Física y el Deporte en Edad Escolar- es muy importante ayudar a las niñas a aceptar su realidad corporal; que desde las primeras edades, establezcan una relación armoniosa con su imagen corporal; que disfruten del movimiento y que lo utilicen, si lo desean, para mantenerse en forma, pero siempre, dentro de unos límites razonables y sobre todo desde la aceptación de sus límites y capacidades.

El profesorado de Educación Física tiene una parcela importante de responsabilidad en la tarea de erradicar la discriminación de sexo-género en el ámbito motor, que comienza por su propia formación, pero que recae fundamentalmente en:

- Las Instituciones Educativas en general, que no acaban de entender la importancia de una educación integral de las personas.
- Las Instituciones y Asociaciones Deportivas
- Las Administraciones Públicas en general, y concretamente en lo referente a los medios de comunicación.

Para concluir, insto al profesorado de Educación Física, y a cualquier persona que esté llevando a cabo su labor en el ámbito de la docencia del movimiento humano en la edad escolar, que, desde la perspectiva de la filosofía de las Líneas Transversales, se empeñen en la tarea inestimable de contribuir al desarrollo de las personas desde el quehacer educativo indisolublemente imbricado con la coeducación y la educación para la salud, los dos “caballos de la batalla educativa” desde el movimiento.

No podemos separar estos dos aspectos en el tema género y actividad física, porque, en este ámbito son las chicas las que salen perjudicadas en cuanto a salud integral se refiere, ya sea en la práctica deportiva, como en la exigencia de mantener unos cánones estéticos. Las y los educadores desde el movimiento pueden contribuir a minimizar la proporción de enfermedades relacionadas con la no aceptación del propio cuerpo que la mujeres padece: anorexias, bulimias, depresiones, baja autoestima...

3.4. Cuerpo, actividad motriz y discriminación de la mujer

El análisis de la difícil relación de la mujer con el esfuerzo físico es un tema apasionante. La actividad físico-deportiva le ha sido proscrita en prácticamente todas las culturas y momentos históricos. Sin embargo, podemos encontrar algunas situaciones, cuando los poderes fácticos lo han considerado necesario, se ha utilizado el cuerpo de la mujer para sus objetivos, como por ejemplo en Esparta -donde se les obligaba a someterse a duros entrenamientos para que parieran hijos sanos que llegaran a ser valientes guerreros- y muchos siglos después en las diferentes dictaduras del siglo XX en Europa -entre ellas en la dictadura franquista- se exhortaba a las mujeres a practicar ejercicio físico con el objeto de dar a luz hijos sanos y fuertes para la patria.

Pero no es necesario acudir a la historia para darnos cuenta de que es insostenible el argumento de la incapacidad de las mujeres para realizar tareas físicas duras. No hay más que pensar en las mujeres de nuestro entorno de hace una o dos generaciones, criadas en el medio rural, que desarrollaron un trabajo bruto considerable, que incluso parían en la era cuando estaban trillando, recogiendo la cosecha o enfardando la paja.

Terminada la jornada en el campo, estas mujeres preparan la comida, friegan o lavan la ropa, es decir, siguen haciendo trabajo físico mientras los hombres descansan o acuden a la cantina.

Según Jesús Mosterín (2006b: 60), al tratar el tema del cambio que supone la domesticación de animales y la agricultura en la evolución humana, dice lo siguiente:

“Mientras las mujeres cuidaban a esos primeros animales domésticos, los hombres seguían cazando gacelas, onagros (asnos salvajes), ciervos, ovejas salvajes, etc. Pero conforme pasaba el tiempo, la cría de animales domésticos iba proporcionando más carne que la caza.

A este proceso de lenta invención de la agricultura y la ganadería se conoce con el nombre de revolución del Neolítico. Fue una revolución de las mujeres. El papel de los hombres, que siguieron siendo cazadores durante bastante tiempo, se fue haciendo menor. Eran las mujeres, encargadas desde siempre de la obtención de los alimentos vegetales, las que introducían las nuevas técnicas agrícolas. Y también fueron probablemente las mujeres las que iniciaron la domesticación de los animales y el aprovechamiento de sus productos mediante prácticas como el hilado y el tejido de la lana de las ovejas.”

Actualmente, “aproximadamente la mitad de las mujeres del mundo viven y trabajan en tierras de cultivo de países de desarrollo y garantizan del 40 al 80 por ciento de la producción agrícola, según los países” (Charlton, 1984: 61 en Moor, 1996: 60). Tradicionalmente las mujeres han llevado a cabo las tareas de labranza, recolección y cuidado del ganado en el medio rural, sin embargo, tanto ellas como los hombres “lo consideran parte integrante de sus labores domésticas” (Sharma, 1980: 132, en Moor, 1996: 60). A lo que añado una percepción personal, hoy en día, la situación se está modificando únicamente en la medida que los trabajos rurales se van mecanizando. Es muy común que al atravesar un poblado de un país en vías de desarrollo, a primera hora de la mañana, los hombres se encuentren en torno a la taberna charlando, mientras que a pocos metros, en los campos, las mujeres y los niños cultivan la tierra con herramientas manuales y la ayuda de algún animal. Raramente se ve un tractor, en cuyo caso es el hombre el que lo maneja.

El hecho tan evidente de la producción de esfuerzo físico por parte de las mujeres parece haber sido invisible, hasta tal punto que los Poderes Públicos, con el incondicional apoyo

de la Medicina y la Iglesia, han apartado a la mujer de la práctica de la actividad físico-deportiva diciendo que era perjudicial para su salud, concretamente para el aparato reproductor femenino. Este argumento ha sido decisivo, pues alarmaba de las consecuencias negativas para la función por excelencia de la mujer: la procreación.

Paradójicamente, si se tuviera en cuenta este argumento biológico, es a los hombres a quienes tendrían que haber prohibido la práctica violenta de actividad física. No hay que ser una gran investigadora para observar que los órganos reproductores de la mujer están albergados en la pelvis, lo que les procura una eficaz protección anatómica, mientras que los testículos están en el exterior y son infinitamente más vulnerables.

Por muy faltas de rigor que nos parezcan estas dos creencias, la falta de dotación fisiológica para realizar esfuerzos físicos y la peligrosidad que podía acarreamos, son las que se han utilizado para impedirnos realizar actividades deportivas. Lo grave es, que detrás de estas falsas y aparentes intenciones de protegernos, se esconden motivos muy serios: impedir a la mujer que disfrute con el movimiento, el contacto con la naturaleza, la relación con otras personas y, en definitiva, obstaculizar cualquier vía de acceso a experiencias hedonistas y de autorregulación de la propia vida de la mujer.

Cuando por fin, desde hace algunos años, las Ciencias Médicas comienzan a confesar la falsedad de estos argumentos, y las mujeres demuestran que pueden hacer cualquier deporte sin ningún tipo de perjuicio, ha aparecido otro gran argumento que se esgrime para intentar zanjar cualquier discusión relacionada con el tema: “a las mujeres no les gusta hacer deporte”.

No voy a negar que a muchas mujeres no les gusta hacer deporte, que no disfrutan con el ejercicio físico, y no me preocupa, pues pienso que las personas deben ocupar su tiempo libre en actividades que les produzcan bienestar y placer. Lo que sí me preocupa es que normalmente a las mujeres no les gusta practicar actividad física por carecer de hábitos de práctica motriz, que se adquieren antes de la adolescencia a través de experiencias positivas, a lo que, francamente, no han tenido fácil acceso. Si transcurrido este importante período de la vida no se ha adquirido gusto por el movimiento, luego es mucho más complejo. Sí, es verdad que se puede empezar a ir al gimnasio o a hacer senderismo a partir de los 40 o 50 años y comprobar que el movimiento aumenta tu grado de bienestar, pero difícilmente se alcanza el nivel de disfrute de las personas que desde sus primeros años han gozado nadando, jugando, compitiendo y sudando. De hecho la mayoría de las mujeres que comienzan en la edad adulta a hacer ejercicio es por motivos estéticos y de salud, no por el gusto por el movimiento, lo que viene a reforzar el control de la mujer a través del sentido de belleza que la sociedad le impone.

Hay muchas mujeres a las que sí les gusta el esfuerzo, el enfrentamiento y el reto. Es hora de empezar a ver las imágenes de las mujeres compitiendo al límite de sus fuerzas, libres de los prejuicios de la estética femenina. De valorar el acto deportivo en sí, sin anteponer la belleza y la estética de las deportistas. Me pregunto cómo es posible que se siga exigiendo que las deportistas mantengan los mismos cánones de belleza, que se las siga criticando lo mismo que a las pioneras del deporte.

Creo que viene a cuento un conocido pero ilustrativo pasaje acerca del estereotipo femenino de estética -frágil, delicada, discreta- que de esta visión de la mujer se derivaba, y que ha condicionado no sólo las primeras manifestaciones deportivas femeninas, sino que hoy sigue teniendo una gran influencia en la forma de pensar sobre la práctica deportiva de las mujeres.

Se trata de un artículo de prensa a raíz de los primeros acontecimientos deportivos femeninos, una crónica de 1903 realizada por Legrand, con motivo de una marcha que se realiza en París.

El contenido de dicho escrito sobre el extraordinario acontecimiento que logra reunir a 2.500 mujeres, se ocupa sobre todo, de describir sus aspectos y atuendos. Comenta el periodista: "...la visión de estas jóvenes desmelenadas, sudorosas, extenuadas, fue para el deporte femenino una prueba desastrosa" (Vázquez, 1991).

Parece que la práctica física realizada por la mujer está condenada a topar con el canon tradicional de belleza femenina, y para lograrlo lo más adecuado es practicar actividades "femeninas".

Esta exigencia sobre la imagen está muy marcada en las tenistas, dónde sigue valorándose más su belleza que su nivel deportivo: en la portada de la revista EPS, recientemente, aparece una fotografía de Sharapova con el titular "La tenista de oro María Shrapova se ha convertido en la deportista mejor pagada gracias a su imagen comercial" (Torres, 2006); el artículo comienza con estas palabras: "Icono estético, tenista excepcional, (...) la última reina de las pistas con tirón en los medios".

En todos los estudios realizados se mantiene invariable la idea de que a las mujeres les gusta la gimnasia, la danza principalmente. Creencias con las que coinciden las estudiantes de EF, cuyas prácticas personales no siguen, en absoluto, la tendencia estereotipada. Por el contrario, practican más variedad de deportes y son más aficionadas a las prácticas de riesgo en el medio natural que sus compañeros. Sin embargo, no se han cuestionado el por qué de los supuestos gustos motrices del conjunto de mujeres, ni tampoco si el motivo estriba en la dificultad para acceder a otro tipo de actividades que no puedan realizarse en el gimnasio de su barrio, por ejemplo.

De momento, y en lo que respecta al conjunto de la población femenina, habrá que dejar de ponerles obstáculos, dotarlas de una alfabetización motriz desde la infancia y eliminar las barreras, a veces infranqueables, que se encuentran las mujeres en el acceso al mundo deportivo. Solo después, podremos hacer con conocimiento de causa alguna afirmación acerca de la mujer y la actividad física.

"La categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina y la situación de las mujeres, y lo es también para analizar la condición masculina y la situación vital de los hombres. Es decir, el género permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir..." (Lagarde, 1996: 29).

Prohibiciones y leyes que, a mi parecer, han determinado el control de la utilización del cuerpo de la mujer a lo largo de la historia y que en el momento actual y el tema que nos ocupa, en mayor o menor medida, se hace evidente en todos los aspectos sociales y en todas las culturas en relación con la motricidad y las manifestaciones de expresión corporal de las mujeres.

El problema sociocultural de la discriminación de la mujer en todos los niveles de práctica de actividad física por cuestión de género no tiene su origen en sí misma, ni siquiera en el deporte, sino que es un problema que comparte con todos los ámbitos sociales.

Si no hubiera desigualdad en el acceso a otros espacios sociales, no habría necesidad de reivindicar la igualdad de las niñas y las mujeres en la práctica deportiva. En mi caso, dejaría de preocuparme de si hacen o no ejercicio físico, pues en una sociedad democrática, en el amplio sentido de la palabra, se da por hecho que cada quien ha elegido sus opciones libremente.

“La base patriarcal consiste en que las mujeres contribuyan al desarrollo de otros, en el cual es evidente el desarrollo de los otros a partir de los aportes de las mujeres, a costa del auto desarrollo de cada una y del desarrollo de género femenino” (Lagarde, 1996: 120).

Erradicar el código patriarcal que sustenta nuestra la sociedad no es una tarea sencilla, pero también es cierto que desde los poderes públicos no se toman las medidas necesarias para eliminar las desigualdades de género. Cambios propiciados desde la Educación integral a través de los medios de comunicación, la sanidad, la familia, la escuela..., estableciendo y haciendo cumplir las leyes que procuren el cambio real.

Estas son pues las medidas que precisa el ámbito de la actividad física donde en lo relativo a la mujer, partiendo de los aspectos indicados, utilizan el concepto de cuerpo y de actividad física como elementos de sometimiento de la mujer.

Podemos decir que el problema específico de las dificultades que encuentra la mujer en cualquier nivel de acceso relacionado con la práctica motriz se fundamenta, por un lado, en los mismos límites que la tradición y la cultura ha impuesto a la igualdad de oportunidades por cuestión de género que comparten los diferentes aspectos socioculturales, lo que dificulta o impide su incursión en cualquier ámbito valorado como masculino; y por otro, hay que considerar otras rémoras específicas que han contribuido a ralentizar dicho desarrollo: el concepto de cuerpo, el concepto de Educación Física y la propia macroestructura del deporte.

El concepto de Educación Física que defiendo es aquel que contribuye a la educación y bienestar integrales de la persona, tal como he tratado de explicar en los anteriores capítulos y que quedará explicitado a lo largo del proceso educativo-investigador de esta tesis. Así mismo, en el apartado 0.1. *Tema y problema* ha sido esbozado el obstáculo que supone en el camino hacia la consecución de los logros que pretendemos, en todos los niveles de acceso a la práctica motriz de la mujer, la estructura actual del mundo del deporte. Acerca de ello volveremos a incidir en este capítulo, en el que dedicaremos un lugar preferente al desarrollo del tema del cuerpo, “el primero y más natural de los instrumentos” (Mauss, 1971), y que junto con el movimiento humano constituyen los contenidos básicos de todas las actividades que se desarrollan desde el ámbito motor.

3.4.1. Cuerpo y movimiento desde la perspectiva de género.

Según Marcela Lagarde (1996: 121 y 149): “El patriarcado ha sido una de las construcciones socio-políticas más crueles de convivencia social, y que más daño ha causado a las mujeres, a las sociedades y a sus posibilidades de desarrollo.” Genera contenidos culturales y actitudes sexistas.

“Subjetivamente, es complicado esperar que mujeres con esa configuración genérica puedan pensarse a sí mismas como protagonistas, receptoras y beneficiarias de los hechos asociados al desarrollo que rebasen la sobrevivencia cotidiana.” Ya que, las mujeres adultas desarrollan su vida cotidiana, sobre todo, en la medida que contribuyen en el proceso de desarrollo de otras personas, como por ejemplo hacer las tareas para que las demás personas estudien, llevar a niñas y niños a la escuela o a que realicen actividades deportivas, estéticas, de diversión; completar el proceso escolar en la casa vigilando sus tareas, etc.

Yo diría que su presencia es corporal, de manera que las mujeres siempre han estado presentes y disponibles en función de las necesidades de las demás personas, muchas veces en silencio, pero siempre en el momento y lugar donde eran requeridas. Realmente lo que

se demanda de ellas es lo que sirve para abastecer o satisfacer a los demás, que emana de su propio cuerpo o sus habilidades corporales. Es un movimiento rentable, para realizar tareas domésticas o laborales. De manera que, fuera de dicha posibilidad, el cuerpo en movimiento de la mujer no puede pensarse en otros términos, no es imaginado como fuente de bienestar, como fuente de placer elegido libremente.

Por lo tanto, ni el feminismo ni las mujeres, en general, han tenido en cuenta que el cuerpo humano está diseñado para el movimiento, y que privarlo de esta posibilidad es, en cierto modo, olvidarnos de nuestra propia naturaleza; así también bailar, nadar, jugar o pasear en bicicleta supone una fuente de placer y bienestar para muchas personas, al que no tienen por que renunciar las mujeres.

En mi opinión, no podemos hablar de una relación bien avenida entre feminismo y la actividad físico-deportiva de la mujer, y este desencuentro puede verse en dos aspectos diametralmente opuestos, pero que acaban coincidiendo.

En la primera, desde el feminismo se ha tenido una visión negativa de muchos aspectos de la actividad física y del deporte, lo que ha ocasionado que habitualmente no se contemplara este tema cuando se realizaban encuentros interdisciplinares desde la perspectiva de género o de la coeducación. Y en la segunda, las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte son uno de los ámbitos más reacios a incluir la perspectiva de género en su espacio educativo-investigador.

Sin embargo, es hora de replantearse dicho vacío, ya que tal como dice Sheila Scraton, “las niñas y las mujeres estamos perdidas a menos que nos animemos a pensar positivamente sobre nuestros cuerpos, nuestra sexualidad y la significación de la actividad física para nuestro bienestar y para nuestra capacidad de afirmarnos en cualquier situación o ambiente en que nos encontremos, como vehículo potencial para reducir la opresión de los hombres sobre las mujeres” (Scraton, 1995: 118).

En esta frase Scraton pone de manifiesto dos grandes temas: uno, la contribución desde la coeducación física a una educación integral y mejora de la autoestima de las niñas y el otro, el duro y polémico tema del maltrato físico de que son objeto las mujeres.

Estoy convencida de que tomar conciencia de las posibilidades físicas aportaría a las mujeres un aumento de la autoestima, que, junto al desarrollo de sus capacidades físicas, le ayudarían a tomar conciencia de que la causa de su situación no tiene origen en su supuesta inferioridad sino que es susceptible de cambio.

Se trata de que entiendan que “pequeñas diferencias biológicas se convierte en enormes diferencias físicas que, a su vez, se transforman en prácticas de poder social, político e ideológico... en principio, las mujeres son débiles; la debilidad se transforma en vulnerabilidad, y la vulnerabilidad abre la vía para la intimidación y la explotación. Es difícil exagerar la escala y la longevidad de la opresión establecida” (Cockburn, 1981: 204).

Este tema excede el marco de esta tesis, pero quiero dejar constancia de que existen algunas incipientes experiencias de cursos enfocados a ayudar a las mujeres maltratadas desde el movimiento, que incluyen diversas técnicas tan diferentes como la defensa personal o técnicas de toma de conciencia corporal y relajación.

Es difícil saber exactamente cuáles han sido los motivos de la exclusión de la Educación Física en el Feminismo, pues aunque efectivamente es un mundo de valores androcéntricos a ultranza, podría haber sido la justificación para abordarla desde los estudios de igualdad de oportunidades, al igual que ha ocurrido con otras materias, como por ejemplo la

Tecnociencia. Lo que sugiere que habrá que buscar las causas en otros factores, para lo que se me ocurren tres motivos:

El primero, de acuerdo con Scraton (1995), con toda probabilidad ha sido decisivo que la EF siempre haya tenido una categoría académica inferior comparada con otras asignaturas del currículum, que no era digna de tener en cuenta. A lo que añado que la EF se ha mantenido al margen de los círculos del saber intelectual, que en principio es el origen del movimiento feminista.

El segundo motivo es que muchas mujeres no han experimentado el disfrute del movimiento. Para gran parte de la población, entre las que se encuentran casi todas las mujeres que hoy superan la edad de la cincuentena, es posible que la palabra gimnasia evoque recuerdos de aquella asignatura que padecieron en la época escolar, en la que repetían incesantemente unas tablas gimnásticas en formación militar.

Afortunadamente, y aunque no en la medida deseada, las cosas van evolucionando y desde hace más de tres décadas se está formando profesorado universitario que es el responsable de la asignatura de Educación Física que, en general, sigue siendo una perfecta desconocida.

Creo que una EF impartida de manera adecuada puede contribuir a ayudar a las niñas para que en los centros escolares establezcan una buena relación con su cuerpo, aprendan a disfrutar del movimiento y, si lo desean, lo utilicen para mantener un estado físico saludable, desde la mejora de sus capacidades y la aceptación de sus posibilidades. Así como contribuir a formar una autonomía de criterio que les ayude a adoptar una actitud en contra de las imposiciones sociales de esos inalcanzables e irracionales modelos estéticos.

Y el tercer motivo es el fenómeno social en que se ha convertido el deporte espectáculo que hace que muchas personas lo conviertan en su motivación vital.

Para muchas mujeres, actividad física o deporte es sinónimo de deporte de elite, concretamente de fútbol que ocupa gran parte de la programación de todas las cadenas de televisión.

La actividad físico-deportiva es un tema que, en general, no ha gozado de ningún interés por gran parte de las mujeres, y mucho menos de las feministas, que desde una perspectiva crítica, rechazan el deporte espectáculo como medio de control y alienación de masas.

Postura esta que comparto, ya que a mí también me resulta incomprensible que los espacios informativos, en los que en un tiempo limitado deben informar de los acontecimientos más importantes acaecidos en el mundo cada día, dediquen una proporción importante de dicho tiempo a hablar de deporte, más bien de fútbol, y concretamente de los millones que ha pagado un club por un traspaso de un futbolista.

Es cierto que el deporte y su influencia en la sociedad actual es una eficaz herramienta que contribuye a mantener las diferencias sexuales en nuestra sociedad. Es uno de los reductos más androcéntricos, de los núcleos duros, por ello, es también un espacio que no debemos obviar o abandonar, sino que, por el contrario, es necesario intervenir con las posibilidades a nuestro alcance.

El deporte de elite es un asunto de alta economía y política. Un territorio donde las y los deportistas de alto nivel suelen perder la categoría de personas para ser consideradas como meras máquinas de producción de excelencia motriz que, a costa de su salud, se convierten en pingües beneficios económicos.

Pero, fuera del marco profesional, el deporte tiene muchos aspectos positivos de los que quiero rescatar los siguientes:

- Existe una gran diferencia entre deporte elite y deporte recreación.

- El deporte y la actividad física como bienestar y placer.
- Muchas mujeres quieren ser deportistas profesionales.
- El deporte como espectáculo es del agrado de muchas personas.
- La excelencia de movimiento es una manifestación de la belleza, es arte.
- Sería dar la espalda a la realidad ignorar que el deporte es quizá el fenómeno social más increíble de los últimos tiempos.
- El deporte es un tema apasionante desde el punto de vista sociológico.
- La actividad físico-deportiva puede ser un elemento emancipador para las mujeres.
- Hay que abordar su estudio desde la perspectiva de género.

Acerca del tema del cuerpo humano han corrido ríos de tinta, ya sea desde las Ciencias Médicas, la Filosofía, la Sociología, la Historia de la Educación, etc., y -en los últimos años- desde la Fisiología del Movimiento y la Educación Física. Se ha argumentado la íntima relación del concepto cuerpo con cada cultura determinada, cada momento histórico o con los diferentes tipos de pedagogía que han generado. Se han analizado los modelos de cuerpo en función de la edad, el sexo, el estatus socioeconómico, etc. Sin embargo, apenas existen escritos acerca del cuerpo desde la perspectiva feminista y mucho menos que aúnen el tema del cuerpo y el movimiento desde los estudios de género.

El concepto de cuerpo ha sido un factor decisivo que a lo largo de la historia ha determinado el concepto de Educación y el concepto de Educación Física.

En la cultura griega el ser humano es considerado como un microcosmos y no existe diferencia entre el cuerpo y el alma, por lo que se procura la educación integral de la persona. Con la cultura romana comienza a imponerse el dualismo cuerpo-espíritu. El cuerpo es considerado un mero instrumento y su filosofía queda claramente reflejada en la famosa frase “la música y la danza son indignas para Roma” (Abbagnano y Visalberghi, 1976).

La actividad física se reduce a la preparación para la guerra, el deporte espectáculo y los juegos populares, en los que, en algunas ocasiones, el final lo determinaba la muerte del adversario.

En la Edad Media, el dualismo cuerpo-alma se hace mucho más violento. Lo corporal representa todo lo indigno que hay en el ser humano y el espíritu su única parte sublime, cuya posibilidad de salvación está en domar los instintos naturales utilizando como medio duros castigos físicos.

En los momentos más fundamentalistas llega a considerarse pecado tocar el propio cuerpo al asearse. Desgraciadamente esta idea perdura hasta bien entrado el siglo XX, en que algunas órdenes religiosas católicas de mujeres obligan a sus miembros a bañarse con un largo camisón para evitar el contacto con su propia piel.

A partir del Renacimiento ha habido pensadores que han querido devolver al cuerpo un puesto en la educación como Montaigne, Rabelais, Rousseau, Alain..., pero dichos intentos han quedado como simples manifestaciones teóricas, poniendo de manifiesto que el papel del cuerpo en la educación consiste en ponerse al servicio de la razón.

Los argumentos que respaldan la unidad constitutiva del ser humano (unidad bio-psico-social) y que dan sentido al concepto de Educación Física que propugnamos vienen avalados desde hace varias décadas por autores consolidados en el campo de la Psicología Evolutiva como Piaget, Wallon, Gesell, Ajuriaguerra, etc. Desde esta perspectiva, movimiento y lenguaje, cuerpo y mente, no sólo dejan de ser aspectos dicotómicos sino que son necesariamente complementarios en la interpretación de la naturaleza humana (Vicente Pedraz, 1988a).

Pero es evidente que la mayoría de los filósofos y pedagogos que nos han legado su obra piensan que la trascendencia del ser humano reside fundamentalmente en su espiritualidad, en su ciencia, en su empeño intelectual y en sus cualidades morales. Lo corporal no es más que un apéndice de la auténtica esencia del ser humano.

En palabras de Lapierre (1989), bien entrado el siglo XX, “se reconocía que una parte de la psicología podía entrar en la educación corporal. Por el contrario, el cuerpo seguía sin entrar en la educación intelectual”

A continuación rescataré algunas frases o citas, elocuentes en sí mismas, de aquellos/as autores/as que presentan tesis totalmente opuestas a la tendencia generalizada, tanto desde perspectivas unilaterales -quienes defienden que la persona es, antes que nada, cuerpo, y que su ser anímico espiritual tiene su fundamento en la naturaleza corporal-, como las que defienden el ser integral:

Merlau Ponty (1975): “El cuerpo es nuestro medio general de poseer el mundo”.

Bertherat y Bernstein (1987: 13): “Nuestro cuerpo es nosotros mismos. El es nuestra única realidad aprehensible. No se opone a la inteligencia, a los sentimientos, al alma. Los incluye y los alberga (...) porque el cuerpo y el espíritu, lo psíquico y lo físico, incluso la fuerza y la debilidad, representan, no la dualidad del ser, sino su unidad”.

Ommo Gruppe (1976: 38) afirma: “Por mucho que el hombre se nos presente como libre y responsable, en realidad, su conducta no es, en último término, más que un resultado encubierto de sus instintos y necesidades corporales”.

Desde el ámbito de la psicomotricidad se han hecho grandes aportaciones tanto al análisis teórico del concepto de Educación Física, como a la modificación de enfoque en la puesta en práctica de las actividades motrices. Concretamente merecen destacar por la dedicación a lo largo de tantos años: Le Boulch, Vayer, Aucouturier y Lapierre.

Estos autores, teniendo en cuenta que cada momento histórico y cada cultura lleva parejo un modelo determinado de cuerpo, defienden un concepto de cuerpo acorde con la evolución de la idea de espíritu que se ha ampliado a la noción de psiquismo, que incluye todo tipo de sentimientos, sensaciones y estados de ánimo, tanto individuales como en relación con las demás personas. Ya que en la vida de la persona no sólo cuenta su inteligencia, sino tanto o más sus sentimientos.

Desde el feminismo, es interesante el análisis que M. Angeles Durán (1988: 31) hace del cuerpo y de las relaciones corporales que se establecen en el hogar. Es un enfoque profundo que hace reflexionar sobre aspectos culturales, de los cuales es necesario tomar conciencia y explicitarlos para minimizar las ataduras inconscientes: “...cada cuerpo es también un territorio delimitado, una frontera espacial entre el ‘yo’ y los ‘otros’. El territorio de cada cuerpo es el espacio propio, el más privado e inabandonable de cuantos puedan acotarse”.

3.4.2. Las mujeres somos cuerpo

Lo expuesto acerca del cuerpo podría agruparse en dos ideas: la primera, que el concepto de cuerpo es muy diferente en función del momento histórico o de las diferentes culturas, incluso dándose la coincidencia cronológica y de ubicación geográfica; la segunda idea es

que el concepto de cuerpo determina el concepto de Educación, de Educación Física y de Deporte.

Pero este tema -salvo alguna honrosa excepción- ha sido tratado de una manera “neutra”, lo que quiere decir que el cuerpo de la mujer ha quedado invisibilizado por el genérico masculino.

En cuanto a la imposición del modelo de cuerpo por las tradiciones culturales o religiosas, es digno de un profundo análisis, ya que en los casos más extremos son normas acatadas sólo por las mujeres, costumbres que fundamentalmente se utilizan para restringir las posibilidades corporales y vitales de la mujer.

En el segundo aspecto, la historia de la relación entre cuerpo y educación, el debate de la conveniencia o no de incluir ejercicios físicos en el sistema de enseñanza de cada momento, es un espacio del que también la mujer ha quedado fuera, ya que el derecho de las niñas a la educación se contemplaba de forma tardía y la práctica física le ha sido negada.

De cualquier manera, no creo equivocarme al afirmar que la mujer, desde el principio de los tiempos, ha sido cuerpo y sólo cuerpo; cuerpo que, además, nunca le ha pertenecido, cuerpo propiedad del otro o de los otros y que en función del código patriarcal ha cumplido, entre otras, las siguientes funciones:

- cuerpo fábrica de criaturas,
- cuerpo para satisfacer el deseo del otro,
- cuerpo objeto de compraventa,
- cuerpo que se viola como símbolo de castigo a un pueblo en las guerras,
- cuerpo al que el compañero tiene derecho a maltratar,
- cuerpo de la esposa que se inmola en la pira funeraria del marido: el “sati” de la tradición india,
- cuerpo representante de las tradiciones culturales a costa de nuestra salud y a veces de la vida, como los collares de las mujeres jirafa, vendar los pies a las niñas chinas o la ablación de la cultura islámica.

En el período de tiempo que va de los siglos X al XIII, en España conviven las tres culturas monoteístas denominadas de religión de libro: musulmana, judía y cristiana. Existen algunos documentos históricos que nos aportan datos del significado del cuerpo de la mujer y su utilización en diferentes sentidos, que curiosamente utilizan de manera similar estas tres culturas, y que van desde la prohibición de contraer matrimonio o tener relaciones con mujeres que no pertenezcan a su cultura -ni siquiera contratar una nodriza-, hasta la utilización de las hijas de importantes gobernantes para cerrar pactos de interés político, en cuyo caso, no tenía importancia que fueran de diferente cultura o religión. Ya sea como hecho o como tema de infinidad de leyendas, la violación de una mujer es la causa del inicio de infinidad de conflictos bélicos. La violación del cuerpo de una mujer es la causa imaginada de la violación de todo el cuerpo social (Rivera, 1966: 17-28).

Sabemos que desde los albores del comercio llevado a cabo entre los primeros grupos humanos, la mujer ha sido uno de los más preciados objetos de venta e intercambio o cierre de tratos (Rivera, 1996: 17ss.; Alberdi y Matas, 2002: 40).

Lo grave del asunto es que comenzando el tercer milenio siguen produciéndose comportamientos como el secuestro y sometimiento de mujeres a sistemas de esclavitud. Sigue vigente la utilización del cuerpo de la mujer para fines no deseados ni controlados por ella. Los hombres siguen creyendo que tienen derecho a disponer del cuerpo de las mujeres como botín de guerra.

La costumbre de violar a las mujeres al objeto de deshonar a la familia, al padre y hermanos fundamentalmente, desgraciadamente, hemos vuelto a sufrirlo en las guerras de los países que configuraban la antigua Yugoslavia, en Afganistán, Irak...

Acerca de las recientes guerras padecidas en los últimos años, es necesario mencionar el caso de Afganistán: “Casi un quinquenio después de que las tropas norteamericanas, al frente de una coalición internacional, derrocaran al régimen talibán -supuestamente, entre otros motivos, para liberar a las afganas de la opresión-, la mayoría de las mujeres de Afganistán siguen enclaustradas bajo el burka.” Los funcionarios estadounidenses que dieron a entender que el odioso burka se erradicaría tan pronto como los soldados del Pentágono entraran en Kabul, hoy miran a otro lado cuando un burka se cruza en su camino. “La gran mayoría de las afganas ha perdido la esperanza de tener acceso a la sanidad, la educación y el trabajo. (...) La nueva Carta Magna no es violada en ningún artículo con tanta impunidad como en el que establece la igualdad entre el hombre y la mujer”, donde ésta sigue siendo objeto de violencia, matrimonio forzado, ser compradas, vendidas o transmitidas como parte de una herencia... “Nosotros somos pashtunes⁶⁵ y en la tradición pashtún la mujer sólo sale de su casa dos veces. Una, cuando al casarse abandona la casa del padre para entrar en la del marido. La otra, después de muerta para que la entierren”, afirma ufano un hombre de dicha etnia (Higeras, 2006).

En definitiva los derechos humanos de las mujeres sencillamente no existen. Leemos en la prensa: “Muere lapidada en Afganistán una mujer condenada por adulterio”, y abunda la noticia: el marido tiró la primera piedra contra la víctima... y el amante recibió 100 latigazos (Rojas, 2005).

Las mujeres son objeto de abusos en su cuerpo, y no solo en los países ajenos a nuestra cultura, sino que las personas que se autodenominan “civilizadas” y “demócratas” maltratan a las mujeres en diversas y a veces sutiles formas que van desde el maltrato físico, hasta el acoso, ya sea en la escuela -desde las primeras edades- hasta en la edad adulta en el puesto de trabajo.

Un asunto especialmente grave es el consumo de sexo con menores, concretamente, esos educados europeos que viajan a “paraísos del turismo sexual” para tener relaciones con niñas cada vez de más corta edad.

“Al comparar los datos de unos y otros países y nacionalidades con relación a la industria del sexo, se advierte que son los países europeos los que más consumo hacen de la prostitución y del turismo sexual, mientras que son mujeres provenientes de países en vías de desarrollo las que en mayor medida prestan sus servicios en Europa, ya sea de forma voluntaria o forzada” (Alberdi y Matas, 2002: 78).

Un ejemplo significativo lo constituye Japón, una de las primeras potencias mundiales pero extremadamente androcéntrica, donde recientemente ha trascendido a la prensa la siguiente noticia: Nueve grandes compañías privadas de ferrocarriles y la del metro público, todas en Tokio, inauguraron el lunes vagones sólo para mujeres. Prestarán servicio en las horas punta de la mañana para evitar el manoseo y fotografías obscenas tomadas de forma clandestina, casi siempre con teléfonos móviles, bajo las faldas de sus portadoras, quienes sufren esos abusos en silencio e inmovilizadas en los trenes atestados hasta tres veces su capacidad.

El pasado año, las denuncias por tocamientos y otros delitos sexuales más graves ocurridos en trenes y metros alcanzaron la cifra récord de 2.201 en Tokio y un total de 1.886 condujeron a arrestos de hombres de entre 14 y 80 años, revelan datos de la policía.

El aumento de denuncias por acoso sexual en los últimos años no se debe probablemente,

⁶⁵ Etnia mayoritaria, a la que pertenece el 50% de la población afgana; población 31.056.997 habitantes

según los expertos, a un incremento de situaciones de acoso, sino a una mayor conciencia pública de que son delitos sexuales que deben ser dados a conocer para que sean castigados (Torrijos, 2005).

En el momento actual, los hombres siguen dictando leyes que impiden a la mujer tomar decisiones sobre el cuerpo y de esa manera ejerciendo el poder sobre ellas, por ejemplo, la ley del aborto.

Un fenómeno moderno que merece ser destacado es la utilización del cuerpo femenino como reclamo para estimular el consumo en los medios de comunicación, escaparate 'global' donde se muestra el cuerpo femenino como manifestación de las tendencias de la moda, de la estética dominante que dictan sus 'gurus', imponiendo un modelo de mujer cada vez más andrógino: mujeres más altas, más delgadas, con menos pecho, con estrechísimas caderas, etc. En definitiva, un sentido estético que delata una misoginia manifiesta.

La exigencia de una delgadez tan antinatural, que nos hace ansiar el uso de tallas francamente difíciles de mantener después de la niñez; la dificultad de encontrar ropa atractiva cuando se tiene una talla grande; ropas ajustadas que no nos permiten libertad de movimientos; zapatos de aguja que nos obligan a convertir cada paso que damos en un ejercicio de equilibrio o zapatos de plataforma que atrofian los tendones y anulan las sensaciones plantares; etc.

Es un tema muy serio ya que está impidiendo a muchas mujeres aceptar su propio cuerpo que no puede igualar los modelos socialmente impuestos. Según los datos que arroja una investigación internacional, que abarca nueve países europeos, el 70% de sus adolescentes europeas no están satisfechas con su cuerpo (Pieron, 2001: 112-131). Algunos de estos resultados coinciden con los obtenidos por la investigación de ámbito nacional realizada por Benilde Vázquez, en el año 1993.

Por otra parte, en los últimos años, en torno al tema del cuerpo, se han creado una serie de negocios con una potente infraestructura económica que no duda en poner en grave peligro la salud de las personas, especialmente de las mujeres, sin ningún tipo de escrúpulos y en la que participan en algunos casos personas cuya ética profesional les exige que se dediquen a la conservación y mejora de la salud. Me refiero a todo tipo de cirugías plásticas, liposucciones, dietas engañosas y otros tratamientos, llamados de belleza, en cuyas garras está cayendo un sector importante de la población. Estas prácticas están proliferando hasta considerarse habituales. De hecho, una práctica cada vez más extendida en familias de clase media es "regalar" a sus hijas adolescentes una operación estética para ampliar el tamaño de los pechos con motivo de haber aprobado el ingreso a la universidad, o cualquier otro logro digno de ser recompensado.

De acuerdo con Alberdi y Matas (2002: 88) según los cánones de belleza dominantes, las mujeres han sido sometidas a dolorosas torturas físicas como vendar los pies las mujeres chinas, o utilizando desde la infancia collares que alargan el cuello hasta conseguir el modelo óptimo de las mujeres jirafa.

El objetivo es además impedir sus posibilidades de movilidad y de placer a través de la imposición de modelos impuestos por los hombres y encomendados a otras mujeres. El objetivo supongo que queda patente con los ejemplos antes indicados. El de China, donde el ideal de belleza de pies lo más pequeños posible, que era inversamente proporcional a su estatus social, llegaba al extremo de que algunas mujeres eran incapaces de caminar, lo que las hacía totalmente dependientes de otras personas. Y el de la mutilación genital con el fin de privarlas del disfrute sexual, ya que una mujer a la que no se le ha practicado la ablación es considerada impura.

Sinceramente, yo no encuentro gran diferencia entre los talibanes que imponen el velo o el burka a sus mujeres y los “señores” que dictan unos cánones de moda que están abocando a gran parte de la población, especialmente la femenina, a contraer graves enfermedades, a las que por cierto se las denomina en términos muy suaves “trastornos de la alimentación”. Son enfermedades mentales en muchos casos muy difíciles o imposibles de curar, y que afectan a niños y sobre todo niñas cada vez de más corta edad.

Por ejemplo en mi ciudad, que actualmente tiene alrededor de 220.000 habitantes, existe una unidad de atención a niñas y niños anoréxicos donde están ingresando criaturas desde ocho años.

Cuando en alguna ocasión he manifestado esta opinión, se me ha dicho que exagero, ya que la diferencia estriba en que “aquí” elegimos libremente nuestra forma de vestir. Pero, ¿hasta dónde llega la capacidad de decisión de una niña adolescente que desde su más tierna infancia es bombardeada constantemente con la idea de que su objetivo fundamental es mantenerse delgada como requisito imprescindible para estar bella? ¿Cómo puede librarse de la presión ejercida por los medios de comunicación, su propia madre, su familia, sus amistades, etc.?

“Fátima Mernissi (2001) compara la presión del velo impuesto por la policía social de los países árabes integristas con ‘la presión de la talla 38’, como ella denomina a la obligación de la delgadez a la que son sometidas las mujeres de Occidente.

Estos patrones culturales imponen el sometimiento a través de la idea de la belleza. La fuerza de los mismos es tal que son las mismas mujeres las que ejercen la violencia y el sacrificio sobre ellas mismas. Se advierte con crudeza la fuerza de estas normas culturales y, sin embargo, es difícil identificar responsabilidades en una agresión que se produce colectivamente contra el cuerpo de las mujeres, pero en la que las mujeres se implican activamente” (Alberdi y Matas, 2002: 88).

3.4.3. Diferencias biológicas sexuales

La mayoría del conjunto de la sociedad, incluso intelectuales y todo tipo de profesionales, siguen aferrándose a la creencia de que existen grandes diferencias biológicas sexuales que determinan la situación actual de mujeres y hombres. Siguen pensando que la diferencia entre las conductas de género en la sociedad moderna es producto de una época en la que los hombres salían a cazar y las mujeres quedaban al cuidado de las criaturas. Si no fuera por las graves consecuencias que sigue trayendo a las mujeres el profundo arraigo de este pensamiento en profesionales de la medicina, la educación, la psicología, la biología, etc., sería francamente gracioso, pues, hace mucho tiempo que no es necesario salir de caza para conseguir víveres y parir se está convirtiendo en una rareza.

Unido a lo anterior, trascurridos miles de años de civilización humana, se insiste en seguir explicando los comportamientos humanos comparándonos con los animales. Además, al tomar ejemplos para explicar la naturaleza humana, no se ha jugado limpio, ocultando datos de cómo en las diferentes especies animales no hay un único modelo de comportamiento macho-hembra, sino que hay gran diversidad de modos de subsistencia que acaban determinando su fisiología.

Existe otra forma de enfocar este tema al que están adscritas aquellas personas que, sobre todo a través del enfoque de género, creen que la discriminación que sufre la mujer en todos los aspectos de la vida y en todas las culturas tiene su origen en la socialización.

Si somos capaces de hacer una lectura objetiva de los datos que nos aporta la realidad, veremos que cuando comparamos mujeres y hombres, las diferencias biológicas entre los

sexos son en realidad minúsculas con relación a las semejanzas y que, si hubiéramos recibido una educación en igualdad, los comportamientos de las personas no tendrían los sesgos sexuales que nos parecen tan naturales.

Mi postura es la siguiente: por un lado y, en principio, no existe ningún motivo que pueda justificar que los seres humanos sufran discriminación alguna independientemente de sus características individuales, sean sexuales, étnicas o de cualquier otro tipo, y, segundo, que el origen del androcentrismo, de la dominación del hombre sobre la mujer, no puede justificarse por las diferencias biológicas, sino que son, fundamentalmente, de origen socio-cultural.

Continuamente nos cuestionamos acerca del instinto materno, de la diferente manera de actuar niñas y niños desde las primeras edades, etc. Yo no soy quien pueda decidir qué proporción hay en todo ello de la influencia fisiológica o de la educacional, es más, considero que actualmente es imposible despejar dicha duda. Así pues, propongo que dejemos de culpar a la biología y cuando hayamos conseguido una sociedad equitativa para mujeres y hombres, cuando partamos de personas educadas en igualdad de oportunidades, entonces si a alguien le interesa se podrá empezar a ver si hay diferencias, no sólo entre ambos sexos, sino que también habrá que tener en cuenta los diferentes tipos de género que están surgiendo a partir de que la democracia de hecho y de derecho permite que el género no esté adscrito a los dos extremos hegemónicos.

Marcela Serrano (1996: 28) dice que la sexualidad es el referente de organización genérica de la sociedad y constituye el punto de partida de los caminos trazados con antelación para la constitución de formas de vida diferentes para mujeres y hombres, atribuidos a un supuesto distinto que no existe; la sexualidad, materia de género, es el conjunto de experiencias humanas atribuidas al sexo y definidas por la diferencia sexual y la significación que de ella se hace; constituye a las personas y las adscribe a grupos bio-socio-psico-culturales genéricos y a condiciones de vida predeterminadas que a su vez condicionan sus posibilidades y sus potencialidades vitales.

De acuerdo con esta idea, considero que no existen grandes diferencias biológicas entre mujeres y hombres, pero son utilizadas por la religión, la cultura y el sistema de gobierno, para subyugar a la mujer. En los países donde el poder religioso fundamentalista no se diferencia del poder político, la mujer no tiene categoría de ser humano, de manera que puede ser muerta a manos de los hombres de su propia familia por haber sido violada, muerte que la ley y el respeto a la tradición establece como método para restablecer el honor de la familia.

El código patriarcal se sustenta y justifica estas atrocidades en la creencia de que la sumisión en la mujer es natural, ya que viene determinada por las grandes diferencias biológicas que existen entre ambos sexos.

Dado que es una idea tan extendida, en el intento de aportar mi opinión al respecto, en este apartado trataré de argumentar que estas creencias tan fuertemente arraigadas se basan en mitos, tras los cuales existe un gran interés en mantener y transmitir la creencia de que las diferencias vitales se deben a la inferioridad biológica de la mujer.

John Nicholson, ya en 1987, aseguraba que, a pesar de que la mayoría de las personas creen que los hombres y las mujeres son seres muy diferentes, “lo único que podemos decir sin miedo a equivocarnos es que hay dos aspectos en los que hombres y mujeres son claramente distintos: sus respectivos aparatos genitales y que sólo uno de los dos sexos posee capacidad para dar a luz. (...) Así pues, si bien no deseo subestimar la importancia de la diferencia biológica fundamental entre los sexos, tengo mis reservas sobre su

utilización como base para generalizaciones comprensivas acerca de las diferencias entre la forma de pensar, sentir y actuar los hombres y las mujeres” (Nicholson, 1987: 13-14).

Este autor hace la siguiente confesión: “También debo avisarles de que este libro lo ha escrito un converso. Mi interés por la psicología de las diferencias sexuales data de las postrimerías del decenio de 1960, es decir, del apogeo de las teorías a gran escala y de orientación biológica sobre el comportamiento humano. Autores tales como Robert Ardrey y Konrad Lorenz fueron muy aplaudidos al sugerir que podemos explicar la conducta de las gentes del siglo XX examinando el comportamiento de los animales y haciendo conjeturas sobre cómo nuestros antepasados prehistóricos organizarían sus vidas. Los psicólogos acogieron con el mismo entusiasmo que los demás mortales esta nueva variante de la ciencia ficción y no tardaron mucho en producir una teoría biológico-evolutiva que ‘explicaba’ -y justificaba- el hecho de que vivimos en un mundo que es palpablemente masculino. Al igual que a muchos otros, me sedujo la verosimilitud de esta explicación de los orígenes de la supremacía masculina, y si parezco excesivamente severo al hablar de ello en este libro, sin duda se debe a que todavía me molesta que en un tiempo me dejara engañar por ella” (Nicholson, 1987: 18).

Comparto con este autor la necesidad de romper el mito de que el dimorfismo físico entre los sexos es una regla universal. En varias especies -murciélagos, conejos, liebres y hienas, por ejemplo- las hembras tienden a ser más grandes que los machos, curiosamente también se da este caso en la ballena azul que es la especie más grande del planeta.

Existen muchos ejemplos en los que la zoología no encaja con la manipulación que de ella se ha hecho al contarnos sólo casos que coincidían en argumentar la superioridad del macho y la maternidad como la única cualidad de la hembra, pero voy a poner uno de los ejemplos que nunca nos ponían: la hembra de los pingüinos deposita los huevos en una bolsa que tiene el macho en el abdomen, éste se queda inmóvil durante el tiempo de la incubación mientras la hembra sale en busca de alimento para el sustento del macho.

La idea que quiero defender es que las diferencias fisiológicas, a veces muy considerables, son educacionales, consecuencia de la forma de vida.

En la escala zoológica, somos los seres que menos diferencias tienen entre hembras y machos; somos los animales en los que las características sexuales están menos diferenciadas, o dicho de otra manera, en los seres humanos es donde encontraremos mayores diferencias individuales.

Algunos primates como los babuinos o los gorilas machos, tienen casi el doble de tamaño que las hembras, mientras que apenas hay diferencia entre los machos y las hembras de los gibones. Es probable que la explicación de estas diferencias se encuentre en los diferentes estilos de vida de las especies. Los babuinos o los gorilas únicamente se aparean en determinada época del año -incluso, según Arsuaga (1998: 199), en el caso de los gorilas podían transcurrir hasta cinco años desde un apareamiento hasta el siguiente-. Se producen grandes peleas entre los machos, y sólo el más fuerte consigue engendrar vástagos que heredan su físico.

Por el contrario el gibón macho es una criatura de hábitos distintos, el macho selecciona una compañera y permanece con ella toda la vida. De esta forma tanto los machos grandes como los pequeños tienen oportunidad de transmitir sus genes, de ahí que no se haya producido ninguna diferencia de tamaño entre los dos sexos (Nicholson, 1987: 64).

De estos datos sí parece que podemos deducir argumentos que nos ayuden a desmitificar la gran diferencia entre sexos en el ser humano. Es probable que sólo los hombres más altos y fuertes tuvieran la oportunidad de transmitir sus genes, y que “para igualar las diferencias

de tamaño entre los sexos, las mujeres, en todas partes, tendrían que negarse a concebir hijos de alguien más alto que ellas, y sólo después de unos 250 años comenzarían a desaparecer las diferencias de tamaño (...) Los hombres más corpulentos tendrían que morir sin haber procreado, lo cual parece muy improbable porque el sesgo histórico a favor de los hombres más altos se ve reforzado por el hecho de que las mujeres generalmente escogen por compañeros a hombres que son más altos que ellas mismas” (Nicholson, 1987: 65).

3.4.4. Mujer, actividad física y deporte

Está normalizada la creencia de la inferioridad motriz de la mujer como algo natural, determinada por las grandes diferencias biológicas que existen entre ambos sexos. Estas creencias tan fuertemente arraigadas son un simple mito y, sin embargo, han sido el argumento principal utilizado para evitar la práctica físico-deportiva de las mujeres (Well, 1992; Nicholson, 1987; Barrallo, 1989; Sraton, 1995).

La mujer fue apartada de la práctica de la actividad física desde que se instauró en la sociedad la diferencia de roles y trabajos según el sexo. Sin embargo, los antropólogos coinciden en que en las sociedades primitivas el tiempo de ocio era compartido por hombres y mujeres, incluidas las actividades físicas. Incluso se piensa que probablemente haya existido una época en que mujeres y varones hayan tenido similares características físicas que se han ido diferenciando con el paso de los siglos.

De cualquier manera, es realmente absurdo que las diferencias biológicas sean motivo de discriminación de la mujer, sobre todo porque dichas diferencias son muy inferiores a la creencia generalizada; quizá nos llevemos alguna sorpresa al comparar que los números delatores no coinciden con lo que pensábamos a priori.

Bajo ningún concepto las cuestiones biológicas justifican la actitud tan diferente hacia la práctica deportiva de hombres y mujeres. Algunos estudios realizados al respecto rompen los supuestos aceptados -erróneamente- acerca de las grandes diferencias fisiológicas. De entre ellos destaca la investigación de Christine L. Well (1992) por la información exhaustiva que aporta desde la perspectiva fisiológica. Por ejemplo: en el conjunto de características físicas y fisiológicas, hay un 10% de diferencia entre hombres y mujeres: altura, peso, fuerza, etc. Esta publicación tiene ya varios años, pero, no conozco ninguna otra investigación de esta magnitud, y, sus datos coinciden con los de otros estudios más recientes que señalo a continuación.

Uno de los factores fáciles de comprobar a través de estudios experimentales es la proporción de acumulación de grasa, que viene determinado por la forma de vida, mala alimentación, sedentarismo, etc. Hemos creído que la acumulación de exceso de grasa era muy superior en las mujeres que en los hombres; pero está demostrado que si sometemos a personas de diferente sexo al mismo volumen de entrenamiento, o desaparece la diferencia o es casi inapreciable. La fuerza muscular está determinada por la masa muscular magra, y depende de las características personales no del sexo (Willis, 1982; Well, 1992; Nicholson, 1987; Barrallo, 1989; Sraton, 1995; Ferris; 1978; Dyer, 1982).

“Sin embargo, aunque sepamos que una mujer puede reunir el 90% de la fuerza de un hombre (...) no nos ayuda a comprender, explicar ni cambiar la sensación, masiva en nuestra sociedad, de que una mujer no tiene nada que hacer flexionando sus músculos...” (Willis, 1982: 119, en Sraton, 1995: 65).

El macrosistema político-económico del deporte de elite se alimenta de todas estas creencias para la consecución de sus objetivos. La estructura actual del mundo del deporte contribuye de forma tremendamente eficaz a legitimar la discriminación de la mujer en nuestra sociedad. Quisiera destacar los siguientes aspectos:

- Las Instituciones y Asociaciones Deportivas, ya que teniendo capacidad de decisión, se niegan a admitir la flagrante discriminación de la mujer en el mundo deportivo. Por ejemplo, desde los Clubes, Federaciones o Instituciones responsables de la organización deportiva, se ha “normalizado” la discriminación hacia las chicas, adjudicándoles sistemáticamente los horarios más incómodos, las peores instalaciones o las que se encuentran más alejadas, los/las entrenadores/as con menor cualificación, etc.
- La utilización a través de los medios de comunicación del deporte espectáculo para adormecer las conciencias. En palabras de Charretón (1992): “El deporte, opio del pueblo”.
- La política de los medios de comunicación, que persisten en ofrecer una imagen totalmente androcéntrica y deshumanizada del deporte. La imagen que transmiten de la mujer deportista, salvo honrosas excepciones, se puede clasificar en inexistente o denigrante.
- “La violencia en el fútbol es un verdadero problema, no algo transitorio como dicen algunos”⁶⁶. La aceptación de la agresividad como valor masculino por excelencia se produce en los estadios -cada vez de mayor capacidad- que los poderes públicos se empeñan en construir. La violencia, incluso las muertes que se producen en estos macroespacios, también son rentables, ya que convierten el deporte en un medio eficaz para desviar a las personas de otro tipo de inquietudes o reivindicaciones sociales o culturales.
- La influencia que el deporte de alto nivel tiene en el currículo de EF, incluso en la Etapa de Educación Primaria en la que, a pesar de no ser los contenidos adecuados para estas edades -de 6 a 12 años-, se siguen enseñando habilidades específicas y técnica de deportes institucionalizados.
- Desde la perspectiva de una educación en igualdad de oportunidades, el enseñar deportes en las sesiones de EF, con una metodología que obvia la coeducación, supone una dificultad añadida para conseguir la integración de las niñas, que parten de un nivel de habilidad motriz muy inferior a los niños, lo que hace que siempre jueguen con mayor desventaja que si realizaran actividades que los chicos no hayan practicado previamente.

El ámbito deportivo es uno de los reductos más androcéntricos de nuestra cultura. Como tal es un asunto que me preocupa como todos los que contribuyen a frenar las posibilidades de igualdad de oportunidades de las mujeres, pero concretamente, hay un aspecto de especial gravedad y es la influencia que el deporte profesional ejerce en la asignatura de EF y en el deporte en la edad escolar, ya que se enfoca de manera similar a lo que los medios de comunicación nos muestran del deporte de alta competición. La educación deportiva no puede llevarse a cabo en edad escolar como si de un calco del deporte de alta competición se tratase, sino que debe pasar obligatoriamente por el tamiz de la Didáctica de la Coeducación Física.

Hecha esta reflexión considero necesario dejar claras algunas cuestiones. A pesar de la dura crítica que acabo de hacer al deporte de elite, creo que no debe confundirse ser aficionado con vivir en función de ese deporte ritualizado.

⁶⁶ Afirma Marta Aldanondo, árbitro internacional de fútbol (Juncal, 2002).

De hecho el deporte de alto nivel como espectáculo es, en muchos casos, un derroche de belleza y creatividad. Fuera de este ámbito es muy difícil encontrar situaciones en que la inteligencia motriz produzca semejantes movimientos. Es increíble entender cómo pueden realizarse determinadas jugadas en el transcurso de unas décimas de segundo durante un partido en el que compiten dos equipos; es difícil no quedar extasiada al ver la concatenación de giros en diferentes planos que realiza una saltadora del trampolín al agua, o el esfuerzo sobrehumano de un escalador para ascender una pared o coronar un 'ochomil'.

Es perfectamente lícito disfrutar del espectáculo deportivo al igual que de la puesta en escena de un ballet, de una obra de teatro, un concierto musical, una escultura...

Por otra parte, una cosa es el deporte de elite y otra muy distinta practicar deporte para disfrutar del tiempo de ocio, el deporte en edad escolar, el juego deportivo, o las actividades que realizamos porque nos hace sentirnos mejor. De forma muy especial, reivindico la actividad física saludable como instrumento de emancipación y mejora de la salud integral de las mujeres.

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, hoy en día nos encontramos con la gran discriminación de la mujer en el ámbito deportivo: en la práctica motriz de todas las edades y a todos los niveles; en la ocupación de puestos de responsabilidad y capacidad de decisión; en la valoración de sus logros deportivos, etc.

Por otra parte, si analizamos el tipo de actividad física que realizan las mujeres, vemos que también es muy inferior en calidad. La práctica de las mujeres se caracteriza por ser actividades individuales, rara vez deportes de equipo; menos variedad de modalidades; actividades en que se evita el contacto físico; en espacios domesticados; apenas en el medio natural; sin alejarse demasiado de su domicilio...

A continuación veremos algunos datos que ilustran estas afirmaciones. En este caso, el frío soporte numérico será útil, ya que delata en un golpe de vista algunos aspectos de la situación real de la mujer en relación con la actividad física, en diversos niveles de participación y otros aspectos del mundo del deporte. La mayoría de los números reflejan la situación española y algunos de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

3.4.4.1. Datos acerca del binomio mujer-actividad física⁶⁷

- Deporte Escolar: con una proporción de 30% mujeres y 70% hombres
- Deporte de juventud: practicado por el 58,8% de las mujeres y 81% de los hombres
- Deporte universitario: con una proporción de 25% mujeres y 75% hombres
- Deporte recreativo: con una proporción del 27,0% de las mujeres y 46,0 % de los hombres
- Evolución de la práctica deportiva femenina de tiempo libre en España: en 1968 un 6,8% de las mujeres; en 1995 un 30%; y en 2000 un 27%
- Licencias deportivas: 25,8% mujeres y 74,2 hombres
- Participación de mujeres en los Juegos Olímpicos: en Sydney 2000, 38% mujeres; (28% del Estado Español); en Atenas 2004, 40%

⁶⁷ Datos resumidos, fundamentalmente de: Vázquez Gómez, Benilde 2001, op. cit.; París, F., 1999; Elzo, J. y col., 2000; Miranda, M^a Asun (2001): Congreso Mujer y Deporte. Bilbao; "La promoción de la mujer en el Movimiento Olímpico" COI. Julio 2001; Diario El Correo, Edición Álava, 7-3-2002; 18-2-03; 16-10-2001.

- La representación de las mujeres en Facultades de Actividad Física y Deporte, INEFs e IVEFs, del E. Español es la siguiente: equipo directivo: 16%; profesorado: 25%
- Premios deportivos, un ejemplo de Euskadi: El diario El Correo concede anualmente 10 premios a los y las deportistas que han destacado a lo largo de dicho ejercicio. En 2002 fueron galardonados 9 hombres y 1 mujer: Joane Somarriba (Correo 7-3-02). En 2003, se repite la misma proporción, una sola deportista: Almudena Cid (Correo 18-2-03).
En 2001 se otorgan 28 premios a deportistas, árbitros y directivos “por su trabajo en la sombra en pos del deporte alavés”. Cuatro son las mujeres homenajeadas (Correo 16-10-01)
- Puestos de responsabilidad en los órganos de decisión del deporte:
 - o Comité Olímpico Internacional: Presidencia 0%; Junta Directiva 6%; Asamblea y Comisiones 10-11%
 - o Ámbito estatal: 0% de mujeres en la Presidencia tanto del Consejo Superior de Deporte (CSD) como del Comité Olímpico Español (COE); en las Federaciones Deportivas españolas (FED), 5%.

A continuación se muestran más detalladamente algunos aspectos de los mencionados:

• Evolución de la práctica deportiva femenina de tiempo libre en España

AÑOS	HOMBRES %	MUJERES %
1968	18,3	6,8
1974	22,0	12,8
1980	33,0	17,0
1985	46,0	23,0
1990 a	47,0	30,0
1990 b	42,0	26,0
1995	47,0	30,0
2000	46,0	27,0

Fuentes: Martínez del Castillo, 1983; García Fernando, M., 1962 y 1986(a); Vázquez, B., 1993;b) García Ferrando, M., 1991; idem. 1997. C.S.D. 2000. Elaboración de Benilde Vázquez.

En el cuadro anterior, llama la atención el hecho de que del año 1995 al año 2000 haya descendido la práctica motriz en general, tal como indican las previsiones de algunas investigaciones, pero me parece preocupante el descenso de 3 puntos en la columna de las mujeres.

• Evolución de la participación de la mujer en los Juegos Olímpicos

AÑO	DEPORTE	PARTI-CIPAN	%	AÑO	DEPORTE	PARTI-CIPAN	%
1986	-	-	-	1956	6	384	16,1
1900	2	19	1,6	1960	6	610	11,4
1904	1	6	0,9	1964	7	683	13,3
1908	2	36	1,8	1968	7	781	14,2
1912	2	57	2,2	1972	8	1.058	14,8
1920	2	77	2,9	1976	11	1.247	20,7
1924	3	136	4,4	1980	12	1.125	21,5
1928	4	290	9,6	1984	14	1.567	23,0
1932	3	127	9	1988	17	2.186	25,8
1936	4	328	8,1	1992	19	2.708	28,8
1948	5	385	9,4	1996	21	3.626	34,2
1952	6	518	10,5	2000	25	4.063	38,2
				2004	28	4.200	40,0

Fuente: The promotion of women in the olympic movement. IOC policy and initiatives. Julio 2001, Internet.

- Representación de las mujeres en Institutos de Educación Física y Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte

TOTAL	EQUIPO DIRECTIVO	PROFESORADO
	%	%
	16,4	25,4
INEF MADRID	16,66	41
INEF GRANADA	0	28,5
SHEE/IVEF EUSKADI	50	34
INEF GALICIA	40	16
IEFC CANARIAS	20	27,27
FACULTAD CCAF Y DEPORTES VALENCIA	25	8,3
INEF CATALUÑA	12,5	17,2
FACULTAD CCAF Y DEPORTE TOLEDO	0	29,6
INEF LEON	0	30,55
FACULTAD DE CCAF Y DEPORTE CACERES	0	21,62

Solo se han tomado como muestras los organismos públicos y uno por comunidad

Fuente: M^a Asun Miranda. Congreso Mujer y Deporte. Bilbao. 2001.

- Ámbito internacional: Comité Olímpico Internacional

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	%
JUNTA DIRECTIVA	1	14	15	6,6
ASAMBLEA	13	113	126	10,3
COMISIONES	35	271	306	11,4

Fuente: "La promoción de la mujer en el Movimiento Olímpico" COI. Julio 2001

- Ámbito estatal: porcentaje de mujeres en el Consejo Superior de Deporte (CSD), Comité Olímpico Español (COE) y en las Federaciones Deportivas españolas (FED)

	PRESIDENCIA	J. DIRECTIVAS	COMISIONES
	%	%	%
COE	0	4,5	7,0
CSD	0	8,7	6,8
FED	5,5	7,3	6,0

En las Juntas Directivas y Comisiones de Federaciones el estudio se ha realizado sobre una tercera parte.
Fuente: "Las mujeres en la Dirección, Gestión y Organización de la alta competición deportiva". Rafael Peyro Santana, 2001-12-05

- Representación de las mujeres en las federaciones vascas

CARGOS	TOTAL	MUJERES	%
PRESIDENTES	42	1	2,4
VICEPRESIDENTES	29	5	17,2
SECRETARIOS	26	9	34,6
TESOREROS	31	4	12,9
VOCALES	226	19	8,4
ADMINISTRATIVOS	25	17	6,8
DIRECCIÓN TÉCNICA	36	2	5,6
ENTRENADORES	83	9	10,8

Fuente: Siadeco 2001-10-11. M^a Asun Miranda. Congreso Mujer y Deporte. Bilbao. 2001.

- Representación de las mujeres en los cargos políticos y de dirección/gerencia de los servicios deportivos municipales

	DIRECCIÓN /GERENCIA	CARGOS POLÍTICOS
	%	%
ARABA	0	29
BIZKAIA	5,8	29
GIPUZKOA	25	23

En los cargos de Dirección/Gerencia están incluidos los Servicios Municipales gestionados por empresas.

Fuente: M^a Asun Miranda. Congreso Mujer y Deporte. Bilbao. 2001.

- Personas federadas en todas las categorías y federaciones del País Vasco en 1990

	Nº TOTAL PERSONAS	HOMBRES	MUJERES	% MUJERES
TOTAL	68.979	56.122	12.857	18,6

Fuente: Federaciones Deportivas. Participación femenina en del Deporte. Emakunde, 1993.

Los números evidencian que la participación de las mujeres en todos los ámbitos de actividad motriz se manifiesta mucho más lenta e ineficaz de lo que sería deseable.

Aunque mi postura sea crítica al analizar el deporte, no quisiera que se me malinterpretara. Estoy de acuerdo en que las mujeres tengan acceso a todos los ámbitos sociales, que tengan cabida en todos los foros donde ellas quieran estar, lo que incluye, por supuesto, el deporte de elite.

Apoyo y respeto plenamente el que las mujeres quieran llegar a lo más alto en el ámbito deportivo, lo que no quita para que lamente que las mujeres que han entrado en la alta competición hayan tenido que aceptar un modelo masculino a ultranza, imitar una forma de hacer ya establecida, entrar en un mundo con unos “valores” tan difíciles de asumir que, en muchas ocasiones, las ha llevado al abandono de la competición deportiva, e insisto, no precisamente por su falta de eficacia motriz, sino por rechazo a esa estructura tan “masculina” que preside el mundo del deporte.

Es significativo que las mujeres que han abandonado la alta competición, ya sea porque suponía tener que renunciar a otras facetas de su vida, sobre todo de tipo personal que prefirieron poner en primer término, o bien por otro tipo de condicionantes o presiones, generalmente, no quieren hablar del tema, se niegan a exteriorizar sus experiencias. Por este motivo, lo que conocemos acerca de las mujeres deportistas es, casi exclusivamente, las opiniones de aquellas para las que las vivencias fueron gratificantes, y que podríamos identificar con las deportistas que han superado la integración en el modelo deportivo androcéntrico.

A mi modo de ver, esta asunción del modelo hegemónico deportivo es el motivo por el que las mujeres del ámbito de la actividad física que no han recibido una formación en coeducación -ya sean deportistas, estudiantes de EF, profesoras en servicio, responsables de áreas de deporte en diversos estamentos, etc.-, posean unas creencias acerca de la capacidad y actitud del conjunto de las niñas y las mujeres en relación con la actividad motriz androcéntrica y resistente al cambio.

Para que estos logros no sean tan costosos, es imprescindible que la mujer ocupe puestos de responsabilidad y que participe en todos los niveles de decisión y organización del deporte como única posibilidad de modificar su férrea estructura. Además de aumentar su presencia en todos los niveles de práctica de actividad motriz, de ser deportista de alto nivel..., debe asumir cargos de responsabilidad que contribuyan a realizar cambios en la

estructura interna del deporte. Pero, para ello, es imprescindible que las mujeres que detentan parcelas de poder o de toma de decisiones tengan una exhaustiva formación en Coeducación, sin ella, tanto mujeres como hombres seguiremos discriminando a la mitad femenina de la población en el ámbito deportivo.

3.4.4.2. Otros aspectos que limitan la práctica motriz de las mujeres

El abandono de la práctica por parte de los jóvenes de ambos sexos, cada vez más acentuado y a edades más tempranas, se está dando especialmente en las chicas. Además, en el caso de éstas, juegan un papel primordial las opiniones externas, especialmente del novio, que constituye el primer motivo de las adolescentes a la hora de abandonar su actividad deportiva (Vázquez, 2001; Pieron, 2001; Fernández, 2002; López Crespo, 2003). También ha podido constatarse que algunas atletas que tenían un futuro halagüeño en el deporte de elite, abandonan por miedo a que el éxito les cree problemas afectivos o rechazo por parte de su pareja.

En mi opinión este miedo de las mujeres al éxito no es tal, sino todo lo contrario, miedo al fracaso, ya que su fracaso cuesta muy caro, es medido con parámetros de alto coste.

Sin embargo, según refleja la investigación de ámbito español realizada por Benilde Vázquez (1993), podemos encontrar algún dato esperanzador y que, además, nos ayudará a deshacer mitos infundados, ya que, cuando las mujeres tienen fuertemente arraigados los hábitos de actividad física, les cuesta mucho más abandonar que a los hombres. Incluso en momentos tan decisivos como es la maternidad o el matrimonio, consiguen organizarse para no dejar su actividad.

Sheila Scraton (1995: 95) señala, como un factor importante que contribuye al abandono de la práctica deportiva de las niñas en Inglaterra, el miedo al acoso sexual, lo que incide en los obstáculos familiares que a veces hacen imposible la participación de las chicas en actividades deportivas, especialmente si tienen que viajar a otros lugares para asistir a encuentros o campeonatos: “Cada vez hay más pruebas de que las chicas tienen que afrontar graves acosos sexuales en su vida cotidiana, sobre todo en ambientes mixtos en las escuelas. Muchas profesoras confirmaron que las niñas y las jóvenes tenían que enfrentarse con muchos problemas en las clases mixtas de educación física. Indicaban que las situaciones en las que más se daba el acoso sexual eran la fiesta anual mixta de natación y los certámenes de atletismo”.

Es un hecho observado habitualmente que el acoso hacia las chicas en las clases de EF es algo habitual que tendemos a confundir con bromas, y que el profesorado lo toma como algo normal, propio de la naturaleza de los chicos. Además, la mayoría de los centros no saben cómo actuar ante las protestas o denuncias de las alumnas.

Parece ser que el acoso sexual a las deportistas existe, pero es celosamente ocultado. “Ciertamente este tema está dejando de ser tabú en el deporte como lo ha sido en otros ámbitos (...) La estructura del deporte de alta competición, puede, según algunos estudios, favorecer este problema: la convivencia en los establecimientos y concentraciones deportivos, la estructura jerárquica que sitúa a los más débiles en inferioridad de condiciones, la corta edad de muchas deportistas (gimnastas, tensitas, nadadoras, entre otras), los niveles de estrés a que se ven sometidas...” (Vázquez, 2001: 22).

Las deportistas de elite tienen asumido el modelo androcéntrico lo que, unido a la falta de formación en temas de Igualdad, les impide manifestarse al respecto. Incluso es muy

difícil que aparezcan en foros públicos o ni siquiera que se presten a colaborar en una investigación.

Modelo socialmente aceptado de mujer deportista

Algunos de los problemas sociales, que indican claramente que no hemos alcanzado los niveles de democracia y respeto a las características individuales, se agravan en el mundo del deporte. De ellos es destacable la homofobia que se manifiesta en los dos sexos, pero que tiene connotaciones más duras y limitantes en las mujeres. A mi juicio, ningún bailarín de gran fama ha tenido que soportar vejaciones acerca de su opción sexual como les ha ocurrido a las mujeres deportistas que han declarado su homosexualidad.

En definitiva, el papel que debe tener la mujer en el ámbito deportivo sigue teniendo las mismas características del modelo-mujer en las sociedades patriarcales ancestrales: heterosexualidad, sujeto a estrechos cánones estéticos, compatible con su deber de ama casa y madre, etc. Exigencias que se le siguen imponiendo, incluso a mujeres que parecen haber superado otras grandes limitaciones, mujeres dueñas de sus vidas, económicamente independientes, o que desempeñan un cargo reconocido socialmente en el mundo laboral.

“Con el auge del deporte de competición como espectáculo de masas, y la presión de los movimientos feministas en las revolucionarias décadas de los 60 y los 70, la mujer se ha ido abriendo puertas en cada vez más disciplinas deportivas en principio lejanas de su condición de mujer. Lo han tenido más fácil en la historia reciente los deportes que presentan el cuerpo femenino en actitud estéticamente agradable, que utilizan un artilugio para facilitar el movimiento, como el tenis. Se han rechazado frecuentemente los deportes que implican contacto, como el karate, el boxeo o el rugby” (Armas de mujer. El deporte de masas, 2001).

Romina Ferro, argentina y guardameta del equipo de fútbol Levante, lo resume con claridad. “Allá [en Argentina] se te ríen”, declaraba a un periódico valenciano; “le dices a un hombre que juegas al fútbol y te mira de arriba abajo. Se cree que la mujer es más varonil (...) porque a la mujer se la relaciona con lo delicado, con lo frágil, y a muchos hombres una mujer fuerte les causa rechazo”. La historia empieza a cambiar, pero todavía hay quien piensa que el fútbol femenino ni es fútbol ni es femenino. “...a la mujer futbolista aún le cuesta quitarse la imagen despectiva de *marimacho*” (Rodríguez, 2005).

Este tema está unido a la homofobia que impregna el mundo del deporte, concretamente unido al miedo de las mujeres deportistas a ser consideradas lesbianas, lo que desde mi punto de vista encierra dos graves problemas, el primero la falta de respeto a los derechos personales de opción sexual y segundo el problema de identidad que crea en algunas deportistas

La homofobia es consecuencia del miedo de las deportistas y de su familia a ser consideradas homosexuales por el hecho de gustarles practicar deportes de equipo o que requieran una importante demanda de esfuerzo físico. Este recelo evidencia, en principio, una falta de respeto a la diferencia y libertad personal. Además, esta idea, bastante extendida, ha ocasionado conflictos a algunas deportistas: por ejemplo, mujeres a las que no les gusta arreglarse de forma femenina o maquillarse y se ven obligadas a ello para evitar sospechas acerca de su tendencia sexual.

Tiempo de ocio y actividad física

Otro aspecto que incluyo dentro del concepto calidad de vida y por tanto de salud integral es el tiempo libre que poseen las personas para utilizarlo como quieran sin ataduras ni obligaciones.

La falta de tiempo de ocio es otro de los motivos que determina la práctica deportiva de la mujer desde la infancia: las niñas disponen de menos tiempo libre, por tener que colaborar en tareas domésticas, cuidado de otras personas -hermanos pequeños, familiares discapacitados, etc.- (Scraton, 1995: 64). Y ya de adultas, aún en el caso de tener adquirido el hábito de práctica deportiva, una vez que la mujer asume responsabilidades de tipo familiar, se encuentra con que no es sencillo compaginar estos dos elementos en su vida cotidiana. La mujer, habitualmente, con la socialización primaria, ha recibido la consigna de cumplir con la misión de satisfacer las necesidades de las demás personas a costa de olvidarse de ella misma.

Por otro lado, el tiempo de ocio de las mujeres es inferior al de los hombres, no sólo en cantidad sino también en calidad.

La práctica deportiva saludable aporta, entre otros beneficios placer, autorrealización, comunicación etc., pero estas expectativas no tenían cabida en el papel que tradicionalmente se le ha exigido a la mujer, ni por parte de la sociedad, ni en las suyas propias.

En cuanto a la cantidad de tiempo libre es un dato de sobra conocido a través de las estadísticas que se publican periódicamente desde diferentes organismos: la mujer tiene entre dos y cuatro horas menos de tiempo libre, al día, que los hombres. Y en cuanto a la calidad hay que tener en cuenta dos aspectos:

- La calidad del tiempo libre del ama de casa está condicionada por los horarios del resto de la familia; no es un tiempo autónomo, ni de larga duración.
- El deporte de los otros miembros de la familia, aumenta su trabajo: más ropa y zapatillas para lavar, traslados de los hijos e hijas a los entrenamientos y partidos, etc. En relación con este tema, en junio de 2002, durante el desarrollo del curso de formación Parekatuz, nos informó la secretaria de una federación deportiva de que en un centro educativo, al finalizar la temporada, organizaban un homenaje a las madres de las/los deportistas, pues eran conscientes de que su callada colaboración es imprescindible para el buen desarrollo de la actividad deportiva. Es un simple detalle, pero me pareció increíble por lo insólito del hecho de reconocer el papel que las madres desempeñan en este campo.

El tema del lenguaje y la discriminación de género es otro aspecto que merecería un detenido estudio.

Según Amando López Valero (2002), profesor de Didáctica de la Lengua y experto en Coeducación, las funciones del lenguaje son la comunicación y la representación; determina el modo de ver la realidad; configura el pensamiento y regula la conducta; supedita el desarrollo de intereses, pensamiento y personalidad.

En la lengua española empleamos el masculino genérico, creemos que el femenino está incluido, sin embargo, varios e importantes estudios han demostrado que las niñas y las mujeres desaparecen, dejan de existir en ese masculino, genérico en teoría. Pondré un significativo ejemplo: en una bonita investigación realizada en una Escuela Infantil de Navarra, el primer día de clase del primer curso que asistían al colegio, a la hora del recreo dijo la profesora: “Muy bien, todos los niños se pueden ir a jugar al patio”. Algunas niñas se quedaron sentadas. La profesora fue hacia ellas para saber el motivo de su inmovilidad y ellas explicaron que “como había dicho los niños, creían que ellas no podían ir a jugar”

¿Qué había ocurrido? Sencillamente, esas niñas de cuatro años, hasta ese mismo día, en su entorno familiar, habían sido “la niña, la hija, la nieta, la sobrina”, motivo por el cual no se sintieron identificadas al ser nombradas como niño.

También podemos hablar de la diferente importancia y categoría que adquiere la misma palabra en masculino o femenino. Por ejemplo qué significa *hombre público* y *mujer pública*, *gobernante* y *gobernanta*, *jefe* y *jefa*, *patrón* y *patrona*, etc.

O analizar las definiciones que aparecen acerca de ciertos términos femeninos en uno de los diccionarios que más se ha utilizado los últimos años en las Etapas de Educación Obligatoria, el diccionario Anaya, segunda edición (1996).

Aunque hemos utilizado estos argumentos repetidamente, he trabajado este tema recientemente con mi alumnado y con un grupo de personas que ocupan puestos relevantes en federaciones deportivas. Al hacerles la siguiente pregunta ¿Creerías si te dijeran que en el diccionario Anaya, encontramos como sinónimos de la palabra mujer: “hembra, cónyuge, costilla, ramera, puta”? Una gran mayoría ha contestado “no me lo creo”, o “tendría que comprobarlo”.

Si trasvasamos la influencia de la utilización del lenguaje al ámbito del deporte, podemos imaginar sus consecuencias, ya que adquiere tintes realmente androcéntricos, violentos y peyorativos hacia el sexo femenino. No es difícil escuchar frases como: “hay que echarle un par de...”, “atacar a muerte”; “les han humillado con un tres a cero”; “cuidado que te estás quedando atrás con las niñas”; “venga que parece una nena”...

En este caso podemos contribuir haciendo consciente este problema, y, tanto en las clases de Educación Física como de Deporte Escolar, evitar ciertas expresiones que hacen que dejemos a las niñas siempre fuera de ciertas actividades, dando por hecho su incapacidad para realizar ciertas tareas; por ejemplo en vez de decir: “dos chicos fuertes que me ayuden a trasladar...”; “un chico alto que coja...”, utilizar frases no exclusoras: “necesito dos personas que traigan...”; “a ver, alguien que llegue a coger...”

Asimismo, debemos hacer un esfuerzo por empezar a utilizar un lenguaje coeducativo. Soy consciente de que no es tarea fácil, sin embargo, es de gran trascendencia. Existen materiales⁶⁸ que nos facilitan estrategias para utilizar un lenguaje que no discrimine a la mujer, por ejemplo: “Nombrar el mundo en femenino...” (Rivera, 1994); “Nombrar” (Instituto de la Mujer, 1995); “Porque las palabras no se las lleva el viento; (Meana, 2002); “El lenguaje, más que palabras” (Emakunde, 2000); “Cuida tu lenguaje” (Instituto Asturiano de la Mujer, 2001).

Un ejemplo de la utilización del lenguaje que confirma que “lo que no se nombra no existe” nos lo aporta un artículo acerca de un nuevo producto que utilizado en el momento de producirse una herida evita aplicar puntos de sutura. La periodista hace referencia a la práctica deportiva y dice: “Se evita al chaval el dolor y la angustia que sufre cuando se aplican puntos” (Fernández Vallejo, 2002). Estoy convencida de que “el chaval” no se entiende como genérico, a pesar de los dictámenes del lenguaje que aceptan dicha teoría, por el contrario, la imagen mental que se produce al oír esa frase, es, prácticamente, imposible imaginarse una chavala haciendo deporte.

Para terminar, añado un caso que trascendió a la prensa, en el que queda constancia de cómo los sesgos sexistas del lenguaje cobran una especial virulencia en el ámbito deportivo: en Granada, un futbolista de 22 años, del club Deifontes gritó a la árbitro Eva

⁶⁸ Algunos, materiales facilitados por las Entidades Públicas que, desde las secciones de Igualdad, recomiendan erradicar el lenguaje discriminatorio.

Belén Gilarte: “¡Gorda, vete a fregar los platos!”. El juez impuso al jugador una sanción económica de 90 euros (Mendoza, 2002).

Parece que con esta pequeña multa quedó solventada la infracción. Además, dicho jugador es protegido, ya que omiten su nombre en el artículo de prensa.

3.4.4.3. Algunos nombres de mujeres deportistas

Tal como ha quedado expuesto en los anteriores apartados, a pesar de que la mujer sufre una flagrante discriminación en el ámbito deportivo, ya no sirven para su justificación los mitos utilizados a lo largo de la historia del deporte moderno, ya que es un hecho constatable que las mujeres, cuando han tenido oportunidad, han demostrado que son capaces y que sí les gusta practicar cualquier tipo de actividad física, incluidas las que exigen gran cantidad de esfuerzo, riesgo o enfrentamiento, y por supuesto deporte de elite. Además, comienzan a oírse opiniones de algunas personas expertas en Ciencias de la Actividad Física que aseguran que, en estos momentos el deporte de alta competición se está beneficiando de una interpretación más rica y más variada, desde la perspectiva motriz, gracias a la incorporación de mujeres deportistas.

Incluso, tal como demuestra Milagros García Bonafé (2001), las mujeres son más rentables en el medallero: “en los JJOO de Atlanta el 12,3% de mujeres españolas consiguieron el 15,2% de las medallas, y en los de Sydney el 28% de españolas consiguieron el 36,3% de medallas”.

Así pues, comienzo este apartado, denunciando la discriminación de las deportistas dedicando un espacio al “deporte rey” donde son evidentes las mayores diferencias de género, que alcanzan tintes irracionales en el aspecto económico: los fichajes individuales de los jugadores alcanzan cifras astronómicas, frente a la práctica inexistencia de sueldo de las futbolistas profesionales. Por ejemplo, en 2002 “El Levante”, el mejor equipo de fútbol femenino, tiene un presupuesto de 150.000 euros, frente a los 293 millones del Real Madrid (Ortiz, 2002).

Este problema es responsabilidad de las entidades públicas y deportivas, que propician la discriminación de las deportistas en todos los niveles y especialidades y que abarca desde un campeonato local en edad infantil o las becas concedidas a las promesas deportivas, hasta la increíble discriminación en los deportes de equipo institucionalizados.

Siguiendo con el ejemplo del fútbol, los jugadores de muchos equipos masculinos de la categoría “Segunda B” ganan sueldos muy superiores a la media de profesionales altamente cualificados, las mujeres, salvo excepciones individuales, no cobran.

Me centraré en el Athletic de Bilbao. Las jugadoras del Athletic, tricampeonas de la Superliga, que han llegado a reunir a 30.000 espectadoras y espectadores en el partido decisivo de su primera Superliga, no cobran un solo euro. Compaginan trabajo o estudio con los entrenamientos, similares en tiempo y esfuerzo al de los hombres y, ni siquiera el club les da una beca para costear sus estudios, por poner un ejemplo.

Esta información la conozco por boca de algunas jugadoras pero, lo corrobora Rodríguez (2005) en un artículo de prensa al respecto: “Las mujeres futbolistas cobran poco o nada. Sólo algunos equipos, como el Levante, el Puebla, el Sevilla y antes el Sabadell pagan a algunas de sus jugadoras. Sin embargo, el público aumenta. (...)”

Se cuenta que María del Mar Prieto, una barcelonesa que fichó en los años 90 por el Tazarazuka japonés, ganó en dos años 60.000 euros, una cifra inalcanzable para ninguna

carrera futbolística en España, y algunas informaciones cifran en 300.000 euros el sueldo anual de las futbolistas mejor pagadas en Japón.

Actualmente, 12.000 mujeres juegan al fútbol oficial en España. En Alemania, uno de los líderes europeos en esta categoría, hay 800.000 licencias mientras que en Suecia y Noruega tienen 40.000.

Se calcula que en el mundo hay 40 millones de mujeres federadas, la tercera parte que hombres. Pero, por ejemplo, hay más mujeres federadas que licencias mundiales en el fútbol juvenil. Estados Unidos tiene 13 millones de futbolistas mujeres y sus partidos abarrotan los estadios. Cuentan con innumerables medios, de modo que lo que no consiguieron los hombres lo han realizado las mujeres en aquel país.

A pesar de sus escasas licencias, España es la vigente *campeona europea sub 19* tras vencer a la poderosa Alemania en la final.

Tenemos grandes clubes de fútbol femenino -Athletic, Barcelona, Sevilla, Espanyol o Levante junto a algunos históricos como Puebla o Torrejón. Íñigo Juaristi, con 16 años a sus espaldas trabajando con las mujeres en el fútbol y tres Superligas con el Athletic en su palmarés, cree que el fútbol femenino camina con buen paso y dice: “el entrenamiento de un equipo femenino no difiere en exceso del de uno masculino, aunque todo depende de los medios materiales y humanos de que se disponga; es decir, como en los equipos masculinos”. Las mujeres del Athletic se entrenan cuatro o cinco días a la semana, según el momento del curso, e incluyen el trabajo físico, el táctico, el estratégico, el de gimnasio...” El funcionamiento del Athletic tiene todos los colores de la profesionalidad, salvo el del dinero -cobrarán por vez primera 1.000 euros de prima por ser campeonas-: se entrenan con intensidad similar a los hombres, con idénticos argumentos físicos, y hasta sus comparecencias públicas están estructuradas un día a la semana.

Según Juaristi la diferencia entre EEUU y España tiene mucho que ver con la situación sociocultural: “aquí, la mujer ha tardado más en todo a la hora de ver reconocidos sus derechos. En el fútbol, también. De hecho, aún algunos mantienen criterios comparativos entre los hombres y las mujeres que no conducen a nada. Lo importante es disfrutar del deporte tal cual es. Las chicas juegan de forma más lenta, pero eso no significa que no jueguen bien. También en el tenis los hombres golpean la pelota más fuerte, pero entre las mujeres los tantos duran más y hay más juego. Disfrutemos, pues, de la diferencia.”

En mi opinión, no es de recibo omitir el aspecto económico, el hecho de que las jugadoras del Athletic no cobren, lógicamente, no puede atribuirse a la falta de medios económicos de este club de fútbol...

Otro aspecto que creo no debe pasar inadvertido es “el tema de la gabarra”. Es una tradición en Bilbao que cuando se gana un campeonato el equipo es paseado por la ría en ese tipo de embarcación, lo que hace años que no se produce. Las futbolistas tras ganar su tercera Superliga, parecen no tener derecho:

“Varios miles de personas acompañaron ayer al Athletic femenino en la celebración de su tercera Superliga (todas en las que ha participado) que consistió en el recibimiento en la Diputación y traslado en camión hasta el Ayuntamiento, desde donde saludaron al público. “¡Queremos la gabarra!” fue uno de los gritos más repetidos por las futbolistas y el público, mientras sonaba el disco rojiblanco de Kepa Junkera. Las mujeres del Athletic ofrecieron la Copa a la afición, prometiendo mayores logros” (El País, 27 de abril de 2005).

La situación económica de los equipos de deporte femeninos provoca casos inauditos. Por ejemplo, se han dado situaciones de equipos femeninos españoles que compitiendo en encuentros internacionales no tenían presupuesto para cubrir los gastos de lavandería en los hoteles donde residían, parece que por el hecho de ser mujeres era “natural” que lavaran su ropa deportiva en el lavabo de la habitación.

Para concluir con el asunto de la política económica del deporte practicado por mujeres, pongo otro ejemplo, en este caso de “deporte femenino” acerca del que sobra todo comentario: la ciudad de Vitoria-Gasteiz renuncia al Campeonato Europeo de Gimnasia Rítmica de 2002 por falta de garantías para cubrir el presupuesto. “Las instituciones dicen no poder sufragar la totalidad del gasto” (El Correo 16 de enero de 2002).

A continuación nombraré a algunas de las mujeres que desde hace varias décadas han incursionado en el mundo del deporte de alto nivel, y que podrían tomarse como ejemplo, pero que, sin embargo, no han trascendido, ya que ofrecían un modelo de mujer no convencional. En algunas ocasiones, siendo un número insignificante las mujeres participantes en una especialidad, han llegado a ocupar el primer puesto; y más recientemente ya podemos hablar de mujeres que “por primera vez” figuran en algún aspecto relacionado con el deporte.

Lo que no cabe duda es que estas deportistas desarman el falso mito de que a las mujeres no les guste el riesgo, el reto, el enfrentamiento o la aventura.

Quiero poner el ejemplo de María Inés Mato, la nadadora argentina en aguas abiertas más destacada de los últimos tiempos. Ella ofrece otro modelo de mujer deportista: habla de palabras, de placer, de reto, de metáfora..., y de ella dice Frydenberg (2001)⁶⁹ que “muestra una rara mezcla de serena pasión y buen humor. Es dueña de una enorme capacidad reflexiva.”

Concretamente, quisiera destacar el siguiente hecho: el 3 de marzo de 2001, se convierte en la primera mujer que cruzó el Canal de Beagle a nado sin protección térmica. De esta manera, María Inés cumplió con el Proyecto Lakuma -voz yamana que significa “espíritu del agua”-, que contó con el apoyo de Amnesty International y la UNESCO y buscó resaltar el rol de la mujer de la tribu yamana, que era la encargada de remar en la canoa y de arrojar a las heladas aguas de la zona y nadar hasta la orilla para que el marido y los hijos descendieran de la embarcación.

María Inés se propuso reivindicar la defensa de los derechos humanos de los yamanas, un pueblo indígena habitante de la Tierra del Fuego antes de la llegada de los europeos, que eran nómades canoeros. Nadó los 3.000 metros con un viento en contra de 40 kilómetros por hora y con una temperatura del agua de 7,5°, se vistió con traje de baño, gorro de goma y anteojos de natación y se untó la piel con grasa orgánica. Una trayectoria que debía ser realizada en media hora se transformó en una dura prueba de 1 hora y 20 minutos debido al viento y las corrientes.

No puede negarse que es amante de la aventura, es una mujer sin miedos. A la pregunta de Frydenberg: “Por qué los raids?”, responde con una cita de una novela de Eduardo Berti: “en un mundo sin aventuras ya no es posible ir a ninguna parte”.

“Me dije, si hay algo que presupone la natación de aguas abiertas es un naufragio, real o simbólico”. María Inés Mato en agosto de 1997 atravesó el Canal de la Mancha desde Dover hasta Wissant en poco más de doce horas, quería detenerse allí puesto que había empezado por la cima. Pero el agua le siguió tirando más que su trabajo como profesora de

⁶⁹ Especialista en Historia del Deporte. Integrante del Área Interdisciplinaria de Estudios del Deporte SEUBE - FFyL-UBA (Argentina).

semiología. Luego nadó 30 km de Nilo nauseabundo, cruzó el Canal Belt Fehmarn para entrar en la ciudad alemana de Puttgarden y conseguir un *Record Guinness* del que se ríe un poco: “se tiene el record hasta que lo tiene otro” (Moreno, 2004).

Otros ejemplos de mujeres que han marcado grandes o pequeños hitos, por ser la primera vez en que un nombre de mujer se asocia con algún aspecto del mundo deportivo:

- Gertrude Ederlé se convirtió en la primera mujer que cruzó a nado el canal de la Mancha el 6 de agosto 1926⁷⁰. Nació en la ciudad de New York (EE.UU.) en el año 1906. Descendiente de alemanes, se dedicó a la natación desde muy niña, demostrando gran talento y se convirtió en una excelente deportista. La disciplina y la responsabilidad con que entrenaba la llevó a ganar 6 títulos nacionales y también a la selección nacional de su país (Aldea educativa, 2005).
- Almsick, Franziska Van, nadadora alemana, nacida en 1978, campeona del mundo y ganadora de cuatro medallas de plata en los Juegos Olímpicos, tiene un espectacular palmarés en distintas ediciones de los campeonatos de Europa y del Mundo, que la avalan como una de las más brillantes trayectorias de este deporte en las últimas décadas (Aldea educativa, 2005).
- Jutta Kleinschmidt, alemana, pasó a los anales de la historia del automovilismo al ganar la edición 2001 del París-Dakar, considerada como la más exigente y dura competición de *rally* del mundo.
- Beatriz y Julia García, piloto y copiloto respectivamente, forman el único equipo femenino de *rallies* español; son las únicas que compiten en el *Campeonato de España de Rally*. Afirman: “Hace algunos años había más equipos integrados por mujeres, pero se retiraron por falta de presupuesto (Díaz, 2001).
- Edurne Pasaban, la primera alpinista vasca en ascender el Everest en 2002, afirma: “las mujeres no nos valoramos lo suficiente en las montañas”; debemos ser “capaces de decir y por que no yo” (Pérez, 2002). En 2005 consigue su octavo 'ochomil' igualando el récord histórico de la polaca Wanda Rutkiewicz.⁷¹
- Josune Bereziartu, una guipuzkoana de 30 años, es la mejor escaladora deportiva del mundo. Ha batido todos los récords de dificultad femeninos; ha trepado por las rocas de medio planeta y ha hecho de este duro deporte su forma de vida (Pérez-Lanzac, 2003).
- Ellen Mac Arthur, británica de 28 años, establece en 71 días y 14 horas el récord de la vuelta al mundo en solitario en velero, rebajando -en más de un día- la marca que poseía desde 2004 el francés Francis Joyón.
- Carolina Domenech es la primera mujer que arbitra en *el Bernabéu*, en enero de 2002⁷², pero se trata de un partido amistoso entre El Real Madrid y el Atlético.
- Marta Aldanondo, árbitro internacional de fútbol, es la primera mujer que en España arbitra en *Segunda B* y cree que habrá que esperar muchos años para que esto suceda en categorías superiores: “no veo que el fútbol esté preparado para que una mujer pase a *Segunda A* y *Primera División* (Juncal, 2002).
- Tracey Menzies, una discreta ex nadadora de *200 metros estilos*, de 30 años, dirige desde octubre de 2002 los entrenamientos de Ian Thorpe, campeón del mundo de natación. Era colaboradora de Doug Frost -el preparador de Thorpe desde los ocho

⁷⁰ Cruzó el Canal de la Mancha en 14h. 39m, desde Cap-Gris-Nez (Francia) hasta Dover (Inglaterra).

⁷¹ Edurne Pasaban es una de las únicas 52 mujeres que han hollado la cumbre del Everest. Tan sólo tres de ellas son españolas: la catalana Araceli Segarra, en 1996, la gallega Chus Lago, en 2000 (logrado sin la ayuda del oxígeno), y la propia Pasaban (Edición País digital, Deportes - 20-07-2005. Internet.)

⁷² EL PAÍS, 3 de enero de 2002.

años- y había sido designada como *la mejor entrenadora rookie* de 2000 en Australia. El hacedor de las marcas, “aburrido de las eternas sesiones de entrenamiento, cansado tal vez de competir siempre contra sí mismo, busca una solución para no abandonar la natación, idea que, durante un tiempo, le rondó por la cabeza”. Menzies ha recibido muchas críticas, porque aunque Thorpe continuaba ganando, sus tiempos estaban estancados. Pero su entrenadora, en mi opinión, ha buscado una salida creativa, asegura que el objetivo es a medio plazo; de momento ha modificado la dieta y el entrenamiento de Thorpe y ha incorporado el yoga, el boxeo y las largas caminatas por la playa (Román, 2003).

- Maika del Río desde julio de 2005, preside la Federación Alavesa de Juegos y Deportes Vascos, hasta la fecha siempre dirigida por hombres como sus homologas vizcaína y guipuzcoana. Dice Del Río que se ha planteado como objetivo que las y los escolares interioricen desde pequeños que la práctica del deporte rural supone una opción válida para ambos sexos. Además, para estimular a las pocas deportistas que los practican, apuesta por modificar los reglamentos de las competiciones, de manera que el mínimo de participantes “no sea tan fijo, ni copiado de la categoría masculina” (Estela Suero, 2005).
- Michelle Wie, de 16 años se convierte en la segunda mujer que en la historia del golf supera el corte en un torneo de la PGA, en julio de 2006. Es su quinto intento en una competición masculina.

A pesar de demostrar que pueden y quieren estar, al deporte nunca le ha interesado ni le ha preocupado ser practicado por mujeres, porque “no vende” -ni el deporte tradicionalmente femenino como la gimnasia rítmica, ni el considerado netamente masculino, cuando es practicado por mujeres como el ciclismo-. Si analizamos el nivel profesional o semiprofesional practicado por mujeres el panorama es descorazonador. Ejemplifican el maltrato recibido en estos dos extremos dos mujeres del País Vasco, que se han mantenido en la alta competición a pesar de un sinfín de adversidades: Almudena Cid y Joane Somarriba. La primera es un ejemplo de tesón, que, gracias al apoyo económico, técnico y psicológico de algunas personas que le han ayudado de forma particular, que han creído en ella cuando la Federación de Gimnasia la dejó fuera a pesar de insistir -como luego demostraría- en que estaba en su mejor momento. Meses después, en junio de 2002, Almudena Cid consigue, entre otros triunfos, en Madrid su 5º campeonato de España Individual. Obtuvo así su tercer título consecutivo, marcando un hito inédito en la Rítmica española.

En cuanto a Somarriba⁷³, ¿alguien puede imaginarse a un hombre ciclista que después de haber ganado un *Tour* o un *Giro*, no tenga el apoyo logístico suficiente para seguir corriendo? Francamente inaudito, pero esta era la situación de esta ciclista después de haber conseguido un *tour* y un *giro*.

3.4.4.4. El tratamiento del tema Mujer y Deporte en los medios de comunicación

En lo relativo a la presencia de las mujeres deportistas en los medios de comunicación, han transcurrido varios años desde que en 1991 un grupo de alumnas y alumnos del INEF de Madrid⁷⁴ realizara un trabajo de investigación acerca de diferentes aspectos de las mujeres deportistas en la prensa escrita. En este trabajo se recogieron datos relativos al número y las características de los artículos sobre mujer y deporte en ocho periódicos, tanto de

⁷³ En 2003 consigue su tercer *Tour*.

⁷⁴ Bajo la supervisión del profesor Coca y la profesora Vázquez.

información general como especializados en deporte; diariamente; durante un trimestre. Los datos cuantitativos indicaron que el espacio que dedicaba la prensa escrita al deporte femenino era del 1,5%, frente al 98,5% del dedicado al deporte masculino.

No conozco datos actuales, pero el seguimiento que hago de las noticias deportivas en la prensa que leo habitualmente me hace pensar que las cosas han cambiado poco. En algún caso he hecho el recuento y nunca he encontrado que sobrepasen el 10%. Y en este punto debo nombrar la excepción del diario *El País* no sólo porque suele recoger los acontecimientos sobresalientes de mujeres deportistas, sino por su tratamiento de calidad: contenido textual, titulares, grandes fotografías, etc.

Los medios de comunicación, siguen ignorando el deporte practicado por mujeres, discriminan a las deportistas la prensa escrita, la radio y la televisión. En televisión apenas se les dedica espacio o tiempo, sus franjas horarias son las de menor audiencia y la calidad de las noticias difundidas son de escasa calidad, incluso peyorativas, tanto en el tratamiento de los textos e imágenes diferidas de las mujeres deportistas como en los modelos estéticos que adquieren mayor relevancia que sus capacidades deportivas.

La invisibilidad de la mujer deportista, ya sean los logros de una campeona olímpica de cualquier especialidad, o la inexistencia de ejemplos de mujeres realizando actividad física en cualquier programa, serie televisiva o película, unida al exceso de imágenes de mujeres pasivas, que siempre quedan atrás o se caen en una huida..., ocultan que en la realidad a muchas mujeres les gusta practicar deporte. Por ejemplo, según la Federación Internacional de Fútbol, 40 millones de mujeres practican este deporte.

Este tratamiento del deporte, sobre todo en televisión, contribuye a que las niñas carezcan de modelos de referencia adecuados: modelos que tampoco encuentran entre sus profesoras y entrenadoras, en jugadoras, ni en el propio entorno familiar.

Las personas que trabajan en los medios de comunicación necesitan una profunda formación en temas de género. De lo contrario, seguirán cometiendo discriminación sistemática hacia las mujeres deportistas, creyendo que están haciendo las cosas de manera adecuada, como el caso de Olga Viza que declara a la prensa: “el 99% de las noticias emitidas son unisex”. Una honrosa excepción la constituye Maria Escario, veterana especialista en información deportiva, que en el mismo artículo afirma: “Hay comentarios vergonzantes sobre mujeres deportistas”.⁷⁵

“Un párrafo en un periódico es muy importante porque, si no, no existes”, dice Romina Ferro, guardameta del Levante. La llegada de jugadoras emblemáticas, por una u otra razón, al fútbol femenino español ha otorgado párrafos y cámaras. Milene Domínguez, ex esposa de Ronaldo, y Maribel Domínguez, *Mongol*, han tenido que ver con una explosión más mediática que real” (Rodrigálvarez, 2005).

Comenta Nerea Martínez, jugadora del Getxo Artea de rugby, “algunos valoran más el desayuno de Figo que los éxitos femeninos” (El Correo, 7 de octubre de 2002).

Viene a propósito lo que considero una perla de la prensa escrita: Cuando Joane Somarriba -ganadora de dos “tour” y un “giro”- llega a Euskadi con la medalla de bronce conseguida en el Mundial de Zólder, aparece la noticia con una foto bastante grande de Somarriba junto a su marido. En el pie de foto se lee: “Regreso. Ramontxu González Arrieta y su esposa, Joane Somarriba, a su vuelta ayer al aeropuerto de Loiu” (El Correo, 14 de octubre de 2002).

⁷⁵ Revista Mujer de Hoy, 15/21 de junio de 2002.

En cuanto al incorrecto tratamiento que haya sufrido cualquier deportista en los *mass media* es necesario mencionar a Arantza Sanchez Vicario, la mayor tenista española de todos los tiempos. El caso de Arantza ha sido comentado en varias ocasiones al tratar el tema que nos ocupa, lo que no es óbice para que no conste como referencia y ejemplo de cómo no se debe actuar; que no se repitan las crueles críticas que hemos tenido que soportar, durante años, sobre el físico de una gran deportista como Arantza Sánchez y su comparación con otra tenista, Kournikova, que, sin haber conseguido ningún título en dicho deporte ha tenido una presencia en televisión que, evidentemente no se corresponde con su categoría deportiva, sino con un bello físico.

Cuando Jutta Kleinschmidt en 2001 se convierte en la primera mujer que gana “el París-Dakar”, como premio por su hazaña, tuvo que soportar todo tipo de críticas y descalificaciones, entre las que destacaron las de su ex marido. La prensa se hizo eco más de estos desagrazos que del acontecimiento deportivo.

El diario El Correo del lunes 28 de octubre de 2002, dedicó 24 páginas al deporte, de las que sólo una noticia era sobre una mujer deportista, lo que constituye otro ejemplo lamentable. Nuevamente el objeto de la prensa es una tenista, lo que, en cierto sentido, es lógico, ya que el tenis es, probablemente, el deporte con mayor presencia en los medios de comunicación cuando es practicado por mujeres.

Esta noticia es acerca del abandono de la temporada deportiva de Martina Hingis, causada por varias lesiones y lleva un gran titular: “La princesa está triste”. La noticia ocupa toda la página y en su diseño aparece una gran fotografía de la tenista y una caricatura en la que aparece, en la parte izquierda de su camiseta, un corazón con el nombre de Sergio tachado. Entre estas dos imágenes un texto vergonzoso. Aunque Martina Hingis dice: “no estoy en condiciones de jugar al nivel que quiero”, entre otras frases puede leerse: “Una grave lesión de tobillo, de la que fue operada en mayo, es la culpable oficial..., pero en el fondo de su decisión parecen subyacer desarreglos afectivos”; su madre, “Melani presiona para que Martina ponga fin a su noviazgo con...”; “las patéticas imágenes de la tenista suiza, llorando sobre el hombro de su madre (meses después volverían a enfadarse)...” (Murcia, 2002).

En los días previos a debutar en el *Colonial Invitational*, el torneo masculino del selecto circuito de la PGA de 2003, la mejor golfista de la historia, Annika Sorenstam, tuvo que soportar los desprecios de otros deportistas por el hecho de ser mujer: “Si me emparejan con ella, abandono el torneo” declaró Vijai Singh. Era la segunda vez que una mujer participaba en una prueba oficial masculina desde que lo hiciera Babe Zaharias en 1945. En la competición Annika no pasó el corte (Alonso, 2003).

En otro nivel que no tiene comparación, y segura de que dicho comentario está hecho sin ninguna mala intención, pongo un ejemplo que puede ser didáctico, ya que nos da una idea de cómo inconscientemente emitimos opiniones que desvalorizan los logros de las deportistas. En el artículo titulado “Los Pou vuelven al *Capitan* para conquistar la vía *Nose*”, Sierra (2004) nos cuenta lo siguiente: “Los escaladores vitorianos se han asociado en esta oportunidad con el programa de TVE *Al filo de lo imposible* para regresar al mítico *Capitán* en Yosemite. Allí, tratarán de convertirse en las primeras personas que repiten la vía *Nose*. Hasta el momento, únicamente la norteamericana Lynn Hill ha sido capaz de completar en estilo libre los 1.100 metros de que consta. (...) Lynn Hill es una chica pequeñita y tiene unas manos muy finas. Gracias a eso pudo meter los dedos en las grietas mientras que a todos los que lo han intentado después no les han cabido, explicó durante la presentación del proyecto Eneko Pou.”

Otro asunto, en mi opinión vergonzante, es el atuendo deportivo impuesto recientemente a las jugadoras de alto nivel en baloncesto o voleibol, por ejemplo, ropa tan estrecha e incómoda que les resta rendimiento en su ejecución. Alguna jugadora de voleibol se ha atrevido a denunciar en la prensa que dicha vestimenta y la insistencia de las cámaras de fijar la imagen en determinadas partes de su anatomía inciden negativamente en su rendimiento deportivo.

El único argumento que avala este dislate es estimular el aumento de audiencia del deporte femenino en televisión.

Después de todo lo expuesto, parece inevitable plantearnos algunas preguntas. La primera, si el deporte puede ayudar a la mujer en su proceso de emancipación, y si la respuesta es afirmativa, cómo puede hacerlo.

¿Qué está ocurriendo realmente para que nos sea tan difícil el acceso al mundo del deporte?, nos decía Milagros García (2001) en el Congreso Mujer y Deporte de Bilbao: “el Deporte no nos quiere y nosotras 100 años intentando que nos acepte, quizá cuando decida querernos ya no nos interese”.

En la respuesta, es necesario establecer una clara diferencia, pues una cosa es el deporte de elite y otra muy distinta practicar deporte para disfrutar del tiempo de ocio, el deporte en edad escolar, el juego deportivo, o las actividades que realizamos porque nos hace sentirnos mejor.

La actividad física posee tal abanico de posibilidades que todo ser humano puede encontrar su espacio, ya sea en actividades lúdicas, recreativas, competitivas, expresivas o de relajación; actividades de gran riesgo o con la mínima incertidumbre; en contacto con la naturaleza o en espacio reducido; de mejora de los aspectos cuantitativos del movimiento o de aspectos estéticos; actividades practicadas individualmente, en pequeño o gran grupo; deporte institucionalizado, o de libre organización...

Aunque con los pies en el suelo, creo que es necesaria una buena dosis de optimismo, imprescindible para seguir lidiando con el tema de Coeducación Física. Quizá con altas dosis de optimismo estoy convencida de que la actividad físico-deportiva puede contribuir a superar la discriminación de sexo-género en el proceso de emancipación de las mujeres.

A medida que pasa el tiempo, me voy reafirmando en la idea de que, cuando existe tal resistencia a intentar buscar estrategias al problema de la discriminación de la mujer en el deporte, es porque debe ser algo francamente importante. Dice Scraton (1995) “la sociedad tiene mucho interés en que las mujeres no seamos conscientes ni desarrollemos nuestras capacidades físicas, pues entre otros beneficios contribuiría a la mejora de nuestra autoestima y nuestro autoconcepto, podría ser un aspecto realmente liberador que contribuyera a la desestabilización del sistema patriarcal”.

Al hilo de esta idea, García Ribas (2003: 67-68) cree que la gestión de los miedos va cambiando para las mujeres, a través de la toma de conciencia de que son ellas, cada una de ellas, y no los demás, quienes deben aportar seguridad a sus vidas.

Un elemento de ayuda para superar dicho miedo es la práctica del deporte. El deporte te enseña a competir por tu cuenta, a perder, a levantarte y a agacharte... Las mujeres que salen a la calle y a los gimnasios a correr, a competir, a jugar, son mujeres que tienen menos miedo, se relacionan mejor con su cuerpo, son más carismáticas y conocen la sensación de éxito.

En honor a la verdad, he de mencionar, al igual que en el tema de los logros sociales de las mujeres en diversos campos, que el diario El País está mostrando bastantes trabajos o

artículos acerca de mujeres deportistas. De hecho, muchos de los datos que he manejado están sacados de dicho diario. Llevo años recopilando la información que ofrece y aunque en esta investigación no ha lugar, sería objeto de un estudio por sí mismo. De cualquier manera, en relación con otros medios de prensa escrita, tiene mi reconocimiento y agradecimiento.

Quiero aportar alguna nota doblemente optimista: por el adecuado tratamiento dispensado en la prensa y para significar el nombre de algunas mujeres que merecen ser destacados. Su visibilización puede ayudar a mostrar otros modelos de mujer en pro de contribuir a una mayor pluralidad en la construcción de identidades adquiridas desde la posibilidad de elegir libremente:

- El seguimiento de la azaña deportiva de Ellen MacArthur en el artículo “La reina de la vela” (Heimermann, 2004): “Sola en el mar, a bordo de un velero, Ellen MacArthur se ha enfrentado de nuevo a uno de sus grandes retos: dar otra vez la vuelta al mundo sin escalas. La joven navegante inglesa lleva ya un mes en el mar y tocará puerto el próximo mes de febrero de 2005.”
“Ya no sólo es la mujer que más rápido ha dado la vuelta al mundo en un velero, proeza que logró con 24 años en la Vendée Globe 2000-2001. Ahora también ostenta el récord mundial de circunvalación del globo. Y sólo tiene 28 años” (Pérez Ortiz, 2005).
- El “open” británico de golf se abre a las mujeres. El Club Británico *Royal & Ancient*, cambiará sus normas para que en 2005 puedan participar mujeres. (Sin embargo las mujeres siguen sin poder entrar en el club, solo para hombres) (Arribas, 2005).
- Los logros conseguido por las mujeres atletas en el Campeonato de Atletismo Europeo de 2005 ha tenido una cobertura por el diario *El País*⁷⁶, en mi opinión, sin precedentes ni en la prensa escrita ni de ningún otro medio en un evento deportivo. Merece ser mencionado tanto por la cantidad como por el tratamiento: la calidad del texto y de la imagen; de 5 fotografías 3 de mujeres, una de ellas en primera plana.

A modo de conclusión, algunas alternativas

¿Pero cómo puede ayudar la actividad motriz a la mujer?

Personalmente, me atrevería a decir que una minoría de mujeres que hemos tenido la suerte de haber disfrutado de la actividad física, nos hemos servido del deporte a pesar suyo.

Es un tema complejo, pero sencillo de entender. El deporte puede, o no, ayudar a las mujeres, al igual que a los hombres, dependiendo de cómo se utilice. No obstante, en el caso de la mujer, es necesario que se informe y forme acerca de los temas que dificultan, primero, su acceso, y luego su igualdad de oportunidades en el mundo del deporte. Dicha formación le hará tomar conciencia y le ayudará a desterrar los falsos mitos, así como a superar algunas de las trabas que encuentra en su camino hacia la práctica deportiva por el hecho de ser mujer, pues, de acuerdo con Gloria Soneira (1994) la actividad física de la mujer es “una carrera de obstáculos” que hemos de aprender a superar.

⁷⁶ Reportajes de Carlos Arribas, José Marcos, Noelia Román y Santiago Seguro, EL PAIS 6 y 7 de marzo de 2005.

De manera que, el hecho de estar plenamente convencida de la importante labor que debemos llevar a cabo para erradicar la discriminación de la mujer en todos los aspectos y niveles del mundo del deporte, no es óbice para creer que la primera y básica tarea a desarrollar en este sentido está en la educación a través del movimiento desde los primeros años.

El movimiento no se aprende sino a través de la vivencia, y es necesario haber adquirido hábitos de práctica motriz durante los primeros años de vida para disfrutar de la actividad física, aspecto que las niñas y las mujeres no han tenido nada fácil.

Por ello, mi mayor interés se centra en aquel tipo de ejercicio físico que ayude a las personas en su proceso de evolución personal; de forma especial, reivindicó el derecho de las niñas y las mujeres a disfrutar de su cuerpo en movimiento, la actividad física como instrumento de emancipación y mejora de su salud integral.

En la mayoría de las cuestiones planteadas a lo largo de este apartado, no es posible dar una respuesta y mucho menos dar soluciones, que son responsabilidad de las Administraciones Públicas, incidiendo directamente en los medios de comunicación estatales, en las Instituciones Educativas y en ese macrosistema que llamamos deporte de elite. Si desde los grandes poderes dedicaran en recursos económicos y humanos lo equivalente a las migajas de pan que caen de la mesa de sus presupuestos económicos, este problema se solucionaría en un corto plazo de tiempo. Está claro que no hay voluntad. Por lo tanto, las personas que estamos interesadas en seguir evolucionando, debemos continuar nuestra labor de hormigas.

No podemos cerrar página y declararnos impotentes, por eso intentaré aportar algunas ideas que nos dibujen una especie de vista panorámica, analizando algunos indicadores que nos ayuden a entender el problema de la discriminación de la mujer en el ámbito deportivo, a la vez que vamos encontrando alguna respuesta.

Ya existen numerosos escritos con alternativas y propuestas concretas para intentar ir minimizando la desigualdad por cuestión de género con relación a la actividad física. En ellas se mencionan la necesidad de intervención didáctica sobre diferentes aspectos que previamente han sido tratados, tales como la metodología, los espacios, los materiales; la intervención en los medios de comunicación, centros educativos, asociaciones de madres y padres, federaciones, etc.

Así que, por mi parte, quiero aportar algo mucho más interesante que mi opinión al respecto. En junio de 2002 impartí un curso de formación acerca del tema Mujer y Actividad física, en el marco del programa Parekatuz de la Diputación de Bilbao, organizado por la Asociación de Federaciones Deportivas de Bizkaia (ASFEDEBI). Dicho curso estaba enfocado a personas con cargos en las direcciones federativas deportivas, la mayoría presidentes. Fue una experiencia maravillosa, ya que se formó un grupo de gente muy interesada por el tema que se entregó totalmente, creando un excelente clima de trabajo.

Una de las personas participantes en este curso, sugirió que el grupo debería hacer una propuesta de acciones o iniciativas concretas que pudieran llevarse a la práctica desde las diferentes federaciones. Hubo acuerdo unánime.

Coincidieron en que era muy interesante lo que habíamos trabajado a lo largo de las horas compartidas y que les había ayudado a entender muchas cosas. Pero, se preguntaban: “¿Y ahora qué podemos hacer para que todo esto trascienda? ¿Cómo podemos ponerlo en práctica...?”.

Les respondí que el último punto del desarrollo de los contenidos del programa era, precisamente, hacer propuestas de acciones para llevar a la práctica, pero, que era

extraordinario que se hubieran adelantado a mi propuesta motivados/as por su inquietud... Fueron haciendo sugerencias en voz alta que se concretaban y consensuaban, y que iba anotando en el papelógrafo en el mismo orden en que se expresaban.

Así pues, la lista de acciones concretas que aparecen a continuación es copia literal de las propuestas de un grupo de personas que conocen a fondo la situación de las niñas y las mujeres en el espacio deportivo de Bizkaia. Además no difieren de las opiniones y conclusiones de otros grupos de formación del monitorado deportivo y del profesorado de EF, impartidos (Santiago de Compostela, 2001; Basauri, 2003; Arrigorriaga, 2004).

Conclusiones del grupo Parekatuz

- Distribución equitativa de los espacios y horarios de competición para deportistas de ambos sexos, ya que es un hecho que, por ejemplo, en el deporte escolar, los peores campos, los más alejados y los horarios más incómodos son, sistemáticamente, adjudicados a las niñas y mujeres.
- Ofrecer igualdad de oportunidades en los niveles de competición, puesto que, a las chicas se les suele restringir la posibilidad de competición a medida que aumenta la categoría de las competiciones.
- Mejorar la preparación de los/as educadores/as deportivos/as: monitoras/es, entrenadores/as, etc., y no adjudicar a las chicas las personas menos cualificadas.
- Formación de todas las personas que tienen alguna responsabilidad en el Deporte, especialmente en el Deporte en edad escolar.
- Informar y formar a las mujeres deportistas en el tema de igualdad de oportunidades, desde las federaciones, ASFEDDEBI...
- Confeccionar y divulgar ampliamente algún material sencillo, por ejemplo un tríptico, para ayudar a concienciar sobre la discriminación de la mujer existente en el ámbito deportivo. Quizá sería conveniente aportar algún dato acerca de las federaciones deportivas de Bizkaia, por ejemplo: en tiro olímpico hay 1300 licencias deportivas de las que sólo 66 son de mujeres; en hípica el nº de mujeres federadas -un 60%- supera al de hombres, sin embargo, en la competición deportiva, la participación femenina no alcanza el 30%...
- Realizar una campaña en prensa, pero que sirva para dar a conocer el objetivo real del Proyecto PAREKATUZ, no lo que ocurrió en el acto de presentación que se hizo en mayo.
- Que ASFEDDEBI se encargue de divulgar las conclusiones e inquietudes surgidas de las personas que han realizado el curso de formación y que representan a 10 federaciones distintas.

En definitiva, me gustaría sintetizar todo lo anteriormente expuesto en dos propuestas, que creo pueden y deben traducirse en acciones concretas:

A) La necesidad de Formación en Coeducación que nos ayude a desterrar mitos basados en hechos falsos que han apartado a la mujer de la práctica deportiva.

En ese proceso de formación es imprescindible intervenir sobre el concepto que se tiene acerca de la actividad física humana: muy tradicional, androcéntrica y limitada.

Es necesario modificar nuestro pensamiento hasta concebir que toda actividad física ha de ser movimiento educativo, independientemente de que sea un deporte institucionalizado, actividades en la naturaleza, un juego popular, una danza de cualquier parte del mundo, el yoga o la diafreoterapia...

Es fácil deducir que en un espectro tan amplio de posibilidades de movimiento cada persona puede encontrar su espacio, la actividad que encaje con su personalidad, y es

precisamente la reconceptualización de la Actividad Física, desde la óptica del análisis de género, el punto de partida imprescindible para que todas las personas salgamos beneficiadas en la ubicación en este ámbito sociocultural que es el deporte.

Pero, es, además, la única posibilidad de integración de las personas que tradicionalmente han sido apartadas de la práctica de la actividad física, entre las que, incuestionablemente, se encuentran las niñas, las jóvenes y las mujeres junto al resto de las personas discriminadas por algún tipo de carencia de habilidad, minusvalía, etc.

En esta reorganización conceptual a la que me refiero, debemos considerar dos aspectos de diferente sentido, aunque complementarios: uno, el acceso de las mujeres que lo deseen a la práctica de los deportes denominados masculinos, a los que hasta hace muy poco tiempo no tenían acceso; y el otro, la revalorización y potenciación de las actividades estereotipadas como femeninas. Es decir, que independientemente del sexo del que estén dotadas, todas las personas que lo deseen puedan disfrutar del movimiento; que a las chicas se les facilite el jugar al fútbol o al balonmano -por mencionar dos de los denominados, en nuestro entorno, deportes masculinos-, así como el derecho de aquellos chicos que sufren igualmente la discriminación de género, debido a que no les gusta o no son hábiles en los deportes de equipo de invasión de terreno, puedan disfrutar practicando una actividad motriz catalogada como femenina.

B) La implicación de las Administraciones Públicas, que son las que realmente tienen capacidad de influir sobre todos los aspectos mencionados anteriormente. Es necesario, con toda rotundidad, instar a las Administraciones Públicas para que tomen medidas al respecto e intervengan en Federaciones, Clubes, Centros Educativos, etc.; que administren -como su propio nombre indica- adecuadamente los recursos económicos y humanos del deporte; y que intervengan en los Medios de Comunicación impidiendo que ofrezcan una imagen tan deshumanizada y androcéntrica del deporte.

3.5. La salud integral de las mujeres

Mario Benedetti es preguntado, a raíz de la publicación de su último libro “Memoria y esperanza”, si con este título puede interpretarse que ha dejado a un lado el pesimismo. El escritor contesta: “Yo no me considero un pesimista; señalo el desastre del mundo en que vivimos, pero sigo creyendo que siempre hay uno mejor que es posible. (...) Alguna vez dije que un pesimista no es más que un optimista bien informado” (Coca, 2004).

Si analizamos la realidad desde la perspectiva de género, si tenemos en cuenta la situación de la mujer en el mundo en relación con la salud, el desastre al que se refiere Benedetti se magnifica, por lo que no nos queda mas remedio que ser optimistas, pero sin perder de vista la realidad que nos aportan los siguientes datos sobre desarrollo económico y renta per cápita que según Cesar Coca (2005) “ocultan muchas veces que las mujeres pagan con su vida la miseria de sus sociedades”, datos que resumo en tres graves manifestaciones en relación con la salud de las mujeres:

- Sida: Cada vez hay proporcionalmente más mujeres afectadas por el VIH. Ello repercute en la infancia de dos formas: el número de portadores al nacer (son ya más de 2 millones de menores de 15 años), y se ha disparado el número de criaturas huérfanas a causa de la enfermedad (en todo el mundo son 15 millones).
- Anticonceptivos: Aunque el riesgo de morir en un parto es muy alto en muchos países, los anticonceptivos son aún desconocidos para la mayoría: en Sierra Leona, sólo un 4% de las mujeres los han usado alguna vez; en Angola y Guinea, sólo el 6%; en el conjunto de África al sur del Sahara, únicamente el 22%.
- Ablación: Se han dado avances para acabar con la mutilación de las niñas, pero en general son lentos. El 99% de las mujeres de 15 a 49 años de Guinea la ha sufrido, frente al 54% de sus hijas menores de 15. En Mauritania, en cambio, frente al 71 % de las madres, las hijas están en el 66%. En Egipto se ha bajado del 97 al 50%.

“Aproximadamente 130 millones de mujeres sufren la mutilación genital, según la Organización Mundial de la Salud (OMS). Es una práctica habitual en distintas etnias de 28 países africanos y supone un rito iniciático o de purificación. Varía desde la extirpación del clítoris hasta la amputación de los labios mayores o su sutura. Las consecuencias van desde la muerte hasta infecciones que provocan esterilidad” (Alfageme, 2005).

En abril de 2005, el pleno del Congreso de los Diputados aprobó por unanimidad la proposición de ley para perseguir las mutilaciones genitales realizadas fuera de España. Es una buena noticia que algunas personas llevábamos tiempo esperando y reclamando, pues aunque el problema es complejo y no sólo se soluciona con una ley, si ésta se hace cumplir, puede ser una medida disuasoria para aquellas familias que aprovechan los viajes de vacaciones a sus países de origen para amputar los genitales a las niñas. Se impondrán penas entre seis y doce meses de prisión, incluso podrá afectar a la continuidad de residencia en España de las personas responsables de este grave delito contra la humanidad.

El Informe del Fondo de Población de Naciones Unidas de 2004 testifica que en el conjunto de Asia, las pautas demográficas vienen a indicar que faltan en las cuentas varias decenas de millones de mujeres, debido a los abortos selectivos o a que matan a las hijas

recién nacidas. O sea que, por el hecho de ser mujeres, tienen menos posibilidades de nacer.

Aunque los derechos de las mujeres hayan mejorado en 151 países, con razón advierte la ONU de que hacer el mundo más seguro para todos requiere hacerlo, sobre todo, para todas las madres y niñas.

El informe “Niñas que tienen niños. Estado mundial de las madres 2004”, que presentó en Madrid la ONG *Save the Children* nos alerta de que más de 13 millones de chicas menores de dieciocho años tienen hijos cada año, y muchas más deciden interrumpir el embarazo o pierden su bebé durante la gestación debido a las complicaciones que se producen. Además, el riesgo de morir como consecuencia del embarazo o el parto entre estas adolescentes es un 50% mayor que para el resto de las gestantes.

En nuestro entorno cultural, afortunadamente, no tenemos este problema. Concretamente España aparece como uno de los países más seguros del mundo en el tema de los riesgos del embarazo y el parto. Sin embargo, cada día se producen en España 62 embarazos no deseados en adolescentes. En la actualidad el porcentaje de adolescentes embarazadas que abortan es del 51% (El Correo, 16 de septiembre de 2004).

En otros muchos aspectos, la situación de la mujer sitúa a España a la cola de Europa: El estudio Randstad sobre “Políticas de Conciliación” aporta varios datos acerca de la situación de las mujeres. En resumen, España tiene la tasa de empleo femenino más baja de Europa y, junto con Grecia, es la que presenta un diferencial de empleo entre sexos más grande, con 31 y 33% respectivamente, frente a las mínimas diferencias en Suecia 3%, Finlandia 5% o Dinamarca 9%.

España es uno de los países donde menos ayudas públicas se dan para contribuir a los gastos de guardería y menos servicios se destinan a conciliar la vida familiar y laboral.⁷⁷

Por supuesto que no es comparable la situación de la mujer de un país europeo con la de otro en vías de desarrollo, pero tampoco es menos cierto que la discriminación de la mujer es un problema universal que varía en función de la situación económico-cultural de cada país o zona geográfica, y, sobre todo, un test del nivel de democracia.

Partiendo de esta premisa, veremos otros indicadores de los múltiples aspectos que señalan la inferior condición de la mujer con respecto a la salud. Indudablemente el más grave es la muerte de las mujeres a manos de hombres que tienen o han tenido relación con ellas y la antesala de estos crímenes que es el maltrato físico.

Pongo un ejemplo de la Comunidad Autónoma Vasca, donde se ha creado un registro de maltratadores, cuya base de datos que recoge las denuncias admitidas desde agosto de 2003 hasta octubre de 2005 tiene inscritos 3.162 varones residentes en Euskadi (Montero, 2005).

Mencionado este problema, el resto ocupa un lugar secundario que precisa un salto mental para seguir abordándolos. Por ejemplo, enfermedades como la obesidad, padecida por las mujeres en mayor proporción que los hombres debido a su inferior calidad de vida: hábitos, sedentarismo y mala alimentación.

La Encuesta Nacional de Salud de 2003 refleja que la población adulta española que padece obesidad casi se ha duplicado en 15 años. Además un 54,5% de la población española manifiesta no realizar actividad física alguna en su tiempo libre. La cifra confirma la tendencia al repunte que se detectó en 2001. Entonces, menos de un 50% se declaraba sedentaria. En todos los tramos de edad las mujeres realizan menos ejercicio que los hombres (De Benito, 2005).

⁷⁷ El Correo, 28 de septiembre de 2004.

“Millones de voces de mujeres han reconocido y denunciado que ‘ser mujer es un riesgo’ en el mundo patriarcal” (Lagarde, 1996: 193). Esta autora, tras analizar los Índices de desarrollo humano y los Programas para el desarrollo de las naciones unidas (IDH y PND), llega a la conclusión de se identifica erróneamente la pobreza y que todos los países tratan a sus mujeres peor que a sus hombres: “El IDH indica si la gente tiene una vida larga y saludable, posee educación y conocimientos y disfruta de un nivel de vida decoroso. Sin embargo, desde hace unos años reconoció que no daba cuenta de las formas particulares que mujeres y hombres tenían de vivir ni de las maneras en que el tipo de desarrollo afectaba a sus vidas. Fue una exigencia de los movimientos de mujeres y feministas exigir que las investigaciones oficiales incluyeran datos y resultados sobre las mujeres” (Lagarde, 1996: 125-139).

Vistos estos datos, no parece descabellado argumentar que las Ciencias Médicas han estado al servicio del poder, y la salud de las mujeres no ha sido precisamente su preocupación (Nicholson, 1987; Green, 1991; Lagarde, 1996; Valls, 1994; Alberdi y Matas, 2002).

Desgraciadamente sigue habiendo países en los que la mujer no tiene derecho a atención médica. Incluso, donde prefieren dejarlas morir antes que permitir que las atienda un médico varón.

La ginecóloga Germaine Green (1991) en un interesante libro que trata el aspecto más específico de las ciencias médicas desde la perspectiva de género, explica cómo a lo largo de la historia a las mujeres se les ha ido imponiendo una serie de tratamientos, basados en suposiciones de los médicos, sin ninguna fundamentación científica.

Actualmente, en la sociedad moderna, hay algunos aspectos dignos de análisis. El primero es la notable menor proporción de recursos destinados a investigar y tratar enfermedades propias de mujeres que de hombres, lo que incide directamente en que, por ejemplo, el tratamiento y la curación del cáncer de próstata estén mucho más avanzados que los del cáncer de mama.

Por otra parte, existe la creencia de que las enfermedades de la mujer tienen su origen en su diferenciación sexual, sin embargo, en general, los parámetros con que se detectan los síntomas ante situaciones de riesgo miden los síntomas de los hombres, en la creencia de que son universales. Por ejemplo, han pasado muchos años en los que se ha creído que las reacciones previas a sufrir un infarto eran las que tenían los hombres, hasta comprobar que son diferentes a los síntomas que presentan las mujeres. Supongo que las consecuencias nunca las sabremos.

Existe la creencia generalizada de que la salud y la enfermedad de las mujeres y de los hombres son específicas, debido a su condición sexual, lo que comparto relativamente, pues no sabemos hasta qué punto influye su determinación biológica y su condición de género.

Es decir, así como hay una especificidad innegable en todos los aspectos relacionados con la capacidad de dar vida a nuevos seres, en general las enfermedades que padecen las mujeres no tienen ninguna relación con dicha potencialidad, sino que son determinadas por los modos de vida.

En el primero de los casos, las ciencias médicas deben dedicar recursos para que la ginecología y la tocología, durante tantos años abandonadas a su suerte bajo el mandato de “parirás con dolor” evolucionen y se beneficien acorde a las posibilidades científicas existentes; que se investigue acerca de todos los aspectos relacionados con la

menstruación, el embarazo, el parto, la menopausia, etc. Y pongo un sencillo ejemplo: se ha detectado que algunas mujeres durante el embarazo empezaban a tener problemas de adaptación a las lentes de contacto; no era un problema casual o psicológico, el motivo es que los cambios hormonales sufridos en la gestación afectan al epitelio de la cornea del ojo, que vuelve a su estado normal concluido el embarazo.

En el segundo, que hace referencia a la relación de la salud con la forma de vida de las mujeres, puede hacerse extensivo tanto a la situación actual de los países en vías de desarrollo, donde las mujeres paren varias veces y soportan duras jornadas de trabajo - equiparable a la situación de nuestro entorno hace unas pocas décadas-, como a los países del primer mundo y la situación de sus *superwomen*, pues en definitiva, el motivo puede ser el exceso de actividades y el estrés derivado de realizar varias jornadas de trabajo en una.

En el conjunto de la situación de sobre esfuerzo que están realizando muchas mujeres, y que incide negativamente en su estado de salud integral, debe añadirse un aspecto importante, la comunicación, que de acuerdo con García Ribas (2003: 83-84) está profundamente influenciada por la conducta, los pensamientos, las emociones y las relaciones sociales: “para cuidar nuestra salud debemos cuidar nuestra comunicación debemos aprender a gestionar el miedo, a gestionar nuestra comunicación.” Esta autora insiste en la necesidad de tratar el miedo como algo natural; tomar conciencia de que “el miedo es el sentimiento más humano y más democrático”; pensar que es natural tener miedo debido a la incertidumbre que en nuestra vida cotidiana provocan las situaciones de constantes cambios, la exigencia de nuevos aprendizajes, los increíbles avances científicos y técnicos, etc.; por ello hay que aceptar tener miedo sin avergonzarnos, al igual que nadie se avergüenza de tener calor o frío. A partir de que aceptemos que tenemos miedo empezaremos a manejarlo.

García Ribas (2003: 73-74) aporta algunas ideas que a modo de reflexión o como estrategias, pueden resultar válidas en nuestro contexto cultural y que de forma resumida transcribo a continuación:

La actitud estratégica de las mujeres debe encontrar la manera de gestionar todos los elementos que forman nuestra vida personal y profesional: cualidades, situación, entorno, familia, éxito, etc. para conseguir nuestros objetivos negociando no enfrentándonos, ni sometidos.

Si las mujeres nos colocamos en el escenario del mundo profesional con miedo perdemos todas nuestras posibilidades carismáticas.

El mundo actual nos ofrece el mayor abanico de posibilidades que haya existido jamás en todos los campos, en las formas de vivir, en las formas de pensar, en la estética, en la vivienda, en la alimentación. En este momento histórico que nos ha tocado vivir las mujeres podemos optar por casi todo. Lejos quedan los tiempos en los que la mujer sólo podía ser esposa, monja o prostituta, pero la trampa está en que aunque tengamos licencia para ser cualquier cosa, sólo un modelo estándar nos da la felicidad: “Aunque todo lo demás te esté permitido sólo evitarás el miedo al rechazo si sigues unos patrones no escritos cuya propuesta es la franja más intermedia. Ésta es la gran trampa. La mujer excepcional, por miedo al rechazo bloquea sus cualidades singulares.”

El modelo adolescente que consiste en buscar desesperadamente la aceptación del grupo adaptándose al modelo de pertenencia, en el caso de las mujeres se arrastra a lo largo de toda su vida. Las mujeres, paradójicamente hoy más que nunca, tienen miedo al rechazo, tienen miedo a quedarse sin amor si toman algunas de las opciones no mediocres.

Aunque, como ya se ha manifestado, todavía es considerable la discriminación de la mujer en temas de salud y en la investigación de enfermedades específicas femeninas, para aportar una nota de optimismo, echemos un vistazo cien años atrás a través de una cita que expresa claramente el concepto al uso de los médicos de la época: “su idea de mujer normal coincidía en gran medida con la descripción que hacían de alguien que padecía depresión clínica” (...) En 1900 el presidente de la *American Gynaecological Society* se puso decididamente poético cuando le pidieron que resumiera los datos ‘científicos’ referentes a la debilidad femenina. La vida de una mujer joven, sugirió, “es arrastrada e inutilizada para siempre por las olas y los rompientes; si logra sortearlos sin sufrir daño y no se hace pedazos al chocar con la roca del parto, todavía puede embarrancar en los recurrentes bajíos de la menstruación y, finalmente, en la barra final de la menopausia antes de encontrar refugio en las mansas aguas del puerto fuera del alcance de tempestades sexuales” (Nicholson, 1987: 82).

La salud de la mujer ha sido obviada y sacrificada en beneficio de la salud del resto de los miembros de la sociedad. Carme Valls (1994: 68-69) lo expresa como sigue: “La mujer ha sido siempre responsable de la salud de los demás y agente de salud para todos los miembros de la familia. (...) Al enfermar ella, rara vez recibe alguna atención, o tiene que buscar la ayuda o solidaridad de los otros miembros femeninos de la familia o de sus amigas (...) Esta descripción, que podría parecer demagógica, es todavía una realidad desagradable para millones de mujeres, pese a las honrosas excepciones que están apareciendo, en las que se comparten los riesgos que conlleva el tener una familia”.

Al hilo de esta afirmación, un rasgo sorprendente es la susceptibilidad femenina a las neurosis: afecta principalmente a las mujeres casadas, hasta los 35 años de edad. Contrariamente a lo que cree la gente, hasta esa edad las mujeres solteras corren un riesgo mucho menor de contraer una neurosis grave, no sólo en comparación con las mujeres casadas sino también con los hombres. Mientras que los hombres casados tienden a estar más sanos y a tener mejores empleos que los solteros en todas las edades, con las mujeres ocurre lo contrario.

El hecho de que las mujeres sin hijos sean menos proclives a los trastornos neuróticos que las que los tienen, nos impide afirmar que una mujer será más feliz por haber sido madre (Nicholson, 1987: 83, 84 y 167).

Como conclusión, en el caso de padecer enfermedades mentales incide directamente el hecho de ser madre y ama de casa, más que el hecho de ser mujer.

Si las mujeres fueran conscientes de hasta qué punto ponen en peligro su salud parir, cuidar a su prole y responsabilizarse de las tareas domésticas, y se negaran a asumir esta carga sin ser compartida, sería un paso decisivo para que se tambaleasen los cimientos del patriarcado.

Por otra parte, la vida de la mujer transcurre sujeta a una serie de etapas evolutivas, por las que, a veces, se ve condicionada y, sin embargo, con las que debe aprender a convivir:

La menstruación

Tradicionalmente las mujeres han sido rechazadas por la menstruación. En ciertas culturas, durante estos días estaban obligadas a abandonar su aldea, restringir el contacto con las personas, no tocar el agua o los alimentos, etc. Las propias mujeres en muchos casos han vivido su cuerpo como objeto de rechazo, ellas mismas se han infravalorado.

La menstruación es un fenómeno biológico natural que sigue envuelto en tal secretismo y desinformación que resultan anacrónicos. La misma palabra menstruación parece demasiado fuerte para usarla con normalidad, por lo que en su lugar se emplean eufemismos. Entre las propias chicas se siguen empleando palabras como: “la berza”, “mi tío de América” en lengua española; “montar un caballo blanco”, “caerse del tejado” o “la maldición”, entre las inglesas; mientras que las francesas dicen “han llegado los ingleses”.

Por otra parte, están vigentes una serie de mitos acerca de mantener relaciones sexuales durante esos “peligrosos días”. El miedo por parte de los hombres a los días en que la mujer está menstruando está tan arraigado que, todavía hoy, las mujeres del ámbito rural no pueden participar en la matanza, hacer conservas, entrar en un criadero de champiñones, etc.

Lo que sí sabemos a partir de nuestra propia experiencia es que las mujeres no dejan de acudir a su puesto de trabajo o cumplir sus obligaciones por tener problemas menstruales. Dudo si existen estudios al respecto, pero yo nunca he oído comentar que una compañera haya faltado a una clase o a una reunión por estar en sus días menstruales.

Abordado el tema de la menstruación desde la medicina encontramos que con la tensión premenstrual ocurre como con otros muchos aspectos relacionados con la salud de las mujeres: se carece de estudios que nos aporten bases científicas para el conocimiento de nuestra propia biología. La tensión premenstrual depende, obviamente, de cómo se definan los síntomas y no depende exclusivamente de factores biológicos o de la personalidad, sino que influyen aspectos ambientales, sociales y culturales.

“En relación con su propio cuerpo, la mujer ha manifestado actitudes extremas; la propia vida menstrual cíclica, cada vez más temprana, la obliga a estar ligada biológica y psicológicamente a fenómenos naturales que muchas veces no alcanza a comprender por falta de información veraz. (...) O intenta olvidar su cuerpo y ‘darse’ a los demás con su trabajo, u, orientada hacia su familia con el papel de cuidadora, o siente su cuerpo como una desgracia, lo rechaza y cree que es absolutamente negativo el ser mujer, porque acumula en su interior toda una serie de sensaciones negativas de orden cultural y social, de rabias, discriminaciones e impotencias acumuladas tras muchas generaciones. Las dos actitudes, la de darse y la de querer ser hombre, conducen a eludir la adopción de alguna postura con respecto a su cuerpo, su salud o ella misma. Podríamos llamarlo omisión de una actitud saludable” (Valls, 1994: 69).

Desde el punto de vista de Eckhart Tolle (2006: 201), la menstruación se ha asociado a lo que denomina el “cuerpo-dolor femenino colectivo, que nos identifica con el pasado haciéndonos adoptar identidad de víctima...”. El aspecto personal es el residuo acumulado del dolor emocional sufrido en el propio pasado. Dice este autor: “tu principal tarea como mujer es transmutar el cuerpo-dolor para que no se interponga entre tú y tu verdadero yo, la esencia de tu ser”; afrontando tu cuerpo dolor, pero sin permitir que se adueñe de cada una, ya que de lo contrario restringe el libre flujo de energía corporal cuya expresión física es la menstruación.

Si tratamos de analizar la menstruación y su relación con la actividad física, también carecemos de investigaciones, incluso en el deporte de alta competición, que enfocadas desde la perspectiva de género, ayuden en el cuidado de la salud de las mujeres que realizan actividad física. No obstante, lo más brevemente posible, trataremos de abordarlo por ser un asunto de gran interés debido a los prejuicios que todavía perduran entre

nuestras jóvenes y que siguen ocasionando problemas en los seminarios de EF de los centros de enseñanza.

Es un tema que, en muchos casos, sigue siendo tabú, del que no se habla. Sin embargo, es preciso desde los centros educativos informar a las niñas acerca de qué es la menstruación, sus fases, duración, cantidad de flujo normal, etc. “Si a una joven (...) se le explica lo que sucede dentro de su cuerpo y sabe que tener el período no la obliga a dejar de bailar, de hacer el amor ni de batir récords olímpicos, puede que nunca padezca de la tensión premenstrual” (Nicholson, 1987: 92).

El inicio de la pubertad está determinado por factores genéticos y de salud, y la menarquia -inicio del flujo menstrual- está asociada con una maduración de la relación entre el hipotálamo, la hipófisis y los ovarios.

Algunas deportistas de elite tienen problemas debido al retraso o la falta de la menstruación, en cuyo origen, según Alicia Canda, (2001: 107-123) se mezclan varios factores entre los que se encuentra la malnutrición que impide acumular la cantidad de grasa necesaria para la regularización del ciclo menstrual. Además este problema suele ir asociado a desórdenes alimentarios como la anorexia y la bulimia, enfermedades más habituales en los deportes donde se exige mantener un bajo peso corporal, ya sea desde el punto de vista funcional (pruebas de resistencia) o estético (ballet). Esta investigadora aporta datos de una muestra de 406 mujeres deportistas de 23 años de media de edad y 35 modalidades deportivas, obtenidos del Centro de Medicina del Deporte del Consejo Superior de Deportes de Madrid.

En relación con el tema de la relación de la menarquia y el peso corporal, he extraído los siguientes datos acerca de los cuatro deportes de menor peso y los únicos de las 35 modalidades que no sobrepasan los 50 kgs, en relación con la talla. El caso extremo en esta proporción es la gimnasia rítmica.

PESO CORPORAL DE LAS DEPORTISTAS EN RELACIÓN CON LA MODALIDAD DEPORTIVA		
Modalidad deportiva	Peso (media en kilos)	Estatura (media en metros)
Gimnasia rítmica	44,3	163,7
Gimnasia artística	47,3	153,9
Maratón	48,3	161,7
Fondo	48,9	160,8

Fuente: datos de tabla mucho más amplia de las características antropométricas de la muestra femenina por modalidades deportivas (Canda, 2001: 121)

Es cierto que algunas deportistas jóvenes que practican actividades de gran demanda de energía y que exigen poco peso corporal experimentan la menarquia a una edad más tardía que las niñas menos activas.

Para tratar de explicarlo encontramos dos hipótesis. La primera es que el gran desgaste de energía exigida en los entrenamientos intensos evita que las chicas ganen el suficiente peso o grasa corporal para iniciar la menstruación. La segunda hipótesis es que una edad más tardía en la menarquia va asociada con características del cuerpo que favorecen el rendimiento deportivo y es sencillamente una cuestión de selección natural, ya que ante este hecho está sin despejar la duda de si estas chicas hubieran sufrido dicho retraso en la menarquia en caso de no haberse dedicado a la alta competición.

También Well (1992), Kovacs (en Barrallo 1989) y Nicholson, 1987 han detectado algún tipo de amenorrea o dismenorreas en deportistas de alta competición, pero coinciden en que actualmente no se pueden predecir los motivos y, sin embargo, se apuntan como posibles causas las provocadas por el estrés que rodea los acontecimientos deportivos, más que el esfuerzo físico en sí. Además las deportistas, al igual que la mayoría de las chicas tienen falta

de formación acerca de sus propios procesos biológicos, suelen tener ideas negativas basadas en mitos y conceptos erróneos referentes a la naturaleza de la función menstrual. Por lo que adquirir conocimientos ayudaría a superar su actitud negativa al respecto e influenciar en la mejora de su rendimiento deportivo.

“Muchas veces se observa la triada: disfunción sexual (amenorrea), osteoporosis y desorden alimentario. (...) Existe una compleja relación entre dieta, ejercicio, estrés, composición corporal y regulación del ciclo menstrual” (Canda, 2001: 108).

En cualquier caso, estas alteraciones se circunscriben al ámbito de las mujeres que se someten a entrenamiento intenso y participan en encuentros deportivos de alto nivel, pero en absoluto a las mujeres que practican actividad física en cualquier otro campo.

No existen evidencias concluyentes que sugieran que la función menstrual afecte al rendimiento físico ni viceversa, y para obtener más datos al respecto será necesario llevar a cabo estudios en profundidad que ayuden a despejar las numerosas incógnitas existentes en este terreno, que durante tantos años ha sido obviado, sin contemplar la influencia de los mitos y creencias sobre la menstruación y la actividad física y sus consecuencias negativas en la salud mental de muchas mujeres deportistas.

La teoría de la peligrosidad de la actividad física intensa para las mujeres queda igualmente desmentida por las ciencias médicas, que utilizan como primer argumento la existencia de una considerable protección anatómica para los órganos reproductores albergados en la pelvis. Incluso algunos autores/as van más allá, como por ejemplo la doctora Kovacs de Hungría, quien afirma que “el deporte ayudaría no sólo al desarrollo somático sino también, al desarrollo sexual de la muchacha, regularizaría la menstruación y evitaría muchas dismenorreas” (Kovacs, en Barrallo, 1989: 29).

Así mismo Well, descarta que el ejercicio vigoroso puede ser perjudicial durante el flujo menstrual, así como que sea la causa de dismenorreas.

En lo que respecta a mi experiencia tanto personal como las de mis compañeras estudiantes de EF o colegas, la menstruación no ha supuesto traba alguna para la práctica de actividad física, incluidas las realizadas en el medio acuático.

Posteriormente al dar clase de EF a adolescentes, en alguna ocasión que me pedían permiso para quedarse sentadas porque tenían dolor “de la regla”, yo les aseguraba que en mi caso hacer ejercicio me quitaba los dolores menstruales; les proponía que iniciaran la clase y si en unos minutos no desaparecía el dolor que se sentaran. Esta estrategia daba resultado, pues se implicaban en el juego con total normalidad y al terminar la clase me decían: “tenías razón, ya no me duele nada”

La menopausia

La opinión al respecto de la ginecóloga Germaine Green (1991) es que el conjunto de sus colegas masculinos, tradicionalmente, se han posicionado -sin tener fundamentos científicos- en dos extremos: los que aseguraban que no existen trastornos reales en la menopausia, sino comportamientos puramente histéricos, o en la posición contraria, los que nos calificaban a todas las mujeres que se encontraban en este periodo de su vida como enfermas graves y crónicas. Esta autora asegura que cada mujer tiene una respuesta vital diferente y que puede haber desde mujeres que se libran de todo tipo de síntomas, hasta las que padecen durante diez años graves trastornos físicos.

Lo que parece aceptado mayoritariamente es que, en este momento de cambios hormonales en que existen muchas posibilidades de tener problemas con la absorción del calcio, la mejor manera de luchar contra la osteoporosis es la actividad física moderada, y

concretamente el caminar. A través de profesionales de geriatría he sabido que se están observando mejoras importantes en los resultados de las densitometrías, en el transcurso de varios meses, tras haber cumplido las pacientes en tratamiento la recomendación de caminar una hora diaria.

La vejez

También en relación con la salud, quisiera romper el mito de la esperanza de vida de las mujeres. Hace ya años que las estadísticas nos muestran que la esperanza de vida en nuestra cultura occidental es entre siete y ocho años superior en la mujer que en el hombre. Concretamente, las mujeres del País Vasco -junto con las japonesas- son desde hace años las más longevas del mundo. Sin embargo, hay excepciones que a veces no contemplamos: en mi propia ciudad, a la cabeza en calidad de vida entre muchas ciudades europeas, las mujeres gitanas viven varios años menos que las payas y que los hombres gitanos, hecho que coincide con los países en los que carecen de las condiciones alimenticias y sanitarias básicas.

En palabras de Carme Valls Llobet (1994: 67), pese a que la mujer vive más años que el hombre, “padece mayor número de enfermedades crónicas e insidiosas que le provocan más dolor y fatiga de forma constante, tiene una valoración social muy baja, sufre numerosas discriminaciones laborales y sus niveles de autoestima, agredidos a menudo desde la primera infancia, la hacen más proclive a padecer problemas de ansiedad y depresión”.

¿Merece la pena vivir más si no va acompañado de calidad de vida, si los últimos años estás sola, enferma y en el umbral de la pobreza?

En este momento tan especial de la vida, la actividad física adaptada a las características de las personas mayores contribuye a frenar su proceso de degeneración/deterioro. No hay más que pensar en los beneficios de tipo motriz, afectivo y social que les puede aportar participar en sesiones de baile, yoga, actividades en el medio acuático o cualquier otra actividad física de su agrado y acorde con sus posibilidades.

Como conclusión de este apartado dedicado a la salud integral de la mujer y ante los grandes retos que tenemos por delante para ir solucionando los graves problemas que la afectan, hago alguna pequeña sugerencia que pueden aportar un grano de arena en mi contexto geográfico, y abordables desde mi propio ámbito:

- La actividad física es el mejor antídoto contra el sedentarismo y sus consecuencias negativas sobre el origen de múltiples enfermedades, más agudizadas en el sector femenino de la población, que tradicionalmente ha sido sedentaria por imposición social. La mujer no ha tenido, y en muchos casos, sigue sin tener acceso al espacio libre y desarrolla su vida en un entorno muy limitado y cercano al hogar, lo que empobrece sus posibilidades de comunicación y de acción.

- La práctica de actividad física habitual, moderada y adaptada a las características personales es beneficiosa para la salud físico-psico-social de las mujeres. “Las modificaciones fisiológicas que se suceden en la mujer a lo largo de la vida, deben tenerse

en cuenta, pero no entenderse como limitaciones a la práctica deportiva (Estruch: 1991: 72-80).⁷⁸

- En íntima relación con la no aceptación del propio cuerpo y las exigencias del canon de estética corporal impuesto desde los medios de comunicación, debemos destacar una serie de enfermedades como la bulimia y la anorexia, que cada vez afectan a mayor número de personas y de edades más tempranas. Es necesario, desde la institución escolar, informar a la población estudiantil de que la anorexia y la bulimia no son simples trastornos alimenticios, sino graves enfermedades mentales, muy difíciles de superar y que pueden llevar, a quien las padece, a la muerte.

- Por último, las mujeres deben considerar su situación actual en cuanto a aspectos de su vida cotidiana y buscar estrategias que les ayuden a conciliar aquellas facetas que realmente consideran de interés, al objeto de encontrar espacios de autonomía y bienestar que mejoren su calidad de vida. Es posible que, entre las opciones relativamente más fáciles esté reservar un par de horas por semana para realizar actividades motrices que contribuyan a su salud, disfrute y equilibrio personal.

⁷⁸ Este estudio realizado por Estruch, sobre aspectos médico-fisiológicos de la mujer en la ciudad de Barcelona, no difiere de los resultados de otros estudios ya mencionados.

4. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En los anteriores capítulos de esta tesis se han expuesto el tema y problema objeto de estudio, así como el marco teórico conceptual que sustenta dicha investigación. En este capítulo se expone cómo se ha realizado el trabajo de campo, a través de la estrategia metodológica de un estudio de casos.

Pretendo explicar cuál es el enfoque de este estudio en cada uno de los apartados que constituyen su diseño, los objetivos e hipótesis, la revisión bibliográfica y la estrategia metodológica. Explicaré pormenorizadamente los aspectos contextuales, procedimentales y metodológicos del desarrollo del proceso educativo-investigador en el escenario de la formación inicial de un grupo de profesorado de EF.

Además, este capítulo incluye otros tres apartados acerca de la recogida de los datos y la explicación de los instrumentos empleados, su análisis, y los criterios de rigor científico.

En este punto es necesario incidir en que todo ello ha quedado determinado por mi propia visión de la Educación y de la vida, ya que, en palabras de López Pastor (1999: 301), es necesario no perder de vista que “la elección metodológica no es una cuestión meramente técnica, de adecuación al problema a investigar, sino que también existen razones de opción ideológica, científica y educativa”.

4.1. Diseño de la investigación

“Un proyecto de investigación se inicia con la identificación de un problema, sobre el que es posible actuar y mejorar, y que podría expresarse en la pregunta, ¿qué aspecto problemático de mi práctica profesional me gustaría mejorar?” (Latorre, 2004: 381).

Si entendemos el diseño en su acepción amplia de “planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar a las preguntas planteadas” (Pérez Juste, 1985: 71), entonces el diseño se convierte en un puente entre la cuestión de investigación y la solución o respuesta que se le da. Como señalan Denzin y Lincoln (1994, en Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 61), el diseño sirve para situar a quien investiga en el mundo empírico y determinar las actividades a realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto.

Según Sabariego y Bisquerra (2004: 29-31), no se puede separar el tipo de conocimiento obtenido del procedimiento o método utilizado para ello, y presentan un ejemplo para ilustrar la combinación de los planteamientos teóricos con la comprobación empírica característica del método científico que resumo a continuación:

- Planteamiento del problema y revisión bibliográfica que comporta su concreción.
- Formulación de la(s) hipótesis y sus consecuencias. La aproximación sistemática al aula, con el fin de obtener información permitiría elaborar teorías y posibles explicaciones de la realidad objeto de estudio.
- Elección de la vía metodológica más adecuada.
- Formulación y verificación de la hipótesis.
- Interpretación y generalización de los resultados a la luz de la teoría de cara a un posible reajuste de la misma.

Este tipo de planteamiento está bastante generalizado, por lo que he encontrado propuestas similares. Por ejemplo, la de Walker (1989: 63, tomado de Boehm, 1980: 496):

- Área de investigación

- Revisar anteriores investigaciones
- Formular hipótesis
- Diseñar el estudio para contrastar hipótesis
- Realizar el estudio
- Analizar los resultados

Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 68), opinan que “el investigador cualitativo puede enfrentar la etapa del diseño de la investigación tomando decisiones en una serie de aspectos que van a delimitar el proceso de actuación en las fases sucesivas, si bien no siempre será posible plantear de antemano todas las fases y, por ende, adoptar las correspondientes decisiones.” Así, el diseño podría tomar la forma de documento escrito en el que se contemplen los siguientes apartados:

- Marco teórico (resultado de la fase de reflexión)
- Cuestiones de investigación
- Objeto de estudio
- Método de investigación
- Triangulación
- Técnicas e instrumentos de recogida de datos
- Análisis de datos
- Procedimientos de consentimiento y aprobación

Gimeno y Pérez (1989: 91-92) acotan el ámbito de la investigación educativa a los tres elementos básicos, a los que trataré de dar respuesta a lo largo de este capítulo:

- 1- Definición del objeto de la investigación didáctica
- 2- Planteamiento epistemológico
- 3- Procedimientos metodológicos

En cuanto al primer elemento Walker (1989: 58) opina que “descubrir un problema que investigar y encontrar un lugar donde someterlo a estudio empírico son cuestiones fundamentales que con demasiada frecuencia se pasan por alto”. En mi caso, sin embargo, no han existido ninguno de estos problemas, ya que, el foco objeto de estudio estaba definido muy atrás en el tiempo. Nunca he tenido duda acerca de que, de decidirme a hacer la tesis doctoral, estaría basada en el proceso de formación inicial del profesorado de EF. De manera que, una vez decidido cuándo iniciar la aventura, el hecho de elegir como estrategia metodológica un estudio en el que “el caso nos viene dado” (Stake, 1998: 16) me ha evitado tomar decisiones acerca del contexto.

Por otro lado, considero al igual que Walker (1989: 35 y 25) que, “comenzar con un problema práctico tiene la considerable ventaja de que nos permite presentar el proyecto como algo que surge de problemas pedagógicos reales. (...) Lo que comienza por ser un problema surgido de la práctica puede vincularse a una parcela importante de la literatura y articularse con una serie de técnicas apropiadas.”

Desde la perspectiva de Elliott (1986:13), aunque un ciclo de investigación comience con un problema práctico, éste surge de la contradicción entre la teoría y su aplicación a la situación real con la que se enfrenta el docente, por lo que también es, en cierto sentido, un problema teórico.

Así pues, el diseño de este estudio, al igual que las tesis doctorales de estudios de caso en el ámbito de la EF de Pascual (1994), López Pastor (1999) y Macazaga (2004), considero que es de carácter abierto o flexible y emergente, “puesto que a pesar de tener un diseño

previo, puede desarrollarse, ampliarse o modificarse a lo largo del proceso de investigación” (López Pastor, 1999: 303).

Al principio me resultó complicado establecer unas fases o etapas propiamente dichas, ya que, en general, son difíciles de definir y se solapan o superponen entre sí. Pensé que quizá, al igual que Clara López (2005), lo más adecuado sería denominarlas tipos de actividad. Posteriormente, basándonos en Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 65-69), considero que puedo organizar mi trabajo en cuatro fases fundamentales: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

Estos autores dicen al respecto: “Nuestro esfuerzo de sistematización resultaría, por tanto, contraproducente si estas fases se entendieran como un estándar de actuación de obligatorio cumplimiento que, aunque favorece un primer acercamiento a la investigación cualitativa, impide la comprensión de sus fundamentos más valiosos” (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 63).

Teniendo en cuenta dicha advertencia, el diseño que proponen me resulta de gran utilidad, pues al igual que lo que plantean estos autores, mi proceso de investigación tiene carácter continuo, con una serie de fases que no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras. Cuando aún no se ha finalizado una fase, ya se comienza con la siguiente. Pero, siempre en un camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación.

Primera fase, planificación:

Rodríguez, Gil Flores y García subdividen esta fase en dos etapas: *reflexiva y diseño* que, en este caso, son dos aspectos interrelacionados. En la etapa reflexiva, tomando como base mi propia formación e ideología, intento establecer el marco teórico-conceptual desde el que parte la investigación. En esta etapa se incluye el principio de mi proceso de formación teórica en metodología de investigación educativa y el primer esbozo de diseño del marco teórico-conceptual.

Pero, realmente, es difícil de ubicar, ya que esta investigación supone un *continuum* en mi proyección profesional, que se limita a dos ámbitos interrelacionados, y que, a su vez, constituyen la base teórica de esta investigación: la enseñanza de la EF y la Coeducación.

De manera que, -igual que lo ocurrido a cualquier docente que realmente haya sentido la necesidad de mejorar su tarea cotidiana-, a pesar de carecer en aquella época de los fundamentos teóricos que guiaran mis intentos, y que he adquirido con el paso de los años, me atrevo a decir que siempre he hecho investigación educativa. Pongo dos ejemplos para avalar esta creencia, el primero, durante el curso 1980-1981 -tal como relato en el apartado 4.5.1. *Profesora-investigadora. Breve historia profesional-* realicé una tesina⁷⁹ basada en la observación del alumnado durante la realización de actividades motrices en las sesiones de EF, desarrolladas a través de una metodología de libre experimentación. El segundo la tutorización de la fase de prácticas de maestras y maestros que realizaron los Postgrados de especialización en EF del País Vasco, previos a la implantación del título de Maestro/a Especialista en EF de los actuales planes de estudios.

Dicho esto, y en el intento de acercarnos en el tiempo a la materialización de esta tesis doctoral, un punto de inflexión lo marca la realización de los cursos de doctorado del programa de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco, durante el curso académico 1992-93. En ellos puedo concretar el inicio formal de mi formación en temas relacionados con la investigación. Tema que no dejará de constituir uno de mis focos de interés.

⁷⁹ La tesina final de estudios, no era obligatoria en nuestro plan de estudios. De hecho, podría decirse que era excepcional: en mi promoción se leyeron dos tesinas.

Y, aunque el estudio de campo de esta tesis no comienza hasta septiembre de 2001, es necesario explicar que durante todos estos años, en mi participación en el proceso de formación inicial del profesorado de EF, he realizado investigación educativa, cuya trascendencia se limita a la contribución de la mejora de calidad de la enseñanza que ha recibido mi alumnado.⁸⁰

Concretamente el proceso de enseñanza-aprendizaje que sirve de base a esta tesis, aunque con continuos cambios y replanteamientos, ya ha sido experimentado durante los cuatro cursos anteriores. Así pues, cuando comienzo el trabajo de campo, el proceso educativo-investigador está estructurado, tanto en lo referente a la intervención didáctica como el diseño de los materiales que aportarán los datos de análisis.

Los ochos meses que trascurren desde el inicio de la fase experimental hasta la presentación del Proyecto formal de tesis, que entrego en mayo de 2002 a la Comisión de Doctorado, suponen un periodo de intenso estudio en el que profundizo en metodología de investigación educativa. De manera que, cuando entrego el Proyecto formal de tesis, la fase experimental de la investigación es un hecho que queda reflejado en dicho documento, así como las tareas de revisión de estudios previos acerca del tema objeto de estudio. Además, esbozo el diseño y la planificación del cuerpo completo de la tesis y las actividades que se ejecutarán para materializar las fases posteriores.

En esta primera fase, también suelen incluirse los previos del estudio o preparativos de tipo formal: selección, permisos, formación de investigadores, negociación de lugares y tiempo, etc., aspectos todos ellos, acerca de los que no he tenido que tomar ninguna decisión, tal como se ha comentado anteriormente.

Segunda fase, desarrollo del trabajo de campo:

El estudio de campo es la única fase totalmente definida en el tiempo: desde la última semana de septiembre de 2001 hasta marzo de 2002.

Durante esta etapa se lleva a cabo la recogida de datos de la investigación. En cuanto a la actividad desplegada, también se solapa con la profundización en mi formación en metodología de investigación y la realización del proyecto de tesis, tal como acabo de explicar. Sin embargo, hasta concluir la fase experimental, estoy inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en principio constituye mi principal foco de atención. Estoy absorta en la dinámica de comunicación creada, así como en la cantidad de trabajo diario que debo dedicar al análisis preliminar y al archivo de los datos que se van generando.

Tercera fase, análisis e interpretación de la información:

El análisis de la ingente cantidad de datos obtenidos a lo largo del proceso investigador comienza el primer día de contacto con el grupo-clase y concluye con la redacción del informe final del análisis y categorización de los datos, al finalizar el año 2005.

Esta larga etapa está indisolublemente ligada al estudio: primero, acerca de los temas de análisis y presentación de los resultados, y segundo, en la profundización del marco teórico-conceptual, cuya confección se va desarrollando paralelamente, pero, su redacción definitiva se aborda una vez concluido el informe de análisis de los datos.

Todo ello está explicado en los apartados 4.8. *El análisis de los datos*, y 4.9. *Estrategias para garantizar el rigor de la investigación*.

Cuarta fase o fase informativa:

⁸⁰ Excepto, en los casos que he utilizado datos extraídos de dichos procesos, para ilustrar aspectos concretos, cuando he realizado alguna colaboración en el ámbito de la Coeducación.

El proceso de esta investigación cualitativa culmina con la presentación y difusión de los resultados, en forma de tesis doctoral. Y, aunque haya habido momentos en que disienta, en este momento debo confesar mi acuerdo con Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 76) acerca de la siguiente opinión: “el investigador no sólo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, sino que comparte esa comprensión con los demás.”

En esta fase redacto el informe definitivo de los resultados y las conclusiones de la investigación; se somete a la triangulación, por un lado de personas expertas y por otro, del alumnado, a quienes hago partícipes de los resultados para que me devuelvan sus opiniones, como un medio más de verificación de las conclusiones.

Así también, redacto la reflexión y valoración final, se contrasta con la consecución de los objetivos, y se hacen las propuestas para futuras actuaciones.

La siguiente actividad es ultimar la redacción del proceso de investigación y del marco teórico, con lo que la tesis doctoral queda lista para ser valorada por la comunidad científica. Con ello: “El investigador habrá culminado así el trabajo de investigación, que sólo será posible si se parte del carácter humano y apasionante de esta tarea, implicándose, comprometiéndose en la misma” (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 77).

4.2. Objetivo general e hipótesis de la investigación

Stake (1998: 25-27) considera que en el trabajo de campo naturalista “la atención y la receptividad son importantes, pero el buen estudio de casos depende de la disciplina. Hay que prever algunas de las cosas que puedan pasar. Pues algunas ocurrirán demasiado deprisa o con demasiada sutileza para que se puedan observar. Quizá la tarea más difícil del investigador es la de diseñar buenas preguntas, las preguntas de la investigación, que dirijan la atención y el pensamiento lo suficiente pero no en exceso.” Este autor explica que en las ciencias sociales, la organización conceptual más común para la investigación se construye en torno a hipótesis, o en torno a declaraciones de objetivos del programa, dos tipos de organización que aleja la investigación de la confusión y la acerca a la comprensión y la explicación. Y precisamente para lograr una mayor comprensión en el estudio cualitativo de casos, propone utilizar *temas* como estructura conceptual y preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación.

Los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Nos ayudan a traspasar el momento presente, a ver las cosas desde una perspectiva más histórica, a reconocer los problemas implícitos en la interacción humana. Las preguntas, dirigidas de forma inadecuada, ayudan a comprender el tema y la complejidad del caso.

Las declaraciones temáticas se hacen para facilitar el trabajo de investigación y se pueden exponer en forma de afirmaciones o preguntas. Los títulos no deben ser demasiado cortos, sino que es necesaria una declaración más detallada, identificar algunas condiciones específicas observadas y que podrían tener una relación causal con un determinado efecto problemático.

Concluye Stake diciendo que la buena investigación no es tanto una cuestión de buenos métodos como de buen razonamiento; que la alternativa es imaginar temas que sean interesantes, no suponer que las preguntas de la investigación aparecerán con la aplicación de buenos métodos; que posiblemente, la mayor contribución del investigador consiste en elaborar dichas preguntas hasta que sean sencillamente correctas; y que a él le resulta útil identificar pronto las preguntas temáticas y escribir una serie de 10 o 20 preguntas posibles en los primeros contactos con el caso, o a partir de la experiencia o de lecturas e

indicaciones relevantes sobre lo que otros casos han descubierto como muy problemático o desconcertante.

Con respecto a esta última sugerencia, López Pastor (1999: 305), aporta información de otras investigaciones sobre la enseñanza de la EF llevadas a cabo desde la perspectiva interpretativa, que parten de una serie de preguntas que servirán de referencia para la recogida de la información, para el análisis de los datos y para la elaboración del informe final. Por ejemplo, Fraile (1993: 19-20) plantea 25 preguntas-problema, Devís (1994) cuatro, y Pascual (1994: 261-262) once preguntas-guías.

Los propósitos de esta investigación se funden en un objetivo general, a partir del que se formulan una serie de hipótesis y preguntas que actúan de guía.

Al ser una investigación de naturaleza cualitativa el concepto de hipótesis que se adopta está en consonancia con los marcos conceptuales y teóricos que la informan. Tienen un carácter provisional y constituyen la base organizativa del estudio, así como en el desarrollo del trabajo de campo.

Las hipótesis planteadas surgen de la experiencia y la reflexión acerca de los problemas encontrados en la tarea docente desarrollada en contextos similares a lo largo de más de una década en formación inicial del profesorado de EF. A pesar de estar bastante bien delimitados algunos objetivos acerca del objeto de estudio, se trata de un proceso en construcción en el que los propósitos iniciales pueden ser modificados a lo largo de la investigación.

Entiendo por hipótesis lo mismo que Elliot (1990: 161), quien denomina hipótesis “al desarrollo consciente de teorías prácticas nuevas surgidas a partir de la autoinspección, con el fin de poner de manifiesto que están abiertas a la experimentación. Si una teoría se mantiene inconscientemente no está abierta a la experimentación. Sin embargo, cuando se es consciente de la teoría en cuestión, ésta queda abierta.”

“El ideal del saber cotidiano no consiste en la certeza, ni siquiera en la probabilidad en sentido matemático, sino en la verosimilitud. Las anticipaciones de los estados futuros de cosas son conjeturas sobre lo que se espera o se teme o, en el mejor de los casos, acerca de lo que razonablemente puede esperarse. Cuando más adelante el estado de cosas previsto se actualiza de alguna manera, no decimos que nuestra predicción ha resultado verdadera o se ha demostrado falsa, ni que nuestra hipótesis ha superado la prueba, sino que nuestras esperanzas o temores estaban o no bien fundados” (Elliott, 1990: 31).

“Las hipótesis son simples conjeturas, tentativas provisionales, posibles explicaciones que el investigador cree que darán respuesta al problema planteado” (La Torre y González, 1987: 16).

El objetivo general de esta investigación es comprobar la posibilidad de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del futuro profesorado de EF -la diplomatura de Maestro/a Especialista en EF- desde una metodología reflexiva y participativa, a través del desarrollo de la asignatura Educación Física y su Didáctica I.

El presente estudio intenta, asimismo, contribuir a la formación de dichas personas, capacitándolas para que puedan cumplir la finalidad encomendada al profesorado de EF para la Etapa de Educación Primaria: ser partícipes del proceso de desarrollo integral de las personas entre 6 y 12 años, contribuir a su desarrollo personal y social, y, en definitiva a su mayor calidad de vida desde el desarrollo de las capacidades del movimiento.

Entre las finalidades de esta investigación apuntamos también las de lograr que sean conscientes de que la formación inicial no les bastará para el resto de su vida y capacitarles para asumir la importancia de permanecer inmersos en procesos de formación permanente,

de trabajar en equipo, en definitiva, de entender que la escuela es una realidad social compleja y cambiante.

Todo ello supone en palabras de Salas y Serrano (1998: 36-39), integrar en “nuestra labor docente diaria un modelo coeducativo que capacite a nuestro alumnado-futuro profesorado *el aprender a aprender* y pensar para interpretar y analizar los hechos y situaciones, tanto del ámbito doméstico como del ámbito público, con capacidad crítica, mediante la observación objetiva de la realidad, sabiendo analizar y abstraer, permitiéndoles la construcción de opiniones personales subjetivas y flexibles que les faciliten progresivamente la toma de decisiones de una manera justa y con sentido común, facilitándoles, en definitiva, el desarrollo de la inteligencia natural y la sabiduría personal:

Aprender a ser persona: identidad

Aprender a convivir: la autorregulación

Aprender a pensar: autonomía

Aprender a tomar decisiones: protagonismo”

Hipótesis e Interrogantes de la investigación

Hipótesis fundamental: El alumnado que inicia los estudios de Magisterio de la Especialidad de EF posee unas creencias implícitas acerca del concepto de EF, de su docencia y de la discriminación por cuestión de género en relación con la actividad motriz que, a menudo, le impiden avanzar en su proceso de formación inicial.

Por lo tanto, es necesario por una parte, detectar, explicitar y reflexionar acerca de dichos conceptos previos; y por otra, llevar a cabo un proceso de intervención didáctica que procure la consecución de los objetivos propuestos. Al final de la fase experimental, se comprobará si se han producido cambios en el pensamiento del alumnado, a través de la intervención educativa propuesta en la asignatura.

Hipótesis e interrogantes específicos:

a) El pensamiento del alumnado acerca del concepto de EF, basado en sus vivencias en relación con la actividad física, es tradicional, y prácticamente es sinónimo de deporte y entrenamiento. Tampoco distinguen el significado de los términos básicos del ámbito de la actividad física, ni relacionan el término EF con Educación. Es decir, su idea de lo que es la EF está lejos de identificarse con el quehacer educativo.

¿Saber cómo piensan e intervenir a través de una metodología adecuada incidirá positivamente en la modificación de sus conceptos previos como primer paso para modificar sus actitudes y procedimientos en la práctica docente de la EF?

b) El ser docente de EF es una cuestión intrínsecamente unida a la hipótesis anterior, ya que el concepto de EF determina el de docente.

Las expectativas del alumnado al comenzar sus estudios consisten en hacer deporte y aprender fisiología del esfuerzo. Lógicamente, no coinciden con la tarea que nos proponemos en la formación del/a Maestro/a Especialista en EF.

¿Entenderán que lo realmente importante es la niña y el niño a quien van a impartir clase? ¿Serán conscientes de que en primerísima instancia deberán tener presente la persona y de que el trabajo a través del movimiento es un instrumento para contribuir al proceso educativo de dichas personas? ¿Comprenderán que el deporte y su técnica específica deportiva, así como el desarrollo de las

capacidades cuantitativas del movimiento, no son objetos prioritarios en esta Etapa Educativa de Primaria?

c) El androcentrismo, ha impregnado la socialización del alumnado tanto en el ámbito privado como en el público. Esta diferencia de oportunidades refuerza las anteriores hipótesis.

Habitualmente, no han tenido formación coeducativa en sus años escolares. No saben qué es la Coeducación ni han reflexionado acerca de la discriminación existente en el ámbito motriz por cuestión de sexo-género. A veces, incluso, al desarrollar este tema lo viven como una agresión, se enfrentan abiertamente o se niegan a entender.

¿Serán capaces de comprender que el objetivo de la Coeducación es contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas, respetando sus diferencias individuales, independientemente del género al que estén adscritas? ¿Podrán tomar conciencia e interesarse por un tema del que nuestra área está tan necesitada y que es tan importante para la puesta en práctica de una Educación Física no discriminatoria?

d) En relación con las posibles diferencias analizadas desde la variable género, hay que resaltar dos bloques:

- Con respecto a las creencias implícitas acerca del ámbito físico-deportivo, la hipótesis que mantengo es que no van a existir diferencias significativas entre alumnas y alumnos, pues, tanto unas como otros han sido socializadas/os de manera idéntica en el mundo deportivo que es netamente androcéntrico. Además, el alumnado de EF tiene unas características muy diferentes al conjunto de la población con respecto a la actividad física. Les apasiona el deporte, en todos sus aspectos, ya sea como espectadoras/es o practicantes. Actitud esta, más marcada en las alumnas, que las distancia, más que a sus compañeros, de la práctica motriz del conjunto de las mujeres.

Esta característica del alumnado, condiciona y limita el poder afrontar con objetividad la realidad deportiva social.

- Las alumnas de la Especialidad de EF han sufrido discriminación de género, a lo largo de su vida, en los diferentes ámbitos sociales: privado, público y físico-deportivo.

Se trata de ver si en el grupo-clase se manifiesta diferencia de género con respecto a los indicadores estudiados que incluyen los siguientes aspectos: datos personales, ambiente afectivo del grupo-clase, tiempo de ocio, preferencias y vivencias de práctica motriz, motivaciones que le han inducido a relacionarse con la actividad física, expectativas que poseía hacia estos estudios, experiencia como monitores/as, entrenadores/as, creencias implícitas y conocimiento acerca de la Coeducación Física, vida doméstica, etc.

4.3. Revisión bibliográfica

No he hallado ninguna tesis que verse sobre la implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje en EF desde la perspectiva de género, tampoco que hayan trabajado la Coeducación en los procesos de formación del profesorado de EF. Así pues el soporte bibliográfico de esta tesis podría organizarse en cinco bloques:

- La Didáctica General, ya que, incuestionablemente, es la fuente en que debe beber cualquier trabajo de Didáctica Específica.
- La Didáctica de la Educación Física, debido a que este proceso educativo e investigador se desarrolla paralelamente a la docencia de dicha asignatura, que además, es una herramienta fundamental en el intento de ayudar al alumnado a estructurar los diversos saberes en su proceso de formación inicial.
- La Coeducación, como contenido del currículum, y su base teórica, el Feminismo, cuya filosofía impregna la tarea docente llevada a cabo.
- La Coeducación Física, o la Educación Física desde la perspectiva coeducativa.
- La Formación Inicial del Profesorado de Educación Física.

Las obras utilizadas para la elaboración de la presente investigación relativas a los tres primeros bloques están presentes a lo largo de toda la tesis. Se hacen continuas referencias a las autoras y los autores pertinentes en cada situación, y están reflejadas en la apartado de *Bibliografía*. Por lo tanto, presentaré los resultados de la revisión bibliográfica que he realizado sobre el tema objeto de estudio, organizado en dos bloques: la Coeducación Física y la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física.

4.3.1. Revisión bibliográfica de Coeducación Física

Es necesario mencionar que la Línea Educativa Transversal denominada Coeducación tiene su fundamentación teórica en la filosofía feminista. No es pretensión de este trabajo ni siquiera aludir a los materiales producidos al respecto, pero quiero dejar constancia de la gran deuda que tengo con todas las mujeres que desde las asociaciones feministas, la aportación literaria o cualquier legado de su actuación en los ámbitos que les ha tocado vivir, han contribuido a que los derechos humanos de la mujer sigan avanzando; de la gran cantidad de autoras y algún autor que me han permitido el avance conceptual desde este paradigma. En este estudio me limito a reflejar algunas obras a las que hago referencia durante el desarrollo del capítulo tercero de esta tesis: *Feminismo, Coeducación y Actividad física*. No obstante y dado que existe gran escasez de estudios específicos, para desarrollar el tema Coeducación y Actividad Física me he basado en obras y materiales didácticos de otros ámbitos del saber, concebidos desde la perspectiva de género. De manera que, en la revisión bibliográfica se cita, únicamente, la producción literaria que relaciona la Coeducación con la Educación Física:

- En primer lugar debo destacar algunos importantes acontecimientos acaecidos en la década de los noventa del S. XX, momento muy fructífero en relación con la formación del profesorado en el tema de la igualdad de oportunidades y que constituyen la base de mi formación en Coeducación:

El Postgrado en Coeducación -Título propio de la UPV/EHU- que organizamos en la Escuela de Magisterio Vitoria-Gasteiz durante el curso 1991-92, en el que participaron más de 60 ponentes, entre las que pudimos contar con la mayoría de las figuras más relevantes en el tema de la Igualdad de oportunidades, cuyos trabajos están recogidos en la extensa publicación "Hacia una Escuela Coeducadora. Primer Postgrado de Coeducación". Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Álava. UPV/EHU y que publica el Instituto Vasco de la Mujer -Emakunde-, en 1992.

Las “Jornadas de Formación Inicial del Profesorado en Educación no Sexista” que anualmente, entre 1990 y 1994, organizó el Instituto de la Mujer en Madrid, con el objeto específico de formar en Coeducación al Profesorado de Escuelas de Magisterio, a las que pudimos asistir, becadas por dicha Institución, las personas que justificásemos estar llevando a cabo alguna acción para reforzar el tema de la Coeducación en el campo de la enseñanza.

Estos encuentros, sin precedentes, fueron de una extraordinaria riqueza, ya que nos dieron la oportunidad de tener foros de encuentro a personas adscritas a todas las áreas de conocimiento y de todos los puntos geográficos de España. Las mencionadas Jornadas generaron un importante material didáctico.

El Instituto de la Dona de Valencia organizó a partir de 1989 las “Jornadas Internacionales de Coeducación” de Formación del Profesorado, dedicadas cada año a una área concreta. En 1992, la 4ª edición con el subtítulo “L' ensenyament de l' Educació Física”, se dedicó a esta área. Fueron unas jornadas a las que asistieron docentes de diferentes niveles y asignaturas y nos proporcionó la ocasión de desarrollar un interesante trabajo. También estos eventos generaron material escrito.

Los encuentros y congresos acerca del tema de Igualdad que organiza la E.U. de Magisterio de Palencia, por ejemplo, el Seminario Universitario “Mujer y Actividad física” en 1994; y la II Universidad de Verano “Hacia una Pedagogía de la Igualdad”, en julio de 1995, organizada por el S.U.E.N.S. de la Universidad de Valladolid y el C.I.D.M. la Universidad de Lisboa.

- Por otra parte, en esos años Euskadi es una de las autonomías pioneras en Coeducación. Emakunde organiza diversos eventos e innumerables cursos de formación del profesorado en el tema. Quizá, en este contexto, las más destacables sean las Jornadas Internacionales de Coeducación TENET en 1991 -en el marco vigente de los planes de Igualdad de Oportunidades de la Unión Europea-, y unas Jornadas⁸¹ específicas del ámbito de la actividad física y el deporte, enmarcadas en la campaña que lleva el mismo nombre: “No lo dejes”, enfocada a concienciar a la sociedad acerca del abandono de la práctica deportiva por parte de las adolescentes, llevada a cabo en el ámbito educativo, durante el curso 93-94. Incluye la elaboración de material didáctico para la divulgación.

Además Emakunde nos facilita la posibilidad de formarnos en diversos foros de encuentro que abordan gran cantidad de temas relacionados con la Igualdad de Oportunidades, por ejemplo:

- El II Congreso Internacional sobre Género y Políticas de Acción Positiva” en 1998 (de 25 horas de duración).
- Jornada sobre “Análisis de los prejuicios sexistas en los esquemas conceptuales”, en 1992.
- Curso sobre “Elaboración de Proyectos Educativos (PEC) y Curriculares (PCC) desde una perspectiva Coeducativa” en 1993.
- Jornada sobre “Orientación: Hacia una toma de decisión no discriminatoria” en 1993.
- Jornada sobre “Incidencia del Estrés en la salud de las mujeres” en 1994.
- Jornada sobre “Educación de Personas Adultas” en 1994.
- Jornada “Hacia una Escuela Coeducadora” en 1994.
- Jornadas “La Coeducación, transversal de las transversales” en 1995.

⁸¹ A petición de Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer, formo parte del equipo organizador.

- Un proceso similar también tiene lugar en otras zonas geográficas desde el final de los años ochenta y principios de los noventa del S. XX, comienza a generar materiales didácticos y las publicaciones de los primeros libros, guías didácticas, artículos o ponencias surgidas de las jornadas o congresos que se van realizando, y que nos orientan en el enfoque de la no discriminación por cuestión de género en el área de EF. De entre ellos queremos destacar: Benilde Vázquez, 1987, 1989, 1992, 1993, etc.; Ana Buñuel, 1987, 1991; 1992; Gloria Balagué, 1989, 1991; Rocío Pajarón, 1987; Mujer y Deporte, 1990; Seminario del Instituto de la Mujer, 1990; MEC/Instituto de la Mujer; Álvaro Bueno et al., 1991; M. García Ferrando, 1986, 1987, 1989, 1990; Helen Lensky, 1991; Mujer y deporte. Jornadas sobre Mujer y Deporte del Ayuntamiento de Barcelona, 1991; I Congreso Unisport Mujer y Deporte, 1991; M. Onis, 1992; M. Salcedo, 1993; Milagros García y Carmen Asin, 1994; Carmen Asin, 1994; Gloria Soneira, 1994; Jornadas Internacionales “Hacia una pedagogía de la igualdad”, 1995, de la Universidad de Valladolid; Sheila Scraton, 1995; Fernando París y Eduardo Lizalde, 1996.

- En esta misma época se publican algunos libros de una importancia trascendental, ya que nos ayudarán a argumentar desde las ciencias médicas la falsedad de los mitos existentes acerca de la relación de la mujer y la práctica de la actividad física. Entre estas obras, merece mención especial el libro de la fisióloga norteamericana Christine L. Well “Mujeres, deporte y rendimiento (perspectiva fisiológica)” fruto de veinte años de investigación con mujeres deportistas y que se publica en español en 1992. Además, queremos mencionar los trabajos de John Nicholson, 1987; J.M. Marcos Becerro, 1989; José María Odriozola, 1987; A. Polaino y P. Martínez, 1992.

- Es un hecho que, tanto en los años a que acabo de hacer referencia como hoy en día, la Universidad es el espacio más impermeable a la formación de su profesorado y a la puesta en práctica de programas o de acciones concretas que nos ayuden a minimizar la desigualdad existente entre mujeres y hombres. Por ello quisiera destacar el hecho de que en el bienio 1992-94, dentro del programa de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco, se nos dio la opción de organizar algunos cursos específicos de EF y aprovechamos esta ocasión para incluir dos cursos en relación con el tema que nos ocupa: “Diferentes concepciones del cuerpo” y “Mujer y deporte”, impartidos por Benilde Vázquez.

Como consecuencia de los recortes de recursos económicos y humanos del Gobierno del Partido Popular entre los años 1996 al 2004, parece lógico que la producción literaria en Coeducación y concretamente en relación con el área de EF haya sido más escasa en los últimos tiempos. Sin embargo, existen algunas publicaciones de EF desde la perspectiva de género o feminista que merecen espacio propio.

- Algunas publicaciones más recientes acerca del tema mujer y actividad física confirman la persistencia en la reproducción de estereotipos de género que se traduce en una gran diferencia que discrimina a la mujer en todos los aspectos y niveles relacionados con el acceso y la práctica motriz: Garcés, 1996; Pascual, 1998; GEDE, 2001; López Crespo, 1999, 2001; Bianchi y Brinnitzer, 2000; Cortés, 2000; Fernández, 2001; Miranda, 2001; Macazaga, Llórente y Kortabitarte, 2001; Torres, 2001; Azurmendi, 2005.

Merece ser destacada la obra de Benilde Vázquez, Emilia Fernández y Silvia Fierro (2000), “Modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado”, donde se confirman sus hipótesis en cuanto a la reproducción por parte del alumnado, y el refuerzo a través de la intervención del profesorado, de los estereotipos de género; que no existe coincidencia entre la autopercepción y la observación sobre la práctica de la EF; que es necesaria una formación del profesorado en coeducación; etc.

Como motivo para el optimismo “se ha detectado que existe una sensibilización del profesorado hacia el tema de su formación en coeducación, aunque parece más ajustada a la realidad la que manifiestan las profesoras que los profesores”. Este estudio tiene el valor de aportar datos recientes surgidos de una muestra suficientemente significativa para ayudarnos a conocer la situación real de algunos aspectos del área de EF. ¡Ojalá pudiéramos decir lo contrario!, pero las conclusiones de esta investigación nos ratifican en la idea de que la EF apenas ha evolucionado en su puesta en práctica, y en la necesidad de seguir intentando lograr los cambios que necesita para que contribuya, de hecho, al proceso de formación integral de las personas.

- El libro publicado por Kari Fasting, Sheila Scraton, Gertrud Pfister, Benilde Vázquez y Ana Buñuel (2000), es el resultado de una interesante investigación cualitativa, realizada coordinadamente en cuatro países europeos: Noruega, Gran Bretaña, Alemania y España. La muestra incluyó un total de 240 mujeres, 60 de cada país, repartidas por igual entre los tres deportes elegidos -fútbol, gimnasia rítmica y tenis-, en dos niveles de participación, el ocio y la competición.

Los propósitos del proyecto eran explorar las experiencias individuales, sociales y culturales en el deporte en las vidas de mujeres de diferentes países europeos, y conducir una investigación que contribuyera al cambio positivo para las mujeres en el deporte, a través de la aportación de conocimiento que beneficie el planteamiento de políticas futuras y que mejore las experiencias y oportunidades deportivas de la mujer.

Además, quisiera destacar la importancia de que esta investigación se haya realizado con una metodología cualitativa a través de entrevistas en profundidad, ya que, por una parte, la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en relación al tema mujer y deporte son cuantitativas, y por otra, es conocida la dificultad que conlleva conseguir este tipo de información por parte de las mujeres deportistas de elite.

- La ponencia del profesor Maurice Pieron en el Congreso “Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio”, celebrado en Santander en octubre de 2001, acerca de una investigación internacional, que abarca nueve países europeos, sobre la participación de los jóvenes en actividades físicas y deportivas. Este estudio longitudinal ya está dando sus primeros frutos, ya que se están obteniendo datos significativos relacionados con la práctica de actividad física, el aumento del sedentarismo -tanto en la proporción de personas sedentarias, como en el adelanto de la edad en que comienzan a serlo-, la relación del concepto del propio cuerpo y su aceptación con la autoestima, la valoración de la asignatura de EF, etc. Indudablemente es una investigación de gran interés para el área de EF, y concretamente en nuestro caso, de manera especial, pues todos los resultados están diferenciados y analizados desde la perspectiva de género.
- El estudio encargado por el Ministerio de Educación Superior e Investigación Científica de Bélgica acerca del alumnado universitario de Educación Física (Informe Dupuis, 2002)⁸², se lleva a cabo con la participación de 12 centros de la Comunidad Francesa de Bélgica, y en él se analizan diferentes aspectos en relación con el alumnado de EF al comenzar y terminar sus estudios. Esta investigación aporta gran cantidad de información sobre las características del alumnado, de la capacitación docente, la formación inicial, etc.

⁸² El profesor Maurice Pieron tuvo la gentileza de enviarme el informe de esta investigación, al tener conocimiento de que estaba realizando mi tesis doctoral.

Todos los datos de análisis están segregados por sexo, lo que permite ver la coincidencia con una de las hipótesis de mi tesis: no existen diferencias significativas de género entre el alumnado de EF.

En términos generales, en lo referente al alumnado de primer curso, no se hallan grandes diferencias en sus características, la valoración de los estudios, el grado de satisfacción, ni sus expectativas de futuro.

Las diferencias de género más importantes son las siguientes:

Los alumnos destacan por la voluntad de querer hacer los estudios más fáciles y con mayor componente de ejercicio físico, mientras que las alumnas dan mayor importancia a los métodos de enseñanza y a la obtención de un diploma que les permita trabajar con las niñas y niños de menor edad (estas diferencias oscilan entre el 4 y el 9%).

Las motivaciones más importantes para elegir los estudios de EF, en orden de preferencia, son las siguientes:

Querer ejercer una profesión que les gusta

La pasión por el deporte

Tener un contacto privilegiado con el alumnado

Querer ser profesora o profesor

En los cuatro casos la diferencia es insignificante, aunque ligeramente superior en las alumnas.

En cuanto a las perspectivas de futuro, las motivaciones están relacionadas con la rapidez y posibilidades de salidas profesionales, tanto en éstos como en el resto de motivos las diferencias de género son muy pequeñas. Quisiera mencionar que la buena relación con el profesorado de anteriores etapas educativas, así como el consejo de dicho profesorado es algo superior en las chicas -5% y 7% respectivamente-.

Tampoco hay diferencia de género en sus deseos profesionales que encabeza dedicarse al entrenamiento deportivo, seguido de la enseñanza secundaria.

La diferencia más importante la encontramos en los obstáculos que la mujer se encuentra en el mundo deportivo: estas alumnas se distinguen en subrayar que han tenido desventajas en el ámbito de la actividad física en su etapa de enseñanza secundaria, con sus entrenadores y en la vida social.

Como conclusión, el estudio destaca que las pequeñas diferencias de género encontradas en el primer curso desaparecen al final de los estudios, con la excepción del cuidado, siempre más marcado en las chicas, de la consideración del dinamismo y la motivación como competencias del buen profesorado.

- Emakunde -Instituto Vasco de la Mujer- (2003) dedica el número 51 de su revista al monográfico “El fútbol, ¿es cosa de hombres?”.
- En lo relativo a foros de encuentro acerca del tema de la mujer y la actividad física merecen ser mencionados:
 - El Seminario permanente de Mujer y Deporte dirigido por Benilde Vázquez en el INEF de Madrid, que organiza anualmente unas Jornadas, y el grupo de trabajo GEDE del INEF de Barcelona, liderado por Milagros García Bonafé.

En lo que alcanza mi información, excepto el encuentro anual organizado por dicho Seminario de Mujer y Deporte han de transcurrir varios años hasta que vuelva a organizarse un congreso dedicado íntegramente al tema que nos ocupa:

- En noviembre de 2001, se celebró en Bilbao el Congreso “Mujer y Deporte”, organizado en cuatro bloques de contenido: “Mujer y deporte en nuestra sociedad”, “Género, Deporte y Educación”, “Medicina, Género y Deporte” y “Las mujeres en el alto rendimiento”. Hacia varios años que no se celebraban unas Jornadas de esta importancia para el tema que nos ocupa y la publicación de las ponencias nos aporta un material que nos permite hacer un diagnóstico del estado de la cuestión.

A partir del año 2001 y 2002, lentamente al principio, comienzan a organizarse encuentros multidisciplinares o específicos de feminismo y coeducación, que proliferan en la última época, 2004-06. Por lo general, de los encuentros más relevantes el ámbito de la actividad física o el tema del cuerpo en movimiento de las mujeres siguen quedando fuera. Algunos ejemplos:

- II Congreso Internacional de Educación y Diversidad. Consejería de Educación y Universidad de Murcia, marzo de 2001.
- Congreso interdisciplinar “Educación y género”, celebrado en marzo de 2002 en Oviedo.
- I Encuentro Universitario para la Igualdad” que tuvo lugar en Santiago de Compostela en octubre de 2002.
- II Congreso Estatal FIIO sobre Igualdad entre mujeres y hombres “Mujeres Jóvenes ¿Los nuevos feminismos? Fundación Isonomía. Castellón, septiembre de 2005.
- Congreso Violencia contra las mujeres “Construyendo la Igualdad”. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y Diputación Foral de Álava. Vitoria, octubre de 2005.
- Workshop “La Igualdad de Oportunidades y la Igualdad de Género: una Relación a Debate”. Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati. Oñati, mayo de 2003. Es destacable que por primera vez en un encuentro internacional de estas características se desarrolla una ponencia acerca del área de Educación Física: “Cuerpo, Actividad Física y Discriminación”.⁸³

En encuentros de menor relevancia, por tener un alcance local, y en el caso del País Vasco, pueden mencionarse las siguientes excepciones de encuentros multidisciplinares en los que se aborda algún aspecto de actividad motriz desde la perspectiva de género, por ejemplo:

- La Fundación Leizaola con sede en Bilbao, y cuyo objetivo es la colaboración en la formación universitaria, organiza anualmente el encuentro titulado “La mujer en el siglo XXI”, que en 2001 lo dedicó al tema “Las Mujeres Deportistas de elite”.
- El “IV Foro Gallego para la Igualdad”, celebrado en abril de 2002, en Santiago de Compostela, donde, por primera vez, se incluye el área de EF.
- Así también, debo destacar la inclusión del tema de la Actividad física y el Género, como áreas que precisan acciones positivas desde los planes de Igualdad que se están llevando a cabo en algunos ayuntamientos de Bizkaia, organizados por *Murgibe*, como por ejemplo Basauri, Arrigorriaga, Galdakao, etc., donde se han incluido ponencias acerca de dicho tema.

Cada año se celebran gran cantidad de congresos en torno al tema físico-deportivo, que parecen impermeables al tiempo en lo relativo a la discriminación de la mujer, que sigue estando ausente tanto en el número de miembros del comité científico-organizador y de ponentes, como en el contenido de los trabajos presentados. Algunos ejemplos:

- II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte “Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte”, Valencia, 2001.

⁸³ Fontecha, 2003.

- II Congreso de Ciencias del Deporte. INEF. Universidad Politécnica de Madrid, marzo 2002.⁸⁴
- VI Congreso Internacional de Educación Física y Deporte Escolar. FEADDEF. Universidad de Córdoba, septiembre de 2005.

En este ámbito podemos señalar como excepción el “III Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad”, celebrado en Cartagena (Murcia), en noviembre de 2002, ya que es el único evento que incluye un área de trabajo denominada “Mujer y Deporte”.

Tampoco se contempla la perspectiva de género en otros aspectos del ámbito motor. Existe una producción importante en investigaciones de formación inicial y permanente del profesorado de EF, sin embargo son muy escasas las que incluyen en su planteamiento dicho tema.

Si, además, analizamos otro tipo de publicaciones, trabajos de investigación, libros, actas de congresos y otros eventos, revistas, etc., acerca de la EF entendida como un aspecto de la Educación de las personas, que contribuye al desarrollo integral de todas sus capacidades, es decir, bibliografía relacionada con la pedagogía y la didáctica de la EF, vemos que son muy pocas las obras que tratan algún aspecto desde el punto de vista coeducativo.

Tesis Doctorales y Coeducación Física

En lo que se refiere a las Tesis Doctorales leídas en las universidades españolas acerca del tema Coeducación Física, o que traten algún aspecto que pueda orientarnos en el avance de la mujer en el ámbito motor, pueden mencionarse todas ellas, dado su limitado número.

Al igual que haré con la revisión de las tesis de formación del profesorado de EF, organizo las tesis de Coeducación Física, en dos períodos, antes de 1999 y después de este año.

En la revisión bibliográfica realizada para la presentación del Proyecto Formal de Tesis - mayo de 2002- encontré siete tesis doctorales que contienen alguno de estos términos: mujer, femenino, género, niñas. De ellas, una sola tesis relaciona la formación inicial del profesorado y el género: “Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria”, de Emilia Fernández García (1994); dos recopilan datos histórico-sociológicos acerca de la mujer y la actividad física: M^a Luisa Zagalaz (1996), “La Educación Física femenina. (1940-1970). Análisis y estudio en la ciudad de Jaén”, y Concepción Carbajosa (1997), “La mujer y el deporte (1940-1978)”; la tesis de E. Loza (1996): “La especialidad de EF en la E U de magisterio y/o facultades de educación: análisis y alternativas” aporta datos segregados por sexo del futuro profesorado; y el resto de tesis estudian algún aspecto fisiológico o de rendimiento motor de escolares (Feliu, 1993; Royo, 1994; Roqueta, 1999) en que diferencian los datos por sexo.

La tesis de Emilia Fernández (1994), aunque su metodología de investigación es diferente a la de mi trabajo, me resultó de gran interés, ya que desarrolla el tema actividad física y género en relación al futuro profesorado de EF.

En ella se lleva a cabo un estudio con una muestra que abarca 13 comunidades autónomas y participan 1.166 personas: 652 mujeres y 514 hombres; 618 estudiantes de la especialidad de EF y 548 de otras especialidades.

Algunos de los resultados de esta investigación válidos para mi propio trabajo fueron:

⁸⁴ Hay una comunicación de Coeducación Física, Consuelo Mira (2002).

Se mantienen los estereotipos de que la resistencia al esfuerzo, la toma de decisiones y la capacidad de anticipar acciones resultan más adecuadas para los hombres.

Tanto las mujeres como los hombres estiman que las capacidades motrices más apropiadas para las mujeres son la flexibilidad y la expresión.

En el caso de la gimnasia rítmica y la danza, las similitudes reflejan que ambos grupos, hombres y mujeres, estiman mayoritariamente que dichas actividades son muy aceptadas por las mujeres.

Las mujeres tienen mejor autoconcepto de sus capacidades que el que les otorga el grupo de hombres. Y la tónica general se dirige, en todos los casos a una valoración más baja de las capacidades de las mujeres por parte de los hombres que por las propias mujeres.

Por último, es importante destacar que, a la hora de valorar la actitud femenina ante diferentes situaciones de actividad física, existen más diferencias significativas por sexo que por especialidad de estudios.

Royo García (1994) lleva a cabo un trabajo experimental basado en la medición de cualidades físicas en edades comprendidas entre los 10 y los 14 años. Desde mi punto de vista, es una edad en la que los factores educacionales ya han influido en el sentido de no posibilitar la igualdad de oportunidades entre niños y niñas. Sin embargo, es digno de tener en cuenta, ya que, en definitiva, evidencia los datos reales de las diferencias del rendimiento motor de 1087 escolares que conforman la totalidad de la población turolense desde 5º hasta 8º de EGB.

En dicha tesis se confirman las hipótesis siguientes:

Las diferencias existentes en cuanto a sus posibilidades de rendimiento motor es tan sólo un 13% superior en los chicos.

De todas las cualidades medidas las chicas sólo obtienen mejores resultados en flexibilidad.

Las diferencias individuales son mayores que las debidas al sexo.

A medida que se progresa en la edad, se produce un aumento de la diferencia de puntuaciones medias entre ambos sexos.

Hipótesis que no se confirman:

Aunque el rendimiento motor influye positivamente en el autoconcepto, la correlación es muy moderada, sin embargo es mucho más elevada la relación con la estatura y las calificaciones escolares.

La correlación entre estatura y rendimiento motor son, casi siempre, despreciables, pero, algo más alta en las chicas.

El periodo de 10-14 años es considerado de grandes progresos en cuanto a rendimiento motor. Estos progresos no se hacen de forma lineal, sino que son mayores los progresos en 5º y 6º, mientras que en 7º y 8º son poco acusados; evolucionan de forma diferente las chicas que los chicos, estos últimos evolucionan más.

Este autor aporta otros datos: a los varones les gusta más practicar deporte -58,96% frente al 47,67% de las chicas-; charlar, leer y ver televisión, etc., interesa el doble a las niñas; la clase de EF les gusta más a los chicos que a las chicas y en general el interés disminuye con la edad; entre quienes afirman que les gusta mucho la EF, el rendimiento motor es superior.

A partir de 1999, encuentro 15 tesis doctorales que estudian algún aspecto de la práctica de actividad física desde la perspectiva coeducativa.

Estas tesis en el título u otros descriptores contienen términos que ponen en conexión los conceptos educación física, actividad física, deporte, prácticas deportivas, actividad motriz, etc. con las palabras mujer, alumna, niña, género, trato de igualdad, sexo, sexismo,

femenino, diferencia de género, etc. Algunas de estas investigaciones contemplan el tema de la desigualdad entre mujeres y hombres ante la práctica de actividad motriz y otras se limitan a aportar datos segregados por sexo de un problema concreto.

Dado su limitado número, a continuación haré un resumen de las 14 tesis mencionadas, por orden cronológico.

Ferreira Da Costa, M. Regina (1999). *El lugar de la diferencia en la formación en Educación Física: un estudio de casos*.

Dice Ferreira, “el tema del presente estudio está relacionado con mi propia formación como mujer, atleta, y formadora de maestros y maestras en Educación Física. Partí de mi experiencia para reflexionar sobre los valores y creencias de mi práctica pedagógica, y esto produjo en mí un caminar crítico con muchas idas y vueltas.”

La investigadora se constituye en un caso dentro de su estudio. El objetivo es profundizar los conocimientos acerca de la Pedagogía de la diversidad.

En este trayecto con destino a la toma de consciencia sobre la diversidad y diferencia de: género, socioeconómica, capacidades motoras y etnoculturales estuvieron presentes en este estudio cuatro docentes del Departamento de Educación Física de la Universidad Federal de Paraná con sus diferentes trayectorias profesionales. La metodología cualitativa de estudios de casos utilizada se fundamenta en la epistemología de la complejidad.

Castro Girona, M. José (2001). *Análisis de la participación de los niños y de las niñas en la actividad física: un estudio de caso*. La investigación es un estudio de caso que recoge la experiencia llevada a cabo en un centro público de la provincia de Lugo con estudiantes de primer curso de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. El estudio parte de seis hipótesis en las que se ponen de manifiesto las diferencias entre niños y niñas en tres ámbitos: el de participación en sus dos dimensiones, comportamiento e implantación; el de la percepción de las sesiones de educación física escolar; y el de los estilos de vida.

Los datos recogidos son: el comportamiento del alumnado definido en ocho categorías; actividad motriz, organización, información, espera, comportamientos fuera de tarea, fuera del campo de visión, demostración y diversos.

Además, se registra el nivel de compromiso motor, la satisfacción experimentada por el alumnado, la intensidad de las sesiones, sus sentimientos de competencia, su implicación, su atención y el grado de diversión en las sesiones. El cuestionario de los estilos de vida se centra en las actividades realizadas en el tiempo libre, la participación fuera del horario escolar en actividades físicas, etc.

López Tejeda, Antonio (2001). *El desarrollo de la creatividad a través de la expresión corporal*.

Esta investigación se ha desarrollado en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, con el objetivo fundamental de dilucidar la influencia que la Expresión Corporal puede tener en la búsqueda del desarrollo del pensamiento divergente, aplicado a la Educación Física.

Se ha averiguado si un programa reglado de Expresión Corporal (50 horas lectivas), favorece el desarrollo de la Creatividad Motriz,

Por último se estudió la diferencia en los niveles de creatividad motriz debidas al sexo de los sujetos investigados.

Los resultados obtenidos revelan que el programa de Expresión Corporal aplicado no tenía influencia significativa en los niveles de creatividad alcanzados por los sujetos investigados, es decir, no se producían mejoras en los niveles de creatividad motriz, gráfica

o verbal en los sujetos investigados tras la aplicación del programa. Tampoco se hallan diferencias debidas al sexo de los sujetos.

Parra Martínez, Juan. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física: segundo ciclo de ESO y Bachillerato*.

La investigación pretende conocer si los libros de textos de EF posteriores a la LOGSE han eliminado el sexismo y los estereotipos de sus contenidos tal como la Ley propone.

En el marco teórico se trata la relación de la Educación y la Actividad Física con la Mujer. Se intenta plasmar de manera breve una perspectiva histórica de los acontecimientos que han contribuido a mantener las diferencias educativas y, en concreto, en la practica de actividades físicas en mujeres y hombres hasta nuestros días, así como la influencia del androcentrismo en la educación, y las aportaciones que se han realizado desde el movimiento feminista.

Se abordan también las influencias sexistas y los estereotipos sociales que se han conformado en torno al cuerpo y las capacidades femeninas y por otra, la falsedad de los estereotipos tal como la ciencia y la superación de retos por parte de la mujer han demostrado.

Se destaca la importancia del Libro del Texto Escolar como instrumento educativo y apoyo didáctico que sirve de transmisor cultural, no sólo de los conocimientos propios de la materia, sino de valores, actitudes y normas, a través de los elementos de comunicación de los que se sirve, el lenguaje icónico y el lenguaje escrito, destacando la influencia que ejercen sobre el alumnado y los efectos que una utilización asimétrica del personaje masculino y femenino producen.

Antúnez Medina, Antonio (2002). *La interceptación en la portera de balonmano: efectos de un programa de entrenamiento perceptivo-motriz*.

Esta tesis tiene como objetivo desarrollar un programa de entrenamiento perceptivo-motriz adicional para la portera de balonmano basado en el desarrollo de tareas que conjugan determinadas habilidades visuales con la defensa de lanzamientos y valorar la eficacia del mismo.

Es evidente que el problema que trata no guardar relación con el objeto de estudio que estamos analizando. Sin embargo, quiero reseñarla por ser insólito que se haya tomado una mujer como muestra para investigar un aspecto de mejora de rendimiento en un deporte de equipo.

Gallardo Vigil, Miguel A. (2002). *La inserción laboral de los alumnos y alumnas de Educación Física*.

En el marco teórico de esta tesis se aborda el fenómeno de la inserción laboral, y su importancia como un indicador para la calidad de la enseñanza.

La finalidad de la investigación es analizar el estado de la inserción laboral de los alumnos y las alumnas de Educación Física en el Campus de Melilla.

La información se ha obtenido de tres fuentes; egresados, profesorado y empleadores. Algunas conclusiones quedan resumidas como sigue:

- El grado de satisfacción del alumnado con la formación recibida en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla es bastante bueno.
- Se deben cubrir algunas carencias en esa formación, sobre todo en lo referente a las habilidades sociales, la ampliación del periodo de prácticas y hacia ámbitos de educación no formal para ampliar el campo de trabajo de estos titulados.
- No existen diferencias significativas entre ser hombre y mujer para la consecución de un puesto de trabajo relacionado con la Educación Física.

- Los empleadores también están satisfechos con la formación que traen sus empleados, si bien indican que en la formación universitaria se debería de ampliar el periodo de prácticas y mejorar la formación en lo relacionado con las habilidades sociales.

Palomares Cuadros, Juan (2002). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del parque periurbano "Dehesas del Generalife"*.

La investigación tiene como eje central de la misma el conocer, valorar, describir y analizar las motivaciones, los hábitos físico-deportivos y el uso que de los espacios realizan las personas usuarias que frecuentan el Parque "Dehesas del Generalife", Se realizan un análisis descriptivo y un análisis comparativo por edad y sexo, así como también se realiza un análisis de correspondencia multivariado.

Algunas conclusiones:

Al Parque Periurbano asisten personas de toda edad, género y condición.

La percepción de la Educación Física recibida es cambiante en función de la edad de los usuarios y el contenido que sus clases tuvieron.

Las actividades más realizadas son de carácter abierto, heterogéneo, practicadas de forma individual o grupal y con escasos matices competitivos, entre ellas: senderismo, paseos, bicicleta, carrera continua y en menor medida juegos tradicionales y deportes de pala y raqueta.

Las motivaciones más acentuadas para la práctica físico-deportiva en el medio natural son: ser un lugar ideal, la diversión, la salud, estar con amigos y cubrir necesidades psicofísicas.

López Crespo, Clara (2003). *Enseñanza mixta y enseñanza femenina: imágenes, prácticas deportivas y valores en las alumnas de la Comunidad de Madrid*.

La tesis aborda el estudio de las concepciones sobre deporte, los hábitos de práctica deportiva, así como los valores asociados a dicha práctica, en las alumnas de la Comunidad de Madrid. Todo ello enmarcado en el análisis que la influencia del tipo de enseñanza, mixta y femenina, pudiera tener sobre los aspectos citados. Igualmente el estudio analiza algunos elementos vinculados a la socialización de las alumnas en relación con el deporte, así como otros relativos a sus experiencias en el ámbito de la educación física escolar.

El estudio fue realizado con una muestra de población escolar femenina de entre 10 y 14 años.

Entre las conclusiones cabe destacar que los aspectos estudiados en la investigación caracterizan de forma similar a las alumnas de ambos sistemas de enseñanza, si bien existen algunas diferencias puntuales relativas a la percepción de la competencia motriz y a aspectos ligados al desarrollo de las clases de Educación Física.

Jiménez Casnera, Ruth (2003). *Motivación, trato de igualdad, comportamiento de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación Física en Secundaria*.

En la presente tesis doctoral se realiza un estudio que pretende analizar las relaciones existentes entre los aspectos señalados, con el fin de comprender los mecanismos motivacionales y los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden en el aula.

Se enmarca teóricamente en cinco apartados. El tercero está dedicado al estudio de la igualdad de trato en función del sexo-género.

La muestra del estudio está formada por 500 estudiantes entre los 14 y 19 años de edad. Los resultados hallados muestran que existe un conjunto de variables motivacionales como son la percepción del clima motivacional y disposición hacia la tarea que predicen la igualdad de trato, los comportamientos de disciplina y las conductas pertenecientes a estilos de vida que favorecen la salud (como la disminución del consumo de drogas, la realización de práctica extraescolar y los hábitos alimenticios adecuados). Mientras que la percepción del clima motivacional implicante al ego y la orientación disposicional al ego

predicen la discriminación, los comportamientos de indisciplina y las conductas que suponen un riesgo para la salud.

Arribas Galarraga, Silvia (2004). *La práctica de la actividad física y el deporte (PAFYD) en escolares de 15-18 años de Guipuzkoa: creencias sobre su utilidad y relación con la orientación motivacional, diversión y satisfacción.*

Este trabajo presenta un modelo teórico bidireccional en el que se relacionan las creencias sobre la utilidad de la práctica de la actividad física y el deporte, con la orientación motivacional, la diversión y la satisfacción. Se estudia, entre otros aspectos, la incidencia de estas variables tanto sobre el tipo de práctica, los cambios en el tipo de práctica y el abandono de la misma.

En el desarrollo de la investigación se hace una descripción detallada de la población motivo de estudio destacando los aspectos demográficos como el sexo y la edad.

Cantó Alcaraz, Ramón (2004). *Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias de género en un grupo de escolares de 8-9 años.*

Esta tesis doctoral, analiza la existencia de comportamientos motrices diferenciados, así como, las causas ambientales-físicas que los provocan o facilitan. De manera específica este estudio tiene por objeto, describir, clasificar, y analizar el repertorio de comportamientos motores libres y espontáneos que emergen en el tiempo de recreo y, en concreto, constatar aquellos que caracterizan a los niños y niñas.

Se han realizado las siguientes tareas:

Desarrollo de un procedimiento para el registro y análisis de secuencias de comportamientos, en el marco de una metodología observacional de la actividad libre y espontánea de un grupo de niños/niñas.

Catalogar y valorar los comportamientos motores constatados a partir de un sistema codificado de categorías previamente establecido, lo cual es una de las aportaciones fundamentales de esta tesis.

Identificar y medir los distintos espacios empleados en cada una de las categorías comportamentales, con la finalidad de poder contar con un medio de cuantificar la territorialidad (reparto, ocupación y uso) entre los niños y las niñas participantes en este estudio dentro del espacio disponible en el patio de recreo escolar. Finalmente, se ha procedido a un análisis cuantitativo de los datos registrados con la finalidad de establecer las diferencias reales del comportamiento motor espontáneo por sexo, y la existencia de un reparto desigual del espacio disponible en el patio de recreo escolar, desigualdad que perjudica a las niñas.

Girela Rejón, María José (2004). *Las diferencias de género en el conocimiento profesional docente del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada.*

Este trabajo tiene su origen en la desigual presencia de mujeres y varones en el ámbito de la actividad física y el deporte, y más concretamente en los comportamientos de práctica físico-deportiva de tiempo libre. Las causas de esta situación habría que buscarlas tanto entre los factores personales como entre los factores sociales, dentro de estos últimos es determinante el papel de la educación.

El desarrollo histórico ha generado una serie de mitos en relación a las mujeres y la actividad física que han actuado como un importante obstáculo para la incorporación de las mujeres a la práctica de actividades físico-deportivas. El proceso de socialización ha dibujado modelos de conducta diferentes para mujeres y varones que nos remiten a los estereotipos de género, y que tienen su reflejo en el ámbito de la actividad física y deportiva. Estos estereotipos, las creencias, los valores, los prejuicios, etc., se transmiten

fundamentalmente por la vía de lo implícito, no siendo, por tanto, objeto de reflexión. Esta circunstancia facilita la perpetuación de los mismos y se convierte en un fuerte obstáculo para el desarrollo del modelo coeducativo. Sistema de valores, prejuicios, teorías implícitas, esquemas conceptuales previos, etc., nos remiten al concepto de conocimiento profesional, el cual determina la conducta del profesorado. Esto unido a su creciente protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje lleva a proponer su análisis como objeto de investigación.

La citada investigación plantea como objetivos analizar, desde una perspectiva de género, la posible relación entre la experiencia vivida por el alumnado en las clases de educación física escolar, los comportamientos de práctica físico-deportiva, sus vivencias durante los estudios en esta facultad y la presencia de los estereotipos de género y actividad física. Además interesa conocer la proyección de todo esto sobre el futuro desarrollo docente tratando de establecer diferentes perfiles en función de las variables analizadas.

Los resultados llevan a las siguientes conclusiones:

La valoración positiva de la Educación Física en etapas educativas anteriores con resultados gratificantes en el plano personal se relaciona con un elevado autoconcepto. Se concede menos importancia a los contenidos que gustan más, son más adecuados y hacen mejor las chicas, lo cual determinará una menor presencia en la educación física escolar.

La formación en educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos invierte esta tendencia.

Nuestro alumnado “se percibe diferente” por cuanto la proyección de los estereotipos sobre la población general tiene bastante vigencia, no así sobre ellos mismos y su entorno cercano.

La valoración del plan de estudios hace pensar que la mayor presencia de unas asignaturas lleva a concederles más importancia, reclamando el aumento de las mismas. El desconocimiento de otras temáticas, como es el caso de la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, complica su consideración como materia necesaria en su formación inicial.

Montil Jiménez, Marta (2004). *Determinantes de la conducta de actividad física en población infantil*.

Según esta autora, existen numerosas investigaciones que ponen de manifiesto los beneficios para la salud tanto física como mental de la práctica de la actividad física, se han establecido una serie de recomendaciones sobre cuál debería ser la frecuencia, intensidad y duración de dicha práctica para la obtención de dichos beneficios. Sin embargo, ya que un importante porcentaje de jóvenes no cumplen estas recomendaciones, debería ser un reto importante de la salud pública mejorar los niveles de actividad física en jóvenes a la hora de diseñar programas de intervención que fomenten la práctica de actividad física.

Por ello, el objetivo de este estudio es obtener información precisa sobre los niveles de práctica de la población infantil así como de los posibles determinantes de la práctica para explicar su conducta ante el ejercicio: auto-eficacia, actitud global hacia el ejercicio, intenciones, posibles barreras para la práctica, e influencia de los “otros significativos”.

En el estudio participaron 345 escolares entre 10 y 13 años de colegios públicos y privados del oeste metropolitano de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Algunas conclusiones que se obtuvieron son:

El miedo a lesionarse es la única barrera que aparece como factor limitante de la práctica, aunque sólo en el caso de las niñas.

Los niños dedican a ver la televisión más tiempo que las niñas, pero no se encuentra una relación clara entre el tiempo invertido en esta actividad y el nivel de actividad física de los sujetos.

Las dimensiones del modelo socio cognitivo que muestran mayor capacidad para predecir las intenciones de práctica y la conducta actual son distintas en función del género, siendo las figuras más relevantes en el caso de los niños, los amigos, los hermanos y el profesor de educación física, mientras que en el caso de las niñas son el padre y los hermanos.

Pérez Sánchez, Aldo (2004). *Hábitos físicos deportivos y estilos de vida de la población de 15 años de ciudad de la Habana*.

Nos aporta algunos datos de la población cubana, que coinciden con la realidad de nuestro contexto geográfico. Realiza una investigación acerca de los estilos de vida que concluye con que la ocupación del tiempo libre de la población habanera se caracteriza por la realización de actividades de ocio pasivo, de relación social y diversión, fundamentalmente, quedaron relegadas a un segundo plano las físico-deportivas. Actividades que sólo destacan en los periodos vacacionales, siendo más realizadas, en todos los periodos, por los varones, lo que reproduce, prácticamente, las situaciones que existían hace décadas.

El sexo, la edad y la actividad principal se erigen como las variables fundamentales discriminarias en los comportamientos ante la práctica físico-deportiva y la salud de los habaneros. No son valoradas las clases de educación física recibidas, lo que incide en dichos comportamientos ante la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre.

Herrán Izagirre, Elena (2005). *Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización: Un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida*.

Esta tesis es un estudio evaluativo de la intervención psicomotriz entre los dos y los cuatro años, periodo en el que emerge y se ejercita un tipo de actividad vertical concreta que es saltar. La autora ha desglosado cada unidad de actividad psicomotriz de salto en sus componentes más básicos, el psíquico y el motor, o mejor, sensoriomotor, y al hacerlo ha diseñado un molde exhaustivo y complejo para la observación de los patrones de salto, de las tendencias individuales más significativas, de sus características, recurrencias, matices, etc.

En mi opinión la educación del movimiento adolece de estudios de esta índole, que nos ayuden a comprender los fundamentos del comportamiento motor como base para la enseñanza de las actividades motrices. Elena Herrán aporta una rica información acerca de la evolución de la habilidad de saltar que, como sucede con otros automatismos naturales, se aprende al revés. Primero se aprende a caer, a recuperarse, a lanzarse y a propulsarse. “Sus formas o modalidades pueden ordenarse en un continuo, resultante conjunto de dos variables: heteronomía-autonomía y horizontalidad-verticalidad”.

Entre otros aspectos, se ha estudiado la relación entre el salto y el tono muscular en la correspondencia con las demás personas; la relación entre el ritmo y nivel de acción; cómo la percepción no precisa tiempo, sino que se produce de golpe y frena la acción inmediatamente; que la primera cuestión que hay que resolver al saltar es la percepción de la profundidad y posteriormente enfrentarse a la gravedad, recuperarse y salir.

Esta investigación, además, goza de mi interés por haberse segregado los datos de análisis por sexo, donde radica la conexión con la Coeducación Física. Dice Elena Herrán al respecto:

“En relación al sexo hemos encontrado que los niños, en general, saltan menos que las niñas, aunque haya algunas niñas que saltan menos que los niños. Además de esta

diferencia cuantitativa digna de ser tenida en cuenta, despliegan menos patrones, con menos niveles de variable, y la reducción final se realiza de manera sistemática y drástica en todos los casos sin excepción. Las niñas, en cambio, pueden mantener los patrones iniciales, o incluso ampliarlos, y sus niveles de variable son más numerosos y evolucionados.”

Para finalizar este apartado de revisión bibliográfica, debo decir que la escasa producción de materiales didácticos del tema Coeducación no sólo ha afectado al ámbito de la EF sino que es generalizado en el resto de las áreas.

Durante los últimos meses, me he preocupado por tomarle el pulso asistiendo a algunos foros de encuentro que parece se están reeditando en relación con este tema. Por otro lado, he recabado la opinión de diferentes personas responsables de las líneas transversales educativas en centros de formación del profesorado de algunas autonomías. Pues bien, la percepción generalizada coincide con la mía: el tema de Coeducación no ha evolucionado, las publicaciones son muy escasas y de poco interés, ya que en la mayoría de los casos son recopilaciones o interpretaciones de los materiales creados en la “década prodigiosa” de finales del los años 80 hasta los 90.

Esta opinión puede refrendarse por las recientes manifestaciones de personas expertas, de las que quiero destacar tres grandes personalidades, en sendas conferencias públicas: Amelia Valcárcel (2005b), Dolores Juliano (2005) y Victoria Sau (2006). Estas expertas coinciden en que ha habido un claro retroceso en coeducación durante los ocho años de gobierno del Partido Popular, que frenó en seco el avance hacia la emancipación de la mujer en todos los espacios, concretamente en el ámbito educativo, conscientes de que el cambio conceptual hacia la Igualdad de Oportunidades empieza en la Educación.

4.3.2. Revisión bibliográfica acerca de la formación inicial del profesorado de Educación física

Antes de comenzar el recorrido bibliográfico de la formación inicial del profesorado de EF, previamente, es necesario recordar algún apunte acerca de la historia reciente del área de EF y su profesorado, ya que determinan la situación de la investigación en EF en su incipiente trayectoria.

La formación del profesorado de EF en España, a lo largo de la dictadura franquista se realiza en centros dependientes e ideológicamente controlados por el único partido político existente. El primer centro superior de formación del profesorado en EF, independiente y con espíritu de centro universitario, es el INEF de Madrid, que se crea, fundamentalmente, gracias a la inestimable labor de José M^a Cagigal, en 1966.

En este punto, quisiera hacer una mención especial a José M^a Cagigal, no sólo por ser fundador y director del primer INEF de España, o por la influencia que tuvo su tarea docente en las primeras generaciones del profesorado de EF -en un contexto histórico en el que no abundaban, precisamente, las personas librepensadoras encargadas de la formación del profesorado de EF-, sino porque también requiere un tratamiento especial en cuanto a producción escrita se refiere, por ser, indudablemente, el pionero y más prolífico de los autores de nuestro país en el campo del movimiento humano. José M^a Cagigal fue un gran humanista valorado en el ámbito cultural de occidente; era miembro de gran número de foros culturales internacionales y nos dejó una extensa obra. Algunos de sus trabajos han

sido mencionados en el apartado 2.3.1. *La cultura humanística y la educación física*, y otros se encuentran en la bibliografía de esta tesis.

No obstante, deberán pasar algunos años desde que terminan sus estudios las primeras promociones de estudiantes de INEF hasta que, en 1982, se consigue la homologación de los Estudios Superiores de Educación Física por la Licenciatura en Educación Física, así como la posterior equiparación de su profesorado con el resto de docentes de Enseñanza Secundaria: salario, posibilidad de desempeñar cargos en el equipo directivo del centro, dirección de seminario, o tutoría de un grupo de escolares.

Sin necesidad de mencionar otros factores o características de la situación académica del colectivo de EF, el hecho de no poseer la licenciatura universitaria determina la imposibilidad de realizar tesis doctorales, determinando que las Ciencias de la Actividad Física tengan una corta tradición investigadora.

En la misma línea, Delgado Noguera (2000a) aporta los siguientes datos:

La investigación sobre la Formación del Profesorado de Educación Física en España es un área de estudios y conocimientos muy reciente, podemos decir que en la década de los noventa es cuando aparecen la totalidad de las investigaciones relacionadas con la formación del profesorado en Educación Física en España.

El primer programa de doctorado de EF se comienza en el INEF de Cataluña en el curso académico 1985/86, tutelado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.

En la Universidad de Granada, el Instituto Nacional de Educación Física (en la actualidad Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) inicia, en el curso académico 1896-97, un programa de doctorado, tutelado por el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la citada Universidad.

Al constituirse en Granada (1991), el primer departamento de Educación Física y Deportiva, de la Universidad Española, se inicia el primer programa de doctorado que organiza un departamento específico de Educación Física.

En esta década se produce también la integración de las enseñanzas de la EF (1992), se establece el título oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (1993) y, paulatinamente, desde 1992, la integración de los Centros de Formación en la Universidad Española.

Delgado Noguera (2000a) analiza las investigaciones, centradas en las tesis doctorales, acerca de la formación del profesorado de Educación Física desde 1989 hasta 1999. Según este autor, la década de los noventa ha sido muy productiva en la investigación de este tema con 32⁸⁵ tesis leídas, utilizando un modelo de investigación tanto cuantitativo como cualitativo, aunque predomina el enfoque cualitativo.

Este autor considera que la investigación en este campo ha influido en la mejora de la vida diaria de los centros, los currículos, el prácticum, los modelos de formación del profesorado, la formación permanente, etc. Organiza dichas tesis en varios bloques temáticos e indica las tesis más significativas en torno al problema de estudio⁸⁶ y llega a las conclusiones siguientes:

⁸⁵ Habría que añadir la tesis de Julia Blández (1994) que no es mencionada por Delgado Noguera, no obstante no aparece en ninguna de las bases de datos de tesis doctorales consultadas.

⁸⁶ Para obtener dicha información remito a su obra.

La formación del profesorado ha cambiado sustancialmente como consecuencia de las aportaciones de las investigaciones realizadas.

Se tiende hacia un modelo que pretende formar docentes competentes, con capacidad de tomar decisiones sobre la enseñanza, personas reflexivas, críticas, investigadoras y que trabajen en grupo.

Se han formado grupos de investigación específicos donde se impulsa la investigación sobre la formación del profesorado de EF.

La presentación de multitud de ponencias y comunicaciones sobre las aportaciones y avances producidos en este tema.

Se han generado publicaciones tanto de libros como de artículos para revistas sobre la formación del profesorado.

Así pues, a partir de aquí, estructuro la revisión bibliográfica acerca de la formación del profesorado de Educación Física, reseñando las tesis que coinciden con aspectos relevantes para el modelo reflexivo y crítico que defiendo. La primera hasta 1999, basándome en el estudio de Delgado Noguera y completado con diferentes barridos bibliográficos en bases de datos de Internet. La segunda a partir de 1999 hasta 2004-05, cuyos datos he obtenido en TESEO, DIALNET, REDINET y BIBLIOMECA, INEF MADRID, APUNTS, <http://www.documentate.com/educacion/tesis.htm>); <http://www.uned.es/biblioteca/referencia/tesis.html>) y en incursiones puntuales en las páginas de diversas universidades.

Tesis relacionadas con la formación del profesorado de Educación Física hasta 1999

Comenzaré por señalar tres tesis doctorales que constituyen sendos hitos: la primera por el hecho de ser la pionera en llevar en su título el descriptor Educación Física y las otras dos porque, en aquel momento, fueron realmente importantes en la recién estrenada vía de la investigación del área.

La primera tesis que se lee en el Estado Español en la que aparece el término Educación Física en su título, es en el año 1985, en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Barcelona; su autor es Nadal Ribera, G. y lleva por título “La Educación Física en la Escuela: seguimiento evolutivo”. En ella se estudia la evolución de algunos parámetros evolutivos del pie plano y de la escoliosis en relación con la práctica deportiva escolar.

La segunda, leída en 1986, en la Universidad Complutense de Madrid, es la primera tesis de Educación Física, entendida ésta como Educación. Su autora es Benilde Vázquez y se titula “La Educación Física en la Educación Básica”. En ella se lleva a cabo un importante estudio histórico acerca del concepto de cuerpo, la cultura corporal y su determinación en los conceptos Educación y EF. Por otro lado, analiza las tendencias de la EF del momento y ofrece alternativas para llevar a cabo una asignatura de EF que sea educativa, para lo cual debe incluir todas las posibilidades de movimiento que deben tenerse en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EF escolar.

Miguel A. Delgado Noguera es la primera persona en obtener el título de Doctor en Educación Física, en 1989, con una tesis acerca de la formación del profesorado: “Influencia de un entrenamiento docente durante las Prácticas Docentes sobre algunas de las competencias del Profesor de Educación Física”, leída en la Universidad de Granada. Es la primera tesis que se presenta en la universidad española sobre la formación del profesorado, con los siguientes tópicos de investigación: formación del profesorado,

prácticas de enseñanza, competencias docentes y reflexión sobre la práctica en la investigación.

A continuación, en orden cronológico, hago una breve referencia de algunas tesis doctorales que adquieren significado en relación a mi propia tesis:

Miranda Viñuelas (1989) aborda una aproximación al conocimiento del sentido cultural del auge de la actividad física y la atención al cuerpo. Motivado por la preocupación de ubicar las recientes actividades corporales de difusión internacional en la formación de docentes de Educación Física, el autor emprende un análisis teórico de la cultura corporal contemporánea. Se ubica el cuerpo dentro de las tendencias culturales (modernismo, contracultura, cultura de masas y postmodernismo) tomando como punto de partida los movimientos y prácticas corporales más extendidas para llegar a conocer las lógicas dominantes que atraviesan este fenómeno social.

Con objeto de refrendar estos puntos, se realiza un estudio empírico de los gimnasios y personas usuarias de Barcelona capital y se llega a la conclusión principal de que esta atención -mezcla de anclaje existencial, objeto de consumo y medio sanitario preventivo- presenta unas ventajas económicas y ecológicas considerables, pero corre el riesgo de ser excesivamente adaptativa.

Aranguiz (1992) realiza una tesis acerca de la investigación curricular en relación a las competencias docentes del profesorado de Educación Física.

La investigación del currículum que se postula está enmarcada dentro del paradigma cualitativo, a través de procedimientos evaluativos tales como encuesta, entrevista semi-estructurada y conferencia curricular. El propósito central de esta tesis es constatar qué tipo de competencias docentes han permitido gestar el currículum estipulado en los programas y el discurso expresado por sus docentes de una parte, y el currículum que es declarado por el alumnado egresado y profesorado del sistema educativo, así como su pertinencia para el desempeño de la práctica educativa. Los resultados de este estudio han permitido determinar que el currículum, en líneas generales, potencia competencias docentes para un medio escolar y deportivo a un nivel básico, pero requiere mayor profundización en sus planteamientos teóricos para un medio de más alta exigencia.

Hernández Álvarez (1992) en su tesis “Profesorado de E.F. y Currículo: estudio de las perspectivas de los profesores de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del Sistema Educativo”, estudia el nuevo currículo del área de Educación Física para la Educación Secundaria dentro del marco de la reforma del sistema educativo. El estudio se estructura en torno a la concepción de la Educación Física del profesorado de la Comunidad de Madrid, a su relación con el currículo y a las expectativas ante lo que supone una nueva definición de la Educación Física Escolar.

García Ruso (1992) en su investigación “La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción”, concreta la búsqueda e indagación acerca de la manera de formar maestros y maestras, especialistas en Educación Física, que sean profesionales reflexivos y críticos y que a su vez investiguen sobre su práctica docente diaria.

Fraille (1993) en su investigación: “Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física”, establece un modelo basado en la investigación acción en torno al currículo de la enseñanza de la Educación Física y la formación de los maestros

y maestras especialistas en EF. El objetivo fundamental es diseñar, experimentar y evaluar un programa de perfeccionamiento para el profesorado de EF.

Villar (1993) en su investigación: “El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en Formación Inicial”, analiza el conocimiento práctico de los futuros profesores/as de EF dentro de las prácticas de enseñanza de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Su estudio da a conocer las fases por las que pasa el futuro profesorado en la formación inicial y así poder intervenir en su formación.

Blández, Julia (1994) hace la tesis doctoral “La organización de los espacios y los materiales en Educación Física. Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje”, basada en un trabajo colaborativo de investigación-acción llevado a cabo con un grupo de docentes de EF. Las personas implicadas en el grupo de investigación desarrollan sus procesos de enseñanza-aprendizaje a través de una metodología de búsqueda, en la que el alumnado de Primaria a través de la organización de los espacios y los materiales en Educación Física pone en juego su propia creatividad y libertad en las tareas de motricidad. Esta autora hace una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje.

Devís (1994) en su tesis “Educación Física y Desarrollo del Currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa”, parte de una aproximación conceptual a la educación física, realizando una descripción histórica de la misma y de su profesionalización. Posteriormente, analiza la problemática curricular de la enseñanza de los juegos deportivos en la escuela. Tras ello realiza una introducción a la investigación sobre la enseñanza de la E.F. y desarrolla la perspectiva colaborativa para llevar a cabo con varios estudios de casos de los que se apuntan una serie de reflexiones y propuestas de acción.

Pascual (1994) en su tesis “Evaluación de un programa de Educación Física para la Formación Inicial del profesorado basado en la reflexión” estudia un programa de educación física para la formación inicial del profesorado de Primaria basado en la reflexión, desde la perspectiva de la evaluación interna. Este estudio de naturaleza cualitativa es pionero al implementar un proceso formativo e investigador crítico y reflexivo, de acuerdo con el perfil que plantea la reforma de la enseñanza y de formación del futuro profesorado.

Medina Casaubon (1995) en su tesis “Influencia de un entrenamiento Docente basado en el trabajo en Grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar” aporta la incidencia que tiene el trabajo en grupo en la formación del profesorado desde las premisas que plantea la reforma de la enseñanza, que trata de evitar el aislamiento docente y que trabajen en grupo. Para ello lo importante es que desde la formación inicial se fomente el trabajo en equipo (grupal) del profesorado de EF.

Romero Cerezo (1995) en su tesis “Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en EF en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente”, estudia un programa de formación del profesorado de Primaria especialista en EF a través del análisis de los niveles de reflexión y decisiones. Propone un programa a seguir con el establecimiento de las fases que tiene que cumplir este programa de prácticas de enseñanza.

Granda Vera (1996) en su tesis “Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros-especialistas en Educación Física en la fase preservicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo años de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestros-especialista en Educación Física”, estudia la transición entre la formación inicial y los primeros años como profesionales analizando tanto la fase de programación como su realización práctica. Este estudio tiene un gran interés ya que, además de los problemas en las prácticas de enseñanza, son muy importantes los primeros años de trabajo que pueden marcar el conocimiento profesional de los y las enseñantes.

Viciano (1996) en su estudio sobre la: “Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo”, analiza el conocimiento práctico desde un programa de formación permanente basado en la investigación en la acción y colaborativa. Plantea una línea a seguir en la formación permanente del profesorado de EF basada en el trabajo grupal e investigador.

Loza (1997) en su tesis “La especialidad de EF en las Escuelas Universitarias de Magisterio y/o Facultades de Educación: Análisis y alternativas”, analiza la situación actual de los centros de formación de maestras y maestros especialistas en EF, la coyuntura de la transformación de las escuelas en facultades. Se estudia la realidad actual de la especialidad en EF, planteando alternativas y líneas de solución que solucionen los problemas que tienen planteados.

López Sánchez (1997) en su estudio “Algunos factores influyentes en el Conocimiento y Desarrollo Profesional de los docentes de Educación Física en Educación Primaria y E.G.B. de la enseñanza pública de la provincia de Jaén”, analiza la formación del profesorado de EF en Primaria y EGB y cómo ha ido evolucionando su conocimiento y desarrollo profesional en función de su punto de partida de formación inicial.

López Pastor (1999) lleva a cabo una investigación colaborativa acerca de la puesta en práctica de un sistema de evaluación compartida entre el profesorado y el alumnado de EF en diversos niveles del sistema educativo: Primaria, Secundaria, Formación inicial y Formación permanente del profesorado de EF. Utiliza una metodología de investigación de naturaleza cualitativa que desarrolla a través de trece estudios de casos. Además, aporta un marco teórico-conceptual sobre las diferentes racionalidades en investigación, así como una sólida base teórica de la evaluación. En ese apartado analiza los materiales escritos del tema de la evaluación en EF.

Gil (1998) en su estudio: “Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del currículum de maestro especialista en Educación Física en la escuela de magisterio de Albacete”, diseña y aplica un modelo mixto de evaluación del currículum de la formación de maestros y maestras especialistas en EF. Además utiliza una metodología de investigación mixta: cuantitativa y cualitativa.

Saenz-López (1998) en su estudio sobre “La formación del maestro principiante especialista en Educación Física”, aporta grandes conocimientos acerca del aprendizaje de maestro y las formas de ayudar en su formación a docentes de Primaria especialistas en EF durante las prácticas de enseñanza. La importancia del estudio estriba fundamentalmente, en lo que aporta acerca del conocimiento práctico que deben adquirir dichas personas.

Tesis relacionadas con la formación del profesorado de Educación Física, desde 1999 hasta 2004-05

En julio de 2006 he encontrado 227 tesis de Educación Física leídas en las universidades de España hasta el año 2004 -alguna de 2005-, cantidad nada desdeñable si tenemos en cuenta que antes de 1986 no consta ninguna tesis acerca de dicha área de conocimiento.

De 1999 a 2004 y parte de 2005, figuran 142 tesis de EF.

De ellas, se han leído 39 tesis doctorales relacionadas con algún aspecto de mi propio objeto de estudio: la Formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica, y la Coeducación Física. Las tesis de Coeducación se han reseñado en el apartado anterior, así pues, paso a exponer las que aluden a aspectos de interés para la formación del profesorado de EF -en el contexto geográfico de España-⁸⁷:

- Aspectos de la investigación histórica en la Formación del profesorado de E F (López Fernández, 2000; Díaz Trillo, 2004); análisis del estatus de la EF en la enseñanza primaria: conocer la situación de la Educación Física en Logroño y determinar el tratamiento que se le otorga como asignatura en el conjunto del Sistema Educativo (Dalmau Torres, 2003); la investigación interpretativa y crítica como espacios discursivos en las actas de los congresos nacionales de educación física (Pavesio, 2002).
- La eficacia sobre la competencia docente en uno o varios aspectos concretos: “Efecto del conocimiento de resultados de los índices temporales de eficacia sobre la competencia docente tiempo” (Fernández Revelles, 2003).
- La formación inicial del profesorado de EF desde la perspectiva de la salud del alumnado de Primaria: introducir en su currículum la capacitación para poder gestionar la salud de su futuro alumnado (Sierra Robles, Ángela 1999); la formación de estudiantes de educación física a través de su participación en un programa de primeros auxilios llevado a cabo con escolares de 11 años (García Soidán, 1999); con aspectos relacionados con la motivación de logro y el estilo de vida saludable y su atribución causal a la EF en el alumnado de educación secundaria obligatoria de Oleiros, La Coruña (Alvariñas, 2003);
- El tratamiento de la interdisciplinariedad por parte de los maestros y las maestras de EF que trabajan en la Enseñanza Primaria en la Provincia de Cádiz (Conde, 2003).
- El deporte escolar y el profesorado de Educación Física (Ortuzar, 2004); una intervención en la formación en valores de las personas responsables del deporte escolar guipuzcoano (Vizcarra, 2003); la sensibilidad a la frustración en deportistas escolares (Chapado, 2004).
- Las necesidades de formación permanente del profesorado de Educación Física a través de un enfoque de investigación cualitativa crítica y colaborativa y diseño metodológico de estudio de casos (Vaquero, 2000; Martell Saavedra, 2003; Luís Pascual, 2003; Vasconcellos, 2003); el empleo de metodología cooperativa dentro del marco habitual de las clases de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Fernández Río, 2001).
- Las investigaciones que se desarrollan en el paradigma del pensamiento del profesorado: investigar el proceso de toma de decisiones del profesorado en servicio acerca de la programación de la EF en las etapas obligatorias de educación (Díaz Lucea, 2001).

En el segundo bloque temporal hago una reseña algo más amplia de las siguientes tesis:

⁸⁷ Se han leído en universidades españolas algunas tesis que aluden a contextos de otros países: Moraes Menezes (2002), Brasil; Moreno Florez (2005), Venezuela; Pérez Sánchez, Aldo (2004), Cuba.

Ramos Mondejar, Luís Antonio (1999). *La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción.*

En esta tesis doctoral se ha pretendido profundizar en el estudio de los procesos reflexivos utilizados por el profesorado para la construcción de su conocimiento profesional, intentando comprobar la eficacia de un determinado programa de supervisión orientado a la reflexión, en las mejoras de la capacidad reflexiva del alumnado de Educación Física en formación inicial.

La investigación se enfoca desde una perspectiva metodológica mixta, analizando tanto variables cuantitativas (observación sistemática del tiempo de compromiso motor del alumno durante la clase), como variables cualitativas (análisis del pensamiento docente: temática, tipología reflexiva y nivel de reflexión).

Se han establecido dos momentos diferentes en la reflexión del profesorado: durante la clase (reflexión en la acción), y después de ella (reflexión sobre la acción), intentando contrastar las posibles diferencias en cuanto a la temática, tipología y niveles reflexivos de ambos momentos.

Entre las principales conclusiones que aporta este estudio, destaca su autor: “a) el profesor utiliza la reflexión sobre la acción para reconstruirse a sí mismo como profesor y como persona, mientras que la reflexión en la acción se centra en la resolución de problemas técnicos relacionados con su intervención en el aula; b) una vez que los profesores novatos han superado la conocida “curva del desencanto” o “fase de choque con la realidad” establecida por diversos investigadores, sería aconsejable dificultar el contexto de enseñanza, ya que nuestra investigación demuestra que cuando los profesores se enfrentan a situaciones de enseñanza complicadas, mejoran su capacidad y profundidad reflexiva.”

Chivite, Miguel (2000). *Evaluación escolar en educación física una interpretación en torno al proceso reflexivo del profesor en sus decisiones de aula.* Este estudio se sitúa en un paradigma naturalista, en el que desde una perspectiva interpretativa se analizan las decisiones del profesorado de Educación Física en torno a su función evaluadora.

Se desarrolla una experiencia en la que catorce estudiantes de Magisterio, especialidad Educación Física, llevan a cabo sendas unidades didácticas sobre iniciación a deportes de equipo, recogiendo la información para la evaluación durante las sesiones de clase, impartidas en las condiciones habituales, emitiendo los resultados de dicha evaluación en forma de informes personalizados.

La comprensión tanto de la evaluación como de la metodología de investigación como un proceso en permanente cambio, provoca la continua revisión de los materiales que se van generando.

Los resultados apuntan hacia la posibilidad real de aplicación del citado procedimiento de evaluación en las condiciones habituales de los centros de enseñanza, y se considera que los resultados obtenidos son de aplicación en los programas de formación del profesorado.

Sierra Zamorano, Miguel Ángel (2000). *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física.*

En el marco teórico de esta investigación se trata la expresión corporal como contenido de la Educación Física, tratando aspectos como la conceptualización del cuerpo, el movimiento, la música y su evolución a través del tiempo.

La parte experimental se centra en el desarrollo de una etnografía educativa con observación participante, realizada durante un curso académico con un grupo de alumnas y alumnos de la titulación de Maestro-especialidad en Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Toja Reboredo, Belén (2000). *Estudio de un programa de formación en preservicio en Educación Física: la investigación-acción como estrategia de formación e investigación.*

El problema de esta investigación se enmarca en la aplicación de la asignatura de Practicum en el INEFG. Utiliza una metodología cualitativa de Investigación-Acción. Los objetivos son:

Conocer y describir el pensamiento de los alumnos (motivaciones, creencias, expectativas) antes de realizar el Practicum.

Poner en marcha un programa de tutorización de Practicum en el área de docencia de las Actitudes Físicas y Deportivas bajo el marco del paradigma Sociocrítico y describir la evolución del mismo.

Analizar las repercusiones de dicho programa en el desarrollo del conocimiento profesional y en el pensamiento del alumnado durante y al finalizar el proceso.

Valorar la influencia que este programa de formación ejerce en las tradicionales relaciones que se establecen entre la tríada alumnado en formación-tutor-supervisor.

Conocer y describir el pensamiento y las experiencias de los alumnos al finalizar la realización del Practicum.

Describir y comprender cuál ha sido la evolución del pensamiento durante este periodo.

Se realiza un diagnóstico sobre el pensamiento inicial del alumnado que iba a cursar la asignatura durante el bienio 1996-98. Se lleva a cabo el proceso reflexivo en el que se recogen datos a través de diarios, entrevistas y memorias

Y al concluirlo se efectúa un diagnóstico final sobre las experiencias y pensamiento del alumnado tras cursar las asignaturas del Practicum.

Las principales conclusiones son:

El Practicum es una experiencia formativa importante que debe ser organizada aprovechando la motivación y expectativas del alumnado.

Los programas de investigación-acción facilitan una formación adaptada a las necesidades de estudiantes y centros implicados.

Estos programas de tutorización permiten un acercamiento a la práctica desde la reflexión y la autogestión.

Pueden conjugar formación inicial y permanente.

El Practicum puede ser una experiencia de encuentro colaborativo.

En la organización y gestión del Practicum debemos tener en cuenta el ámbito.

Los procesos de socialización que se producen durante la formación no siempre se asientan sobre la reproducción acrítica.

Blasco Mira, Eugenia J. (2001). *La investigación colaborativa como medio de aprendizaje de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional. Estudio de caso.*

Esta autora lleva a cabo una investigación colaborativa que se sitúa en el ámbito de la formación inicial y permanente en Educación Física, y pretende identificar analizar e interpretar los pensamientos y creencias de los participantes: alumnado en prácticas y maestros y maestras tutores, respecto al pensamiento educativo, la colaboración y las rutinas de clase durante el periodo de prácticas. Desarrollada a través de una metodología cualitativa se han utilizado diferentes instrumentos tanto de obtención de información como de análisis de datos: *Aquad five*, documentos personales de entrevistas, cuestionarios abiertos, y la observación; junto con otros de tipo más cuantitativos como el cuestionario estructurado.

Los hallazgos les han permitido concluir que: la afición hacia la práctica deportiva de los participantes condicionó su elección de estudios y dedicación a la docencia en Educación Física; el sentir colaborativo evolucionó de manera favorable desde el inicio del proyecto hasta la finalización del mismo; como consecuencia de su implementación, se ha

posibilitado la reflexión práctica compartida, y entendiendo la colaboración como un modelo educativo adecuado y de incipiente aplicación. Además, los participantes han manifestado reiteradamente su disposición a participar en otros proyectos en investigación colaborativa entre los centros educativos de primaria y la Universidad, entendiendo que las relaciones entre ambas instituciones son imprescindibles, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado en Educación Física, para una adecuada relación teoría-práctica y como modelo de desarrollo profesional.

Guillén Correas, Roberto (2002). *La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de Educación Física*.

Esta investigación se realiza con una metodología de investigación colaborativa, una modalidad de investigación-acción que se lleva a cabo por docentes que comparten la responsabilidad en la toma de decisiones y en las tareas de investigación. La innovación educativa, como objeto de estudio de esta investigación, se define a partir de dos conceptos, el trabajo en grupo del profesorado universitario que se constituye en equipo docente, y la interrelación de los contenidos, que abarca desde las aportaciones interdisciplinarias de las materias de estudio hasta la concreción de un proyecto formativo a través de la globalidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje significativo, se concreta en el desarrollo curricular interdisciplinar de dos asignaturas específicas de la formación inicial de maestras y maestros especialistas en Educación Física.

Se alcanza, como resultado de dicha actividad reflexiva, una mayor comprensión de la práctica educativa, su mejora y el desarrollo profesional docente.

Martínez Muñoz, L.F. (2002). *Los significados de la motricidad en el recreo como caleidoscopio de la educación del ocio en la escuela*.

Lleva a cabo una investigación al objeto de comprender lo que ocurre en el recreo como espacio-tiempo de la escuela, deja en entredicho el sentido de su tarea de educar. Pretende descubrir y analizar la singularidad del recreo como escenario educativo y el tipo de prácticas que en él se generan, interpretando y reflexionando sobre el papel e influencia que recibe tanto de la Educación Física, como de las actividades complementarias y extraescolares.

Además como espacio-tiempo escolar en el que participan alumnado y profesorado, nos desvelará las vivencias, percepciones, aprendizajes y hábitos que adquiere el alumnado de manera significativa en el campo de la motricidad.

Conte Marín, Luis (2003). *Evaluación del currículum del maestro especialista en Educación Física en la Universidad de Murcia*.

Este autor parte de la idea de que “la formación y actualización del profesorado es lo único que permitirá que se avance en Educación Física, y esta actualización debe ir referida tanto a los alumnos que se están formando como a los mismos profesores formadores y generadores de conocimiento en la Universidad.” El objetivo principal de este estudio es analizar la percepción que tiene el alumnado del Título de Maestro Especialista en Educación Física, de los planes de estudios, así como identificar el modelo de formación inicial recibido, qué tipo de futuro profesorado se está formando, sus necesidades e intereses, junto con las posibles virtudes y carencias de los actuales planes de estudios que se están impartiendo en la Universidad de Murcia.

En esta investigación han participado dos promociones de tercer curso así como 24 docentes de dicha especialidad.

Como principales conclusiones aporta que el 20% del alumnado se considera suficientemente preparado para impartir docencia, el resto valora de modo suficiente su formación, pero con lagunas, y consideran necesaria la formación continua para completar su formación.

Un tercio del alumnado percibe que el profesorado no enseña según los criterios que marca la Reforma, siendo la enseñanza poco activa, no participativa ni personalizada. Uno de cada tres estudiantes cree necesaria una remodelación de los planes de estudios, opinan que hay una distribución inadecuada de créditos y una repetición de contenidos entre diferentes asignaturas.

El profesorado de la especialidad de Educación Física en Murcia, opina que la formación tiene mucho que mejorar y que los planes de estudio no cubren la formación que necesita el alumnado.

Macazaga López, Ana (2004). *Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción: Un estudio de casos*.

Desde un enfoque interpretativo, esta tesis supone un intento de comprender los obstáculos que encuentra un grupo de docentes, que ha participado en los cursos de especialización en Educación Física desarrollados en la Comunidad Autónoma Vasca, cuando pretende introducirse en la investigación-acción como metodología formativa. El marco teórico presenta un amplio análisis acerca de los diferentes paradigmas de formación del profesorado de Educación Física; de las instituciones y contextos en los que el citado profesorado ha construido históricamente su conocimiento profesional; y la investigación-acción como modalidad formativa orientada al desarrollo profesional docente. El trabajo de campo se lleva a cabo a través de un estudio de casos, utilizando diferentes instrumentos de recogida de información entre los que destacan: la observación, la entrevista y el diario, para articular un análisis inductivo-deductivo alrededor de los siguientes núcleos temáticos: el contexto de partida, el modelo de proceder de sus participantes en el grupo, así como en el aula de Educación Física; patrones iniciales de actuación y síntomas de cambio. Una vez analizados los resultados, concluye el estudio con la aportación de un listado de conclusiones generales y la propuesta de una serie de orientaciones a tener en consideración en la puesta en marcha de procesos formativos a través de la investigación-acción.

Casado Romero, Alejandro (2005). *Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre las interacciones en el aula*.

Esta investigación trata el tema de las creencias del alumnado de diversas especialidades de Magisterio, entre ellas la de EF, acerca de las interacciones en el aula. “Los alumnos de Magisterio creen que la interacción en el aula está relacionada con el discurso del profesor, su metodología, los roles y funciones desempeñados, las actitudes del mismo, las características individuales y grupales de los alumnos, las características físicas y organizativas del aula y del clima del aula.”

Este autor llega a la conclusión de que muchas creencias del alumnado no se modifican durante la formación inicial en Magisterio. El modelo que seguirán a la hora de interaccionar en los procesos de enseñanza-aprendizaje lo adquieren fundamentalmente de los profesores y profesoras que hayan sido significativos en su biografía como estudiantes. Se muestran favorables a una actitud de indagación acerca de la propia interacción en el aula al considerar este conocimiento como un elemento profesionalizador.

En cuanto a otras publicaciones acerca de la Formación del Profesorado de Educación Física he recabado información, fundamentalmente, de libros, revistas especializadas, y

actas de congresos u otros encuentros del tema Educación Física. Dichos trabajos se citan en los apartados pertinentes y aparecen en las referencias bibliográficas.

No obstante quiero mencionar que la mayoría de las obras del ámbito de la EF, consultadas en relación con formación del Profesorado de Educación Física en el marco de la metodología de investigación cualitativa -Devís, 1990, 1994, 1996b; García Ruso, 1993, 1997, 2002; Fernández Balboa, 1993 y 1999; Del Villar Álvarez, 1993, 1996; Pascual, 1994, 1998, 2000; Fraile, 1993, 1995a; Contreras 1994c, 1998b, 2001; Blández, 1996; Viciano, 1996; López Pastor, 1999, 2000; Devís y Molina, 2001; Macazaga, 2004; etc.- coinciden en señalar que las primeras y más importantes referencias acerca de la formación del profesorado y la investigación educativa críticas son los trabajos de Evans, 1986, 1988, 1993; Bain, 1989; Tinning, 1985, 1990, 1992, 1993, 1996; Sparkes, 1990, 1993, 1996; y Kirk, 1990, 1999, 2001.

4.4. La estrategia metodológica: el estudio de casos

“El diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos de tal forma que tenga sentido y pueda comunicar este sentido a los demás (Erlandson, 1993). Todas las decisiones a tomar a lo largo de la realización de una investigación cualitativa pueden considerarse previamente, pueden planificarse, y la concreción de ésta se realiza, por lo común, en un estudio de caso” (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 91).

Así también, al igual que Wolcott (1992), considero el estudio de caso como una estrategia de diseño de investigación, y es la elegida para llevar a cabo este trabajo que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar el escenario real que se constituye en fuente de información.

Esta investigación cualitativa está inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física, donde desempeña el doble papel de profesora-investigadora. Stenhouse (1982), Elliott (1986), Walker (1989), Wood (1987), Carr y Kemmis (1988), etc., defienden la situación del profesor/a-investigador/a como la ideal para llevar a cabo un estudio educativo, donde investiga su propia práctica docente desde una perspectiva subjetiva y autocrítica, que ayude a tender puentes entre la investigación académica y la práctica educativa.

Esta situación, donde la profesora es investigadora de su propia práctica, actuando de forma experimental y analizando y evaluando los resultados de su propio caso, es denominada por Stenhouse (1982:15) “estudios de casos experimentales”.

En los capítulos precedentes se han expuesto los conceptos teóricos y de investigación que sustentan este estudio. En este apartado se trata de concretar las características del estudio de casos, que, como es lógico, coincide con el planteamiento anterior y, en general, participa de sus características en los aspectos tratados: conceptos de investigación y educación, metodología, papel de la investigadora, etc. En definitiva, este estudio de caso es una investigación de naturaleza cualitativa e interpretativa, cuyo objetivo es el estudio de una realidad en un escenario natural y cuyos pilares los constituyen la comunicación y la comprensión, en un proceso en el que las personas participantes sean sus beneficiarias.

Desde el punto de vista de Stake (1998: 15), no se pueden dar definiciones precisas de caso o de estudio de casos porque muchas disciplinas ya tienen prácticas de ellos y existen

precedentes de controversia para algunas de las denominaciones utilizadas. Además, es importante reconocer que otras personas no utilizan las palabras o los métodos de la misma forma que nosotros lo hacemos.

Por lo tanto, para ir entendiendo lo que es un estudio de casos, partimos de la idea de este autor, Stake (1998: 11-47), para lo cual resumo las opiniones que manifiesta al respecto: De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo y buscamos el detalle de la interacción con sus contextos.

La visión sobre los estudios de casos parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. Se trata de cuestiones que merecen estudios propios. Destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales.

Así pues, se considera que el caso, la actividad y el suceso son únicos, a la vez que comunes. La comprensión de cada uno de ellos exige comprender otros casos, otras actividades y otros sucesos, pero también comprender la unicidad de cada uno. Esta unicidad no se establece particularmente comparándola en un número de variables, sino que las personas próximas al caso lo entienden, en muchos sentidos, como algo sin precedentes e importante.

El caso puede ser una niña, un grupo de estudiantes o un determinado movimiento de profesionales que estudian una situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. Es algo específico, algo complejo en su funcionamiento.

Es un sistema integrado. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes. Existen muchísimas formas de hacer estudios de casos.

En consonancia con la concepción de Stake, aportamos las siguientes definiciones del estudio de casos:

“El *estudio de casos* es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas. (...) Es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa” (Sabariego, Massot y Dorio, 2004: 309-310).

Estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado. Estos estudios tan diferentes tienen en común una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo (Walker, 1983: 45).

“El estudio de casos es una herramienta imprescindible para las personas que pretenden describir y comprender en profundidad contextos de enseñanza y aprendizaje” (Marcelo, 1991:11).

Tal como vamos viendo a través de las diversas opiniones calificadas al respecto, el estudio de casos es una estrategia metodológica que se adapta perfectamente a las características de esta investigación. En la que no podemos perder de vista que, al igual que ocurre con cualquier investigación cualitativa, el estudio de casos está totalmente mediatizado por la persona que investiga. Recurriendo nuevamente a las palabras de Stake

(1998: 114-115), podemos decir que el estudio de casos es subjetivo, que se apoya mucho en nuestra experiencia previa y en el valor que otorgamos a las cosas. Esa subjetividad es determinante cuando se observa, interpreta y redacta el trabajo llevado a cabo en el caso. El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal. Se hace un estudio profundo de las personas. Se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación.

El estilo y la curiosidad de cada investigadora o investigador serán, en alguna medida, únicos. Parte de esa unicidad es deliberada y tomará decisiones que con la experiencia se hacen más sabias acerca de hasta qué punto quiere ser personal, cualitativo y qué funciones va a desempeñar.

Buscamos una comprensión exacta pero limitada. Muy pocas veces nuestra intención principal es la de generalizar. Sin embargo, es inevitable la comparación con otros casos. Intentamos que las personas que lo lean puedan conocer algo de la experiencia personal vivida a lo largo del proceso. Para describir el caso empleamos un lenguaje coloquial y pretendemos reflejarlo de forma comprensible, con narraciones y descripciones amplias pero no técnicas. Es inevitable que nuestras observaciones sean interpretativas, y que nuestro informe descriptivo esté impregnado y seguido de la interpretación. Y utilizamos la triangulación, para evitar al máximo falsas percepciones y el error de nuestras conclusiones.

Es importante la aportación de Elliott (1990: 28-30), que considera que “se puede elaborar teoría tanto desde el punto de vista de la ciencia como desde el de la práctica, y que el último consiste, sobre todo, en desarrollar nuestra comprensión de los conceptos de sentido común mediante el estudio de los casos concretos. En otras palabras, la elaboración teórica a partir de la práctica explora los conceptos de sentido común mediante el estudio de casos. Por tanto, los conceptos de sentido común o sensibilizadores, que orientan la práctica, pueden mejorarse a través del estudio de casos.” Así, el estudio de casos constituye el medio necesario para comprobar y mejorar las conceptualizaciones de sentido común referidas al mundo. Al emplear los conceptos sensibilizadores nos hallamos ante la constante interacción entre lo particular y lo general. Sólo puede comprenderse un caso concreto estudiando las características que tenga en común con otras situaciones y, “paradójicamente”, sólo podemos entender lo que las situaciones tienen en común mediante el estudio de los casos particulares. Como sólo podemos desarrollar la comprensión del significado de los conceptos sensibilizadores mediante la experiencia concreta, sólo podemos comunicar nuestra propia comprensión a los demás a través del estudio de casos.

Desde el punto de vista metodológico, Merriam (1988, citado por Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 92), Pérez Serrano (1994), Stake (1998: 20) y Sabariego, Massot y Dorio (2004: 312-313), presentan como características esenciales del estudio de caso las siguientes: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

Su carácter particularista viene determinado porque el estudio de caso se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto. Esta especificidad le hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad.

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace.

Se destaca la unicidad, y eso implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 1998: 20).

Para Sabariego, Massot y Dorio (2004: 312-213) es particularista por su enfoque claramente idiográfico, orientado a comprender profundamente la realidad singular. Es descriptivo porque, como producto final de un estudio de casos, se obtienen una rica descripción de un individuo o evento de tipo cualitativo; heurístico porque ilumina la comprensión del lector sobre el caso: puede descubrirle nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya sabe; e inductivo, porque se basa en el razonamiento inductivo para generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos a partir del examen minucioso del sistema donde tiene lugar el caso objeto de estudio. Las observaciones detalladas del estudio de casos permiten estudiar y relacionar múltiples aspectos desde perspectivas variadas.

Respecto a esta estructura de diseño del estudio de casos, Elliott (1990:183) distingue entre un estudio de casos o análisis de ejemplos particulares y el análisis comparativo de cierto número de casos que explica las semejanzas y diferencias entre ellos.

Stake (1994) presenta la siguiente clasificación del estudio de caso: *intrínseco*, *instrumental* y *colectivo*. De ellos, esta investigación se identifica con el estudio de caso intrínseco, ya que pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto. El instrumental no es de nuestro interés, porque su objetivo no es el caso en sí mismo ni el colectivo, porque el nuestro es un caso único.

Tal como explica Stake (1994: 15-16), este caso sería de interés en la educación porque lo constituyen personas: mi alumnado y, como investigadora, salgo a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habitual, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendo.

El interés no reside en que con su estudio aprendamos sobre otros casos sobre algún problema general, sino en qué necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamarlo *estudio intrínseco de casos*.

Este estudio de casos se desarrolla en el nivel que Martínez Bonafé (1988) denomina un nivel “micro” (nivel de aula), dentro del sistema educativo.

Según Elliott (1990:183), es estudio de casos o análisis de ejemplos particulares, un estudio de un caso singular; y según Stake (1994: 16), es un estudio intrínseco de casos, un estudio de caso único, una unidad de análisis, un caso que nos viene dado o dicho de otra forma, que está preseleccionado.

Es un caso singular, una situación única, que tiene interés para la investigación, cuyo objetivo es comprender su particularidad, que reside en que está limitado por el objeto de estudio, pero, enmarcado en el contexto donde se produce (Sabariego y Bisquerra (2004: 314). En definitiva, este estudio de casos trata de comprender la experiencia humana (Stake, 1994: 43).

Así pues, esta investigación para la educación coincide con los propósitos, que según Stake (1994:83-4), son: informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar. Éstas son también responsabilidades del profesorado, que consiste en ofrecer oportunidades a quienes aprenden: suministrar información, facilitar el acceso regular a la misma, es una parte muy importante de la enseñanza, pero, previamente, hay que considerar la selección de la información y/o las experiencias que se necesitan, y reconocer las condiciones que facilitarán el aprendizaje individual y colectivo. “El profesor competente prevé el aprendizaje imprevisto, e incluso lo facilita.”

“La investigación con estudios de casos comparte la carga de clarificar las descripciones y de dar solidez a las interpretaciones. Aceptar una visión constructivista del conocimiento no obliga al investigador a abstenerse de ofrecer generalizaciones. Por el contrario, una visión constructivista invita a ofrecer a los lectores buena materia prima para su propio proceso de generalización. Se destaca aquí la descripción de las cosas a las que normalmente prestan atención los lectores, en particular los lugares, los acontecimientos y las personas, y no sólo una descripción de lugares comunes, sino una *descripción densa*, las interpretaciones de las personas más conocedoras del caso. El constructivismo ayuda al investigador en estudios de casos a justificar la existencia de muchas descripciones narrativas en el informe final” (Stake, 1994: 91).

La mayor parte de las personas que hacen investigación cualitativa piensan que el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre. El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana.

La construcción humana del conocimiento parece iniciarse con la experiencia sensorial de los estímulos externos. Pero, sólo sabemos que del estímulo exterior no queda registrado en nuestra conciencia y en nuestra memoria nada que no sean nuestras interpretaciones del mismo. Ningún aspecto del conocimiento pertenece puramente al mundo exterior, ni es carente de construcción humana.

Así pues, el objetivo de la investigación no es descubrir la realidad, pues es imposible, sino construir una realidad más clara y más sólida; realidades, sobre todo, que puedan responder a la duda sistemática. La ciencia pretende construir una comprensión universal. La comprensión que alcance cada individuo será, evidentemente, hasta cierto punto única, pero se compartirán muchas cosas y constituye también una elaboración colectiva (Stake, 1994: 89-91)

Ventajas y problemas del estudio de casos

Sabariago y Bisquerra (2004: 42) destacan del amplio panorama existente en el ámbito de la investigación educativa tres bloques de estudio que legitiman el valor y la necesidad de la investigación en el ámbito educativo: investigaciones explicativas, normalmente de procesos “micros”, con una orientación psicológica o pedagógica; los estudios macros que buscan, mediante cuestionarios, realizar diagnósticos de algunos aspectos del sistema educativo (situaciones de los centros, rendimiento de los alumnos en las materias escolares) y, por último, un emergente campo de estudio, vinculado a la tendencia etnográfica o al estudio de casos, en el que se investigan procesos de aprendizaje, pautas de socialización, o modos de actuación profesional situados en contextos particulares. Así mismo, establecen unas ventajas conjuntas de todas las formas de investigar en educación que se señalan en el apartado 1.5. *Planteamiento metodológico del proceso de investigación*. Así pues, esta investigación ha sido de gran ayuda para comprender el tema de estudio, favorecer el trabajo autónomo, desarrollar la capacidad crítica, aprender cómo se hace un proyecto de investigación, y, permitir experimentar de primera mano cómo se desarrolla el conocimiento.

El estudio de casos, a mi modo de ver, participa de todas las ventajas señaladas, a las que puede añadirse las específicas del estudio de casos, que según Latorre, Del Rincón y Arnal (1996: 237) son las que enumero de forma resumida:

- Profundizar en un proceso de investigación a partir del análisis de los primeros datos.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala.
- Es un método abierto que posibilita pasar de un caso único a casos múltiples contrastando la información obtenida.
- Es de gran utilidad para el profesorado.

- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse y a desenmascarar prejuicios.

En cuanto a los problemas, señala Walker (1989:53) que la aplicación del modo democrático a la investigación de estudio de casos plantea algunas preguntas que en su totalidad se relacionan con las ideas admitidas sobre la naturaleza de la investigación y el rol de la persona investigadora: ¿A qué necesidades e intereses responde la investigación? ¿De quién serán propiedad los datos? ¿Quién tiene acceso a los datos?

Al hilo de estas cuestiones, Walker (1989: 47-48) advierte de alguno de los problemas que surgen a quienes emplean los métodos de estudio de casos, y destaca los problemas respecto del carácter confidencial de los datos y la necesidad de preservar el anonimato de las personas participantes en la investigación.

Estos problemas de carácter ético, que afectan al enfoque democrático del estudio de casos en investigación educativa, también son tratados por Elliott (1986:30), Martínez Bonafé (1988), Santos Guerra (1991), Pascual (1994), Stake (1998), López Pastor (1999), etc. Preguntas todas ellas, a las que daremos respuesta en los siguientes capítulos.

No obstante, en esta experiencia la balanza se inclina, indudablemente, hacia el lado positivo. Para concluir, lo hago con las humanas palabras de Stake (1998: 116) con las que me siento identificada:

“El estudio no tiene tanta fuerza como para poder articularse en cualquier conjunto y conservar su armonía. Un estudio se puede malograr simplemente porque se le ha exigido demasiado. Sin embargo, los cuidados que se dediquen al caso para que merezca la pena nunca serán suficientes. (...)”

Terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte. Para algunos de nosotros un estudio de casos será el mejor trabajo de nuestra vida, si exceptuamos los que dedicamos a nuestra familia. Debido a que se trata de un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos.”

4.5. Contexto de la investigación

La palabra contexto, referida a la investigación cualitativa, tiene connotaciones diferentes, que son empleadas incesantemente al tratar dicho tema. Prácticamente, cualquier aspecto relacionado con la investigación puede incluir el término contexto para tratar de explicar diferentes situaciones. Así pues, hablamos de contexto teórico, contexto pragmático del estudio, contexto histórico, contexto general, formal, geográfico, espacio temporal, contexto de partida para referirnos a las creencias implícitas, nivel de formación y expectativas del alumnado, etc. Winter (1989) alude al “contexto de relaciones necesarias” que conforman el fenómeno a estudio y deben tenerse en cuenta para una interpretación adecuada de cualquiera de los datos.

Teniendo en cuenta que esta investigación se basa en un proceso educativo reflexivo y participativo, donde lo realmente importante son las personas y la relación de comunicación y comprensión que se establece entre ellas, viene al caso el significado de contexto reflexivo que aporta Noya (1995: 134): “El contexto es reflexivo, la reflexibilidad es contextual. La lógica de la investigación social reflexiva es una lógica contextual y no totalitaria: la sinergia de investigador y *reciprocators* en el contexto observado

cortocircuitará cualquier pretensión de “distanciamiento” en la dirección de un “panópticum metodológico” como el control estadístico de todas las variables explicativas o el control estructuralista de todos los sentidos el discurso.”

Noya (1995: 135), además, aporta una reflexión interesante que se refiere al cuerpo como auténtico contexto, ya que los hechos sociales totales son esencialmente corpóreos. El cuerpo es el contexto de sentido al mismo tiempo más reflexivo y más irreflexivo, más micro y más macro, el más universal y, por lo tanto, transcontextual. El cuerpo es, entonces, el contexto primordial del sentido social.

El contexto en este estudio es un factor de gran relevancia, ya que “las investigaciones cualitativas parten de otra aproximación que entiende la realidad holísticamente e intentan comprenderla en profundidad y transformarla. Con este propósito dan cobertura a la subjetividad e implicación personal del/de la investigador/investigadora en el contexto donde se desarrolla la investigación...” (Sabariego y Bisquerra, 2004: 46).

Por ello a lo largo de este estudio, trato de relatar el contexto en que se desarrollan las diferentes actividades o sucesos, que se constituyen en información pertinente para la investigación, “el holismo es un ideal deseable, siempre y cuando lo reduzcamos operativamente al entorno inmediato donde se centra nuestra investigación” (Rodríguez Gómez y Gil Flores, 1996: 46).

En este apartado, nos referimos al contexto como el escenario que da cobertura al desarrollo de esta investigación, es decir a la ubicación espacio temporal y a las personas que conforman el grupo objeto de estudio. Creo que la información relativa al contexto aporta claridad en la comprensión, así pues, a fin de no incurrir en repetición, -ya que en este mismo capítulo se explican pormenorizadamente los aspectos formales y organizativos del proceso de enseñanza-aprendizaje-, describiré brevemente los datos fundamentales que ayuden a situar la investigación.

La Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz

En el curso académico 1993-94 se pone en funcionamiento la Especialidad de Educación Física, en un momento en que la Escuela estaba “tocada de muerte”. Recuerdo que en una de las antiguas especialidades se mantenía un grupo de cuatro estudiantes.

La urgencia y las lamentables condiciones en que abordamos el proyecto, aún al recordarlo hoy, me parecen incomprensibles. El primer año se preinscriben más de mil personas y, en una absoluta falta de sentido común, iniciamos el curso con cuatro grupos de primero, de 80 estudiantes cada uno.

Carecemos de instalaciones y de espacios específicos, no se incrementa el profesorado y no hay dotación económica. Aquel curso infernal salimos del paso como pudimos, con la convicción de que eran condiciones aparejadas a la situación provisional. Creíamos que dicha situación sólo podía mejorar, ya que a peor no se podía ir. Pero lamentablemente, no estábamos en lo cierto y la situación empeoró. La Universidad del País Vasco, en vez de dotar a la nueva especialidad de los recursos humanos necesarios, traslada a personas del mismo departamento que residen y trabajan en los otros *Campus*, con lo que surgen unos problemas personales y laborales que, trece años después, seguimos arrastrando.

He de decir que la Especialidad de EF no parece importarles mucho a la UPV/EHU. A día de hoy seguimos con el mismo gimnasio que existía antes de comenzar la Especialidad de EF, al que, después de muchos años, se consiguió que le hicieran un lavado de cara.

Esta queja acerca de no conceder importancia a los estudios de EF es habitual escucharla en boca de mis colegas de otras Universidades. La situación relatada por López Pastor

(1999: 399) es similar a la vivida en mi Escuela, con el agravante de que, con el paso de los años, la situación sigue siendo la misma. Dice este autor: “Una de las características más significativas para la puesta en marcha y el funcionamiento normal de la Especialidad de Educación Física es la carencia absoluta de instalaciones apropiadas en el centro (sala de motricidad, gimnasio, pabellón, patio, canchas. (...)) Este problema se ha venido solucionando hasta la actualidad por la total colaboración de las instituciones públicas de la ciudad (Ayuntamiento y Gobierno Autónomo), que ceden gratuitamente sus instalaciones a la Escuela, dándole prioridad sobre otros usos. Pero genera problemas diarios de desplazamiento y transporte, y constituye un fuerte condicionante para el futuro de la especialidad.”

El grupo-clase y la asignatura

La investigación se lleva a cabo con un grupo natural de estudiantes de universidad, por lo que el contexto está determinado y no es necesario tomar decisiones ni realizar gestiones previas en cuanto al espacio, el tiempo y las personas participantes.

El trabajo de campo se lleva a cabo con un grupo-clase de primer curso de Magisterio, Especialidad de Educación Física de la Escuela de Vitoria-Gasteiz de la Universidad del País Vasco, durante el curso académico 2001-02.

En este grupo están matriculadas 35 personas, pero, desde el primer día de curso, asisten a clase 19 -7 alumnas y 12 alumnos-, que deciden unánimemente participar en la experiencia de llevar a cabo un proceso de enseñanza a través de una metodología reflexiva y participativa, que incluye un sistema de evaluación continua. Dado que el número parece adecuado y que el grupo se muestra motivado, abierto y participativo desde el primer momento, decido implementar mi proyecto de investigación cualitativa. Una alumna, a partir de la octava semana, no puede asistir a clase -por cuestiones de salud-, pero, sigue haciendo el trabajo de forma individual y participa en las actividades que no requieren presencia física. Esta es la única variación con respecto a la composición del grupo, unas veces las actividades son realizadas por 18 y otras por 19 personas.

Un aspecto determinante en el estudio, es lo que podemos denominar contexto de partida en cuanto a las creencias, formación y expectativas del alumnado. Sus características en relación con el mundo de la actividad física constituyen el mayor obstáculo con el que me encuentro para intervenir en su proceso de formación, en dos vertientes:

La primera, sus creencias implícitas, que derivan del concepto que poseen acerca de la Educación Física, concepto que dista considerablemente de identificarse con un área educativa, lo que puede condicionar su evolución positiva en el desarrollo de su proceso formativo.

La segunda, la aceptación de un concepto androcéntrico y excluyente de la actividad física, lo que unido a su elevado nivel de habilidad motriz, les aleja de poder empatizar con la población que no ha desarrollado las capacidades motrices y constituye una gran dificultad en la toma de conciencia del problema que supone la falta de oportunidades de las niñas en el ámbito físico-deportivo.

Las clases se imparten en las aulas teóricas convencionales y en el gimnasio, que tiene unos 200 metros cuadrados. A estos dos espacios hay que añadir el despacho de la profesora donde se realizan las consultas tutoriales y la entrevista final.

La asignatura Educación Física y su Didáctica I⁸⁸, es de 9 créditos y se cursa desde la última semana de septiembre de 2001 hasta febrero de 2002, pero el proceso de investigación se prolonga durante el mes de marzo, que es cuando finalizamos las entrevistas finales y consensuamos la evaluación.

4.5.1. La profesora-investigadora: breve historia profesional

El que cursara los estudios de EF fue producto del azar. A una situación coyuntural familiar, se une mi rebelión adolescente, en la que decido que me he cansado de ser una buena estudiante; como consecuencia, los dos motivos que me empujan a hacer EF son que no quiero estudiar y, fundamentalmente, irme lo más lejos posible: Madrid. Madrid es un estímulo decisivo, era el único lugar donde se podían realizar los estudios superiores de EF, por lo cual era imposible que acabara en otra capital de provincia cercana.

La Escuela Superior Femenina de EF Julio Ruiz de Alda, conocida como *La Almudena* y regentada por la Sección Femenina del Movimiento -franquista- me causó estupor, tanto su ideología y sistema de funcionamiento, como los contenidos de sus estudios. Eran tiempos en que empezaba a tener conciencia política y a colaborar en algún movimiento en pro de la democracia...

Los estudios en sí, apenas tenían interés. El único objetivo era convertirnos en buenas ejecutantes, y realmente lo conseguían. Una media de 8 o 9 horas diarias de clase, que en su mayor parte eran ocupadas por la práctica física: horas y horas de práctica carente de toda reflexión y una pequeña parcela teórica esclerótica, y en algunos casos acientífica. El enfoque, fundamentalmente gimnástico -asignatura que tuvimos diariamente durante cuatro años- y deportivo, que iba enfocado a nuestra excelencia motriz.

Estas aseveraciones las hago con la única intención de reflejar la realidad, nada más lejos de mi intención juzgar o incomodar a persona alguna. Además, no se pueden descontextualizar los hechos sucedidos de su momento histórico, en este caso concreto -principios de los años setenta-, los centros de formación del profesorado de EF estaban controlados por los reductos más persistentes del régimen franquista.

No obstante, y referido estrictamente a mi experiencia personal, quiero rescatar a un puñado de personas que me dieron clase durante aquellos cuatro años, ya que a pesar de las situaciones adversas, desarrollaron una labor destacable y tienen mi agradecimiento: José M^a Cagigal, que siendo director y profesor del INEF⁸⁹, nos daba clase de Psicología del Deporte “a las chicas”. Es cierto que sus otras muchas obligaciones nos privaban frecuentemente de su presencia, pero, no lo es menos que cada clase era una lección de vida y humanismo; Julio Legido, un excelente profesor de Fisiología y un auténtico didacta que nos hacía disfrutar mientras aprendíamos una materia, a veces tan árida; Fernando Sánchez Bañuelos que, después de su estancia en EEUU, nos dio clase de Metodología de la EF y tutorizó nuestras prácticas didácticas en los centros de enseñanza primaria -durante los dos últimos años de carrera-, abriéndonos un mundo inimaginable en la docencia de la EF; Benilde Vázquez, profesora de Psicología Evolutiva, y Pedagogía despertó mi interés acerca de la importancia de conocer las características de las personas a quienes deberíamos dar clase de EF, más allá de las meras cualidades motrices.

Y, de forma excepcional, quiero mencionar a Ricardo Hernández, cirujano traumatólogo que nos impartió Biomecánica. Era una persona adelantada a su tiempo, tanto en el ámbito de la práctica médica, como en su docencia. Me llamaba poderosamente la atención su actitud humilde y el respeto con que nos trataba. Tenía interés por nuestras opiniones y nos hacía

⁸⁸ El programa de la asignatura figura en el anexo 2.

⁸⁹ INEF de Madrid, único existente en toda España y que todavía es un centro de enseñanza segregada masculina.

sentirnos personas en aquel ambiente de ordeno y mando. Sus clases fueron muy valiosas al menos en dos aspectos: por un lado, fue la primera vez que oíamos cuestionar los erróneos fundamentos médicos en que basábamos nuestra práctica motriz, ya que la teoría que nos hacían aprender, como contenido de la asignatura Gimnasia Educativa, carecían de base científica alguna; por otro lado, aprendí estrategias pedagógicas que siguen siendo válidas en mi labor docente. Y termino con un ejemplo, que puede aportar un dato más a las características de aquel contexto: Ricardo Hernández fue la única persona que nos dejó asistencia libre a clase, a pesar de que las exigencias del centro obligaban al profesorado a pasar lista.

Yo era una persona de naturaleza rebelde y crítica y me resultaba insoportable aquel ambiente, por lo que opté por buscar caminos alternativos. Dado que superar el nivel exigido en los estudios era francamente fácil, me dediqué a otras actividades. Entre ellas, quiero destacar el grupo de Expresión Dinámica al que pertencí durante dos años. Estaba diseñado como actividad extra-académica del INEF y dirigido por Luciano González Sarmiento, eminente pianista y profesor de dicha asignatura. Es fácil imaginar lo que para una joven de provincias, supuso pasar del colegio de monjas a realizar actividades de terapia a través del movimiento, que me introdujeron en algunas de las corrientes europeas de dicho ámbito. Así pues, por una parte, realicé un magnífico trabajo de introspección y crecimiento personal, y por otra, fue mi primera vivencia y conocimiento de la existencia de la pedagogía democrática. Concretamente, fue muy esclarecedor descubrir que existían otras posibilidades de trabajo motriz fuera de los rígidos corsés que nos imponían los estudios de EF.

Aprovechando, que por aquel entonces, se nos brinda a las estudiantes de EF la posibilidad, de asistir a los seminarios formativos del INEF, en principio pensados para su alumnado masculino, durante dos cursos pertenezco, también a su grupo de teatro⁹⁰.

Además, en otros espacios, realizo un seminario práctico de cine, participo en un grupo multicultural, y me implico en el ambiente que se vive en los colegios mayores universitarios de los últimos años del franquismo, una época mágica que me abre un mundo de posibilidades inimaginable y que coincide con los tres primeros años de mis estudios.

Así pues, lo más interesante de *la Almudena* era su situación en pleno corazón de la zona de colegios mayores universitarios y de varias facultades. Situación que también aprovecho para asistir a las clases de Anatomía en la Facultad de Medicina, en aquellas aulas con cientos de estudiantes. Quería conocer la “Universidad de verdad”, pues vivíamos en un centro con normas prusianas, cuando a pocos metros se estaba fraguando un gran cambio.

Carmina Pascual (1994:614) en su tesis doctoral, relata al respecto, que cuando decidió hacer los estudios de EF, no sospechó “que aquellos estudios no eran como los demás, que la titulación no era como la de otras carreras y que tenía una validez *sui generis*”.

Desde el principio de mis estudios me doy cuenta de que me he equivocado y en segundo curso estoy a punto de abandonar. Supongo, que me frena que ya se ha despertado mi deseo de ser profesora.

Mi interés por la Educación comienza a tomar cuerpo y va creciendo, incrementado por el hecho de compatibilizar mis estudios con un trabajo de unas horas en un colegio privado femenino y su preescolar mixto. El vivir la práctica docente es un estímulo decisivo que me retiene en los estudios de EF. Afortunadamente, comienza a llegar la traducción de

⁹⁰ El hecho de pertenecer al grupo de teatro del INEF, me permite disfrutar de ciertas ventajas que posee su alumnado, por ejemplo, la subvención para asistir a obras de teatro que se estrenan en Madrid.

algunas obras del movimiento psicomotriz francés, como LeBoulch, Lapiere, Aucouturier, Picq y Valler. Estas obras que son los primeros libros que me aportan alguna luz en el mundo de la motricidad, están en consonancia con mis inquietudes y estimulan mi imaginación, así, empiezo a poner en práctica sesiones de psicomotricidad y métodos no directivos de trabajo en el centro dónde ejerzo.

Por otra parte, soy delegada de mi curso desde el primer año y me implico intensamente en las movilizaciones que mantenemos a lo largo de casi toda la carrera, para ser integradas en el INEF, así como otras protestas a fin de mejorar la calidad de nuestra enseñanza o, la negativa a participar en actos políticos que trata de imponernos la Escuela, por ejemplo: conmemorar la muerte de José Antonio Primo de Rivera.

Todo ello me lleva a decidir realizar unos estudios universitarios, para lo cual es necesario que haga COU, ya que mi promoción es de las últimas que accede con el Bachiller Superior y Reválida. Me matriculo en COU nocturno en el Instituto Emilia Pardo Bazán, con un profesorado excelente que me hace vibrar con la literatura, la historia, las matemáticas o el francés. Realmente, mientras hice el bachiller en el colegio de monjas de mi pequeña ciudad, nunca imaginé que la cultura y el estudio pudieran ser tan gratificantes. Al año siguiente me matriculo en Pedagogía en horario nocturno de la Universidad Complutense. Por fin soy una universitaria y la decepción es tremenda. Recibo clase de un grupo de docentes que no aporta nada interesante y cuyas clases, en general, consistían en el dictado de la materia de estudio. Destaca del conjunto la figura de Gimeno Sacristán, pero apenas apareció por las aulas debido a que fue el año de las grandes movilizaciones de PNNs (Profesorado no numerario), y las huelgas eran la tónica general.

Al curso siguiente abandono Madrid y mis estudios de Pedagogía.

Experiencia laboral-docente

Vuelvo a mi tierra y comienzo a trabajar en la enseñanza, que durante los 12 primeros años me aporta experiencia docente en todos los niveles educativos.

Los primeros seis años trabajo en un centro que depende de la Diputación de Álava que a nivel laboral me aporta una experiencia impagable, ya que imparto clase al mismo alumnado seis cursos consecutivos. Comienzo con el alumnado desde 3 años hasta 5º de EGB y hago su seguimiento hasta abandonar dicho centro.

En este contexto llevo a cabo experiencias prácticas sugeridas por Lapiere y Aucouturier, así como una metodología de trabajo a través de la búsqueda. Recojo un rico material que me sirve de base para presentar la tesina titulada “Pedagogía creativa y Educación Física” que me dirige Benilde Vázquez y presento en el INEF de Madrid en 1981, lo que me posibilita acceder al primer turno de convalidación de los estudios de EF por el título de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Politécnica de Madrid en el inicio del proceso de regulación de nuestra situación académica y profesional.

Por otra parte, en dicho centro tengo mi primera experiencia como “formadora de formadores”, aunque, en ese momento no se empleara dicho término. Dado que el centro educativo está en proceso de crecimiento y, a pesar de impartir siete sesiones diarias no abarco el alumnado de todo el centro, la dirección decide que debo responsabilizarme de preparar las sesiones de EF de todos los niveles así como enseñar al profesorado de preescolar cómo llevar a cabo las sesiones de psicomotricidad. De esta forma se crea un auténtico seminario de formación permanente constituido por un grupo de maestras ávidas por aprender y que nos aporta una experiencia muy gratificante.

Mi siguiente trabajo es un Instituto de Enseñanzas Medias donde permanezco tres años, hasta que se convocan las primeras oposiciones al cuerpo de Agregados de EF. En este

centro, el seminario de EF lo conformamos tres personas que ponemos en marcha una forma de trabajo en equipo, en el que, por ejemplo, aprovechando la coincidencia de horarios, ofertamos diferentes actividades e intercambiamos alumnado en función de sus intereses.

Aprobar las oposiciones me obliga a ocupar la plaza definitiva en otro instituto y, con ello, a renunciar a un ambiente privilegiado de trabajo.

Estos años, a nivel profesional, se caracterizan por el continuo deseo de seguir aprendiendo, lo que me hace tomar parte en infinidad de eventos relacionados con la EF. Además busco nuevos retos que me llevan a organizar la experiencia pedagógica “Bebés en el agua” con implicación de una persona adulta por bebé; a impartir cursos de educación por el movimiento en el ámbito de formación de la Escuela Oficial de Teatro; a colaborar en la formación permanente del monitorado en activo, etc.

Por otra parte, hasta el año 1989, momento en que comienzo a trabajar en la Universidad del País Vasco, podría decirse que el nexo profesional es la historia de una batalla continua. A las primeras generaciones que cursamos los estudios superiores de EF -yo pertenezco a la sexta promoción-, nos toca vivir un momento histórico muy especial, tanto desde el punto de vista general, de los grandes cambios que se están sucediendo en España, como en el ámbito de nuestra incipiente área de EF: el profesorado que comenzábamos nuestra andadura profesional en los años 70 terminábamos nuestros estudios con un certificado de la secretaría del centro donde estudiábamos; en los centros de enseñanza sufríamos una flagrante discriminación con el resto de enseñantes, tanto en los salarios como en las competencias personales, ya que no nos estaba permitido ocupar cargos directivos, ni siquiera responsabilizarnos de la tutoría de un grupo. Fueron años de reivindicaciones, huelgas y largas negociaciones con la Administración Pública.

A título personal pondré algún ejemplo: en mi primer centro, a fuerza de acudir a las altas instancias, conseguí que construyeran un gimnasio y una sala de psicomotricidad. En el segundo centro, esta vez un Instituto Público de Enseñanzas Medias, las condiciones higiénicas del gimnasio eran tan lamentables, que ante la negativa de la dirección a atender nuestras peticiones, las personas que constituíamos el Seminario de EF, denunciemos la situación en Sanidad, que intervino obligando al departamento de Educación a arreglar las instalaciones deportivas. Y, por último, una anécdota ilustrativa de nuestra situación profesional: En el Instituto al que fui trasladada tras aprobar las oposiciones, pedí la palabra para preguntar por qué al seminario de EF no se le asignaba la parte correspondiente del presupuesto de libros, y la directora me contestó, pasmada, que era la primera vez que hablaba en un claustro del Instituto alguien de EF, y que no sabían que necesitáramos libros. Asimismo, exigí que el cuarto de material no fuera el basurero del centro y conseguí que arreglaran el gimnasio.

Al comenzar el curso 1988-89 se convoca una plaza de Asociado en la Escuela de Formación del Profesorado de EGB de Álava, me presento y en enero de 1989 comienzo a impartir clase.

Estos años son vertiginosos. El hecho de tener menos horas lectivas que en el Instituto y la motivación por mi nuevo trabajo, me impulsan a una fase de hiperactividad.

Colaboro en los Postgrados de habilitación en EF de la Autonomía del País Vasco, como profesora de Didáctica de la Educación Física y como coordinadora de los cursos que se realizan en Vitoria-Gasteiz. Formo parte de la Comisión tripartita, para el control de calidad de dichos postgrados, formada por el Gobierno Vasco, el IVEF y Universidad del País Vasco, representando a esta última.

Formo parte de la Comisión de Coeducación de la Escuela de Magisterio, cuya tarea consiste en diseñar y organizar el segundo Postgrado en Coeducación de toda España. Dicho postgrado tiene como objetivo la formación de docentes en servicio, dependientes del Gobierno Vasco, en régimen de liberación total de su trabajo habitual. Compagino las tareas clásicas de organización con la asistencia a las clases de dicho postgrado para obtener la titulación. Así también, colaboro impartiendo una ponencia acerca del área de Educación Física.

Asisto tres años, becada por el Instituto de la Mujer de Madrid a las Jornadas de Formación del profesorado de Escuelas Universitarias de Magisterio.

Realizo los cursos de Doctorado en el programa de Psicodidáctica de la UPV/EHU. Y asisto incesantemente a congresos y foros de Formación en el tema de la Igualdad de Oportunidades. Además, en alguno de estos encuentros, participo presentando algún trabajo o como formadora, tanto en el ámbito de la Educación Física como en otros espacios.

Por otra parte, estamos en proceso de preparación de una nueva Ley de Educación. Soy convocada por el Departamento de Renovación Pedagógica para formar el grupo de personas expertas por el área de EF. Comienzo a participar en la construcción de la ley autonómica de Euskadi, pero ante la falta de formación, de asesoría, no queda más remedio que hacer un refrito de las leyes que otras autonomías ya tienen avanzadas. Así que, tras expresar mi opinión al grupo de trabajo y hacerlo saber a la autoridad pertinente, abandono dicho proyecto.

Simultáneamente se fraguan las nuevas especialidades de los estudios de Magisterio, cuya andadura comienza en el curso 1993-94, año en que se crea la Especialidad Educación Física, dónde, a partir de entonces desempeño mi tarea docente. El inicio del curso académico 1993-94 coincide con mi oposición a Titular de Escuela Universitaria.

El hecho de tener más de una década de experiencia laboral previa en todos los niveles educativos, propicia que al comenzar con la docencia universitaria, mi objetivo esté bien definido: mis alumnos y alumnas deberán ser docentes competentes para contribuir al desarrollo de todas las capacidades de la persona desde el movimiento. Lo que entonces no sabía era que sus creencias implícitas sería la mayor dificultad para lograr los objetivos propuestos.

En los primeros años en que impartí docencia en la Especialidad de EF, para lo que me creía preparada, había algo que me sorprendía tremendamente: mi alumnado no entendía lo que les quería transmitir, no aprendían en función de los objetivos propuestos, por mucho que yo me empeñara en preparar y explicar los contenidos del programa. En general no entendían que, por encima de todo, deberían ser educadores y educadoras, independientemente del área que tuvieran que impartir.

Preparaba las sesiones con esmero, trabajaba mucho y mi nivel de exigencia estaba en concordancia. Como consecuencia, su falta de estudio les abocaba a una gran proporción de suspensos. Estaba segura de que el cambio en EF debía partir de la formación de su profesorado y no me resignaba a que no adquirieran lo que consideraba contenidos mínimos. Era como si yo sola quisiera dignificar la docencia de la EF.

La escuela de Magisterio había pasado de ser un oasis con escaso alumnado y pocas horas de clase por docente a todo lo contrario. El paisaje de las aulas cambió radicalmente con el alumnado de EF. Empezó a haber problemas de disciplina y faltas de respeto que me negué a tolerar, lo que me llevó, en dos ocasiones, a tener situaciones conflictivas con dos grupos. Indudablemente, ese no era el camino adecuado para conseguir motivarles.

Gracias al aprendizaje que me proporcionó mi alumnado para detectar dónde radicaba el principal obstáculo, entendí que debía empezar mi asignatura -que se imparte en el primer trimestre de su carrera- por intentar mover sus estructuras mentales, por tratar de borrar esa pizarra tan abarrotada de conceptos erróneos, en definitiva, que debía ayudarles a desaprender lo aprendido, o iba a ser muy difícil que pudieran avanzar en su formación docente.

Características docentes

En este intento de definirme como profesional, tarea nada fácil, sobre todo para hacer en pocas líneas, me reconozco como una enseñante-aprendiz. Enseñante por los cuatro costados, de hecho, no sé hacer otra cosa. Mi trabajo siempre ha estado relacionado con la Educación, ya sea en el sistema reglado o fuera de él, pero siempre tratando de aportar algo a otras personas en diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. Me ha gustado la docencia llevada a cabo con cualquier edad, desde bebés hasta personas adultas y, aunque cualquier edad tiene su encanto, si pudiera elegir, volvería a dar clase al alumnado más joven: desde maternal hasta el final de primaria.

Aprendiz, porque lo que más me gusta es aprender en cualquier circunstancia que me ofrezca la vida, y afortunadamente no he perdido la capacidad de aprender en la relación con mi alumnado universitario.

En los últimos años estoy teniendo la fortuna de impartir la asignatura Educación Física y su Didáctica I a grupos reducidos y nada problemáticos, lo que me ha permitido madurar y afianzar el método de trabajo.

Hace ya bastantes años, José Luis San Pedro dijo que la obligación del profesorado universitario “es escandalizar y dar cariño”. El señor San Pedro no imagina lo importante que para mí fue su discurso, en un momento en que mi objetivo era ser una buena profesora universitaria. Efectivamente, lo que yo había empezado a intuir, confirmado por la experiencia de una persona de su talla, me hizo adoptar el principio de romper esquemas y hacer reflexionar a mi alumnado.

Evidentemente, es necesaria, una situación de cierto equilibrio personal y energía para poder llevar a buen puerto la docencia con jóvenes, pero, la clave está en la disposición. Una disposición optimista que te permita tomar la medida a la realidad de cada momento.

Por otra parte, suele señalarse que para ser experto/a en cualquier ámbito es necesaria una experiencia de diez años. Yo no sabría precisar el tiempo, pero, indudablemente unos años de experiencia reflexiva es ingrediente imprescindible para alcanzar los niveles suficientes de maestría.

De manera que, para realizar esta investigación se han conjugado varios factores: la experiencia, el llevar varios años impartiendo la misma asignatura, la maduración del método de trabajo, mi actitud ante el reto, y el encontrarme con el grupo que supera todas las buenas expectativas. Todo ello ha hecho posible un proceso de enseñanza-aprendizaje cercano al ideal de los tratados de pedagogía, lo que vemos sobre el papel y que nos resulta difícil de creer.

En mi relación con el grupo, me he sentido profesora. Si bien es verdad que el papel de investigadora se ha hecho notar en el incremento del trabajo a realizar, en los demás aspectos no tengo conciencia de que haya interferido en el desarrollo del proceso educativo. En cuanto al alumnado, no ha habido variaciones sustanciales, han tenido que trabajar duro y con continuidad.

Tengo de mí misma el concepto de profesora cumplidora y organizada, al principio de curso doy las normas de funcionamiento que cumplo sistemáticamente. Soy bastante

exigente con los contenidos del programa y hago continuos intentos de cohesión entre los diferentes temas del mismo, así como de relacionarlos con otros saberes, dando una visión lo más ecléctica que soy capaz.

La experiencia me dice que cuanto más alto es el nivel de exigencia, unido, claro está, al trabajo de la profesora, el alumnado rinde casi sin límite.

Considero que mis características más significativas son la comprensión y el respeto absoluto a cada una de las personas que la vida pone en la circunstancia de ser mis estudiantes. Una de mis prioridades es la comunicación y el diálogo, que a mi modo de ver, son determinantes en su proceso de formación. Soy consciente de que la clave está en el clima creado. He aprendido a no enfadarme por alguna de sus salidas fuera de tono, sino que hago labor de fajadora y luego hablo con dicha persona. He aprendido la importancia de evitar refuerzos negativos, ni particulares ni en público.

En definitiva, creo que he encontrado una de las claves de este oficio que consiste en no “sentirte amenazada”, de minimizar la tendencia paranoide del profesorado y sustituirla por buenas dosis de sentido del humor.

El hecho de impartir las asignaturas a través de una metodología participativa, y de compartir tantas horas, -algunas veces imparto al mismo grupo tres o cuatro asignaturas-, hace que, con la mayoría del alumnado, se creen unos lazos de comunicación y confianza. Al igual que López Pastor (1999: 353) “considero fundamental la relación humana y personal que se establece con el alumnado, así como el avanzar hacia procesos más democráticos de enseñanza-aprendizaje; y eso implica actitudes y posturas de respeto, escucha, comunicación y colaboración. En este sentido, son unas características personales y profesionales que requieren un continuo esfuerzo y perfeccionamiento. Quizás más un ideal al que irse aproximando, que un estado ya alcanzado.”

Y en este punto, me siento obligada a confesar una estrategia didáctica que utilizo. Se me ocurrió, cuando aquellos primeros años tenía que dar clase a grupos de ochenta estudiantes conformados, en su mayor parte, por “tiarrones-deportistas”. Yo era mujer, bajita y trataba de hablar de los objetivos del diseño curricular: ¡misión imposible! Actualmente en este aspecto, la situación ha mejorado considerablemente, ya que, imparto la asignatura Educación Física y su Didáctica a grupos reducidos cuya actitud no es comparable con aquella. No obstante, hay aspectos, como por ejemplo el concepto que posee el alumnado acerca del ámbito motor, que apenas ha evolucionado, así pues, la estrategia sigue funcionando. Cuando comienzo a desarrollar el tema del concepto de EF y me empeño en que entiendan que la Educación Física es Educación, hay alguien que dice en voz alta: *¡pero tú eres pedagoga o qué!; ¿eres psicóloga?*

En principio les tranquiliza saber que soy licenciada en INEF, pero, que diga que lo realmente importante es la niña o el niño a quien impartirán clase, y que el deporte no me importa en absoluto, a no ser que sirva para ayudar a las personas en su proceso educativo, les resulta escandaloso.

Hay que tener en cuenta que el deporte ocupa un lugar prioritario en la escala de valores del alumnado, acerca del cual creen saber mucho. Luego, ese es el flanco por el que debo dar la batalla. Busco recursos para demostrar que “sé mucho de deporte”. Recorro a ejemplos actuales del deporte elite o les doy información acerca de cualquier aspecto relacionado con la práctica físico-deportiva. Les encanta saber desde cómo y por qué se hace una biopsia muscular a deportistas de elite, hasta que, en un principio, las bicicletas tenían manillar fijo. Mientras introduzco una de estas anécdotas, se quedan absortas/os escuchando, y les digo: “cómo os gusta que os cuente historias..., volvamos al tema...”.

Esta es la mejor garantía para ganarme su confianza: partir de sus intereses e ir introduciendo los contenidos adecuados para su formación.

Paralelamente, basándome en las teorías actuales de las ciencias de la actividad física, voy desmontando sus creencias y enseguida comprenden que saben mucho menos de lo que creían saber acerca de la actividad físico-deportiva. Es entonces cuando mis opiniones empiezan a tener valor.

En definitiva, considero que, con el paso de los años, voy encontrando el equilibrio entre la exigencia académica hacia el alumnado y una actitud relativamente relajada que me permita disfrutar de todo lo positivo que me aporta el contacto con el alumnado, así como minimizar las ocasiones problemáticas. Pero, aunque he intentado hablar de mi misma con sinceridad, quizá lo mejor sea acudir a los apartados donde el alumnado opina acerca de la persona y la labor realizada por la profesora.⁹¹

La perspectiva coeducativa

Durante los últimos años de docencia, incluido el curso académico en que llevo a cabo la experiencia que constituye el trabajo de campo de esta tesis, creo estar en posesión de algunas de las características que definirían a una profesora con experiencia y entusiasmo para implementar la docencia. A todo ello debo añadir que este periodo coincide con una época profesional de gran motivación, ya que aunque tímidamente, parece que resurge el tema de la Coeducación y vuelven a organizarse foros de encuentro acerca de la Igualdad de Oportunidades en los que participo. Así también, me implico en algún proyecto en que debo impartir cursos de formación de Coeducación Física a profesionales en activo del ámbito físico-deportivo.

Tal y como se registra en los apartados oportunos, mi actividad docente se desarrolla desde la filosofía de las líneas transversales educativas. Empleo gran esfuerzo en que entiendan que es una perspectiva que debe adoptar cada enseñante y trato de que impregne su bagaje cultural y profesional. Que entiendan la importancia de que cualquier actividad que realicemos debe estar cubierta por el paradigma coeducativo. Afortunadamente, ha sido percibido y valorado por el alumnado:

- *La metodología en cuestión de coeducación es buena, nos enseñas con el ejemplo.*

La verdad es que se necesitan grandes dosis de valentía, que también podemos llamar “ganas de complicarse la vida”, para desarrollar el tema de Coeducación Física. Explicar qué es el feminismo y la coeducación, supone un desgaste para el que hay que tener sobrante de energía.

Al hilo del desarrollo de este tema con el alumnado de EF, trato algunos aspectos prácticos que pueden resultar de ayuda en su práctica docente, por ejemplo, la menstruación, la dismenorrea, la supuesta inconveniencia de ducharse durante los días de la menstruación, etc. Creencias que surgen de los mitos y estereotipos, sin ningún fundamento científico, pero que, aunque pueda parecer anacrónico, siguen creando problemas, especialmente al profesorado masculino de EF, que no saben cómo abordar dichas situaciones, cuando una alumna le dice “profe yo no puedo hacer clase porque tengo la regla; no puedo ducharme...”.

La situación más difícil que he vivido al respecto fue uno de los primeros años, con un grupo muy numeroso que, a raíz de estas explicaciones, comenzaron a hacer preguntas

⁹¹ 5.1. Clima Social: 5.1.3. Relación del alumnado con la profesora, y 5.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Valoración del desarrollo de la asignatura: 5.2.5. Profesora.

sobre sexualidad, formuladas con toda la seriedad del mundo, cuyo contenido y el lenguaje empleado me hizo desear la colaboración de una sexóloga. Creo que pudimos romper algún mito y lo que nunca olvidaré es con qué atención e interés escucharon. Nunca conseguí aquella atención explicando las capacidades básicas del movimiento.

En relación al tema de la Coeducación, quizá sea éste el contexto propicio para dejar constancia de la situación vivida en la oposición a Titular de Escuela Universitaria.

Una vez concluida la primera prueba, fui felicitada por cada miembro del tribunal, por mi currículum, mi Proyecto Docente y la coherencia que existía entre ambos. Y digo esto, para que se entienda mejor lo sucedido en la segunda parte de la oposición: la Lección Magistral, que en mi caso versaba acerca del Tema Coeducación Física, incluido en el programa de la asignatura Educación Física y su Didáctica que determinaba el perfil del Proyecto y contenía un capítulo con la misma denominación.

Era “mi tema”, lo tenía muy bien preparado y revisado, fundamentalmente los aspectos médicos, dado que el presidente del Tribunal era catedrático de Anatomía. Estaba mi lección apoyada en los preceptos de la LOGSE y todo lo expuesto justificado por la misma ley. Además, estaba convencida de que sería valorado lo innovador del tema -estábamos en 1993-. Así pues, abordé la segunda prueba con unas perspectivas inmejorables.

Incomprensiblemente, la mayoría de los miembros del tribunal, no me hicieron preguntas acerca de la Coeducación Física, sino que vivieron mi exposición como un ataque personal, y tuve que oír cosas que nunca me hubiera imaginado: por ejemplo, tres componentes del Tribunal -un hombre y dos mujeres- dijeron literalmente y en actitud de gran enfado: “yo trato igual a mis alumnos y a mis alumnas”; el presidente, a la vez que pasaba reiteradamente las páginas de mi proyecto, dijo: “cualquier, cualquier tema que hubieras elegido, lo hubieras bordado, y has ido a elegir este...”

La Tesis Doctoral

Había decidido no hacer la tesis, había tirado la toalla, pues, desde 1992 en que realicé los cursos de doctorado, me había sido imposible abordar el proyecto. Han sido años con doce horas lectivas semanales, varias asignaturas que cambiaban de un año para otro, un elevado número de estudiantes a quienes atender, problemas laborales y de relación intradepartamental y un ambiente de trabajo que deja mucho que desear.

Hay una pugna por la Especialidad de EF entre las tres provincias de la Comunidad Autónoma Vasca y, cuando la Universidad decide ponerla en el *Campus* de Alava, me veo abocada a la soledad profesional, ya que se rompe la relación con mis colegas de Bilbao con quienes tenía infinidad de proyectos. Pero lo más doloroso es el aspecto personal de estos sucesos, ya que se corta de raíz la relación con personas que consideraba amigas.

Cuento esto por un único motivo: no omitir una parte muy importante de esta historia, que puede ayudar a entender mejor la realidad contextual. Nada más lejos de mi intención que el victimismo o la revanchina. Literalmente, la puesta en marcha de la Especialidad de EF me costó la salud, y el paso del tiempo, contrariamente al dicho popular, no ha curado nada. Simplemente vas aprendiendo a convivir con lo que te toca.

Así pues, durante varios años me dedico, fundamentalmente, a dar mis clases, y a formarme y colaborar en el ámbito de la Coeducación. Este tema me da grandes satisfacciones, por una parte, el hecho de relacionarme en foros feministas con personas de todas las disciplinas me enriquece de manera inimaginable, y por otra, supone un balón de oxígeno que me permite seguir relacionándome y crecer a nivel profesional.

4.6. El proceso de enseñanza-aprendizaje

Mi intervención en el proceso de formación inicial del profesorado de EF ha procurado, en primera instancia, actuar según los principios didácticos y la ética defendida en el marco teórico-conceptual de esta tesis doctoral. A grandes rasgos, se basa en la teoría constructivista y se lleva a cabo a través de la reflexión y la comunicación.

En palabras de Habermas (1985: 141-143) la ética discursiva participa del mismo concepto de “aprendizaje constructivo”. (...) “La ética discursiva no proporciona orientaciones de contenido, sino solamente un *procedimiento* lleno de presupuestos que debe garantizar la imparcialidad en la formación del juicio. (...) A partir de este procedimentalismo se diferencia la ética discursiva de otras éticas cognitivas, universalistas y formalistas...”

Kohlberg (citado por Habermas, 1985: 147) establece que los principios éticos universales son “los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos en cuanto individuos. (...) La razón para hacer lo justo es que, en la condición de persona racional, uno ve la validez de los principios y se compromete con ellos.”

Estas son pues, las bases filosóficas que sustentan mi labor docente, y que he tratado de llevar a la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje o el desarrollo de la asignatura *Educación Física y su Didáctica I*, que coincide con la fase experimental de la investigación, llevada a cabo durante el primer semestre del curso académico 2001-02.

Por ello, las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas y diversas técnicas didácticas empleadas se convierten, además, en instrumentos de recogida de información para la investigación.

“Partiendo de que nuestro proceso de investigación es una actividad educativa y sin perder de vista que el alumnado será el beneficiario, la selección de tareas realizadas a lo largo del proceso se convierte en fuente de información para la investigación” (Walker 1989: 106). Incluso, tal y como dice este autor, el proyecto de investigación se convierte en instrumento de sí mismo.

“No olvidemos que la investigación educativa, como investigación aplicada, está condicionada por una finalidad prioritaria, apoyar los procesos de reflexión y crítica para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Goetz y LeCompte, 1988: 16).

En coherencia con las características de la investigación cualitativa, se han cumplido los requisitos en lo referente a la recogida de los datos, que de esta forma se constituye en una parte del todo que conforma este estudio. Los instrumentos utilizados en esta investigación se convierten en una vía para acceder al pensamiento del alumnado, y para explicitar los motivos y las asunciones teóricas que guían sus actuaciones, otorgando auténtico sentido a tales actividades.

La forma de desarrollar la asignatura es fruto del trabajo realizado durante más de una década, cuya metodología he ido experimentando, cambiando y perfeccionando, según las necesidades del grupo o grupos de profesorado de EF en su fase inicial de formación.

La didáctica específica de la Educación Física, en la especialidad que lleva su nombre, está dividida en dos asignaturas que se imparten en primer y segundo curso de los estudios de Magisterio: Educación Física y su Didáctica I de 9 créditos, en la que se aborda, fundamentalmente, el concepto de EF, el diseño de la sesión de EF y el currículum del área de EF en Primaria, así como su relación con las Líneas Educativas Transversales del Diseño Curricular. En 2º curso, Educación Física y su Didáctica II de 7,5 créditos, se abordan los

temas que tratan los objetivos, contenidos, metodología, evaluación, estilos de enseñanza, etc.⁹²

He de decir, que si bien es verdad que trato de abordar el temario de la asignatura al completo, dedico más tiempo a unos temas en detrimento de otros que no son determinantes en la preparación de docentes cuya responsabilidad será contribuir a la educación de las personas de 6 a 12 años. Esta decisión la tomo cada año, y el planteamiento no ha cambiado por el hecho de hacer del proceso educativo un proceso investigador.

La metodología y la evaluación son dos de los elementos clave en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su puesta en práctica, así como las técnicas utilizadas, se verán detalladamente a lo largo de este capítulo y del siguiente donde se presentan las categorías en que se han estructurado los resultados de esta investigación.

4.6.1. La metodología

Retomando lo expuesto en el marco conceptual acerca de la metodología de investigación cualitativa, trato de llegar a un mayor nivel de concreción a través del planteamiento metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología utilizada puede sintetizarse en los siguientes calificativos: coeducativa, crítica, reflexiva, dialógica, comunicativa, participativa, colaboradora, integradora y favorecedora de un clima de confianza.

Estas son las características marco que establezco, tomando como referencia las propuestas metodológica que han sido expuestas anteriormente. Sin embargo, quiero concretar alguno de los elementos metodológicos, que considero aportan información acerca de la puesta en práctica del proceso educativo-investigador.

La comunicación y el diálogo

La comunicación es la base fundamental de las interrelaciones personales que surgen en nuestro grupo-clase, ya sea entre el alumnado como del grupo con la profesora. El primer objetivo es crear un buen clima social, consciente de su repercusión y definición de todas las tareas a realizar. Para ello, la primera actividad que realizamos es una *Ronda de Conocimiento*⁹³, donde, verbalmente, intercambiamos los primeros datos de las personas implicadas en el proceso educativo.

Ortí (1995: 87) destaca y relaciona entre sí algunos elementos de la comunicación y la intersubjetividad, a los que otorgo gran relevancia. Este autor pone de manifiesto la consecuencia positiva que tiene en investigación cualitativa, la recuperación de las entrevistas personales abiertas y los grupos de discusión, que denomina *primitivas/renovadoras prácticas históricas cualitativas de investigación social*, ya que entrañan una recuperación de la subjetividad real de las relaciones sociales, devolviendo el protagonismo y la voz a los propios sujetos/objeto (personas entrevistadas/grupos de referencia) de la investigación social, para que puedan expresar sus propios valores, deseos y creencias.

Estas fuentes de información son utilizadas en este proceso formativo-investigador con el propósito que indica este autor, pero, fundamentalmente, el diálogo y los grupos de discusión son estrategias metodológicas habituales en nuestra tarea diaria.

⁹² Los programas oficiales de las dos asignaturas pueden verse en el anexo 2

⁹³ Instrumento de recogida de información que constituye el apartado 4.7.2.

Siguiendo con el tema de la comunicación y la importancia otorgada, acudo a Elliott (1990: 276-277), que establece once “Aspectos a tener en cuenta cuando se escuchan y analizan las grabaciones de los diálogos”. Dicho planteamiento lo hago extensivo a la práctica docente general, y los utilizo para analizar mi propio comportamiento como profesora-investigadora, ya que todos los aspectos que enumera Elliott están en la base de mi quehacer docente. De forma literal, este autor lo expresa como sigue:

1. ¿Hasta qué punto interrumpe a sus alumnos cuando hablan? ¿Por qué y con qué fin?
2. ¿Presiona a los sujetos para que adopten posturas morales? Si es así, ¿qué efecto produce en el interesado?
3. El diálogo reflexivo a menudo puede ser lento y con silencios mantenidos. ¿En qué proporción estos silencios han sido interrumpidos por usted? ¿Sus interrupciones tratan siempre de romper el silencio en vez de proporcionar una contribución real a la tarea del grupo? Si el profesor rompe siempre los silencios y comienza a hablar, los estudiantes pueden utilizar el silencio como arma para dar por terminada la tarea que encaran como grupo.
4. Como moderador, ¿es usted coherente y fiable? ¿Todos los alumnos reciben el mismo respeto, y todos los puntos de vista, incluyendo los que usted comparte o con los que simpatiza, son examinados críticamente?
5. ¿Repite con frecuencia las contribuciones de los estudiantes? Si es así, ¿qué efecto produce?
6. ¿Presiona para conseguir el consenso?, diciendo, por ejemplo: “¿estáis todos de acuerdo?” Si es así, ¿qué efecto produce este tipo de pregunta? Compare su efecto con el de: “¿qué piensan los demás?”, “¿alguien opina otra cosa?”, “¿alguien considera otra posible interpretación o punto de vista?”
7. ¿Hasta qué punto confirma lo que se ha dicho? ¿Dice, por ejemplo: “sí” o “no”, o “interesante”, “bien hecho”, o “no es interesante”? ¿Qué efecto produce en el grupo? ¿Observa algún indicio de que los estudiantes busquen su aprobación, más que la realización de la tarea?
8. ¿Hasta qué punto plantea preguntas de las que piensa que conoce la respuesta? ¿Qué efecto producen estas cuestiones en el grupo? ¿Cuál es el efecto de las preguntas para las que usted desconoce la respuesta?
9. ¿Qué le mueve a proporcionar al grupo una determinada prueba? ¿Dicha prueba es útil en la práctica? Si es así, ¿por qué? Si no, ¿por qué no?
10. ¿Es usted neutral en las cuestiones controvertidas? ¿Deja traslucir juicios morales? (...) ¿En las preguntas que plantea están implícitas las valoraciones? ¿Aparecen de algún modo en las palabras, gestos o tono de voz con el que responde a la proposición de un estudiante? ¿Se cuida de mantener la ecuanimidad al aclarar o resumir una postura o punto de vista? ¿Se muestra escrupuloso para no mezclar en el diálogo pruebas sesgadas que inclinen al grupo hacia su propia postura? ¿Presta atención a cuestiones o a ciertas partes o aspectos de una prueba que parecen apoyar un punto de vista con el que está de acuerdo? ¿Estimula siempre las opiniones minoritarias?
11. ¿Trata de transmitir su propia interpretación del significado de una prueba, como un poema o cuadro, provocando determinadas preguntas?

En coherencia con lo anteriormente expuesto, nuestra práctica didáctica parte de que todas las personas tienen el mismo derecho a opinar, para lo cual intento que no sean siempre las mismas las que intervienen; no busco el consenso, ni pretendo tener la razón, por el contrario les animo a aceptar que es positivo terminar una discusión con diferentes

opiniones; opiniones todas ellas respetables; no utilizo refuerzos negativos, por el contrario, doy continuamente refuerzos positivos, sobre todo a las personas que tienen más dificultad para expresar sus ideas; y desmitifico las posturas moralizantes y míticas.

Objetividad intersubjetiva y diferencias jerárquicas

Las personas detectan cuando son tratadas desde la superioridad que produce el efecto de inhibición y coacción. Por ello, en contra de esta postura que, en algunas ocasiones suele mantenerse como si fuera inherente al papel de enseñante, trato de minimizar la diferencia de jerarquía que esta función me otorga y expongo con claridad que no concibo establecer diferencias por cuestión de estatus, lo que trato de llevar a la práctica. Creo que todas las opiniones son igual de importantes y respetables. Incluso cuando se equivocan desde el ámbito conceptual de la disciplina, expongo mi punto de vista manifestando que no quiero convencerles de mis ideas, sino que mi intención es reflexionar acerca de ciertos argumentos para tener posibilidad de contrastar opiniones que nos ayuden a superar ciertos prejuicios.

Gómez Alonso (2004: 416) establece una relación entre la subjetividad y la comunicación: cuando ésta es de tipo horizontal, sin jerarquías, “permite que la comunicación se desarrolle entre iguales y, al mismo tiempo, da validez a las interpretaciones de la realidad construidas colectivamente, ya que son aceptadas y compartidas por un grupo que, de esta forma, va orientando y reorientando el contenido del diálogo.

En otro momento de su trabajo, Gómez Alonso (2004: 401-406) afirma que no debe existir desnivel cualitativamente relevante entre personas investigadoras e investigadas y explica cómo, a pesar de existir una posible resistencia por parte de algunos sectores del mundo de la ciencia, esta afirmación se va imponiendo, de la misma forma que a medida que se va instalando la democracia en la vida privada, las sociedades actuales se vuelven más dialógicas. La consecuencia clave es que a través del diálogo todas las personas son participantes y transforman sus contextos: “La búsqueda de la objetividad reside en la intersubjetividad (objetividad intersubjetiva), no existiendo diferencias jerárquicas entre personas expertas y legas, sino una interacción horizontal con unos procesos cooperativos.”

La reflexión

La experiencia de impartir clase al futuro profesorado de EF me ha ido enseñando que antes de proceder a explicar un tema, es sumamente eficaz que hagan el esfuerzo de explicitar su pensamiento, de tomar conciencia de lo que sabe o cree saber acerca del asunto que va a desarrollarse. Sobre todo con el alumnado que está iniciando sus estudios, etapa en la que esta estrategia adquiere mayor relevancia.

Posteriormente supe que este recurso metodológico, que había empezado a utilizar de manera bastante intuitiva, constituye la base del constructivismo, ya que, la reflexión explícita, ponerle palabras a nuestro pensamiento, nos hace tomar conciencia e incide directamente en la mejora del aprendizaje.

Comenzar por hacer preguntas al objeto de crear en mis estudiantes disonancias cognitivas que les aboquen a buscar soluciones a sus interrogantes es un ejercicio de reflexión que nos ha dado buenos frutos. Una vez explicitadas sus creencias y conocimientos acerca de un tema, y puestos de manifiesto los errores conceptuales al respecto, se produce la toma de conciencia y la necesidad de modificar aquellos conceptos, que no resultan válidos desde una perspectiva humanista, en el proceso de su formación cuyo objetivo será Educar.

Metodología participativa

Como se explicará en el apartado 4.6.3. *Desarrollo de la asignatura*, la metodología es participativa e incluye evaluación formativa y continua, cuyo sistema de calificación es consensuado, tal como se acuerda al iniciar la asignatura. Esta metodología participativa, se hace patente en los diferentes aspectos del proceso y el alumnado debe tomar decisiones en temas que van desde aspectos relevantes como el señalado de la evaluación, la agrupación y distribución de tareas, etc., hasta otros que, aun pareciendo secundarios, forman parte de las pequeñas cosas que condicionan el quehacer cotidiano. Pongo un ejemplo: ya en nuestros primeros encuentros, les comunico que les voy a someter a un incesante bombardeo de conceptos y términos nuevos, por ello es necesario que no se queden con dudas, que pueden interrumpir mi discurso en cualquier momento, para preguntar u opinar. El límite lo establece el respeto mutuo y el sentido común.

Otro aspecto importante, es el trabajo en grupo cooperativo que se lleva a cabo en diversas tareas que exigen la continua colaboración con otras personas y facilita su evolución positiva hacia una actitud responsable y el ejercicio de su autonomía personal.

Alto grado de organización

Es un proceso educativo atípico y novedoso para el alumnado, por lo que es preciso tener muy atados los aspectos organizativos, a fin de minimizar la incertidumbre de las nuevas situaciones y aportarles seguridad en la toma de decisiones. Así pues, el primer día expongo las condiciones del sistema de trabajo y evaluación. Durante las primeras sesiones, se dedica un tiempo a solucionar dudas o abundar en los aspectos que deseen.

Las cuestiones formales, agrupaciones, temporalización, calendario de actividades, plazos de entrega de trabajos, realización de actividades, etc., quedan concretadas desde los primeros días. El hecho de haber acordado hasta los mínimos detalles, evita problemas o malentendidos que suelen surgir en el momento de cumplir con ciertas tareas. Pongo un ejemplo: les hago saber que deben quedarse con una copia de los trabajos escritos que entregan, ya que no los devuelvo, sino que quedan archivados. Normalmente, al finalizar cada sesión, me entregan los materiales correspondientes a esa jornada. Si alguien no ha podido hacerlo, lo entrega en mi despacho y lo deposita en su portafolio personalizado del archivero. También, en cualquier momento, el alumnado puede consultar dicha carpeta, a fin de comprobar si lleva las entregas al día o para ver la corrección de un escrito, por ejemplo.

Este sistema también me exige ser muy ordenada en las tareas de anotar, corregir y archivar la gran cantidad de material que se genera. Para no dedicarle más tiempo del necesario, reparto tareas entre el alumnado, por ejemplo, al recoger los guiones de lectura, al finalizar una sesión, una o dos personas se encargan de recoger, grapar -si es necesario- y ordenar alfabéticamente los materiales que el resto de estudiantes van entregando.

Perspectiva coeducativa

En último lugar, pero el primero en importancia, haré un breve apunte acerca de la perspectiva coeducativa que cubre, a modo de carpa, todos los aspectos del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que están tamizados por la perspectiva de género: la selección de materiales, la utilización del lenguaje, la organización espacio temporal o mi propia actitud; desde las actividades básicas hasta los pequeños detalles de reparto de tareas o modo en que se hacen las agrupaciones.

Es un hecho que la Educación, en general, es discriminatoria hacia las niñas y las mujeres y, lo que a mi juicio es más grave, el profesorado comete esta injusticia sin ser consciente

de ello. El ámbito físico deportivo y su influencia en el área de EF constituyen uno de los reductos más androcéntricos de nuestra sociedad. Se tiene asumido como dogma inalterable que la mujer está poco dotada para la actividad física, por lo que no forma parte de sus intereses. Estas creencias, de las que participa mi alumnado, están íntimamente ligadas al concepto que posee de Educación Física, que en absoluto la identifican como un área educativa.

Desafortunadamente, en el ámbito académico hay muchas personas que siguen basándose en “verdades absolutas”. Éstas son incuestionables y por ello resulta tan difícil someter el tema de la discriminación de la mujer en el mundo físico deportivo a un proceso serio de reflexión y estudio.

Desde la concepción más humana del ámbito de la EF, en los últimos años, se aboga por la necesidad de modificar el concepto y la docencia de la EF, incidiendo en la formación inicial de su profesorado. Pero, rara vez se contempla que dicha evolución es inviable si los procesos de formación no se desarrollan desde la perspectiva coeducativa.

En consecuencia, debo intervenir en el proceso de formación profesional de mi alumnado. Tal como ha sido planteado en la Introducción de esta tesis doctoral, la Coeducación tutela este proceso de enseñanza-aprendizaje desde una doble perspectiva, por una parte, toda intervención pedagógica o actividad se realiza desde la filosofía coeducativa: utilización del lenguaje, elección y organización de materiales y espacios, elección de las actividades prácticas, etc., de modo que en nuestro proceso educativo se minimice, en la mayor medida cualquier discriminación por cuestión de sexo-género; y por otra parte, la Coeducación se trabaja de modo explícito, a través del tema “Educación Física y Coeducación”, como parte del programa de la asignatura Educación Física y su Didáctica I.

Este tema constituye uno de los focos de interés de la investigación educativa que hemos llevado a cabo y está ampliamente representado en las categorías de análisis de los datos, donde pueden verse los diferentes aspectos del tema de la Igualdad de Oportunidades a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A modo de conclusión de este apartado, podemos afirmar que contribuir al proceso de formación del profesorado de EF, al igual que cualquier aspecto de la Educación, es un tema delicado y difícil. Por ello, en función de la idiosincrasia de cada situación, es prioritario hacernos la pregunta de cómo intervenir en dicho proceso.

Según García Ruso (2002:121) el cómo enseñar “es una cuestión fundamental en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje que aspire a ser eficaz a todos los niveles. Para contestar a este interrogante es necesario tener en cuenta por un lado, el comportamiento del profesor y, por otro, los métodos de enseñanza que son responsables de muchos de los límites del aprendizaje realizado, de la dirección del mismo, de la motivación que el alumno tiene para seguir aprendiendo y de la permanencia y olvido del contenido aprendido.”

Estoy de acuerdo con esta percepción, de hecho, como se verá en los resultados de esta investigación, los dos grandes temas objeto de mejora observados en las sesiones de prácticas didácticas llevadas a cabo por mis estudiantes, coinciden con los señalados por esta autora: el comportamiento en su papel docente y los métodos de enseñanza empleados.

En este punto toma especial trascendencia la dificultad que entraña lo que podría denominarse el doble rol del profesorado en formación inicial, ya que deben contemplarse como alumnado-profesorado. Esta importante cuestión habrá de tenerse en cuenta al hablar de metodología, ya que la clave no sólo está en aprender, sino en aprender a enseñar. Así pues, teniendo en cuenta mi propia responsabilidad, me hago el siguiente planteamiento:

cómo ayudarles a poner la piedra angular de su formación inicial, a sabiendas de que puede condicionar su formación y futura labor docente.

En esta doble vertiente debe tenerse en cuenta, por un lado, que la experiencia de recibir su formación a través de una metodología que les ha hecho vivenciar la comunicación, la cooperación y la participación, les ayudará a poner en práctica una EF educadora con el alumnado de Educación Primaria; y por otro, que les facilitará el poder entender las bases teóricas de la metodología que propugnamos. Pero, a pesar de que dicha experiencia es de gran ayuda, el aprendizaje no se produce a modo de transferencia automática, sino que será necesario que mis estudiantes se sometan a un profundo ejercicio de reflexión acerca de lo vivido. Deberán ser capaces de entender que, a pesar de que los principios didácticos que guían ambas tareas coinciden, deben discernir las diferencias existentes entre la metodología utilizada en su proceso de formación del profesorado -proceso de personas adultas- y la metodología que deberán emplear al impartir clase al alumnado de Primaria.

En definitiva, a través de la metodología vivida durante el proceso de formación inicial como docentes, han de adquirir las herramientas que les capaciten para aprender cómo contribuir a la adquisición de autonomía personal de su futuro alumnado de Educación Primaria, utilizando como instrumento el área de EF, significativa desde la comunicación, la comprensión y la no discriminación.

Al respecto, García Ruso (2002: 121) manifiesta la siguiente opinión: “la enseñanza mediante la resolución de problemas es la más adecuada cuando se les presenta a los alumnos un problema con varias maneras diferentes de resolverlo. Los problemas de movimiento deben estar planteados de forma que motiven a los alumnos a encontrar nuevas formas de utilizar el gesto, el cual surge de una combinación compleja de imágenes que responden a la vez al tema planteado y a las connotaciones personales. El movimiento cargado de significación personal, surge de la vivencia de la experiencia de aprendizaje que tiene su origen en la capacidad de los alumnos para configurar sentimientos e ideas y darle sentido a la realidad. El profesor, cuando utilice este estilo de enseñanza, debe ser muy receptivo a las posibles respuestas de los alumnos. Normalmente, las respuestas iniciales suelen estar muy relacionadas con las ideas que les resultan familiares a los alumnos, posteriormente, si el clima del aula es favorable, empezarán a encontrar nuevas alternativas de acción.

Respecto a la organización, procede señalar que es una cuestión compleja que va más allá de la simple organización de los alumnos. El profesor debería tener la respuesta más adecuada para contestar, entre otros, a los interrogantes siguientes:

¿Qué utilización del espacio propondré en la clase, de tal forma que aproveche al máximo el espacio disponible sin pérdida de tiempo?

¿Qué criterios utilizaré para la distribución y recogida del material?

¿Qué criterios utilizaré para la realización de los grupos?

¿Cómo lograr una mejor integración y cooperación entre niños y niñas?”

4.6.2. La evaluación

El problema de la evaluación es uno de los más complejos de abordar en el ámbito educativo. Tal como lo expresa Pérez Gómez (1989: 426) el concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha sufrido en nuestro contexto cultural y académico los rigores de la estrechez positivista, ya que evaluar, históricamente, ha sido sinónimo de examinar, y examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumnado.

El positivismo ha sido la tónica general en la docencia de una EF que se constriñe a un modelo eficientista, cuyos contenidos son la mejora del rendimiento deportivo, los gestos técnicos y la preparación física que a ello contribuye. Por lo tanto, a dicho modelo le corresponde un sistema de evaluación acorde con su planteamiento: la evaluación de la EF en los centros escolares se sigue haciendo a partir de tests físicos y tablas comparativas, así como la evaluación de la excelencia deportiva.

Así pues, a los problemas inherentes a la evaluación se unen las dificultades de un concepto de EF y una metodología y puesta en práctica docentes inadecuadas. Hasta que no se entienda que la EF es un área educativa, un instrumento para ayudar a las personas en su proceso evolutivo desde el movimiento, hasta que no se conciba que existen múltiples y variadas formas de educación corporal útiles para el bienestar de las personas en el momento que nos ha tocado vivir, hasta que no se modifiquen las prácticas motrices en edad escolar, no se solucionará el tremendo problema de una evaluación excluyente y, a veces, traumática, al servicio de una EF que provoca rechazo en una gran parte de la población estudiantil.

Probablemente, el hecho de que en mis primeros años como profesora de EF tuviera que impartir clase a niñas y niños de corta edad me hizo ver de inmediato que la EF que me habían enseñado no era válida para poner en práctica una docencia que encajara con mis inquietudes pedagógicas y el efecto inmediato fue cuestionarme la evaluación. Vivía como una gran contradicción el hecho de que todo lo aprendido, lo experimentado, lo disfrutado por mi alumnado se redujera a la pobreza de algunos aspectos medibles que debía reflejar en la nota exigida por el sistema de calificación.

Así pues, mi insatisfacción y el afán por mejorar mi docencia hicieron que me plantease, de forma espontánea, el problema de la evaluación. De manera que, en mi primer trabajo como profesora titular de un centro de enseñanza y en un momento en que todavía no había oído pronunciar la palabra coeducación, empiezo a ver la discriminación que sufren las niñas en la evaluación si me atengo a los métodos ortodoxos de calificación en EF. Por ello me invento todo un sistema de actividades motrices, entre las que incluyo una prueba de habilidad con cuerdas o un montaje grupal de danza que me causó ciertas desavenencias con los progenitores de algún alumno que no aceptaba la inexistencia del fútbol: “suspender a mi hijo, con lo deportista que es”. Realmente este hecho fue anecdótico, pues, la comunidad escolar acabó aceptando y elogiando la labor de la profesora de EF.

Posteriormente, en mis años como profesora de Instituto, me manifesté en contra de pasar tests físicos al alumnado, pero, dado que era la persona de incorporación más reciente, debía respetar las decisiones tomadas por mis colegas. Afortunadamente, llegamos a un buen entendimiento entre las personas del Seminario de EF, que conseguimos realizar un gratificante trabajo en equipo.

Así también, siempre he mantenido una postura crítica y me he posicionado en contra de sustraer horas de práctica motriz al escaso horario de que dispone el área de EF, para dedicarlas a impartir clases teóricas cuyos contenidos abarcan nociones de fisiología del esfuerzo, historia de la EF, normas y reglas que rigen un deporte concreto, etc. Además de privar al alumnado de las pocas posibilidades de realizar práctica motriz, tenía una consecuencia inmediata, someter al alumnado de bachiller a un examen escrito de EF en el que debía demostrar la asimilación de dichos conocimientos teóricos.⁹⁴

Mi argumento crítico se basa en que dicho dislate, es una especie de moda -un acto en absoluto reflexivo- que surge con la incorporación a la docencia de las primeras generaciones de profesorado de EF que ha cursado estudios superiores o licenciatura, y que

⁹⁴ Con lo cual aumentaba el número de suspensos y contribuía a “dotar de importancia a la asignatura de EF”.

en definitiva, tiene su origen, por un lado, en un complejo de inferioridad corporativo, y por otro, indisolublemente unido al anterior, el afán, muy loable, de no ser incluidos/as en el conjunto del profesorado de EF en servicio que, en general, carecía de un mínimo de formación y estaba relacionado directamente con la ideología franquista.

De cualquier forma, yo consideraba que tratar de solucionar el problema de nuestro estatus profesional dando clases en el aula teórica en vez de en las instalaciones deportivas, era perder el norte y así se lo hacía saber a las personas con las que trabajaba o a quienes impartía cursos de formación: “¿Por qué tenemos la necesidad de que el resto del claustro vea que sabemos leer y escribir?”

En cuanto a la forma de evaluar en la universidad, me ha costado años llegar al sistema actual que sigo modificando y perfeccionando en el intento de acercarme al ideal.

En la formación del profesorado de EF he experimentado distintos métodos de evaluación. Los primeros años, cuando tenía 320 estudiantes de EF por curso, les calificaba con un examen final escrito. Consciente de que no era el mejor método de evaluación, intentaba que dicho examen se aproximara en la detección de lo que sabía cada persona. Para ello, hacía una prueba escrita de cincuenta preguntas, en la que incluía preguntas de capacidad de reflexión, de relación de ideas, de asimilación de contenidos, etc. Llegué a tener que corregir más de 16.000 preguntas del examen de una sola asignatura, durante interminables horas.

Cuando la coyuntura lo ha permitido, he ido poniendo en práctica otros sistemas de evaluación. Ha habido cursos en que, el estar convencida de la importancia de que el alumnado asimilara ciertos contenidos, me ha llevado a diseñar un examen final, que simulaba una pequeña oposición. Concluido el desarrollo de cada tema, el alumnado, en pequeños grupos, debía resumir lo más significativo de dicho tema en forma de preguntas y respuestas, de las que seleccionarían las correspondientes a la prueba final escrita. Pero, el alumnado formulaba preguntas infernales, yo las corregía, ellas y ellos las modificaban y cuando estaban listas fotocopiábamos todo el material para el grupo-clase. En principio, me parecía una buena idea el hecho de que el material de estudio partiera de los intereses del propio alumnado, pero, ello requería cierta dedicación, que, en la mayoría de los casos, no se daba. Como consecuencia, mi trabajo se incrementaba considerablemente, pero no redundaba en su beneficio.

De estas experiencias de evaluación en la universidad, quiero destacar una que fue muy positiva: durante el mismo curso académico debía impartir dos asignaturas -Educación Física y su Didáctica II, y Educación Física de Base- al mismo grupo de segundo, al que había impartido docencia el año anterior. Cursamos ambas asignaturas del programa como si se tratara de un todo, en un sistema de evaluación continua, a través del diario del alumnado.

El concepto de evaluación que asumo y he puesto en práctica en el proceso educativo-investigador que da origen a esta tesis doctoral, intenta superar los aspectos que según Santos Guerra (1993: 15-31) constituyen lo que denomina la *patología general de la evaluación educativa* y, entre otros aspectos, destaca que: solamente se evalúan los resultados cuantitativos acerca de los conocimientos del alumnado, se evalúa de forma descontextualizada, se utilizan instrumentos inadecuados, se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, competitivamente, no se evalúa éticamente, se evalúa para controlar, la evaluación es unidireccional y no se hace autoevaluación.

Siguiendo con las palabras de Santos Guerra (1993: 15-36), hemos implementado “un proceso evaluador de triple naturaleza: la evaluación diagnóstica, la evaluación procesual y

la evaluación de término” que constituye parte integrante de un proceso educativo de diálogo, comprensión y mejora.

En coherencia con los principios democráticos, éticos y didácticos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque de la enseñanza como comprensión que ha dado origen a esta investigación, he utilizado una evaluación formativa continua, que incluye la autoevaluación y la calificación dialogada y consensuada. La evaluación formativa continua es un elemento integrante de los procesos de investigación educativa (Gimeno, 1982a: 383; Goetz y LeCompte, 1988: 19), de modo que la evaluación se convierte en un instrumento más en un proceso reflexivo (Stemhouse, 1984 y 1987; Elliott, 1990; Carr y Kemmis, 1998).

En el sistema de evaluación formativa que he implementado con mi alumnado, la autoevaluación se convierte en herramienta pedagógica de primer orden, tanto como método que ayuda a asimilar sus contenidos a través de la vivencia, como su aplicación en un futuro profesional.

“La autoevaluación individual del alumno, cuando es auténtica, fiable y veraz, significa uno de los mayores logros a que un sistema educativo y un educador puedan aspirar” (Fernández Pérez, 1988:143).

Al igual que López Pastor (1999: 239) considero que “la puesta en marcha de un sistema de evaluación formativa y autoevaluación, y su análisis con el alumnado, se convierten en contenido (metodológico) de aprendizaje, que puedan posteriormente adaptar y aplicar a su labor docente.”

En el siguiente apartado se explica pormenorizadamente cómo la evaluación se integra en el proceso formativo, uno de cuyos objetivos incuestionables es el beneficio del propio alumnado. Para ello, de acuerdo con lo expuesto por López Pastor (1999: 86-89), debe superarse el discurso bastante común de analizar el *qué*, *cuándo*, y *cómo*, para avanzar hasta las cuestiones *¿para quién?* y *¿al servicio de quién?*

Pero, tal como manifiesta Álvarez Méndez (1996: 81-82) para que el alumnado pueda ejercer la evaluación crítica, ya sea acerca de los diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como su propia autoevaluación, habrá que educarles en el ejercicio crítico y autocrítico de la evaluación. Idea ésta a la que debe añadirse, al igual que he expuesto anteriormente, acerca de la metodología, que, para que lo aprendido acerca de la evaluación pueda ser transferido a su labor educativa, inexcusablemente, sus experiencias deberán ir acompañadas de una profunda reflexión que les ayude a dar el salto cualitativo entre ambos procesos.

En definitiva, ateniéndome a lo expuesto por López Pastor (1996, 1999: 223-224), para quien el sistema de evaluación debe estar al servicio del alumnado, del profesorado y del proceso de enseñanza-aprendizaje, considero que en nuestro caso, la evaluación llevada a cabo ha cumplido las siguientes características: integrada y formativa; al servicio del alumnado, para quien ha sido útil, personal y pedagógicamente; ha aportado a la profesora información relevante sobre su actuación docente, así como del propio proceso que entre alumnado y profesorado han desarrollado.

Para mi alumnado, la autoevaluación ha constituido un recurso de gran valor didáctico a lo largo de todo el proceso. Las razones que justifican *su sentido pedagógico y formativo* se identifican con las expuestas por López Pastor (1999: 225). Estas razones han guiado sus experiencias de evaluación con alumnado y profesorado de EF en formación de diferentes niveles, en lo que este autor denomina *En busca de una evaluación eminentemente formativa*, y que transcribo literalmente:

Existen una serie de razones que justifican la necesidad de la autoevaluación como una constante en el sistema educativo (Batalloso, 1995: 75; Gimeno, 1992: 360-364):

1º- Una persona correctamente formada es aquella capaz de dirigir su propio aprendizaje. En esta línea, la principal tarea del profesor es hacerse innecesario lo antes posible; y por tanto habrá que preparar al alumno para transmitirle la función de la evaluación lo antes posible.

2º- Existe un mayor dominio del contenido: Un alumno no domina un contenido hasta que es capaz de corregir de forma adecuada su propio ejercicio sobre dicho contenido (Fernández Pérez, 1986:81).

3º- Si el principal valor educativo de un sistema o institución es educar para la honradez, y los principales implicados en ella niegan la autoevaluación del alumno por temor a que se ponga más “nota” de la que se “merece” (que les “engañe”, al fin y al cabo), nos está demostrando el fracaso estrepitoso de su método, pues significa que esos alumnos no son honrados, ya que sí pueden engañan.

4º- La mejor manera de provocar en un alumno un comportamiento adulto, digno, responsable y honrado, es tratarlo, en la medida de lo posible, como tal; es decir, en algunos casos como si lo fuera, en otros como lo que es.

5º- La importancia clave de la evaluación como actividad de aprendizaje: Todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender no forma” (Alvarez Méndez, 1993).

4.6.3. El desarrollo de la asignatura

Educación Física y su Didáctica I es una asignatura de cinco horas, distribuidas en el horario oficial en tres sesiones semanales: dos teóricas, los lunes de una hora de duración y los viernes de una hora y media, y las sesiones prácticas, los miércoles con una duración de dos horas y media.

Las sesiones teóricas se desarrollan, en su mayor parte, sobre la base del trabajo individual previo que supone las lecturas y elaboración del *Guión de lectura*. Además, de cada artículo o capítulo se realiza una exposición oral individual de 10 minutos de duración. Finalizada la exposición oral acerca del material correspondiente, hay una puesta en común, donde se opina, se pregunta, se discute y, si es necesario, se ofrecen explicaciones o aclaraciones de la profesora.

Algunos temas, por ejemplo, el Diseño Curricular Base, se desarrollan en la modalidad de lecciones magistrales, al objeto de organizar y aglutinar el material trabajado durante el desarrollo de la asignatura, con respecto a la terminología y diseño del documento oficial preceptivo.

Las sesiones prácticas son impartidas por el propio alumnado. Las preparan en grupos de un máximo de cuatro personas quienes deben desarrollar el papel docente con el resto del grupo-clase, según un calendario de actividades organizado por la profesora en función de la experiencia deportivo-motriz del alumnado.

La estructura de la sesión práctica consta de tres partes: breve introducción teórica, desarrollo de las actividades motrices, y puesta en común y valoración de la experiencia. En los demás aspectos tienen libertad de organización: selección de las actividades, utilización de los recursos, organización espacio temporal y del material, etc. Sin embargo,

es importante que cada persona, de forma individual tenga la responsabilidad de conducir una parte de la sesión para emular, en la medida de lo posible, el rol de docente.

La profesora realiza una observación en la que registra los aspectos más significativos de la sesión, que finaliza con un debate en el que se discuten y analizan los aspectos didácticos susceptibles de corrección o mejora, relacionados directamente con la Didáctica de la Educación Física, extraídos de las actividades que se han llevado a cabo en dicha sesión práctica.

Trancurrída una semana, entregan un breve trabajo escrito de teorización y reflexión acerca de la sesión impartida, que al final del proceso se fotocopiará para que el alumnado pueda ir confeccionando su propio material.

Diseño y temporalización de la sesión práctica, expresado en minutos⁹⁵:

Tiempo de desplazamiento y cambio de ropa:	10'
Introducción teórica:	10'
Desarrollo práctico:	60-70'
Puesta en común:	20-30'
Cambio, ducha...	10'
Total:	aproximadamente: <u>125'</u>

En el trabajo práctico se valoran los siguientes aspectos:

- Interrelación personal y comunicación
- Calidad del contenido
- Metodología
- Organización de personas y materiales
- Calidad de la expresión verbal y no verbal
- Temporalización
- Creatividad en el diseño de las actividades
- Calidad de la introducción teórica

El trabajo escrito consta de: Índice, Introducción teórica, Diseño y desarrollo de las actividades, Conclusiones personales acerca de la experiencia práctica y Bibliografía.

En el trabajo escrito se valora:

- Calidad del contenido, material que se aporta, capacidad de síntesis...
- Investigación bibliográfica
- Realización formal
- Aportación personal

Hasta aquí han quedado expuestos, a grandes rasgos, los aspectos organizativos del desarrollo de la asignatura. A continuación concretaré la forma en que se plantea al alumnado el plan docente.

El primer día de clase, me presento como profesora y explico al grupo-clase que no se comenzará con la exposición del programa ni se dará la información precisa para su desarrollo, al objeto de no interferir el trabajo inicial de detección y explicitación del pensamiento del alumnado que se llevará a cabo con las primeras actividades.

Comienzo por exponer las dos opciones de evaluación para superar la asignatura:

⁹⁵ De los 150 minutos adjudicados en el horario a la sesión, deben descontarse 10 minutos de descanso por cada hora, así pues, el tiempo real de la sesión de la asignatura es 125 minutos.

a) Evaluación Formativa, que consta de actividades de evaluación inicial, continua y final. Si optan por acogerse al sistema de evaluación continua, es preciso comprometerse a asistir a clase y a cumplir con un plan de trabajo diario y sistemático que incluye lecturas, trabajos individuales, participación activa en las actividades teóricas y prácticas, diseño de sesiones en pequeño grupo, etc.

b) Evaluación sumativa o final. Todas las personas matriculadas en esta asignatura tienen derecho a optar a un examen final. El material de estudio indicado para prepararlo, así como la bibliografía y otras indicaciones, se depositarán en la fotocopistería del centro.

Dado que ninguna persona del grupo tiene experiencia en este tipo de metodología, advierto claramente que no deben crearse falsas expectativas, pensando que por el hecho de ser un sistema de trabajo que incluye la autoevaluación, vaya a ser más fácil superar la asignatura que si lo hicieran a través de un examen final. Por el contrario, este sistema exige un alto grado de esfuerzo e implicación personal, ya que trabajaremos intensa y diariamente. Esta forma de desarrollar la asignatura precisa muchas horas de lectura, consultas, estudio, trabajo en equipo, etc. Les intento transmitir que, probablemente, su objetivo principal sea aprobar, pero yo también tengo un claro objetivo: que aprendan, por lo tanto, será necesario encontrar la fórmula para compaginar ambas pretensiones.

Una vez explicado de forma pormenorizada en qué consiste la dinámica a seguir en cada uno de los trabajos que hemos de llevar a cabo, y subsanadas las incógnitas surgidas, se vota y todas las personas presentes deciden cursar la asignatura Educación Física y su Didáctica I a través de una metodología activa y participativa, incluyendo la evaluación formativa que hemos implementado como se explica a continuación:

- Evaluación diagnóstica (inicial) de los conceptos básicos del Ámbito motor y de la Coeducación. Con estas actividades, que se especificarán en este mismo capítulo al explicar los instrumentos utilizados para la obtención de información, se pretende hacer explícitas las ideas y los conocimientos que tienen sobre estos temas.

Actividades de evaluación diagnóstica:

- Ronda de conocimiento
 - Técnica de grupo nominal
 - Cuestionario individual de Coeducación
 - Cuestionario acerca del ámbito motor
-
- Evaluación continua que incluye cada una de las actividades del proceso, concretamente, son instrumentos de investigación las siguientes actividades:
 - Cuestionario acerca del ámbito motor
 - Guiones de lectura
 - Macroquestionario
 - Breve cuestionario acerca del desarrollo del tema Coeducación
-
- Evaluación final:
 - Prueba final escrita que realiza cada una de las personas del grupo al finalizar la asignatura.
 - Entrevista final semiestructurada

Además, no podemos perder de vista que la evaluación ha de materializarse en una nota, que debe quedar reflejada en las actas de calificación de la Universidad. Por ello, al

consensuar con el alumnado el sistema de evaluación, se concretó cómo se obtendría dicha calificación final, en el intento de humanizarla y encontrar la calificación más justa.

La evaluación y calificación queda organizada en 3 bloques a los que se adjudica una proporción de la nota máxima de calificación del sistema oficial. Se parte del supuesto de que toda persona al comenzar la asignatura tiene una calificación de 10 puntos que quedará reflejada en el acta correspondiente si cumple con el 100% de las exigencias de nuestro contrato. A esta nota máxima se le irán descontando las décimas correspondientes al valor asignado a cada actividad. Por ejemplo, el alumnado puede faltar a 10 sesiones de 33 que se van a desarrollar, pero a partir de la tercera falta de asistencia se le descontarán 0,5 puntos. La evaluación formativa queda así establecida:

- 4/10 puntos: Valoración de tareas que realiza el alumnado y la profesora paralelamente y que será consensuada antes de traducirlo a calificación numérica. La profesora lleva control de todos los aspectos de la asignatura, pero cada estudiante es responsable de su propio proceso. En este primer bloque encontramos dos tipos de tareas, unas de fácil objetivización: asistencia y cumplimiento con las obligaciones para con el resto del grupo, como por ejemplo impartir en el día que corresponde la sesión práctica, la exposición oral, etc. Y otras, que podemos denominar más subjetivas, y son más difíciles de cuantificar, y que incluyen: actitud, participación, calidad de los trabajos: puesta en práctica de las sesiones, exposiciones orales, lecturas, consultas bibliográficas, etc.

- 3/10 puntos: Autocalificación de los guiones de lectura. Cada persona deberá completar 24 guiones de lectura diseñados para orientarles en la reflexión acerca de temas concretos relacionados con su formación y que deberán autocalificar de acuerdo con los criterios previamente establecidos, en función del trabajo personal realizado. Cada uno de los guiones será calificado con una nota numérica hasta 3 puntos y la calificación de este bloque corresponde a la media aritmética de la autocalificación de todos los guiones.

- 3/10 puntos: Valoración y calificación numérica de la prueba final escrita. Este trabajo es corregido y calificado por la profesora, pero cada persona deberá manifestar su acuerdo antes de que pase a incrementar el valor numérico del proceso completo.

En la forma que acaba de exponerse se concreta el acuerdo a que llegó el grupo-clase con la profesora y que orienta la evaluación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al llegar a los últimos días del curso, me hacen saber que, de mutuo acuerdo, consideran que han trabajado muchísimo y que no es justo otorgar 3 puntos a la prueba final escrita. Así que llegamos a un consenso en base a modificar el tercer bloque, cuyo valor se limita a dos puntos sobre diez. El punto restante se le suma al primer bloque, que pasa a valer cinco puntos en lugar de cuatro.

Una vez presentado el plan de trabajo de la asignatura, el alumnado manifiesta las dudas que le surgen acerca del sistema de evaluación, principalmente la autoevaluación. Concretamente, les preocupa no actuar con honestidad y no coincidir con mi valoración. Hacemos una reflexión conjunta y debatimos acerca de los diferentes modelos de evaluación, de la diferencia entre la evaluación sumativa y el sistema propuesto para desarrollar la asignatura, que constituye para la totalidad del alumnado la primera experiencia de participar en un proceso educativo que no sea el tradicional, lo que es motivo de incertidumbre.

Otro aspecto que les preocupa es el hecho de descontar 0,5 puntos a partir de la tercera falta de asistencia. Piden la posibilidad de justificar las faltas. Explico mi punto de vista, debatimos este asunto y les invito a hacer sugerencias que podamos consensuar e

introducir como cambio en el sistema de evaluación que les ofrezco. Estas sugerencias deben hacerse durante los días siguientes y pueden hacerlo en el aula, por escrito o en el despacho de la profesora.

Las dudas que más les preocupan y las más inmediatas parecen quedar solventadas durante los primeros días de curso. El grupo está convencido de trabajar con la nueva metodología presentada, por lo que empezamos a dar los primeros pasos de nuestro proyecto.

Presuponiendo que las personas que componen el grupo-clase no se conocen (y una vez confirmado que no han realizado ninguna actividad similar en otra asignatura), les explico que el trabajo de equipo cooperativo constituye uno de los pilares de nuestra labor, y de ahí la importancia de establecer lazos de comunicación. Para lo cual, realizaremos una *Ronda de conocimiento*⁹⁶ que constituye la primera actividad comunicativa y del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta actividad de dinámica de grupo nos aporta los primeros datos personales, junto a otros aspectos observables, que dibujan una visión general del perfil del grupo-clase. En este primer contacto todas las personas dejan oír su voz y cuentan algo personal al resto del grupo, lo que supone un incipiente aporte de información de gran riqueza y se constituye en el primer instrumento de recogida de datos de análisis de la investigación.

Entre estos datos, adquieren gran relevancia los relativos a las actividades físico-deportivas practicadas por el alumnado, ya que conforman la relación de actividades que será la base de organización de las prácticas didácticas que el alumnado, basándose en su propia experiencia, deberá impartir al resto del grupo-clase.

En la segunda sesión la profesora entrega el calendario de sesiones prácticas⁹⁷ donde figura el día que se imparte cada sesión práctica, así como el tema de que trata, pero, falta por completar la columna donde deberán poner los nombres de quiénes se responsabilizarán de impartir cada clase. Se asocian libremente, por amistad, zona de residencia, afinidad en el deporte, etc. De esta forma queda organizado el calendario definitivo de prácticas didácticas. Al día siguiente, una vez puestos los nombres en la casilla correspondiente al deporte o actividad que eligen, entregan el calendario a la profesora, que lo pasa a ordenador y lo coloca en el corcho del aula. Una última norma de organización consiste en respetar la fecha asignada a cada subgrupo, es decir, si una clase se queda sin impartir por motivos que sobrepasan nuestras previsiones, dicha clase no se dará hasta los últimos días del curso, que se reservan para recuperar las actividades pendientes.

La segunda semana del curso, la profesora entrega el calendario de las exposiciones orales individuales que se realizarán en el aula teórica. En él se indica la fecha, el nombre de la persona y el material necesario para preparar dicha exposición. Así pues, la 2ª semana el alumnado conoce la organización de toda la asignatura, que de forma muy escueta queda como sigue:

1ª semana: actividades de evaluación diagnóstica a través del trabajo de Técnica de grupo nominal.

2ª y 3ª semana: se informa de los resultados del trabajo de detección de conceptos previos acerca del ámbito motor y simultáneamente se intercalan los primeros contenidos acerca del Concepto de Educación Física.

A partir de la 4ª semana se comienza a trabajar con las lecturas tutorizadas y las exposiciones orales, lo que se simultanea el trabajo en el aula teórica con las prácticas motrices que se imparten en el gimnasio.

⁹⁶ Apartado 4.7.2.

⁹⁷ Anexo 4: Calendario de sesiones prácticas

Una vez concluido el trabajo de detección de ideas previas, deposito en fotocopistería todo el material escrito⁹⁸ que se utilizará para desarrollar la asignatura y que, salvo alguna excepción puntual, no sufrirá cambios ni se añadirá material de última hora.

La selección de dicho material didáctico para uso del alumnado siempre me ha parecido una tarea harto difícil, ya que por una parte, es necesario cuidar el registro cultural de las lecturas, así como su significación, y por otra, ofrecer una variedad de perspectivas que les ayude a interrelacionar la teoría con la práctica. Se organiza en material de estudio y de consulta e incluye: programa, guión de lectura, bibliografía, abundantes artículos y un libreto de definiciones de confección propia con el que pretendo facilitar su labor en un primer intento de clarificar el significado de algunos conceptos específicos que surgen en sus lecturas.

⁹⁸ Anexo 3, Material de estudio

4.7. Recogida de datos y explicación de los instrumentos empleados

Teresa Anguera (1999a: 51) aporta la siguiente tabla en la que organiza y compara diversas técnicas de recogida de datos en función de diferentes metodologías:

METODOLOGÍA CUALITATIVA		METODOLOGÍA CUANTITATIVA		TÉCNICAS EN AMBAS
TÉCNICAS	OBJETIVO	TÉCNICAS	OBJETIVO	
Registro de conducta	Descripción rigurosa del comportamiento	Registro de conducta	Descripción rigurosa del comportamiento	Registro de conducta
Observación participante	Implicación del observador	Indicadores cuantitativos	Datos de agregación	Entrevista
Entrevistas en profundidad	Conversación “con un propósito”	Pruebas de ejecución	Rendimiento	Cuestionario
Cuestionarios	Forma estándar de recogida de información	Pruebas de conocimiento	Exámenes de logro	Encuesta
Encuestas	Información superficial “en bloque”	Escalas de apreciación	Calificación en un “continuum”	Análisis de contenido
Películas, fotografías y videos	Captación de la vida diaria	Entrevistas	Elicitación oral de información	
Técnicas proyectivas y psicológicas	Aspectos subjetivos de la personalidad	Cuestionarios	Forma estándar de recogida de información	
Técnicas proxémicas y kinestésicas	Uso del espacio y movimientos del cuerpo	Encuestas	Informe superficial “en bloque”	
Técnicas etnográficas	Estudios de base cultural	Análisis de contenido	Organización de material documental	
Análisis histórico	Establecimiento de trayectorias			
Historias de vida	Desarrollo de la vida de una persona			
Análisis de contenido	Organización de material documental			
Medidas de rastro	Productos de agregación			

Técnicas de recogida de datos en las metodologías cualitativa y cuantitativa (Anguera, 1999a: 51)

“En una investigación cualitativa el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante. Se va completando y precisando en la medida en que avanza el contacto con los informantes y la comprensión de la realidad objeto de estudio. Todo ello no es sinónimo de falta de intencionalidad o lógica por parte del investigador; significa, más bien, que se recurre a la *flexibilidad* para acceder a lo que se quiere saber o comprender, desde una *perspectiva de proceso*” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004: 329).

“La estrategia que inspira la metodología cualitativa implica un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación e incidencia constante de los datos recogidos” (Anguera, 1999a: 39).

Así pues, en la recogida de datos para realizar este estudio, en coherencia con su encuadre metodológico, constituyen elementos determinantes las técnicas y estrategias de recogida de datos que se adecuen a sus características: el tema a investigar, el contexto físico, temporal, y sobre todo las personas que participan y la comunicación que ha de establecerse.

De forma resumida, esta investigación cumple con los requisitos que debe tener una investigación cualitativa en opinión de Massot, Dorio y Sabariego (2004: 331), para quienes las estrategias se caracterizan por los rasgos siguientes:

La adaptabilidad al contexto objeto de estudio

Su carácter continuo a lo largo de todo el proceso de investigación.

La interactividad. Las estrategias son procesos relacionales e interactivos entre el investigador e investigado.

La naturaleza cualitativa.

En la misma sintonía de pensamiento, Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 142-143) aportan las siguientes ideas: “Recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar. (...) El dato que se obtiene como consecuencia de ese proceso es una elaboración, un ente inseparable de la estrategia seguida para recogerlo. Los datos no existen con independencia del procedimiento y/o el sujeto que los recoge y, por supuesto, de la finalidad que se persiga al recogerlos. (...) Parece evidente, pues, que el desarrollo del proceso de recogida de datos no puede separarse de las cuestiones que nos preocupan en un proceso de investigación, del contexto en que éste se desarrolla y, sobre todo, de nuestra condición de persona. Lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación, mientras que las técnicas que utiliza no son sino el reflejo de su predisposición y de su actuación en dicho proceso. El problema de cómo acercarnos a una situación social es el problema de cómo pensamos y sentimos esa situación, y de cómo nuestra propia visión de las cosas afecta a la recogida de los datos.”

Según Stake (1998: 53): “Las partes absolutamente esenciales de un plan de recogida de datos son las siguientes: la definición del caso, la lista de las preguntas de la investigación, la identificación de los ayudantes, las fuentes de datos, la distribución del tiempo, los gastos, el informe previsto.”

En mi investigación, el hecho de trabajar con un “caso que viene dado” hace que me libre de cumplir ciertas tareas y los problemas que de ellas pueden surgir. Por ejemplo, la selección y formación de informantes, las negociaciones previas al acceso al campo. Tampoco el problema de los gastos económicos, ya que esta investigación podríamos encuadrarse, en lo referente al aspecto puramente económico, como “proyecto de coste cero”.

En otro orden de cosas, esta investigación debe situarse en el polo opuesto a aquellas en que, como dice Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 143), careciendo “de cualquier tipo de información, los datos se recogen *a ciegas*”. Por el contrario, creo saber con bastante exactitud qué, cómo y cuándo quiero recabar la información. A pesar de ello, es imposible registrarlo todo, por lo que, a veces, es necesario seleccionar la información más significativa en la consecución del objetivo propuesto. En este caso, es prioritario no perder de vista que todos los instrumentos empleados para obtener datos de análisis son actividades realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y están entroncadas en

el desarrollo de la asignatura, por lo que comparten su mismo objetivo: contribuir a la formación del profesorado de EF.

En el tratamiento del tema de la obtención de información para realizar una investigación hay diversos enfoques, pero, no existe discrepancia al determinar que la organización de la recogida de datos “debe ser un plan fundamentado en las preguntas de la investigación” Stake (1998: 53) y que, según Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 143) las cuestiones pertinentes pueden resumirse en: ¿qué tipo de información persigo?, ¿cómo pretendo recogerla?, y ¿en qué forma va a quedar registrada?”.

El problema objeto de este estudio no lo determina el primer contacto con el campo, por el contrario viene establecido por un marco de referencia teórico-experiencial que determinó las preguntas que serán la guía en la recogida de datos. Es decir, aunque el estudio se lleva a cabo con un grupo durante el curso académico 2001-02, la experiencia de haber impartido la misma asignatura en la especialidad de EF durante los ocho años anteriores es la que me orienta en el planteamiento de las preguntas de la investigación, y hace que el acercamiento al campo carezca del nivel de incertidumbre que surge cuando te adentras en un escenario totalmente desconocido.

Al hilo de esta idea, difiero, en parte, con la opinión, o al menos con la forma de expresarlo, de Walker (1989: 143), para quien “las técnicas deben aplicarse a la búsqueda de problemas y no seleccionarse de un modo racional a partir de una formulación cuidadosamente estructurada de la tarea”. En otro momento de la misma obra, escribe: “parte del reciente entusiasmo por los métodos cualitativos en la investigación educativa se deriva más de su flexibilidad que de cualquier otra cualidad intrínseca que posean, ya que, a diferencia de la mayoría de los métodos cuantitativos, pueden adaptarse y modificarse a medida que avanza el proyecto” (Walker, 1989: 104).

Comparto con este autor la postura de entender la flexibilidad como una de las cualidades por excelencia de la investigación cualitativa, sin embargo, considero que es necesario huir de posiciones drásticas que impidan el entendimiento, sino que, por el contrario, es preciso buscar puntos de encuentro. En mi caso, por ejemplo, cumplo con la premisa inicial de aplicar las técnicas a la búsqueda de problemas, pero, asimismo, tengo cuidadosamente estructuradas las tareas a desarrollar a lo largo de la investigación, lo que en ningún caso supone rigidez en el cumplimiento de dichas tareas.

Ahora bien, en este punto debo manifestar que he sido consciente del problema de estar condicionada, determinada de antemano por las vivencias anteriores. Por ello, he hecho un continuo esfuerzo, que me alejara de la tendencia a generalizar a que pueden ser proclives estas situaciones.

En cualquier caso, retomo las palabras de Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 46), con quienes vuelvo a identificar mi labor investigadora: “los instrumentos deben emplearse (a) cuando el investigador conozca realmente lo que es importante descubrir, y (b) cuando se hayan elaborado específicamente para un escenario concreto y el foco de indagación se juzgue como significativo.”

Tampoco es fácil definir cuándo deben recogerse los datos de análisis. Según Stake (1998: 51) “no existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimiento de otras cosas, primeras impresiones.”

En mi caso, realmente es complejo de explicar. Puede decirse, de acuerdo con la anterior opinión, que empiezo años antes. Y vuelvo a toparme con un tema de preocupación, ya

mencionado. Por una parte, poseo un amplio conocimiento previo acerca del objeto de estudio, en el que coinciden varios factores, sin embargo, he de saber hacer uso adecuado de este conocimiento, de tal manera que aporte experiencia a la investigación, pero no sirva de obstáculo a la hora de percibir la idiosincrasia del grupo-clase investigado. Pues tal y como afirma Stake, soy consciente de la importancia de las primeras impresiones acerca de las características de los miembros del grupo. Estas primeras percepciones pueden confirmarse con otros instrumentos o se modifican o sustituyen, pero, de cualquier manera, tienen gran importancia como guía en la organización y el desarrollo de las primeras tareas.

Las investigaciones en que me he basado y he consultado para hacer esta tesis, sin excepción, coinciden en que la utilización de la diversidad de estrategias, técnicas y métodos en la recogida de datos es uno de los elementos que definen la investigación cualitativa. Según Valles (2002: 15), es conocida ya por parte de los sociólogos chicagüenses la utilización combinada de herramientas de muy diverso tipo (observación, documentación, conversación-narración) en sus estudios de casos.

El poder de los métodos múltiples usados con flexibilidad no debe subestimarse. Los que en principio parecen métodos poco rigurosos, como la entrevista abierta y la observación sin estructurar, resultan mucho más ricos cuando se emplean de manera conjunta (Walker (1989: 104).

En investigación cualitativa existe gran diversidad de enfoques en la terminología empleada, las diferentes fases y el establecimiento de los criterios que pueden orientar en la recopilación de los datos de análisis. Además, los términos que se asignan a las posibilidades y su utilización en la obtención de datos no son unívocos, por lo que no hay acuerdo entre los términos más empleados: estrategias, procedimientos, métodos, técnicas, etc. Puede ocurrir que una persona emplee dos términos como sinónimos y otra diferencie claramente el significado de ambos.

Mientras que, en la mayoría de obras aludidas, se separan perfectamente las tareas de análisis del proceso de recogida de datos, en otras se incluye el análisis en los métodos de recogida de datos, por ejemplo Elliott (1993), que habla del análisis de documentos como una de las técnicas o métodos para recoger información, y Goetz y LeCompte (1988: 124 ss.), quienes incluyen “los análisis de contenido de los artefactos humanos” en lo que denominan la “Elección de los métodos de recogida datos”, incluido a su vez en “Las categorías de estrategias de recogida de datos más empleadas en etnografía”.

Stake (1998: 51) establece los siguientes apartados en la recogida datos:

- Organización de la recogida de datos
- Acceso y permisos
- La observación
- Descripción de contextos
- La entrevista
- La revisión de documentos

Goetz y LeCompte (1988:124ss.) muestran un amplio repertorio de organización, que puede resumirse en el siguiente esquema elaborado a partir de sus propuestas.

Categorías de estrategias de recogida de datos más empleadas en etnografía:

- Observación
- Observación participante
- Observación no participante
- Crónicas de líneas de comportamiento

Proxemia y kinesia
 Protocolos de análisis de interacciones
 Entrevistas
 Entrevistas a informantes clave
 Recogida de material biográfico
 Instrumentos diseñados por el investigador
 Encuestas de confirmación
 Instrumentos para descubrir los constructos de los participantes
 Pruebas proyectivas
 Análisis de contenido de los artefactos humanos

Goetz y LeCompte (1988: 125) clasifican los métodos para la obtención de datos en interactivos y no interactivos. Con los métodos interactivos “los datos se obtiene de las respuestas de los participantes a preguntas del investigador. Ello ofrece una ventaja sobre otros métodos menos intrusivos, en los que se puede controlar la recogida de información: a través de la integración personal, el investigador puede obtener con más facilidad información relevante para las cuestiones planteadas en su estudio.”

Entre los métodos interactivos figuran:

Observación participante
 Entrevistas informantes clave
 Historias profesionales
 Encuestas

Delgado y Gutierrez (1995: 183) señalan como fuentes de obtención de datos: las estrategias, los procedimientos y, los métodos y las técnicas.

Pero, quizá el término que más aglutina sea el empleado por Valles (2002: 15) que habla de herramientas de la recogida de datos de la investigación cualitativa, término con el que referirse al conjunto de términos mencionados.

A continuación cito algún ejemplo de investigaciones cualitativas, de estudio de casos, realizadas recientemente en el ámbito de la EF, que nos muestran, trascendiendo el nivel teórico, como han utilizado las herramientas de obtención de datos de análisis:

- García Ruso (2002) dice haber utilizado los siguientes “procedimientos básicos para recoger información” o “las técnicas que consideramos más relevantes en la investigación-acción”:

La observación participante
 La entrevista
 El diario
 Las grabaciones en audio y en vídeo
 El análisis de documentos y materiales

- Macazaga (2004) usa la expresión fuentes de obtención de datos y señala:

Las observaciones
 Los documentos
 Personales
 Públicos y oficiales
 Las entrevistas

- La tesis de López Pastor (1999: 322-329) muestra una organización escrupulosa que me ha sido de gran ayuda debido a que hay coincidencias importantes en nuestros trabajos. Menciona las siguientes estrategias y técnicas de obtención de datos:

Observación participante
 Análisis de documentos
 Entrevistas
 Intravistas
 Instrumentos:
 Cuestionario abierto
 Cuaderno y diario del profesor
 Diario del investigador
 Cuaderno de clase

Dando un paso más en el intento de sintetizar, vemos que la mayoría de autoras y autores consultados: Woods, 1987; Stake, 1998; Goetz y LeCompte, 1988; Contreras, 1990; Cohén y Manion, 1990; Stake, 1998; Delgado y Gutierrez, 1995; Contreras, 1990; Woods, 1987; Elliott, 1993; etc., consideran la entrevista, junto con la observación participante y los documentos personales, los métodos, técnicas y procedimientos básicos para recoger información en investigación cualitativa.

Pero, por ejemplo Taylor y Bogdan (1998) y Navarro y Díaz (1995) hablan de observación participante y los documentos personales, incluyendo la entrevista en los últimos.

Taylor y Bogdan (1975) presentan un tratamiento introductorio a los métodos de investigación cualitativa que gira alrededor de *la observación participante* y los *documentos personales*. Las entrevistas, denominadas indistintamente “en profundidad” o “no estructurada” (unstructured), aparecen como una “forma importante” en la recogida de los *documentos personales* (citado por Valles, 2002: 28).

Navarro y Díaz (1995: 179) consideran que las expresiones verbales pueden producirse en dos formas distintas: como expresiones orales o como expresiones escritas. Y que, para poder manejarlas con comodidad, el análisis de expresiones orales se realiza normalmente a partir de transcripciones escritas de las mismas. Por lo tanto, las entrevistas serían documentos textuales, transcripción de expresiones orales.

Valles (2002: 149) organiza el material cualitativo en: entrevistas, grupos de discusión, documentación y observación. A los que (Massot, Dorio y Sabariego, 2004: 329ss.) añaden las historias de vida.

Colás y Buendía (1992: 255) hablan de:

- Técnicas directas o interactivas (observación participante, entrevistas cualitativas y las historias de vida)
- Técnicas indirectas o no interactivas (documentos oficiales y documentos personales)

Así también, en el afán de añadir alguna otra información acerca de la variedad de criterios, vemos que para Walker (1989: 113-114), los cuestionarios serían una técnica incluida en la entrevista; y que Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 46) dicen que “los registros de las observaciones y de las entrevistas son la base del trabajo etnográfico, pero pueden utilizarse otros instrumentos tales como cuestionarios”.

En conclusión, estimo que los tres tipos de herramientas más empleadas son las observaciones, los documentos y las entrevistas que en definitiva, quedan reducidos a documentos escritos para poder analizar los datos obtenidos. Si bien es cierto que tienen características diferentes: por ejemplo, en la entrevista el instrumento legítimo es la

grabación, a cuya audición hay que volver una y otra vez. Pero, el objetivo es reducir y seleccionar la información objeto de análisis, hasta que queda reducida a documento escrito. Siguiendo este mismo criterio, también la observación acaba siendo documento escrito.

No ha sido tarea sencilla, organizar el material, debido a la gran cantidad y diversidad de los materiales empleados. A veces he tenido problemas para encontrar el término y la ubicación más apropiados, sobre todo con respecto a los materiales por mí diseñados.

Para lo cual he seleccionado las fuentes de información que me aporten los datos que me permitan dar respuesta a las cuestiones planteadas en esta investigación, es decir, que me ayuden a comprender el pensamiento del alumnado, en aquellos temas que me parecen prioritarios para su formación como enseñantes del área de EF y cómo ha evolucionado tras implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, trato de explicar los pormenores de mi quehacer en esta investigación, a través de las herramientas utilizadas para la recogida de información, a lo largo del desarrollo del proceso, y que se complementa con el capítulo 5. *Categorías y subcategorías del análisis de los datos*. Con todo ello, espero poder dar respuesta a las recomendaciones de Goetz y LeCompte (1988: 220), que insisten en la necesidad de que se “identifiquen con precisión y se describan exhaustivamente las estrategias de recogida de datos: las variantes de las estrategias observacionales y de entrevistas, los distintos métodos no interactivos y las estrategias utilizadas para ampliar, modificar y matizar los datos mientras los investigadores permanecieron en el campo. Además, se debe incluir el tipo de registro de las observaciones (automático o por escrito), cuándo se redactaron las notas de campo (in situ o post hoc), las circunstancias en que se desarrollaron las entrevistas y la integración en el estudio de los materiales obtenidos de distintas fuentes.”

Basándome en lo expuesto anteriormente, y tomando elementos de las diferentes clasificaciones, organizo mi propio esquema de recogida de datos, que explicaré en los siguientes apartados:

Los documentos:

Documentos personales del alumnado

Diario de la profesora-investigadora

Cuestionarios

Documentos públicos y oficiales

Grupos de discusión/Debates

La entrevista

La observación participante

Las herramientas para la obtención de datos son actividades integradas en el proceso que voy a denominar instrumentos, que enumero en el orden cronológico en que fueron utilizados -excepto la observación, la investigadora y el diario de investigación-, ya que puede resultar de ayuda en la comprensión y dar idea de continuidad.

Los instrumentos utilizados en *cuasi* orden cronológico son:

Ronda de conocimiento

Técnica de grupo nominal para la recogida de conceptos previos⁹⁹

Cuestionario individual de Coeducación para conocer los conocimientos y creencias acerca de la discriminación de sexo-género en la actividad física¹⁰⁰

⁹⁹ En el anexo 5: Técnica de grupo nominal, puede verse el conjunto de preguntas que guían esta tarea.

¹⁰⁰ Anexo 6: Cuestionario individual de Coeducación

Cuestionario acerca del ámbito motor -discutido y contestado por parejas-, que contiene preguntas relacionadas con la docencia de la EF¹⁰¹
 Guiones de lectura de los materiales de estudio¹⁰²
 Macroquestionario¹⁰³
 Cuestionario para evaluar el desarrollo del tema Coeducación¹⁰⁴
 Grupos de discusión/Debates
 Prueba final escrita realizada por cada estudiante al finalizar el cuatrimestre¹⁰⁵
 Valoración personal escrita acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁰⁶
 Entrevista semiestructurada individual, realizada al final del proceso de investigación¹⁰⁷
 Diario de la profesora-investigadora
 La observación
 Documentos públicos y oficiales¹⁰⁸

Sin embargo, al explicar dichos instrumentos se altera su orden cronológico, para así poder agrupar estas estrategias en función de su similitud o características que apunta la literatura que me ha servido de guía.

4.7.1. El/la investigador/a

No hay duda acerca de la importancia que adquiere el rol de la persona investigadora en la investigación de naturaleza cualitativa. Esta opinión se hace extensiva al papel que desempeña en la obtención de datos. Encontramos afirmaciones muy similares al respecto, como por ejemplo: el investigador es el “instrumento esencial de la investigación” (Wolcott, 1975: 115, citado por Goetz y LeCompte, 1988: 120); es el principal instrumento de obtención y análisis de datos (Taylor y Bogdan (1992: 131); “el instrumento más importante en investigación etnográfica” (Woods, 1989: 179).

Los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa. Les permiten contrastar una realidad por sí mismos. Los demás procedimientos no son sino mediadores entre la persona especialista y los hechos que pretenden recogerse. En este sentido, la primera preocupación debe ser la de educar nuestra percepción para que sea selectiva al acercarse a la información de interés y la de habituarnos a retener esa información. Dicho de otro modo, la recogida de datos comienza cuando somos capaces de comparar situaciones, captar contradicciones y diferencias, escuchar las distintas opiniones sobre un problema por nosotros mismos (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 143).

“La recogida de datos debe mediar todos los roles desempeñados por el investigador.” (...) Los etnógrafos son recolectores de datos, observadores, narradores y escritores; como cámaras humanas, registran con la máxima fidelidad posible los fenómenos que perciben.

¹⁰¹ Anexo 7: Cuestionario acerca del ámbito motor

¹⁰² Anexo 8: Guión de lectura

¹⁰³ Anexo 9: Macroquestionario

¹⁰⁴ Anexo 10: Cuestionario para evaluar el desarrollo del tema Coeducación

¹⁰⁵ La Prueba final escrita se adjunta en dos anexos diferentes: anexo 11: Prueba final escrita, 1ª parte, y anexo 12: Prueba final escrita, 2ª parte.

¹⁰⁶ Anexo 13: Valoración personal escrita del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁰⁷ En el anexo 14 se muestra, en tamaño real, el Guión que se presentó al alumnado para realizar la entrevista personal.

¹⁰⁸ Anexos 1 y 2

Pueden utilizar diversos instrumentos, como cámaras fotográficas o de cine y grabadoras de audio y vídeo. Sin embargo, a diferencia de estos dispositivos automáticos que sólo registran aquello a que están dirigidos, sin realizar abstracciones ni análisis, los etnógrafos pueden ir más allá, matizando sus preguntas, comprobando sus ideas o sospechas y profundizando en el análisis de los temas (Goetz y LeCompte, 1988: 120).

La formulación de los fines y cuestiones de las investigaciones y las orientaciones teóricas que los informan están influidas por varios factores: experiencias vitales, ideologías culturales y compromisos filosóficos y éticos del investigador (Goetz y LeCompte, 1988: 65).

De acuerdo con estas autoras, la reflexión sobre la propia actividad, y un deliberado cuestionamiento de ciertas premisas y supuestos implícitos, serían dos factores destacables para que la persona que investiga sea consciente y explicita la influencia de dichos factores. Así pues, trato de explicar las sensaciones y sentimientos, cuando considero que aportan alguna luz en la toma de decisiones o acciones que han tenido lugar a lo largo de la investigación. Ya que considero, al igual que Walker (1989: 104), que “la reinterpretación de las sensaciones personales en términos sociales es un proceso a menudo descartado como técnica de investigación, pese a lo mucho que se puede aprender de él, tanto en beneficio de la investigación como en el de uno mismo.”

Dependiendo de las características del diseño y desarrollo de una investigación cualitativa, la persona investigadora desempeña diferentes roles, pero siempre estos roles están “definidos en su interacción con las personas y el contexto en que tiene lugar el trabajo de campo, afectan sobre todo a la toma de decisiones y a su implicación en la investigación” (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 121-122).

Identificándome con la idea de estos autores, el primer rol que he desempeñado es mi propio rol como *investigadora cualitativa*: una persona que tiene conocimientos sobre metodología de investigación y que domina una serie de habilidades y técnicas que le permiten planificar y realizar una investigación cualitativa, aprendidas a lo largo de su formación académica y/o como fruto de su experiencia en estudios anteriores; una persona encargada de extraer los significados propios de una cultura, en mi caso del grupo-clase a quien imparto docencia y de quienes escribo una etnografía: un escrito que refleja dichos significados culturales.

También he asumido roles de *observadora participante*, *entrevistadora*, *evaluadora*, *analista* y *redactora*.

En los siguientes apartados, al explicar cómo han sido empleados cada uno de los instrumentos de recogida de información, se abunda y especifican los diferentes roles que va adquiriendo la investigadora, que en síntesis, intenta coincidir con lo expresado por Stake (1998: 51): “Una de las cualidades principales de los investigadores cualitativos es la experiencia. Además de la experiencia del hábito de la observación y la reflexión, la del investigador cualitativo es la experiencia de saber lo que conduce a una comprensión significativa, reconocer las buenas fuentes de datos, y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones”

4.7.2. Ronda de conocimiento

Esta actividad o primer instrumento del proceso educativo, tiene una triple función:

- Ayuda a “romper el hielo” en la primera toma de contacto de las personas que integran el grupo.
- Recoger datos de análisis de la investigación.

- Aportar un listado de prácticas motrices del alumnado que servirán de base para establecer el calendario y la relación de prácticas didácticas de la asignatura.

Las personas que componen el grupo-clase no se conocían. Les explico que el trabajo colaborativo en equipo constituye uno de los pilares de nuestra labor y de ahí la importancia de empezar a ser grupo. Pero, “un grupo no es una mera colección de elementos. Para que haya grupo es necesario que se hayan establecido relaciones entre sus miembros, de lo contrario sería una reunión de participantes individualizados. (...) El grupo se constituirá en un proceso, y habrá de hacerlo de la única forma en que le es posible: hablando” (Canales y Peinado, 1995: 306).

Para ello comenzamos a hacer una ronda de conocimiento en voz alta. Esta actividad, que nos ayuda a dar los primeros pasos en la dinámica de grupo, a la vez que nos aporta los primeros datos personales, nos da información acerca de otros aspectos observables como la timidez, el tono de voz, la cantidad de información, la sensación de comodidad, etc. Intervengo siempre con la intención de crear ambiente de relación o para hacer alguna pregunta que en ese momento me parece pertinente. Me parece muy importante que, en un primer contacto, todo el mundo deje oír su voz y cuente algo en relación con su persona. Se va desgranando información que manifiesta coincidencias y afinidades entre los miembros del grupo. Quedan establecidos los primeros lazos de comunicación y dibujado el primer bosquejo del perfil del grupo.

De acuerdo con la opinión de Stake (1998: 51), “una gran proporción de datos se basan en la impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso. Más adelante, muchas de estas primeras impresiones se perfeccionarán o se sustituirán, pero en el conjunto de datos se incluyen las observaciones más tempranas”.

Para facilitar esta primera aportación de información, proyecto en la pantalla un posible modelo de presentación con varios campos orientativos, que pueden utilizar u omitir los que deseen. Además, estos datos los anotarán en la ficha oficial de la universidad antes de entregármela en los próximos días:

Nombre y como me gusta que me llamen

Lugar de residencia

Lugar de nacimiento

Formación académica y profesional general:

Títulos académicos, otros estudios comenzados...

Ámbito deportivo: formación y títulos deportivos: monitores/as, entrenadores/as,...

Nivel de competición -actual o en el pasado- como deportista, premios deportivos, campeonatos, etc.

Actualmente, compatibilizo los estudios con algún trabajo.

El trabajo tiene relación con la actividad física.

Otros datos o experiencias que quiero compartir con el grupo: ser madre o padre, estancia en otros países, vivencias significativas...

Por qué quiero hacer estos estudios y qué espero de ellos.

¿He intentado entrar en el IVEF -Instituto Vasco de Educación Física-?, ¿cuántas veces?

Qué deportes o actividades físicas practico y he practicado.

Una persona va anotando en la pizarra este último dato, y otra los pasa a un folio que me entregará al finalizar la clase. La relación de actividades físicas surgida de la práctica del alumnado será la base de organización de las sesiones prácticas que deberán impartir al

resto del grupo basándose en su propia experiencia. Es decir, el calendario de sesiones prácticas se organiza a partir de este listado.

4.7.3. Técnica de grupo nominal

Mediante la *Técnica de grupo nominal* obtenemos los primeros datos acerca del pensamiento del alumnado en relación con el ámbito motor. Se trata de discutir y plasmar sobre el papel sus conceptos previos acerca del concepto de EF, en relación con temas fundamentales para su futura formación. De esta forma, nos sumergimos en las actividades de Evaluación Inicial.

Esta técnica se lleva a cabo de la siguiente manera: el grupo-clase se distribuye en pequeños grupos conformados por un máximo de seis personas. En el caso que nos ocupa, hay 19 personas -7 alumnas y 12 alumnos- que se han organizado libremente, constituyendo 4 subgrupos mixtos:

1º: 2 alumnas y 3 alumnos

2º: 1 alumna y 4 alumnos

3º: 1 alumna y 3 alumnos

4º: 3 alumnas y 2 alumnos

Los subgrupos se colocan en círculos distribuidos en el aula, lo más lejos posible unos de otros para poder hablar y discutir minimizando las interferencias.

La profesora entrega a cada subgrupo un folio -numerado debidamente- con una pregunta escrita en la parte superior, por ejemplo ¿Qué es la Educación Física?

Una persona, que hace de secretaria/o, va anotando las respuestas dadas por el resto, siempre en el mismo orden -en sentido de las agujas del reloj-. Cuando todas las personas han dado una respuesta, pueden añadirse otras opiniones, siempre respetando el orden de intervención.

Cada tarea llevada a cabo en esta actividad responde a un estructurado diseño didáctico, así por ejemplo, el papel de secretario/a cambiará en cada pregunta, de manera que todas las personas tienen la misma responsabilidad: escribir, leer en voz alta, anotar los resultados de la votación, etc. Por otra parte, cada vez comienza a hablar una persona diferente, evitando así que las personas más abiertas limiten la expresión de las más tímidas.

Cuando ha concluido la primera pregunta, la/el secretaria/o lee al resto del subgrupo todas las respuestas. A continuación hace una segunda lectura, pregunta a pregunta. Leída la primera respuesta todas las personas emitirán su valoración otorgándole a dicha respuesta entre 0 y 5 votos por un sistema rápido y sencillo: se enseña una mano cuyos puntos a sumar equivalen al número de dedos extendidos -el puño cerrado equivale a cero puntos-. Se suman los dedos extendidos de todas las manos y esa es la valoración otorgada a esa respuesta, que se anota en el margen izquierdo. Este es el motivo por el que, finalizada la actividad, cada respuesta va precedida de dos cifras separadas por una barra, entre paréntesis: (21/30). El primer número indica los votos obtenidos y el segundo el total que hubiera podido obtener; en este ejemplo la respuesta ha obtenido 21 votos de un total de 30, que si dividimos entre 5 nos indica que el subgrupo estaba formado por 6 personas.

Cada persona vota todas las respuestas, independientemente de que sea la propia o no. Además, una vez oídas detenidamente las respuestas, es normal que encontremos otras definiciones más adecuadas que la nuestra, en cuyo caso daremos más puntos a una respuesta ajena.

Concluidas las votaciones a las respuestas de la primera pregunta, la profesora recoge las hojas y entrega a cada subgrupo el siguiente ejercicio con una nueva pregunta. El

alumnado no sabe las preguntas que vienen a continuación para no obtener información ninguna que interfiera en sus respuestas.

Se discuten y se plasman sobre el papel las ideas previas acerca de temas fundamentales con respecto a su futura formación. Tienen que definir conceptos claves del ámbito motriz: Educación Física, Deporte, Gimnasia, Juego, Juego Motor, etc., así como clasificar un listado de términos relacionados con la actividad motriz: psicomotricidad, danza, patinaje, campeonato del mundo, juegos olímpicos, artes marciales, etc.

El objetivo y la consecuencia inmediata de este trabajo, que exige al alumnado un alto grado de reflexión y capacidad de dialogo, es la aparición de una serie de disonancias cognitivas relacionadas con el concepto de Educación Física. Durante el transcurso de este trabajo, la profesora no responderá a ninguna de las dudas planteadas por el alumnado, excepto las referentes a la técnica de trabajo.

Cuando se da respuesta a las siete preguntas que componen esta actividad -en nuestro caso, cinco horas de duración, distribuidas en tres sesiones-, la profesora hace el vaciado de los documentos, organizando el total de las respuestas en tres bloques: *Respuestas más votadas*, *Respuestas menos votadas* y *Otras respuestas a tener en cuenta*. Las proyecta en la pantalla, y comienza a dar respuesta tanto a las preguntas del trabajo, como a la gran cantidad de cuestiones que van surgiendo en una incesante dinámica de discusión, y que, en muchas ocasiones, entran en conflicto con sus creencias implícitas.

En el apartado *Otras respuestas a analizar* se resaltan algunas definiciones, independientemente del número de votos obtenidos, bien porque aportan ideas acertadas que han pasado desapercibidas, porque contienen términos específicos del área de EF, utilizados sin saber su significado, o bien porque nos resultan válidas para hacer ciertos comentarios o reflexiones. Se va dando respuesta a las disonancias cognitivas que han aparecido, y dotando de significado científico a los términos empleados, iniciando la construcción del bagaje cultural básico para su formación.

De esta manera estamos, de hecho, inmersas/os en el desarrollo del tema que en el programa de la asignatura aparece con el nombre de “El concepto de Educación Física”.

La Técnica de grupo nominal no está diseñada para obtener datos individuales y, por lo tanto, no es adecuada para obtener datos de análisis segregados por sexo, pues se utiliza para obtener información de pequeños grupos. Por ello, hemos añadido un elemento nuevo al finalizar la tarea: les he pedido que pongan al lado de cada respuesta si es de hombre o mujer. De esta manera, podemos saber las respuestas que dan individualmente y analizar los datos por sexo para extraer las posibles diferencias de género, en la medida de lo posible, ya que en tres ejercicios no puede establecerse esta diferencia debido a que la respuesta es consensuada por el subgrupo.

Esta tarea hubiera sido más sencilla, si hubiera intervenido en la distribución de los subgrupos, pero, he dado prioridad a la libre agrupación para desarrollar el trabajo.

4.7.4. Los documentos

En esta investigación se han utilizado diversos tipos de documentos, que en función de su naturaleza pueden ser clasificados en: Documentos personales del alumnado y de la profesora, y Documentos públicos y oficiales, pero que en este caso poseen un peso totalmente diferente. Mientras que se han analizado gran cantidad y diversidad de documentos personales, la presencia de los documentos públicos y oficiales se limita a los indicados a continuación:

- Documentos oficiales de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): normativa, calendario, programas, guía del alumnado, ficha oficial del alumnado...
- Documentos relacionados con el proceso formativo del alumnado: Material de estudio, bibliografía y documentación informática.

“Los documentos personales se refieren a cualquier relato en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias” (...) Entre algunos de los registros escritos que podrían incluirse bajo la denominación de documentos personales podemos citar: los diarios personales, las cartas o correspondencia, las autobiografías, los relatos de vida y las historias de vida” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004: 350).

En este estudio, como suele ser habitual en las investigaciones educativas de tipo cualitativo, los documentos utilizados son, fundamentalmente, documentos diseñados por la profesora-investigadora y generados por el alumnado. Así pues, podemos clasificar bajo su denominación el diario de la profesora-investigadora y los documentos personales elaborados por el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos últimos, aunque incluyen elementos de los diarios o la autobiografía, no pueden encuadrarse en ninguno de estos términos. Persiguen los siguientes objetivos: recoger material biográfico, descubrir los constructos de los participantes y recabar y contrastar información de los diferentes aspectos del proceso.

Cuando se habla de documentos personales, provoca diversas imágenes mentales, ya que es una expresión con connotaciones diversas, que varían en función de los objetivos, el grado de implicación, nivel de intimidad, carga emocional, etc.

En la literatura al respecto encontramos diferentes denominaciones para lo que habitualmente se conoce como diario, documentos personales, registros personales, o cualquier otra estrategia de introspección para la obtención de datos en investigación cualitativa. Veamos qué denominaciones se utilizan en algunos trabajos consultados: *documentos personales* (Bisquerra, 2004: 345; Massot, Dorio y Sabariego, 2004: 350; La Torre y González, 1987); *diario* (Elliott, 1993; Contreras, 1994; Pérez Serrano, 1994); *diario del profesor* (Zabalza, 1986, 1991; Porlán y Martín, 1996); *diario del investigador* (Woods, 1989; Santos Guerra, 1990); *diario del entrevistador* (Taylor y Bogdan, 1992: 140); *intravistas* (Walker, 1989: 172); *observación endógena*, o *autoobservación* (Gutiérrez y Delgado, 1995).

Basándome en estos trabajos, y tomando elementos del amplio espectro de definiciones que ofrecen al respecto, considero que los documentos personales son relatos individuales, escritos en primera persona, cuya característica fundamental es lograr “su efecto gracias al poder de introspección” (Walker, 1989: 172). Su carácter de instrumento introspectivo permite reflexionar sobre un acontecimiento o tema específico y explicitar pensamientos, sentimientos y vivencias, presentes y pasadas.

También pueden considerarse estos documentos como un importante instrumento que puede hacer de guía de la investigación educativa, así como ayudar a mejorar el proceso educativo para transformar la práctica docente. Según la función que se les adjudique, pueden ser, desde el registro de cuestiones formales, la recogida de sucesos puntuales que aporten información determinante al estudio, hasta poseer carácter vertebrador de la investigación, por ser el documento donde se vierten los datos recabados con otras técnicas.

4.7.4.1. Documentos personales generados por el alumnado

Bajo este epígrafe incluyo aquellos documentos que fueron utilizados al objeto de cumplir los fines planteados en la investigación. En muchos de los casos, son “reflexiones sobre un acontecimiento o tema específico” (Taylor y Bogdan, 1998). En otros, estas reflexiones nos permiten registrar su pensamiento en relación con la vida pasada y presente, o como expectativas de futuro. A veces denotan percepciones, opiniones, conocimientos, así como emociones o sentimientos acerca de las relaciones personales con quienes componemos el grupo de investigación. En alguna ocasión, los datos obtenidos son fruto de un intenso ejercicio de introspección acerca de sus vivencias, que requieren alto grado de implicación personal.

Los documentos personales del alumnado son narraciones de características diversas - orales, escritas, espontáneas, reflexivas...- y realizadas en diferentes momentos del proceso. Toda esta información nos permite valorar los diferentes aspectos de la experiencia vivida.

Para garantizar el anonimato de estas reflexiones, tanto las personales como las realizadas en presencia del grupo, las citas extraídas de este tipo de documentos aparecen con nombres supuestos.

Guión de lectura

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, una de las tareas consiste en completar un guión de lectura, una vez trabajado cada uno de los materiales de estudio. Este documento, de elaboración propia, consta de 10 preguntas y surge, hace algunos años, ante la necesidad de ayudar al alumnado en la dificultad de abordar la comprensión de los textos que debían estudiar. El guión de lectura está diseñado para orientarles en la reflexión acerca de temas concretos relacionados con su formación docente. Con el fin de hallar las preguntas más adecuadas para cumplir dicha función, dicho guión se ha modificado a lo largo de los cuatro cursos anteriores, hasta llegar al modelo utilizado en esta investigación.

Completar los guiones de lectura es una actividad que conlleva varias tareas que conduzcan al alumnado a comprender el material que tienen entre manos. Para ello, deberá hacerse una o varias lecturas y utilizar otros recursos de apoyo: diccionarios, Internet, consultas a la profesora o a otras personas, etc. Cumplimentar por escrito los diferentes apartados del guión, supone:

- Identificar, buscar el significado y anotar todas las palabras desconocidas o de cuyo significado no se tenga seguridad.

- Extraer los conceptos o ideas que no se entiendan.

- Argumentar su desacuerdo con ciertas ideas o afirmaciones que aparecen en el texto.

- Citar las ideas más interesantes, en función de su formación docente.

- Hacer explícito todo lo nuevo que han aprendido y si estos conceptos han modificado su forma de pensar.

- Elaborar un breve resumen de las ideas fundamentales que transmite el texto.

De cualquier manera, les explico que el objetivo de esta guía “es ayudar, no estorbar”, de manera que, pueden utilizar cualquier otro esquema de trabajo que consideren más adecuado.

La mayoría de las dudas se solventan con un diccionario de la lengua de ámbito general, pero se tendrá en cuenta que si son términos específicos será necesario utilizar material específico o consultar a la profesora.

Les explico la conveniencia de citar frases literales, así como la forma de ir haciendo su propio fichero de materiales y algunas formas de archivo.

Por último, resalto la importancia de que cada guión se entregue el día que corresponde a la exposición oral de dicho material, ya que el ejercicio previo de reflexión supone la optimización de su trabajo personal.

Valoración escrita del proceso de enseñanza-aprendizaje

Al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma individual, cada estudiante hace un informe escrito. Esta tarea estaba acordada entre todos los miembros del grupo, para completar el sistema de evaluación y poder cerrar adecuadamente el proceso educativo implementado. El objetivo es obtener la valoración y opinión personal acerca del desarrollo de la asignatura, así como de algunos aspectos de índole general del primer cuatrimestre de sus estudios universitarios.

En la categoría 5.2. *Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Valoración de la Asignatura*, se desarrolla ampliamente el resultado del análisis de algunos datos obtenidos a través de este instrumento.

4.7.4.2. Diario de la profesora-investigadora

El diario de profesora-investigadora tiene elementos y cumple las funciones de los dos aspectos indisolublemente unidos que constituyen este estudio: docente e investigador. Como diario de profesora según la opinión de Zabalza (1986) me ayuda a estructurar, sintetizar y analizar la información, y a estimular la conciencia y el autoanálisis. Pero también, como diario de la investigadora, su objetivo es vigilar y testimoniar mi propia implicación en la investigación con total honestidad (Woods, 1989: 127).

También coincide con el significado que otorga Walker (1998: 172-173) al término intravista: “aquellas técnicas que dependen del uso que hace el investigador de su propia experiencia y subjetividad como instrumentos clave.” Para este autor el problema radica esencialmente en hallar el modo de ser objetivo en cuestiones básicamente subjetivas, pero no considera que sea una tarea tan imposible como podría parecer. Y continúa diciendo: “es difícil dar consejos sobre el modo de recoger y emplear estos materiales, aunque es importante intentar, cuando sea posible, integrar el testimonio de los diarios con el de las entrevistas y otros documentos.”

Para Gutiérrez y Delgado (1995: 141) “la autoobservación es uno de los modos de observación posibles dentro de las tecnologías de la observación endógena. (...) Precisamente, las más importantes para la observación cualitativa en la investigación social.”

El diario de esta investigadora sería denominado por Zabalza (1991) “mixto”, ya que está centrado tanto en las personas que componen el grupo (profesora y alumnado), como en las tareas desarrolladas en el aula. Coincide, así mismo, con la descripción que hace Porlán (1987: 77-79): “El diario centrado en la dinámica social de la clase y en las actitudes personales, refleja la vida y conflictos de los grupos e individuos del aula. Se da relevancia a la formación de los estudiantes como personas, a sus actitudes hacia los demás, a su capacidad de expresión y relación”. Además, participa de los otros aspectos que menciona el autor ya que “relata sentimientos y estados de ánimo personales en relación con la vida profesional” y “describe y analiza el proceso instructivo de los estudiantes”. Y en palabras de Elliott (1993: 96 ss.) contiene: “narraciones sobre las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones.

Este documento no adopta la forma de un cuaderno, sino que utilizo diferentes formas de registro. Por una parte, están las notas de campo, las escribo en un cuadernillo que construyo con una serie de folios, cada uno de los cuales es una planilla, con apartados para la fecha, actividad, observaciones, asuntos pendientes de tratar, actitudes, percepciones, ocurrencias, reflexiones, sentimientos, etc. Es un tipo de dietario donde llevo el control del desarrollo de todos los aspectos del proceso.

Anoto de forma escueta, a veces una sola palabra o una frase, que me recuerda un suceso o idea que luego debo desarrollar. Notas escritas durante e inmediatamente después de las sesiones, acerca de las exposiciones orales, intervenciones, preguntas, discusiones, así como de otros sucesos u opiniones dignos de interés. Notas tomadas sobre la marcha, incluso en la pizarra, a veces mientras hablo, con la obsesión de no olvidar nada que pueda ser importante. También hago anotaciones, en situaciones ajenas a la estancia en el centro o el tiempo de estudio, utilizando cualquier soporte que tengo a mano.

De los registros escritos por la profesora, quizá deban destacarse los tomados acerca del desarrollo de las sesiones prácticas, tanto durante, como una vez finalizadas, como consecuencia de la riqueza que aporta la última fase crítica, de puesta en común, una vez impartida la sesión.

Registro los asuntos tratados en el despacho con el alumnado: si alguien viene a decir, por ejemplo, que ha estado enfermo; las llamadas telefónicas; los correos electrónicos que envía el alumnado; etc.

Por último, en el Diario recojo mi estado de ánimo.

El diario lo redacto en el ordenador. Cada día que he tenido clase con el grupo objeto de estudio, al llegar a casa, registro ampliamente lo acontecido en la jornada y lo vierto en la carpeta *Diario de la tesis*, que incluye diferentes carpetas y documentos: *Ideas*, donde anoto todas las ocurrencias que pueden ser útiles; *Tareas pendientes*, donde registro todo lo que está por realizar; *Comunicación Tesis*, donde anoto las ideas básicas de las conversaciones telefónicas con mi directora y demás personas, acerca de la tesis; *Carteo tesis*, donde copio cada uno de los correos electrónicos que recibo de las personas con las que he compartido mis preocupaciones y que incluyen desde opiniones y consejos, tanto personales como académicos, hasta algún material, que generosamente algunas personas me han enviado. Y, la carpeta denominada *Organización*, donde registro las entregas de material a la directora de la tesis, así como las correcciones y comentarios al respecto.

4.7.4.3. Los cuestionarios

“El cuestionario puede considerarse como una entrevista formalizada y estilizada, o una especie de sustituto de ésta. Formalmente, es lo mismo que una entrevista cara a cara, aunque a fin de prescindir de la presencia del entrevistador, se presenta al sujeto lo que podría definirse como una transcripción estructurada de entrevistas sin respuestas. (...) Por otra parte, ofrece numerosas ventajas de cara a su administración, al presentar, al menos potencialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando al investigador la oportunidad de acumular datos con (relativa) facilidad” (Walker, 1989: 114).

En esta investigación he utilizado diferentes tipos de cuestionarios, en función del objetivo, la información a obtener y la metodología empleada. Así por ejemplo, encontramos desde preguntas que se responden de forma corta y concreta, hasta otras que requieren cierto esfuerzo de introspección y reflexión para ser contestadas de forma adecuada. Incluso la

que denominamos *Cuestionario acerca del ámbito motor* es una actividad que se realiza por parejas.

Probablemente, las actividades que mejor encajan en el término cuestionario empleado al uso son las denominadas *Cuestionario de valoración del tema Coeducación y Macroquestionario*, aunque esta última consta de preguntas de diferentes tipos. Es decir, el hecho de que los instrumentos agrupados en el apartado *Los cuestionarios* hayan sido de aplicación reducida ha facilitado poderlos utilizar desde las premisas de la investigación cualitativa, cuyo enfoque del diseño ofrece la forma de integrar datos *cualitativos* y *cuantitativos*, así como mantener en parte el carácter abierto de las preguntas. De modo que, coincidiendo con lo expresado por este autor, “nuestra intención no era simplemente hacer preguntas para obtener sus respuestas que luego fuéramos a utilizar en un posterior análisis, sino conseguir una serie de *síntomas*” (Walker, 1989: 130 y 126).

Cuestionario de conceptos previos acerca de la Coeducación

En diferentes momentos del desarrollo de la asignatura uso, como estrategia metodológica, actividades en las que el alumnado ha de reflexionar y explicitar su pensamiento acerca del tema que después será abordado. Para lo cual se utilizan diferentes metodologías y actividades. Una de ellas es este instrumento de elaboración propia.

Responden individualmente a una serie de 15 preguntas de las que se obtiene información acerca de algunos conceptos previos y vivencias en relación con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y, más concretamente, en el ámbito de la actividad física. Las preguntas están enfocadas a saber cómo piensan acerca de: la existencia de discriminación de las niñas en la escuela; en las clases de Educación Física, durante sus años de escolarización; la actitud del profesorado; la naturaleza de las actividades que se realizaban en las clases de Educación Física; qué tipo de actividades físico-deportivas practican; etc.

Cuestionario acerca del ámbito motor

Transcurridas cuatro semanas de curso, realizamos esta actividad, que nos aporta datos de análisis acerca de dos aspectos de la evaluación formativa: diagnóstica y continua. La intención con que se realiza este trabajo podemos agruparla en los siguientes puntos:

- Abocar al alumnado a reflexionar y comprobar si han sido capaces de relacionar y organizar la gran cantidad de información que ha recibido a lo largo de estas intensas semanas.
- Comprobar si han asimilado los contenidos desarrollados durante las primeras 20 horas lectivas presenciales, que suponen los fundamentos teóricos básicos de la asignatura, es decir, el concepto de EF, que condicionará su formación académica.
- Explicitar el pensamiento del alumnado acerca de algunos aspectos de la práctica motriz que todavía no han sido tratados, lo que propicia que ciertas cuestiones planteadas en esta actividad adquieran la consideración de evaluación diagnóstica en cuanto a la detección de ideas previas.
- Dejar constancia de la importancia de adquirir una sólida base teórica y cultural como elemento imprescindible para llegar a ser docentes competentes. Comprobar si poseen conocimiento teórico sobre algún aspecto cultural relacionado con un ámbito muy popular y que goza de gran interés por parte del alumnado de EF, como son los Juegos Olímpicos. Las respuestas dadas harán de introducción para abordar ciertos materiales histórico-culturales del movimiento humano.

- Tomar conciencia de la importancia de expresarse con propiedad, para lo cual es imprescindible tener las ideas claras. Invitarles a hacer un trabajo de lectura comprensiva, aprendiendo a discernir lo importante de lo accesorio.

Este trabajo se realiza por parejas, cuya composición deciden libremente. Consiste en discutir, consensuar y responder por escrito a una serie de 13 preguntas, en cuyas respuestas queremos comprobar los objetivos señalados.

En algunas de estas preguntas se abordan temas relacionados con la docencia de la EF y queremos saber sus creencias en dos vertientes: por una parte, sus vivencias como estudiantes que durante muchos años han cursado la asignatura Educación Física; por otra, desde la perspectiva del monitorado, ya que gran parte del alumnado posee experiencia en el ámbito deportivo en edad escolar.

El objetivo de estas preguntas es saber cómo piensan acerca de: la relación del rendimiento deportivo con la especialización temprana, la enseñanza de los juegos colectivos, las demostraciones del profesorado en la sesión de Educación Física, la exclusión de los niños y las niñas menos hábiles en deporte en edad escolar, etc.

Los aspectos tratados en esta actividad que, en principio exige reflexionar, escuchar, opinar y consensuar una idea con la pareja, nos lleva a ricos grupos de discusión acerca de temas de su máximo interés: la sesión, la capacitación del profesorado para realizar una demostración; la necesidad de ser un buen modelo; la obligación de dominar todas las técnicas y mantenerse en forma, etc.

Macroquestionario

Previamente al desarrollo del tema “Coeducación y Educación Física”, el alumnado ha realizado, individualmente, un macroquestionario -de 70 preguntas- configurado a partir de la revisión de otros cuestionarios y materiales ya existentes¹⁰⁹, así como por preguntas de elaboración propia.

Consta de preguntas de diferentes tipos: cerradas, tipo *Likert*, abiertas, etc. La finalidad que se pretende con este instrumento es obtener información de diferente índole acerca del alumnado: datos socioculturales, creencias acerca de la Coeducación Física, datos de su propia práctica motriz y datos de sus vivencias en el ámbito doméstico-privado con relación al reparto de las tareas cotidianas.

Les indico que pueden tomarse el tiempo que deseen, que lean detenidamente cada pregunta y que consulten -si tienen alguna duda-, con el fin de dar respuestas reflexionadas. Sobre todo, insisto en que lo único que les pido es que las respuestas sean sinceras.

Cuestionario de valoración del tema Coeducación

Concluido el desarrollo del tema Coeducación, cumplimentan un breve cuestionario, tipo *Likert*, acerca de los contenidos estudiados, organizados en once preguntas que coinciden con los bloques de contenido en que se ha organizado el tema “Educación Física y Coeducación”. En cada una de las once preguntas, reflejan -en una escala del 1 al 5- el grado de interés suscitado y si les gustaría seguir formándose en dicho tema.

¹⁰⁹ Cuestionario PEXCOM, elaborado por Vázquez, Fernández y Fierro (2000); Fernández, E. (1994); Guía didáctica para una orientación no sexista (1988); Seminario de Alicante (1987); Primeros encuentros sobre Coeducación (1990).

Evaluación final escrita

La Evaluación final escrita que cada estudiante realiza al concluir el desarrollo de la asignatura, consta de dos partes, cada una de las cuales pretende un objetivo:

- Comprobar si ha existido evolución de conceptos previos. Para lo cual deben responder preguntas relacionadas con su pensamiento y actitud hacia la EF.
- Comprobar si han asimilado algunos conocimientos acerca de lo que podríamos denominar material de estudio. El objetivo de esta prueba es valorar los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso. A su vez esta actividad se divide en dos partes. Para contestar adecuadamente a las cuestiones planteadas en la segunda parte, era necesario haber retenido ciertos saberes, a través del estudio de los materiales trabajados en el desarrollo de la asignatura.

4.7.5. Grupo de discusión/debate

La recuperación de la dimensión cualitativa de la investigación social implica, en opinión de Ortí (1995: 86-87), la recuperación de “las verdaderas formas primitivas y directas de la encuesta social originaria: las entrevistas personales abiertas (no precodificadas) y los grupos de discusión.”

Los dos tipos de práctica como elementos fundamentales de la investigación cualitativa, han sido utilizadas en este estudio. En este apartado se trata el debate o grupo de discusión y en el siguiente la entrevista. No obstante, y antes de explicar el primero, apporto el punto de vista de varios autores, que establecen la diferencia entre estos dos instrumentos:

Taylor y Bodgan (1998: 139) creen que la entrevista grupal es “un método que ha sido muy poco empleado en el pasado pero posee un gran potencial. (...) Las personas hablan sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes. Como en las entrevistas en profundidad, el investigador aplica un enfoque no directivo. No obstante, en las entrevistas grupales probablemente nunca obtenga la comprensión honda que se adquiere en las entrevistas persona a persona.”

Según Alonso (1995: 225), el grupo de discusión produce discursos particulares y controlados que remiten a otros discursos generales y sociales: “En los grupos discusión lo que obtenemos son siempre representaciones de carácter colectivo, no individual.” Mientras que el grupo de discusión es el lugar al que tienden las diferentes actitudes y opiniones de sus miembros y donde, precisamente como producto del propio proceso de debate, aparecen enfrentamiento y oposición entre las diversas posturas personales, la entrevista, sin embargo, se encuadra en la conciencia del hablante.

Siguiendo el discurso de Canales y Peinado (1995: 289), me hago las preguntas que formulan: ¿Por qué no limitarnos a las entrevistas abiertas individuales? ¿Por qué precisamente en grupo? Responder a la primera es sencillo, ya que utilizo las dos técnicas, entrevistas individuales y de grupo. Pero, para contestar a la segunda, debo explicar que el debate es una estrategia que forma parte de la metodología educativa que utilizo habitualmente, en mi quehacer docente y, que al convertirla en herramienta de investigación para mi tesis, sabiendo que es un instrumento casi imprescindible en cualquier estudio de naturaleza cualitativa, la diseño cuidadosamente, con el fin de que cumpla los requisitos como fuente de información de una investigación que debe trascender.

Sin embargo, no imaginaba el alcance del valor que adquiriría el instrumento denominado *Debates de Coeducación*, como herramienta de recogida de información. Este

descubrimiento comienza con la audición y transcripción de las cintas audio y, a medida que avanza el análisis de los datos -que simultáneamente, contraste con la literatura específica-, no deja de fascinarme la riqueza de su contenido.

Además las discusiones y debates contribuyen al objetivo de lograr que el grupo se conforme como tal. Es decir, lo que en principio es un conjunto de individuos, que el azar ha reunido en primer curso de la especialidad de EF de Magisterio, se transforma en grupo, para lo que es necesario que se establezca la comunicación y la relación entre las personas adscritas al mismo. Y tal como se ha expresado en la explicación del instrumento que hemos llamado *Ronda de conocimiento*¹¹⁰, el proceso para conseguirlo es hablando, herramienta básica en un sistema de comunicación mucho más complejo, en el que no podemos olvidar la comunicación no discursiva.

Canales y Peinado (1995: 289) señalan que “el grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla”, es decir participa de las características mismas del discurso social, entendido como “la ideología, en su sentido amplio -como conjunto de producciones significantes que operan como reguladores de lo social-”. Es decir, en el grupo se articula el orden social y la subjetividad, que “equivaldrá a una situación discursiva, en cuyo proceso este discurso diseminado se reordena para el grupo.” El grupo de discusión es una técnica que “se aprende como un oficio, como un artesanado, no es susceptible de estandarización ni de formalización absoluta.”

También “puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés. Ello también le ha otorgado la denominación de grupo focal por lo menos en dos sentidos: en primer lugar, porque se centra en el abordaje a fondo de un número muy concreto de tópicos o dimensiones de estudio; y en segundo lugar, porque la configuración del grupo se hace a partir de la identificación de alguna particularidad compartida por las personas participantes del grupo” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004: 343).

Los grupos de discusión, que hemos llevado a cabo desde la perspectiva cualitativa, han supuesto una actividad de extraordinaria trascendencia en este estudio. Se ha creado un clima social propicio, donde la comunicación horizontal, sin jerarquías, que hemos puesto en práctica ha posibilitado la expresión libre de las creencias y sentimientos personales, haciendo aflorar la subjetividad de todas las personas implicadas y determinando, de esta forma, el tipo de relaciones sociales.

Nuestro “grupo de discusión comunicativo es un grupo natural que elabora una interpretación colectiva de la realidad a través de la comunicación entre iguales” (Gómez Alonso, 2004: 415). El nexo común de las personas que lo conforman es pertenecer a un curso de formación universitaria, por lo que las demás características vendrían dadas: se conocen, participan continuamente en actividades conjuntas y comparten regularmente el mismo espacio. No necesitan el consenso previo para su propia constitución y para el desarrollo del trabajo, lo que, desde mi punto de vista, puede convertirlo en un grupo de discusión privilegiado para que surja la comunicación.

Además, como profesora-investigadora, me he sentido plenamente integrada en el grupo. Al dinamizar los debates, en todo momento, he tenido presente que, aunque mi alumnado y yo tengamos saberes diferentes, no supone que sean jerarquizables en valoración de mejores o peores. Por el contrario, he tratado de hacerles ver la trascendencia que adquiere el intercambio de juicios, así como la asunción de que todas las personas tienen algo que comunicar que enriquece al conjunto del grupo.

¹¹⁰ Apartado 4.7.2.

Considero pues, que el trabajo realizado puede identificarse con lo que Gómez Alonso (2004: 416-417) denominana *grupo de discusión comunicativo*, para el que establece las siguientes características:

- El objetivo del grupo de discusión es llegar a consensos para la generación conjunta de conocimiento científico y la transformación del contexto. También cabe que no se produzca el consenso.
- Se requiere un consenso previo para constituir el grupo y desarrollar el trabajo. Se consensúan las bases de la investigación y el grupo valora su utilidad. No hay nunca una instrumentalización del grupo.
- El grupo ha de ser natural (las personas que lo forman se conocen), de manera que sus componentes tienen un nexo en común, porque participan en alguna actividad o porque coinciden en algún espacio físico.
- Es conveniente que la persona investigadora conozca al grupo. Se basa en el diálogo igualitario, de forma que la persona que investiga es una más en lo que se refiere a la participación en el grupo.
- Hay una interpretación colectiva de la realidad por parte de todas las personas del grupo, potenciando a quien menos participa. Es una interpretación cooperativa basada en pretensiones de validez.
- Ha de realizarse una segunda vuelta donde se tiene oportunidad de volver a tratar los temas del anterior diálogo, así como, sobre otros nuevos, generados por las informaciones recogidas en la primera vuelta. La corroboración de los datos y la redacción de las conclusiones se hacen con la participación de todo el grupo.
- El análisis no se basa en el saber hacer de una persona experta, sino que, para que sea rico, ha de contarse con todas las personas. Este proceso quita la complejidad ante la que se encontraría una persona solitaria.

Este autor añade además otros dos elementos que debe poseer el grupo de discusión, el contexto físico y la existencia de un guión: “En cuanto a la aplicación, el grupo debe reunirse en uno de sus contextos comunicativos habituales. Se necesita un guión -conocido por los miembros del grupo- de carácter orientativo basado en los objetivos del proyecto.

En nuestro caso, el grupo de formación inicial del profesorado de EF se reúne en uno de los dos espacios asignados: el aula teórica y el gimnasio. El alumnado posee material e información previa acerca del tema a debatir. En el caso de los *Debates de Coeducación* dispone de un guión con los ítems a desarrollar. En tercer lugar, siempre como mínimo, hay una segunda ocasión de discusión.

En el desarrollo del proceso educativo-investigador tiene gran importancia la dinámica de grupo. A diario, de forma natural surgen en clase situaciones de discusión y comunicación interpersonal, que tienen su fin en sí mismas. Sin embargo, adquieren un doble sentido al recogerlas sistemáticamente como datos de la investigación.

En relación a la experiencia vivida con los grupos de discusión, he de decir que mi alumnado siempre estaba dispuesto a participar, a opinar, incluso con la sensación permanente de falta de tiempo para expresar sus ideas.

En el grupo de discusión denominado *Debate de Coeducación*, no se da el problema de quién toma la palabra o de que no se atrean a hablar. En todo caso ocurre lo contrario, a veces quieren hablar varias personas a la vez. Pero, en general, quedo gratamente impresionada al comprobar cómo establecen su propia dinámica, cómo respetan las opiniones con las que no están de acuerdo. Intervengo en contadas ocasiones, para reconducir el tema y para invitar a participar a quienes apenas opinan. No obstante, la

conclusión que saco es que, en general, quieren oír lo que aportan las personas con experiencia en llevar equipos de niñas o mixtos en deporte escolar.

Por lo tanto, creo que el grupo de discusión ha superado con creces a la entrevista final individual en espontaneidad y riqueza en otros muchos aspectos. Así pues, en este punto, adquiere sentido la siguiente opinión de Canales y Peinado (1995: 289): “Si el universo del sentido es grupal (social), parece obvio que la forma de los grupos de discusión habrá de adaptarse mejor a él que la entrevista individual, por abierta (o en profundidad) que sea. La reordenación del sentido social requiere de la interacción discursiva, comunicacional.”

Para concluir este apartado, hago una relación de las actividades realizadas a lo largo de esta investigación que, aunque diferentes en su modalidad, duración y técnicas empleadas para la obtención de datos, pueden considerarse grupos de discusión:

- Discusión llevada a cabo en subgrupos de seis personas, durante la primera fase de la Técnica de grupo nominal, con una duración de cinco horas, aproximadamente.
- En desarrollo de las sesiones teóricas, en las que, finalizada la exposición oral, uno de los objetivos es debatir acerca del tema correspondiente.
- En la fase crítica o puesta en común de las prácticas didácticas impartidas por el alumnado. Esta actividad realizada al finalizar cada una de las nueve sesiones prácticas, constituye una parte fundamental del proceso formativo del alumnado. El debate y la reflexión se centran en el análisis y la crítica de los diferentes aspectos didácticos surgidos del desarrollo de la sesión. Esta dinámica sistemática de discusión ha sido la más difícil, ya que, por una parte, se trata de emitir juicios críticos acerca de la labor desempeñada por las compañeras o los compañeros de clase; y por otra, el enfoque con que conduzco la puesta en práctica supone un auténtico choque con sus ideas previas. Así pues, en los primeros días las intervenciones son menos fluidas, pero, tal como se relata en la categoría acerca de la valoración de la asignatura¹¹¹, a medida que van pasando las semanas, aumenta de tal forma la participación, que nos falta tiempo para dar cabida a todas las intervenciones.
- Los *Debates de Coeducación* en principio era una actividad específica para discutir acerca del tema, sin embargo, en relación con la falta de oportunidades de las chicas para encontrar su espacio en el ámbito deportivo, surgieron aspectos de gran interés relacionados con la didáctica de la EF. Estos debates se llevan a cabo en dos días, su duración sobrepasa las cinco horas y han sido grabados íntegramente.¹¹²

4.7.6. La entrevista

Como última tarea del proceso de investigación educativa, realizamos una entrevista individual, semiestructurada y de naturaleza cualitativa, actividad denominada *Entrevista final*¹¹³, que nos aporta datos de análisis en la fase final de la investigación.

Antes de abordar la entrevista “como una herramienta específica de investigación” (Cohén y Manion (1990: 377), explico brevemente las dos partes previas que ayudan a conformar la.

¹¹¹ Apartado 5.2. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Valoración de la Asignatura

¹¹² Los grupos de discusión y las entrevistas individuales se registran íntegramente en grabación de audio. Su utilización para analizar los datos y como estrategia para garantizar el rigor de esta investigación, queda explicada en los apartados 4.8. y 4.9.

¹¹³ Anexo 14: Guión de la entrevista final

Dado que es la última oportunidad de mantener un encuentro con el alumnado, aprovechamos el encuentro para realizar las tareas pendientes. Así, el contenido agrupado bajo el epígrafe Entrevista final está organizado en tres partes:

Primera parte:¹¹⁴

- Completar datos socioeconómicos que habían sido omitidos en otras fuentes, o cuya información era necesario confirmar.
- Comprobar la posición del alumnado y, en su caso, rectificar dos errores detectados en el análisis de los datos, acerca de dos preguntas de la macroencuesta.¹¹⁵

Segunda parte:

- Les informo acerca de la evaluación obtenida en cada uno de los trabajos realizados y les doy a conocer los resultados de la prueba final escrita. Comentamos los temas que consideran oportunos y contesto a sus preguntas o dudas, si las hubiera.
- Se aborda el asunto de la calificación, se dialoga, y tal como se acordó a principio de curso, se consensúa la nota de la asignatura. Me aseguro de que están plenamente de acuerdo con la calificación final obtenida.
- Antes de poner en marcha la grabadora, para realizar la entrevista propiamente dicha, a modo de colofón, resalto las cualidades más destacables de cada persona, que explicito literalmente con expresiones como: “vas a ser una excelente profesora, realmente tienes madera de profe”; “tu experiencia aportada en el debate de coeducación ha sido muy interesante, la gente lo ha valorado como algo extraordinario”; “tu calidad como persona, tu temperamento y tu actitud con el grupo ha sido un regalo para todos”.

Tercera parte:

- Grabación de la entrevista en la que les invito a expresar libremente cualquier opinión relacionada con la asignatura Educación Física y su Didáctica I. Si lo desean, pueden añadir opiniones o críticas que no hayan expresado mediante otros instrumentos utilizados, o ahondar en algún aspecto concreto. Además, les pido que den su opinión acerca de los siguientes aspectos:

Expectativas que traían al iniciar estos estudios

Posibles cambios en su manera de pensar acerca de los conceptos fundamentales del ámbito motor y la Coeducación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Opiniones acerca de los diferentes aspectos del desarrollo de la asignatura: trabajo realizado, ambiente, metodología, evaluación, etc.

Hecha esta aclaración, abordamos el tema de la investigación cualitativa.

Tal como ha sido explicado anteriormente, la reacción crítica al abuso de la estadística, tiene como consecuencia la recuperación, entre otros métodos de investigación cualitativa, de las entrevistas personales abiertas (Ortí, 1995: 86).

En opinión de Valles (2002: 16) los años treinta y cuarenta son, sin duda, una época de contribución relevante si se piensa en las entrevistas cualitativas de investigación. La novedad de los momentos actuales residiría en el “uso creciente de las entrevistas

¹¹⁴ Anexo 15: Tabla de información complementaria que se recaba en la Entrevista final

¹¹⁵ En el primero (debido a un fallo de impresión), dos preguntas independientes aparecen en la misma casilla, por lo que no puede interpretarse la respuesta; el segundo por la omisión de una pregunta. En la macroencuesta se hizo la siguiente pregunta con el nº 31: *¿Piensas que es más importante preparar a LOS NIÑOS para una carrera exitosa más que para una vida familiar gratificante?* En este instrumento, por error, se omite anteponer la repetición de la misma, pero cambiando “LOS NIÑOS”, por “LAS NIÑAS”. Los errores señalados están corregidos en el anexo Macroencuesta.

cualitativas como método de investigación con derecho propio, apoyado en una literatura metodológica en expansión sobre la realización sistemática de investigación mediante entrevista” (Kvale, 1996: 8, citado por Valles, 2002: 16).

Partiendo de la base de que en investigación cualitativa es recomendable la utilización de diversas técnicas y métodos, la entrevista es considerada como herramienta metodológica privilegiada y la siguiente opinión de Valles (2002: 53) al respecto es compartida por gran cantidad de autora y autores: “El diseño más específico de las entrevistas en profundidad suele estar contenido en el diseño más amplio de un estudio, donde la utilización de otras técnicas cualitativas y cuantitativas también se contempla.”

Vemos algunas definiciones o formas de entender la entrevista:

“Es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” de la que se enorgullecen los investigadores cualitativos (Stake, 1998: 63).

“Un método o conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales y humanas, que abarca desde los cuestionarios hasta la conversación no estructurada, y que en esencia, se basa en el supuesto de que las personas pueden reflexionar y explicar su conducta, sus prácticas y sus acciones” (Walker, 1989: 113-114).

“Una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la define como objeto de estudio” (Grele, 1990: 112, citado por Alonso, 1995: 228).

La entrevista en sentido científico es el interrogatorio cualificado a un testigo relevante sobre hechos de su experiencia personal. La principal utilidad de la entrevista consiste en averiguar la visión sobre los hechos de la persona entrevistada (Webb y Webb 1965, citado por Valles 2002: 54); facilitar la expresión de las opiniones personales acerca de los hechos con toda sinceridad y precisión, Woods (1987: 80). Además, pretende, a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo (Alonso, 1995: 228).

El interesante estudio monográfico de Valles (2002), *Las entrevistas cualitativas* ha sido de gran utilidad, ya que me aporta un amplio marco teórico donde justificar de forma precisa, la recogida y análisis de los datos a través de la entrevista individual realizada a mi alumnado. Concretamente, esta obra tiene un apartado acerca de la relación entre la conversación y la entrevista, dos estrategias de obtención de datos utilizadas en mi investigación. Para este autor, las entrevistas cualitativas tienen su fundamento metodológico en las conversaciones cotidianas, pero, que cuando adquieren la categoría de entrevistas profesionales de investigación, precisan técnicas y propósitos propios.

La alusión a la conversación y al diálogo, propios de la cotidianidad aparecen reiteradamente como ingredientes básicos en la definición y conceptualización de las entrevistas cualitativas. Valles (2002: 12-40) cita diferentes autoras/es que defienden esta postura, así como su opinión acerca de otros aspectos de la entrevista, de los que destaco, de forma resumida, aquellos que me han suscitado mayor interés:

- Kvale (1996) se retrotrae mucho más atrás en el tiempo para documentar que la “conversación en una forma antigua de obtención de conocimiento”.
- Schatzman y Strauss (1973) precisan que “el investigador de campo (...) entiende la entrevista como una conversación prolongada”. Esta afirmación remite a un rasgo consustancial de las entrevistas en cuestión, su *profundidad*. No basta con dejar libertad al

entrevistado ante una serie de temas y preguntas. La *prolongación* a la que se alude se puede alcanzar en una sola sesión de entrevista, pero también puede entenderse a lo largo de varias sesiones.

- John M. Johnson (2002) señala que las entrevistas en profundidad se asemejan a las formas conversacionales que se dan entre amigos íntimos. Según este autor, la intimidad está en la base de una entrevista cualitativa *efectiva y útil*. Pero, añade enseguida que tales entrevistas difieren de las conversaciones entre amigos “principalmente porque el entrevistador persigue el uso de información obtenida en la interacción para otros propósitos”. Es decir, en las entrevistas hay siempre un “propósito pragmático que trasciende la amistad en sí”.

- Holstein y Gubrium (1995) emplean la denominación “entrevista activa” y dicen que “el sujeto no es ni un depósito de opiniones y razón, ni esencialmente tampoco un manantial de emociones”. Su planteamiento es que, en lugar de estar ante un sujeto epistemológicamente *predefinido y pasivo*, estamos ante un sujeto *activo y activable* “construido en relación con las contingencias comunicativas en marcha del proceso de entrevista”. En otras palabras, entrevistado y entrevistador son sujetos en proceso de constante desarrollo y evolución al igual que la propia entrevista.

De ahí que entiendan la entrevista activa como una clase de actuación en la que la improvisación está limitada. Esto es, “la producción es espontánea, aunque estructurada -focalizada dentro de unos parámetros flexibles proporcionados por el entrevistador-”.

Basándome en lo anteriormente expuesto, y enlazando con la idea de entrevista activa, el tipo de entrevista individual que llevo a cabo con mis estudiantes, puede denominarse activa, semiestructurada, focalizada, e instructiva.

Adapto la técnica de la entrevista a la necesidad de esta investigación, partiendo de la premisa incuestionable de que las personas entrevistadas detentan la auténtica relevancia y en palabras de Cohén y Manion (1990: 377) “el investigador adopta un papel subordinado”.

El desarrollo de estas entrevistas “se apoya en la idea de que el entrevistado o informante es un ser humano, (...) una persona que da sentido y significado a la realidad. Desde esta perspectiva, la entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación” (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 171).

Así pues, a partir de una breve introducción oral y un guión orientativo, permito que las personas entrevistadas expresen libremente sus ideas y pensamientos acerca de los temas objeto de estudio, pero también, sobre cualquier otro asunto que quieran tratar. Lo que no coincide con lo que Taylor y Bogdan (1998), entienden por entrevistas individuales de carácter *semiestructurado*, en las que a partir de lo expresado por el entrevistador, se nos permite penetrar en las ideas de la persona investigada acerca del objeto de estudio.

Las personas entrevistadas han estado expuestas a una situación concreta estudiada; la entrevista se centra en sus experiencias subjetivas, con el propósito de contrastar las hipótesis, para lo que se ayudan de un guión de entrevista previamente elaborado.

Por ello cumple las recomendaciones que Merton y Kendall (1946, citado por Cohén y Manion, 1990: 401, y citado por Valles, 2002: 21) hacen para llevar a cabo la *entrevista focalizada*, que para resultar productiva ha de basarse en cuatro criterios: 1) *no dirección*

(intentar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres, en vez de forzadas o inducidas); 2) *especificidad* (animar al entrevistado a dar respuestas concretas, no difusas o genéricas); 3) *amplitud* (indagar en la gama de emociones experimentadas por el sujeto); 4) *profundidad y contexto personal*.

También la entrevista realizada a mis estudiantes cumple algunos de los fines que señalan Cohén y Manion (1990: 375) para la *entrevista instructiva*, concretamente como método enfocado a “la manera en que aprenden los alumnos”.

Enlazando con esta idea, en definitiva, nuestra entrevista es eminentemente formativa, ya que uno de los objetivos es analizar y evaluar el proceso educativo para cerrar adecuadamente su primer ciclo de formación. Lo que induce al alumnado a un profundo ejercicio de reflexión acerca de sus expectativas, conocimientos y pensamiento previos, así como de los posibles cambios surgidos en este periodo, valorar si se han cubierto las expectativas iniciales, expresar sus sentimientos y opiniones, etc.

El papel de la entrevistadora y algunas directrices para la realización de las entrevistas

En varios momentos a lo largo de este estudio, se trata de los diferentes roles que adquiere la persona que lleva la responsabilidad de una investigación cualitativa, la importancia de su subjetividad y su actuación en relación con las diferentes tareas que realiza. De tal manera que se constituye en el principal instrumento de la actividad investigadora. Asunto este que adquiere gran relevancia en la persona que entrevista, por ello, traigo a colación la siguiente reflexión: “La subjetividad directa del producto informativo generado por la entrevista es su principal característica y, a la vez, su principal limitación (Alonso, 1995: 225).

Francamente adecuada para introducir el papel de la persona que realiza la entrevista es la definición de Iborra (2001, en Valles 2002: 15): “el más puro, humilde y necesario de los géneros en un oficio de escuchadores”

Esta idea coincide además con mis propósitos a la hora de realizar y de hacer uso de las entrevistas del alumnado. Y la enlazo con la opinión de Stake (1998: 63), pues tal y como afirma, conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos, pero conseguir una buena entrevista no lo es tanto.

En la literatura específica se encuentran infinidad de ideas o sugerencias acerca de cómo debe actuar quien entrevista. A modo de ejemplo, resumo la aportación de Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 173), quienes advierten “que no deben entenderse como un modelo, sino más bien como elementos tendentes a favorecer ciertos procesos, a ayudar a conseguir ese clima de naturalidad y de libre expresión propio de las entrevistas etnográficas”:

- a) No emitir juicios sobre la persona entrevistada. Se trata de escuchar.
- b) Permitir que la gente hable. Sobre todo en las primeras entrevistas, la gente debe tener espacio y tiempo suficiente para contar lo que desee.
- c) Realizar comprobaciones cruzadas. En este sentido, muchas veces las preguntas del entrevistador permiten que los propios entrevistados clarifiquen sus propias ideas.
- d) Prestar atención.
- e) Ser sensible. Implicarse afectivamente en lo que se está diciendo.

En Valles (2002: 96-103) hay un apartado titulado *El entrevistador ideal y los criterios maestros de campo*, en el que sintetiza una cantidad considerable de información en

relación con la persona que entrevista, aportada por diversos/as autores/as. De este apartado, así como de otros momentos de su obra, destaco las siguientes orientaciones prácticas en mi actividad entrevistadora:

- Kvale (1996) establece un decálogo acerca del entrevistador ideal -que reduzco a la mínima expresión-: conocedor (del tema de la entrevista), estructurador, claro (en el lenguaje), gentil, sensible, abierto, conductor, crítico, memorizador e intérprete.
- Atkinson (1998) lo expresa de modo directo y didáctico: “...una entrevista debería ser informal y deshilvanada, como una conversación, pero en una entrevista, la otra persona es la que habla. Tú eres la que escuche. Tu conocimiento y tu voz deberían permanecer en segundo plano, primordialmente para proporcionar apoyo y ánimo.”
- Webb y Webb (1965) indican que el entrevistador tendrá que escuchar comprensivamente muchas cosas que no son pruebas, ya sean opiniones personales, tradiciones y rumores sobre hechos, todo lo cual puede ser útil para sugerir nuevas fuentes de investigación y revelar sesgos.
- Whyte (1984) reconoce que “la reglas seguidas en la entrevista no dirigida” son: como el terapeuta, el entrevistador de investigación escucha más que habla, y escucha con vivo y simpático interés; en ocasiones es útil parafrasear y devolver a los informantes lo que parecen estar expresando; y recapitular para comprobar la comprensión.
- Rubin y Rubin 1995, aportan la síntesis e ilustración de la Secuencia de Etapas en una posible estrategia a seguir durante las sesiones de entrevista en profundidad de de la que transcribo el enunciado de las fases:
 - 1ª Creación de implicación natural
 - 2ª Alentar la competencia conversacional
 - 3ª Mostrar entendimiento y comprensión emocional
 - 4ª Obtención de hechos y descripciones básicos
 - 5ª Preguntas difíciles, sensibles, provocativas
 - 6ª Enfriando el tono emocional
 - 7ª Concluir sin perder contacto

Es evidente, que existen diversas posibilidades a la hora de realizar la entrevista de investigación cualitativa, sin embargo, no parece haber contradicción en la literatura consultada, que puede resumirse en dos aportaciones. La primera, que no existen reglas fijas sobre la forma de realizar la entrevista ni la conducta de quien la realiza, pero, que los saberes explícitos que constituyen la base común de los intercambios *entrevistador-entrevistado* se fundan en los objetivos de la investigación: *cómo, por qué y quién* la realiza (Alonso, 1995: 229 y 232). Y la segunda, la dificultad de aportar directrices, ya que la manera primordial de alcanzar la maestría en el oficio de entrevistar es la practica de hacer entrevista (Valles, 2002: 97).

Por lo tanto y dado que “el investigador que busca orientaciones para confeccionar sus entrevistas se encuentra con una cantidad abrumadora de instrucciones, sugerencias, marcos protocolarios y prescripciones (...), lo más aconsejable es buscar y seguir las que sean consistentes con los fines y diseño del proyecto de investigación que se está llevando a cabo” (Goetz y LeCompte, 1988: 138).

La entrevista debe ser un proceso de comunicación cuyo objetivo es obtener información acerca del estudio que se pretende realizar, de cómo los participantes conciben y explican sus mundos y sus concepciones.

Según Stake (1998: 64) “el entrevistador cualitativo debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los demás, posiblemente facilite una copia a quien vaya a entrevistar, indicándole que el objetivo es completar un programa. Se trata sobre todo de evitar respuestas simples de sí o no y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación. Formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas es todo un arte.

Siguiendo la anterior recomendación, proporciono a mi alumnado un guión de entrevista, que consiste en un folio con unas pocas preguntas escritas en letra muy grande con el fin de indicarles los temas objeto de la entrevista. No obstante, les explico que el guión es orientativo y, que si bien es cierto que me gustaría saber su opinión acerca de los temas indicados, deben actuar libremente. Así mismo, si utilizan el guión tienen total libertad para omitir las preguntas que no deseen contestar, y no es necesario guardar el orden establecido, sino hacerlo de la manera que les resulte más cómodo.

Apenas intervengo, excepto para orientarles cuando se pierden o quiero abundar en un aspecto que no ha quedado suficientemente aclarado. La mayoría de las personas hablan sin parar, y, en general, se sumergen en la entrevista y muestran su parte más íntima. No estímulo el aspecto emotivo, pero escucho en silencio y con absoluto respeto. Algunas personas se emocionan, y, en dos ocasiones, me hacen un gesto para que apague la grabadora. En el análisis posterior de los datos de la entrevista, omito sentimientos íntimos o comentarios sobre otras asignaturas o su profesorado que expresan de forma espontánea.

En otro orden de cosas, explico los elementos relacionados con la toma de decisiones de los aspectos organizativos de la entrevista realizada al alumnado: preparativos, aspectos espacio-temporales y registro de las entrevistas.

En este caso, al ser la profesora la entrevistadora, no se plantean algunos problemas que pueden surgir cuando es necesario coordinar con la labor de otras personas. Concretamente, no ha sido necesario tomar decisiones en dos aspectos: la preparación previa en la técnica o la adquisición de conocimientos específicos de otras personas entrevistadoras, ni los problemas que puede surgir en la relación que se establece entre entrevistadora e informantes, ni tampoco la posible consideración como miembro extraño y los problemas derivados de falta de confianza, sobre todo, si tenemos en cuenta que a estas alturas de curso, gozamos de la ventaja de haber establecido buena relación interpersonal profesora-alumnado.

Así pues, considero que nuestra entrevista goza de ciertas ventajas en la comunicación interpersonal: confianza, empatía, motivación y cooperación, que coincide con la idea de Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 171-172), que expresan con las siguientes palabras: “La entrevista en profundidad requiere para su desarrollo un tipo especial de relación entre las personas en ella implicadas. Esa relación es tan importante que llega a condicionar la calidad de la información recibida. Si tuviésemos que resumir en un concepto el carácter de esa relación seguramente hablaríamos de *confianza*.” (...) La *cooperación* entrevistador-informante puede entenderse ya como un avance significativo en el proceso para desarrollar una relación de confianza. Cooperar supone efectivamente una unidad de acción frente a un mismo problema. El informante está dispuesto a colaborar con el entrevistador para llegar a explicar su visión del problema.”

En nuestro caso, ha sido determinante la existencia de una buena relación, así como el deseo e interés del alumnado de cumplir con lo pactado. La entrevista final es la última

tarea prevista en nuestro proceso y del periodo lectivo, así pues, el cansancio se hace notar, sin embargo, no advierto un solo comentario o gesto desfavorable. La confianza y sinceridad entre profesora y alumnado depende tanto de la disposición y empatía de la primera (Woods, 1987: 77; La Torre y González, 1987: 25), como de la motivación del alumnado, que está condicionada por la relación establecida. Es importante “la percepción que cada uno tiene del otro” y de la motivación hacia la tarea conjunta realizada, donde la entrevista es considerada una parte del proceso social (Valles, 2002: 49).

Por otra parte, los aspectos de organización espacio-temporal y el ambiente de privacidad adquieren gran relevancia en la relación comunicativa. En cuanto a la fecha, el lugar y registro de información, son preparativos que “condicionan la producción de las entrevistas. De modo que el investigador ha de procurar que dicho condicionamiento sea lo más favorable a los intereses del estudio. Algo que no resulta fácil. (...) Lo recomendable, en todo caso, consiste en ejercer un talante flexible respecto a las preferencias del entrevistado en cuanto a fecha y lugar de la entrevista. No se trata de mera cortesía, sino de evitar que la entrevista se malogre por haber forzado la cita” (Valles, 2002: 80).

La entrevista de mis estudiantes no ha entrañado dificultades de organización, ya que disponíamos de un amplio margen de libre elección. No existía apremio por los plazos de ejecución del proyecto y sí total disponibilidad, puesto que el alumnado se encuentra en un periodo sin actividad académica: han finalizado su último examen, pero no se han reanudado las clases del siguiente semestre. Por lo que disponemos de todas las mañanas y dos tardes, durante dos semanas. Cada persona decide cuándo realizar su entrevista.

La duración de la entrevista no estaba prevista, sino que cada estudiante decide cuándo ponerle fin. Como consecuencia, el tiempo empleado fue muy variado, entre 20 y 60 minutos: la media de 40 minutos. Este tiempo podemos considerarlo efectivo para la entrevista, ya que él no está incluido el tiempo empleado en las tareas realizadas que se han explicado al principio de este apartado. Por otra, dadas las condiciones de confianza mutua de cada participante con la profesora, no ha sido necesario dedicar un tiempo a divagar, a tratar asuntos que ayudasen o crear un clima de confianza, sino que pasamos directamente a tratar el tema objeto de estudio. El rito de iniciación lo marca una sencilla frase, seguido de una breve pausa en la que se conecta la grabadora.

Lógicamente, hay diferencia en las respuestas individuales; algunas personas lo toman como un deber, cogen el guión, contestan y al terminar de dar su opinión acerca del último tema reseñado en el guión, dicen: “ya está ¿no?”. Pero, la mayoría, se explaya, y da la sensación de que no tienen ninguna prisa por terminar.

Quiero destacar que la entrevista me proporciona una nueva experiencia de comunicación en la relación con la mayoría de mis estudiantes. No es fácil de explicar. Estaba convencida de que el grado de confianza y libertad de expresión alcanzado no era desdeñable; pero, en la entrevista personal surge un clima diferente, un acercamiento íntimo, emotivo. Se produjo un fenómeno que, en algunos casos, provocó momentos “mágicos”.

Las entrevistas se realizaron en mi despacho y las condiciones de privacidad y tranquilidad, de las que también depende la calidad de la entrevista, estuvieron garantizadas.

Como último requisito formal, tuve un cuidado especial en la utilización de un aspecto trascendental en la comunicación durante la entrevista: el lenguaje empleado. Goetz y LeCompte (1988: 140) y Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 171) subrayan la importancia de plantear las preguntas en un lenguaje claro y significativo, para asegurar

que ambas personas comparten un mismo lenguaje, que llaman a las cosas de la misma manera.

Tampoco este aspecto supuso ningún obstáculo, ya que después de tantas horas compartidas, conozco el nivel de cada persona y busco el registro más adecuado para que provoque información espontánea y rica en cada situación. Mi alumnado utiliza al hablar conmigo un lenguaje coloquial, incluso con alguna que otra expresión no muy ortodoxa que acepto con total naturalidad.

En cambio, me parece digno de destacar que, en general, cuando abordan temas académicos específicos, se aprecia un claro cambio de registro en su lenguaje: utilizan un vocabulario francamente aceptable, con expresiones cultas y frases bien construidas, que denotan una clara mejoría en su nivel de expresión verbal con respecto al inicio del curso académico.

Para registrar las entrevistas individuales utilizo las estrategias más habituales: la grabación en audio y su transcripción completa.

4.7.7. La observación participante

En opinión de Teresa Anguera (1999a: 27), la metodología observacional, a pesar de las acertadas críticas que se le han formulado y de la polémica existente acerca de su todavía dudosa viabilidad en el análisis de conductas encubiertas, “sigue siendo, con mucho, la que dispone de más posibilidades y ofrece mayores y mejores recursos procedimentales en el estudio de la cotidianidad y las relaciones conducta-ambiente que en ella se establecen”.

El término “observación”, puede incluir un amplio abanico de significados y enfoques. Un ejemplo, lo tenemos en Delgado y Gutierrez (1995: 141-3), para quien “la observación participante es el modo de observación más representativa de las tecnologías de la observación exógena (generada desde fuera), que junto a la autoobservación -uno de los modos de observación posibles dentro de las tecnologías de la observación endógena-, son las más importantes para la observación cualitativa en la investigación social”.

En este apartado nos limitaremos a la primera acepción indicada: la observación participante que, en opinión de estos autores, al igual que toda observación sistemática tiene por finalidad obtener información sobre algún asunto concreto. Esto implica que antes de iniciar nuestras observaciones debemos tener alguna idea de lo que vamos a observar, que nos ayude a focalizar nuestra atención, y seleccionar ciertos fenómenos frente a otros de menor interés, lo que no implica que sea necesario formular de un modo operativo el problema a estudiar o que deba especificarse con precisión aquello que ha de ser observado (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 151-2).

La observación deberá hacerse en función de los objetivos de la investigación y del marco teórico-conceptual, cuyos factores fundamentales, a mi juicio, son: el problema objeto de observación, el contexto de observación, en el que adquieren especial relevancia las relaciones personales y el sistema elegido para llevarla a cabo.

En palabras de Stake (1998: 47), la observación participante es una técnica desarrollada por los etnógrafos para observar a la vez que se desempeña una función activa en el grupo que se está estudiando. En nuestro caso, dicha función consiste en tomar parte en el proceso de formación inicial del profesorado de EF, en cuyo contexto, en las páginas siguientes, trataré de explicar cómo he llevado a cabo la observación, insistiendo en la importancia de las interrelaciones personales.

Para ello, me baso, entre otras teorías, en la observación comunicativa que, según Gómez Alonso (2004: 418), es una técnica útil para recoger apreciaciones sobre las conductas habituales de las personas, sus actitudes, motivaciones, interpretaciones, habilidades, elementos característicos del lenguaje no verbal, etc. Con ella logramos que se explicita ese saber tácito.

Este tipo de observación participa de las características de la metodología que subyace a este estudio, concretamente, en lo expuesto acerca de la metodología comunicativa y dialógica. Así pues, trato de conducirme en la relación con mis estudiantes de acuerdo a las siguientes recomendaciones: “La persona que investiga y la que es sujeto de la observación comunicativa tratan y comparten en un plano de igualdad los significados e interpretaciones (...) Hay un diálogo con las personas observadas, que tiene lugar antes y después de la aplicación de la técnica, y que sirve para poner en común tanto los objetivos de la observación como los resultados de la misma. En una misma acción pueden coexistir dos puntos de vista: el de la persona observadora y el de la persona observada. Lo importante es poner en común ambos para llegar a un consenso. Esto es precisamente lo que convierte esta técnica en intersubjetiva” (Gómez Alonso, 2004: 418).

Es obvio que el rol de la persona que observa en investigación cualitativa es determinante, ya que su subjetividad adquiere, probablemente, su mayor sentido al abordar la observación.

Walker (1989: 104) dice que la observación participante suele ser considerada como método, pero, que sería más propio definirla como un rol: “El observador, participante o no, tiene acceso a una serie de métodos y técnicas que pueden emplearse con flexibilidad. Uno puede observar, entrevistar, conversar, buscar documentos, recoger datos o simplemente *pegar la oreja*”.

Es decir, observar conlleva varias tareas en función del objetivo planteado. Del observador participante se espera la recolección de material, la acumulación de descripciones y documentos (Gutiérrez y Delgado, 1995: 45), pero, habrá que tener en cuenta, que así como “los datos cuantitativos se deben sumar y ordenar para que su significado aparezca con claridad, los significados de los datos cualitativos o interpretativos son los que directamente reconoce el observador” (Stake, 1998: 60).

A mi juicio, la tarea de observar está relacionada con el *arte de la conversación*.

Se ha mencionado en el apartado de la entrevista que la conversación constituye un elemento fundamental en investigación cualitativa, asimismo, que las entrevistas cualitativas tienen su fundamento metodológico en las conversaciones cotidianas.

Existe una estrecha relación entre las diferentes estrategias que se utilizan en investigación etnográfica, concretamente, entre la entrevista y la observación participante no pueden hacerse compartimentos estancos, por el contrario, ambas tienen un importante nexo en su afinidad con la conversación.

Valles (2002: 37) lo expresa como sigue: “El arte de la conversación, aprendido de modo natural durante la socialización, constituye el mejor fundamento conceptual y práctico para el aprendizaje de las diversas formas de entrevista cualitativa. Lo cual es particularmente cierto en el caso del investigador de campo, sobre todo en determinados roles de observación participante, donde sus conversaciones se entienden como formas de entrevista orientadas para la investigación.”

Y según Gutiérrez y Delgado (1995: 147), “en la etnografía propia de una antropología dialógica, etnógrafo y nativo conversarían (literalmente) en los textos etnográficos, pues

ésta sería la mejor forma de respetar la dimensión de la lógica de la *experiencia real* de la observación participante como trabajo de campo o actividad etnográfica.”

Si nos centramos en la observación realizada en el ámbito de la Educación, la observación participante es una de las estrategias fundamentales de recogida de datos en la investigación educativa de orientación cualitativa, etnográfica o naturalista (Goetz y LeCompte, 1988: 18; Stake, 1998: 61; Taylor y Bogdan, 1996; Woods, 1989; Delgado y Gutierrez, 1995; Ruiz, 1999: 125). La primera característica es el requerimiento de la *observación directa*. No importa qué instrumentos, sistema de codificación, aparato de registro o técnicas sean utilizadas, la primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar (Spindler y Spindler, 1992: 63-72, citado por Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 45), de tal forma que su presencia no modifique ni manipule el contexto social (Taylor y Bogdan, 1986: 88). Además, Colas y Buendía (1992: 257) añaden su adaptabilidad para captar y comprender las interrelaciones y dinámica de los grupos.

Basándome en los diferentes elementos que aportan los citados estudios, pienso que la observación participante es un acto reflexivo y crítico, que requiere cierta experiencia para abordar la tarea de estudiar las actitudes y actuaciones de las personas en su contexto o medio habitual, sin manipular su desarrollo natural, y en las que son relevantes las relaciones interpersonales de informantes e investigador/a de quien se exige que se involucre con el grupo en la contribución de sus intereses.

La observación participante en el ámbito educativo tendrá como objetivo contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al perfeccionamiento del profesorado implicado. Es sumamente interesante para que el profesorado perciba y tome conciencia de sus actuaciones didácticas susceptibles de mejora. Actitudes, actuaciones o intervenciones que por sí mismo no había percibido, y que una vez indicadas, pueden ayudarle a reflexionar acerca de cómo mejorar en su tarea docente.

Desde este enfoque, las personas citadas, entre otras, consideran que las agrupaciones habituales de estudiantes aparecen como ámbitos naturales de investigación, y el/la profesor/a cumple inicialmente con las características más idóneas para realizar la observación participante. Es una situación especialmente indicada, que cuando lleva aparejada la deliberación o la concienciación (Elliott (1986: 258), favorece que el profesorado actúe como un participante, excepcionalmente observador.

Dada esta situación, la observación participante se convierte en una herramienta extraordinariamente válida para que cada docente pueda reflexionar de manera directa sobre su propia práctica, su actividad evaluadora, o el desarrollo de la investigación (Anguera, 1988: 6; López Pastor, 1999: 322; García Ruso, 2002: 100-101).

Ahora bien, la observación participante sitúa a quien la realiza en la necesidad de relacionar constantemente lo que observa, con preguntas fundamentalmente referidas al significado y al sentido de la investigación. “Esto es tan importante para el observador *cualitativo*, que puede perderse en un cúmulo de notas inconsistentes...” (Walker, 1989: 152). Esta dificultad no es la única con que nos encontramos, Woods (1987: 50 y 64), Taylor y Bogdan (1992: 74) y Cohén y Manion, (1990: 169) alertan de los problemas y las críticas de que es objeto la observación participante: la subjetividad, la idiosincrasia, la dificultad de tomar cierta distancia en la toma de datos, la falta de datos cuantificables en relación con la validez, etc.

Al igual que las técnicas o estrategias donde la subjetividad de la persona que la realiza, es un factor fundamental, la observación participante plantea problemas de cierta dificultad para una correcta utilización ya que supone la combinación de varios factores: en mi caso la buena relación e implicación personal con el grupo y la necesidad de tomar cierta distancia que procure la objetividad en la toma de datos, análisis e interpretación de los mismos. Taylor y Bogdan (1992: 74) afirman que si bien es cierto que el clima de clase creado favorece la comunicación y la calidad de la información, en algunos casos hace más difícil establecer la distancia. En cualquier caso, considero no sólo que la balanza se inclina hacia el lado de las ventajas, sino que he disfrutado de un papel privilegiado.

Siempre he creído que la auténtica investigación es la que hace cada docente con su alumnado, pero también, la de mayor dificultad para trascender. Y me refiero al conjunto del profesorado, incluido el universitario, que aparentemente goza de situación más favorable, pero, al que tampoco le resulta fácil compatibilizar la función docente con la investigadora.

Esta investigación, que realiza día a día toda persona que intenta mejorar su tarea docente, por el hecho que crecer como profesional y poder ayudar a su alumnado, se basa en la observación. Tengo la convicción de encontrarme entre ese grupo de enseñantes, de hecho, no creo haber variado mi labor educativa, ni he llevado a cabo actividades distintas, excluyendo el trabajo necesario para materializar la investigación, tampoco, en lo relativo a la observación, que habitualmente ha sido una buena herramienta de trabajo.

Concretamente, siempre he realizado prácticas de observación durante las sesiones prácticas de la asignatura EF, ya que tal como afirma Anguera (1999b: 11), el ámbito del deporte y la conducta cinético-motriz posee “un contenido en que predominan las conductas perceptibles, elemento esencial en esta metodología”.

Pero, ¿cuál ha sido la diferencia con el proceso de observación necesario para sacar adelante esta investigación?, ¿cuál es, pues, la diferencia? Quizá, haya que buscar la respuesta en las palabras de Stake (1998: 15-16): “Se suele decir que no todo constituye un caso. Un niño puede serlo. Un profesor también. Pero su forma de enseñar carece de la especificidad y de la acotación necesarias para que pueda llamarse un caso.”

En el desarrollo de esta investigación, la observación participante actúa como un paraguas que cubre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se convierte en un instrumento de validación de las demás técnicas y fuentes de recogida de información: datos obtenidos a través de documentos, grabaciones audio, debates o entrevistas.

Y en este punto quiero contar las dudas que me surgieron al respecto. Desde los primeros contactos con la literatura específica, previos a la fase experimental, parecía evidente que la observación debería ser participante.

En la tarea de observadora, he tenido diferentes papeles a lo largo del proceso: moderar un debate, dirigir una sesión en la que mi alumnado hacía una exposición teórica, tutorizar un trabajo en el despacho, desarrollar las sesiones prácticas, etc. Y es precisamente al desempeñar esta última actividad, donde surge la mayor duda al tener que bautizarla con el nombre académico adecuado. ¿Qué tipo de observación es la que realizo en el gimnasio? Pues, según Pelto y Pelto (1978) y Gold (1958) citados por Goetz y LeCompte (1988), “la observación no participante consiste, exclusivamente, en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno”, y eso era precisamente lo que yo creía hacer en la observación llevada a cabo en el gimnasio, ya que durante la primera fase no intervengo -a no ser por cuestiones de estricta necesidad, como prever un problema de seguridad-, adopto una posición lo más discreta posible, y apunto lo que acontece. Luego, no era participante, excepto la fase de puesta en común de la sesión donde analizamos en

gran grupo las cuestiones didácticas surgidas de la puesta en práctica. Así pues, me sumo a la creencia de que “normalmente, los observadores se denominan a sí mismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los participantes para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos. La observación no participante pone el acento en el rol del investigador como un sujeto que registra los hechos desapasionadamente” (Goetz y LeCompte, 1988: 153).

Estas autoras me aportan la solución al afirmar que la distinción entre observación participante y no participante no es tajante en la investigación real. Afirman que “como categoría pura, la observación no participante sólo existe cuando la integración se observa mediante cámaras y grabadoras ocultas o a través de falsos espejos. En todos los demás casos, es imposible evitar la interacción.” Por el contrario, identifico mi quehacer con la siguiente afirmación: “la observación participante es reflexiva; requiere que los investigadores se estudien a sí mismos además de al resto de participantes en un escenario social.”

Orientaciones para la observación participante

Establecer las directrices a seguir en la observación participante (Goetz y LeCompte, 1988: 128-129) supone tomar decisiones que dependen de varios factores: “el tema de la investigación, el marco conceptual y teórico que la informa, los datos que empiezan a surgir a medida que el etnógrafo interactúa con los participantes en el flujo diario de acontecimientos y actividades, así como la relación entre todos ellos.”

Desde mi punto de vista hay gran coincidencia, en la literatura consultada, acerca de las decisiones básicas que se deben adoptar para llevar a cabo la observación de naturaleza cualitativa. En palabras de Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 151-154), suponen “la selección de la cuestión o problema objeto de observación, el contexto de observación y la selección de muestras o períodos de observación.” (...) Con el sistema de observación se trata “de clasificar algunas de las técnicas e instrumentos habituales de observación, intentando describir sus características generales y el modo en que podemos recoger los datos.” Su empleo como procedimientos de recogida de datos debe entenderse en función del objetivo que persiga nuestra investigación y del diseño seleccionado.

“El plan de observación se va perfilando mediante temas. Necesitamos observaciones que sean pertinentes para nuestro caso, (...) escogemos las oportunidades que los temas nos indican en parte, y que nos ayudan a familiarizarnos mejor con el caso.” Durante la observación, el investigador cualitativo en el estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una *descripción* relativamente *incuestionable* para posteriores análisis y el informe final (Stake, 1998: 60-61).

En total acuerdo con este planteamiento, en nuestro caso las preguntas que nos hacemos para llevar a cabo la observación, que veremos más adelante, entroncan con los propósitos que originan y guían esta la investigación. Creo tener bastante bien definidos los temas que han de guiar la observación del estudio. Desde el primer día de clase en que comienzan a surgir los primeros datos, que aportan información preliminar acerca de las características del grupo, me faltan ojos y oídos para escuchar lo que dicen y percibir sus acciones. Me convierto en aprendiz totalmente ilusionada, y la sensación que me embarga es como si nunca hubiera tenido semejante vivencia. El iniciar el desarrollo de la asignatura con las expectativas de poder realizar la tesis, lo vivo como una experiencia única.

Cada día y cada minuto, intento observar todo lo que sucede: lo que se dice, cómo se dice, quién lo dice, los gestos de las personas que intervienen y la actitud de las demás... Soy consciente de las limitaciones de mis posibilidades, sobre todo en el último aspecto señalado, para lo cual sería preciso hacer un estudio específico.

Sin embargo, poseo cierta experiencia, ya que habitualmente observo su lenguaje no verbal, así como la ocupación del espacio desde la óptica coeducativa. Por lo que supongo que dicho hábito habrá sido de alguna ayuda a la hora de centrar el objeto de observación. Me refiero a que, al estar éste bastante definido, no me he encontrado con el problema que señalan Goetz y LeCompte (1988: 128-129): “Los investigadores que no están familiarizados con la etnografía suelen mostrar su consternación ante la perspectiva de tener que registrar todo lo que sucede”.

He de confesar que la observación no me creó problemas. Durante la fase experimental no me sentí frustrada por la incapacidad para *apuntarlo todo*, consciente de que “el flujo interaccional es demasiado complejo y sutil para ser captado completamente, incluso por un equipo de observadores” (Goetz y LeCompte, 1988: 128-129). Me conformé con el objetivo más accesible: registrar los fenómenos más relevantes para los aspectos principales del tema objeto de estudio.

Sencillamente apuntaba y/o recordaba todo lo que podía, si bien es cierto que, durante esos cinco meses estuve sumida en “situación de inmersión total”, continuamente haciendo anotaciones acerca de lo ocurrido durante las clases o de cualquier idea u ocurrencia. Lo que incluí o no en mis registros lo decidió mi capacidad, no mi interés, esfuerzo u horas de dedicación.

El momento más difícil, pero a la vez más excitante, donde me sentí más limitada y tuve que hacer un gran esfuerzo, a pesar de la grabación en audio, fue en los debates, debido a la riqueza de información que supuso esta actividad. Hubiera querido disponer de una cámara que grabara a cada persona, así como otra que captara lo sucedido desde una óptica general.

Quizá mi actitud relajada y falta de ansiedad se debía al desconocimiento de lo que se me venía encima: la ingente cantidad de material para analizar, la interminable tarea que me esperaba, pero eso vendría luego.

Stake (1998: 73) comenta que después de examinar 39 líneas de un documento de análisis identificó, únicamente, tres temas que merecían su atención. Sin embargo, en mi caso ocurrió algo muy diferente, ya que me resultó interesante todo lo que se dijo o sucedió durante el transcurso de los *Grupos de discusión*. Curiosamente, esta percepción no ha variado al abordar el análisis de los datos, puesto que considero que todo es válido y me resulta muy complicado desestimar parte de la información.

Cuando digo que me interesa todo lo que sucede, me refiero a la información adicional que aportan las reacciones del alumnado que implican gestos y movimientos, en el contexto de los debates en el aula. Su riqueza expresiva no sólo se manifiesta en la variedad de gestos faciales, tanto los que acompañan sus opiniones, como sus expresiones cuando se mantienen en silencio, sino que además, mueven los brazos, se levantan bruscamente del asiento, acercan o alejan el torso, etc. Incluso, y aunque no es lo habitual, es muy curioso observar cómo, en ciertos momentos, permanecen absolutamente inmóviles y en actitud reflexiva.

La situación del aula teórica no es comparable con las sesiones prácticas, en lo referente a la kinesia y la proxemia -que estudian el movimiento corporal y los usos sociales del espacio-. En esta investigación educativa, los aspectos proxémicos y kinésicos no forman

parte del foco de la investigación, pero, inevitablemente acaparan parte de mi atención. Supongo que por costumbre, ya que en el desarrollo cotidiano de la docencia de la EF, la organización espacial es uno de los ejes alrededor del que giran nuestras observaciones habituales. Los contenidos fundamentales de la EF son el cuerpo y el movimiento en el contexto espacio-temporal, elementos básicos de la educación a través del movimiento y que adquieren relevancia en la formación inicial del profesorado de EF, porque contribuyen a definir y adquirir el concepto adecuado de la EF¹¹⁶.

Ahora bien, para saber qué mirar, qué escuchar, qué anotar y cómo organizar ambas tareas, es preciso tener al menos perfiladas las preguntas del tema de la investigación.

Después de revisar distintas propuestas de organización del sistema de observación (Walker, 1989: 153-8; Stake, 1998: 54; Goetz y LeCompte, 1988: 128-129; Gómez Alonso, 2004: 419; Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 151 ss.; Angera, 1999: 52-60; etc.), concreto la observación realizada en este estudio, basándome parcialmente en el amplio marco que ofrecen en Goetz y LeCompte (1988: 128-129). Según estas autoras, “aunque ningún etnógrafo aborda todas estas cuestiones en cada estudio, el esquema indica las áreas principales de interés en torno a las que se organiza la observación”. Así mismo, comentan que los datos que reflejan pueden ser interpretados de varias maneras, por lo que me tomo la libertad de utilizar algunas de las preguntas que plantean, que adapto a mi estudio.

De entre las categorías que contiene esta propuesta, he tratado de dar respuesta a un buen número de ellas:

- Los datos acerca del contexto vienen dados por el hecho de investigar con un grupo natural, lo que me exime de tomar decisiones acerca de las siguientes cuestiones: ¿Quiénes están en el grupo? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo? ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuánto se prolongan? ¿En qué acontecimientos, actividades o rutinas están implicados los individuos? ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Qué escenarios y entornos físicos forman sus contextos?
- El escenario viene determinado por la actividad docente: aula teórica y gimnasio, fundamentalmente, pero también podemos considerar el despacho de la profesora, los pasillos y vestuarios.
- El grupo lo constituyen las personas que deciden participar en el proceso educativo propuesto.
- El foco de observación lo constituyen: sesiones teóricas y prácticas, conversaciones, entrevistas, debates, etc.
- El tiempo dedicado puede organizarse en: cinco horas semanales de clase; consultas en el despacho, ya sea durante las horas de tutoría o en cualquier otro momento en el que me encuentre en mi despacho; el tiempo dedicado a las entrevistas, una vez concluido el periodo lectivo; a lo que hay que añadir las conversaciones, preguntas, consultas o comentarios que sistemáticamente hacen al final de las sesiones.

Las preguntas seleccionadas de dicho esquema, que vienen a continuación, coinciden todas ellas con cuestiones que integran algunos de los temas de esta investigación y a las que se dará respuesta en el capítulo de los resultados del estudio:

¹¹⁶ Delgado Noguera (1996) en un trabajo acerca de *la investigación sobre la formación del profesorado de educación física en España*, hace la siguiente referencia a la tesis de Castañer (1993) que versa sobre *la comunicación no verbal en Educación Física*: “su objeto de estudio se centra en el análisis de la gestualidad o comportamiento cinésico del educador de actividades físico-deportivas y se construye un sistema categorial de observación y análisis del comportamiento cinésico emitido en la tarea docente.”

1. ¿Cuáles son sus características relevantes?
2. ¿Qué está sucediendo? ¿Qué se dicen los individuos del grupo entre sí?
¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos? ¿Qué status y roles aparecen en su interacción? ¿Quién toma qué decisiones y por qué? ¿Qué relatos, anécdotas y admoniciones intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ¿Qué creencias patentizan el contenido de sus conversaciones? ¿Quién habla y quién escucha?
3. ¿Cómo asigna y emplea el espacio y los objetos físicos?
4. ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo? ¿Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro?
5. ¿Cómo surge y es orientado el cambio?
6. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?

Complemento la explicación de la observación realizada con mi alumnado con las pautas de la observación comunicativa, con las que identifiqué la manera de conducir la observación en esta investigación, y que según Gómez Alonso (2004: 419) pueden resumirse en las siguientes:

- Mediante la observación logramos explicitar el conocimiento tácito.
- Las personas han de participar voluntariamente y en base a conocer, compartir y ver la utilidad de la investigación.
- La persona que investiga y la que es sujeto de la observación comunicativa tratan y comparten en un plano de igualdad los significados e interpretaciones.
- La observación se ha de realizar en el lugar habitual en el que se lleva a cabo la actividad, teniendo cuidado de no distorsionar la propia actividad.
- Hay un diálogo constante con las personas observadas mientras se está realizando la observación.
- La interpretación es conjunta por lo que después de realizar la observación se dialoga con la persona sobre lo que se ha ido anotando.

4.8. El análisis de los datos

Las investigaciones cualitativas “entienden la realidad holísticamente e intentan comprenderla en profundidad y transformarla. Con este propósito, dan cobertura a la subjetividad e implicación personal del/de la investigador/investigadora en el contexto donde se desarrolla la investigación a través de estrategias de recogida de datos como la observación, la entrevista o el análisis documental. Estas técnicas proporcionan datos cualitativos, es decir, información expresada en forma verbal y registrada como texto cuyo análisis consiste en reducirla y organizarla en unidades conceptuales básicas (las conocidas categorías), a lo largo de un proceso cíclico entre observación y análisis denominado análisis cualitativo de información. Las investigaciones cualitativas han incluido estudios de caso, proyectos de investigación en la acción y estudios pormenorizados de procesos educativos e interacciones de enseñanza y aprendizaje. Desde este enfoque no importa tanto la generalización de los resultados a través de muestreos estrictos, como la transferencia de una serie de conocimientos adquiridos a escenarios o colectivos muy parecidos” (Sabariego y Bisquerra, 2004: 46-47).

La práctica totalidad de autores/as que he tomado como referencia, al tratar el tema del análisis de los datos, apuntan la idea de que existe actividad analítica en todos los momentos del proceso investigador cuando se trabaja con material cualitativo. De forma sintética lo expresa acertadamente la noción *omnipresencia del análisis* que apunta Valles (1997).

Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 200) definen el análisis de datos como: “Un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación; lo que supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo; en definitiva, alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos.”

Su concepto de análisis alude a que la recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio, ya que los datos no son más que un material bruto a partir del cual se pueda llegar a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo, que permanece dentro de la idea general de análisis como proceso aplicado a la realidad.

La reducción de la información, resume el procedimiento fundamental del análisis de datos cualitativos, y en palabras de Massot, Dorio y Sabariego (2004: 358), implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan *categorías de contenido*, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados. Consiste en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo.

Las operaciones más representativas que integran esta actividad se denominan *categorización* -entendida como la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos- y *codificación* -operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye-, estructuras que Winter (1989) denomina *áreas de indagación* o *núcleos temáticos*.

La interpretación de los datos no ha sido tarea fácil, y, concretamente, encontrar el equilibrio entre la descripción y la interpretación, decidir dónde poner los límites de lo que debo contar o no, en el informe final me ha parecido arriesgado. Los motivos de esta dificultad los expresan Goetz y LeCompte (1988: 201) de la siguiente manera: “Si el encuentro con una montaña de datos podía intimidar al investigador, interpretarlos le hace sentir que se desliza hacia una actitud peligrosamente arrogante. Establecer la significación de un estudio exige cierta dosis de audacia, por lo que son numerosos los etnógrafos que no sobrepasan los límites de ‘la mera descripción’; con ello no hace justicia a sus propios datos; dejando a otros que extraigan las conclusiones, el investigador corre el riesgo de que sus resultados sean mal interpretados, o bien trivializados por los lectores incapaces de darse cuenta de las conexiones que han quedado implícitas.”

Indudablemente, y tal como se ha manifestado desde el comienzo del apartado que explica la obtención de los datos, el instrumento más importante en investigación cualitativa es la persona que la lleva a cabo, cuyas características son determinantes en el análisis de la información, de quien también depende “el reconocimiento de la señal, la formulación de la idea, el análisis de los datos y la construcción de la teoría” (Woods, 1989: 179).

“El investigador proyecta un análisis, basándose en su formación, en los estudios previos propios y ajenos” (Valles, 2002: 149). “El orden en que se realizan depende de la génesis del proyecto, la naturaleza del grupo investigado y la idiosincrasia del investigador” (Goetz y LeCompte, 1988: 172).

Erickson (1998, citado por Stake, 1998: 46) sostiene que la principal característica de la investigación cualitativa es el lugar central que ocupa la interpretación. Los resultados de la investigación no son tanto “descubrimientos” como “asertos”, ya que, en última instancia, el investigador termina por dar una visión personal.

Esta opinión es compartida por Stake (1998: 21-23), que considera la interpretación un aspecto fundamental de cualquier investigación: “la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada para sus conclusiones a partir de las observaciones y de los datos. Para lograrlo, “nos servimos de formas de comprender que guardamos en nuestro interior, unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores.”

En resumen, las cualidades principales de los investigadores cualitativos serían: su subjetividad, el hábito de la observación, la experiencia de saber lo que conduce a una comprensión significativa, el reconocer las buenas fuentes de datos, y comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones (Stake, 1998: 51 y 115).

De manera que, siendo consciente de que, desde la interpretación de los primeros datos hasta el informe final de los resultados de esta investigación tienen su encuadre en mi propia subjetividad, es decir mi manera de interpretar la realidad, trataré de explicar mi forma de proceder en cuanto a la toma de decisiones a lo largo del proceso.

Retomando la idea central que guía este estudio, esta vez expresada por Goetz y LeCompte (1988: 171-173), “todas las actividades de la investigación son tareas relacionadas entre sí”. En esta investigación, están íntimamente relacionadas las técnicas de recogida de datos, establecer los métodos para su almacenamiento y recuperación, recoger de datos y analizar e interpretar la información obtenida a través de las diversas fuentes de información utilizadas. Probablemente, las características del diseño etnográfico que resultan más extrañas a los investigadores de otras tradiciones son sus procedimientos

analíticos: la periodización y la integración del análisis con el resto de tareas de la investigación.

Siguiendo las pautas de la metodología de investigación cualitativa (Woods, 1987; Goetz y LeCompte, 1988; Walker, 1989; Taylor y Bogdan, 1992; Delgado y Gutiérrez, 1994; Stake, 1998; y Valles, 1997, 2002), el análisis de la información se ha realizado a través de un proceso de codificación y categorización de los datos obtenidos, tomando la noción apuntada anteriormente.

En el apartado anterior de este capítulo, al explicar los instrumentos y técnicas de obtención de información, se deja ver la gran cantidad de datos obtenidos en la fase de campo, cuyo análisis comienza con la recogida de los primeros datos generados en las primeras horas de contacto con el grupo. Es decir, a lo largo del proceso de investigación, simultáneamente, se desarrollan ambas tareas. Aunque concluida la fase experimental, quedan por analizar otros muchos datos obtenidos durante sus últimos días.

Los enfoques procedimentales han dado lugar a muy variados procesos de análisis, para los cuales se describen una serie de pasos u operaciones concretas y se proponen una serie de pautas y recomendaciones, aunque estas tareas no definen un proceso de carácter lineal (Rodríguez, Gil Flores y García, 1996: 219).

Walker (1989: 157) se refiere con la expresión “sistema de categorías” a aquellos sistemas que emplean un número relativamente bajo de ítems, cada uno de los cuales es más general que el típico ítem de cuestionario.

De forma resumida, Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 155) definen el sistema de categorías como una construcción conceptual en la que se operativizan las conductas a observar siguiendo reglas generales como:

- a) Las categorías en que se divide un conjunto de casos deben estar definidas con precisión y claridad.
- b) Las categorías deben ser mutuamente excluyentes.
- c) El sistema de categorías debe tener un carácter exhaustivo, es decir, ningún caso deberá quedar sin poder ser asignado a una de las categorías.
- d) Las categorías deben ser homogéneas, esto es, mantener una relación lógica, tanto con la variable categorizada como con cada una de las demás.

Goetz y LeCompte (1988: 174-194) establecen unos *Procesos analíticos* que explican en tres fases:

1. Las técnicas conceptuales comúnmente usadas por los etnógrafos para analizar sus datos.
2. Cómo se seleccionan y combinan estos procesos para elaborar un análisis etnográfico.
3. Interpretación e integración de resultados de la investigación etnográfica.

Las técnicas de análisis de los datos, a su vez, las clasifican en tres bloques: Teorización, Estrategias de selección secuencial y Los procedimientos analíticos generales.

La teorización es la forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo análisis.¹¹⁷ Las estrategias de selección secuencial son operaciones formales diseñadas para integrar el análisis y la recogida de datos. Los procedimientos analíticos generales son

¹¹⁷ Goetz y LeCompte (1988: 174) basándose en Glaser y Strauss, 1967; Kaplan, 1964; Zetterberg, 1966, hacen la siguiente definición: “La teorización es el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas. Es indispensable en toda investigación y se usa para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y porqué de los fenómenos.”

medios sistemáticos de manipular los datos y los constructos derivados de la información recogida en el curso de la investigación.

Cada una de estas técnicas conceptuales, a su vez, se subdividen en:

Teorización:

Percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación

Determinación de vínculos y relaciones

Especulación

Estrategias de selección secuencial:

Selección de casos negativos

Selección de casos discrepantes

Muestreo teórico

Selección de las implicaciones de una teoría

Procedimientos analíticos generales:

La inducción analítica

Las comparaciones constantes

El análisis tipológico

La enumeración

Los protocolos observacionales estandarizados

Woods (1987: 138-160) establece las siguientes fases del proceso de análisis:

- *Análisis especulativo*: análisis realizados en el primer contacto con los datos.

- *Clasificación y categorización*: Organizar los datos en núcleos conceptuales significativos.

- *Formación o formulación de conceptos*. Surgen de contrastar los datos con la literatura específica.

- *Construcción de modelos o planteamientos*: construcción teórica.

- *Tipologías*: formas de descripción que contribuyen a la construcción teórica.

Tomando como referencia varios de los elementos indicados en estos dos modelos de etnografía educativa, explicaré el análisis de los datos de esta tesis estableciendo dos fases, basándome en *el análisis preliminar* y *el análisis intenso final* de Valles (2002: 135-150): *el análisis preliminar* “más o menos improvisado es una actividad analítica e interpretativa que sucede cuando aún no ha concluido el trabajo de campo.” El llamado análisis intenso final es la modalidad postrera de la actividad investigadora en las ciencias sociales. “Esta doble adjetivación recuerda que la tarea analítica ya ha comenzado con anterioridad, en las etapas de planificación del estudio (análisis proyectado) y de trabajo de campo (análisis preliminar).”

Reitera este autor la noción de concatenación del análisis y la síntesis; o, en otras palabras, la idea de que la escritura del informe final lleva consigo trabajo intelectual de análisis e interpretación.

El *análisis intenso final* se desarrolla a partir del material acumulado, momento que tiende a hacerse equivaler con el análisis. Así es en sentido estricto, pero no en sentido amplio y más preciso, ya que es en esta fase crucial en la que el despliegue (analítico) y el repliegue (síntesis) de actividad interpretativa es mayor. Algunos viejos maestros en este oficio se refieren a *la hora de la verdad*, la de la escritura del informe y presentación pública de los resultados.

Así pues, teniendo en cuenta que “el análisis de los datos debe comenzar con una revisión del fin original del estudio” (Goetz y LeCompte, 1988: 196), en nuestro caso, los marcos teóricos explícitos y las cuestiones iniciales del proyecto de investigación son determinantes a la hora de abordar el análisis de la información.

Para ello, un aspecto clave ha sido el hecho de tener definidos los propósitos de la investigación: conocer las creencias implícitas del alumnado en torno a dos grandes temas íntimamente relacionados, el ámbito motor y su conceptualización desde la perspectiva género, así como comprobar si han evolucionado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el haber formulado las preguntas de la investigación que constituyen una buena guía, que ayudan a definir qué quiero saber.

La recogida de los datos se lleva a cabo, únicamente, durante el estudio de campo, de forma continuada y sistemática. Todos los encuentros con el grupo son objeto de obtención de información; comienza el primer día de clase y termina con la entrevista final individual. El análisis preliminar se prolonga durante los meses posteriores a la recogida de datos.

El estudio de campo está totalmente determinado en el tiempo: desde la última semana de septiembre de 2000 hasta finales de febrero de 2001. Sin embargo, el análisis e interpretación final es un proceso más difícil de precisar, pues comienza con la recogida de los primeros datos, al inicio del proceso de investigación, pero no se da por concluido hasta la redacción definitiva del informe final, al terminar el año 2005. Puede decirse que la actividad analítica, con períodos más o menos intensos, está presente en todo este tiempo. Durante la fase inmediata a la conclusión del trabajo de campo, me dedico al análisis de los datos, prácticamente de forma exclusiva; luego viene otro periodo que compagino con la consulta de literatura; y en la tercera fase, el estudio ocupa el mayor espacio -incluso con momentos en que dejo que “los datos descansen”-, pero, que me induce a retocar incesantemente la explicación de los resultados hasta dar con el informe final de análisis.

Finalizada la fase experimental, comienzo con la transcripción mecanográfica completa de las grabaciones de los materiales audio y con el análisis de éstos, así como de otros documentos. En principio, registro y organizo toda la información en unidades que constituyen cada instrumento, siguiendo con la estrategia analítica inicial, a la que me conducía el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que a través de ciertas herramientas, ha producido una cantidad considerable de material, que ya está analizado y debidamente archivado.

Concluido el análisis preliminar de todos los datos, tanto durante la ubérrima fase experimental, como en su etapa inmediatamente posterior, se da paso a la reorganización y reinterpretación de la información al ir vertiéndola en las categorías que considero más adecuadas. Esta fase anterior propicia que, cuando abordo la fase de análisis final, tenga un esquema mental bastante ajustado a lo que serán los grandes núcleos categóricos de organización de la tesis.

Dice Walker (1989: 181) que hay personas que se limitan a almacenar y organizar los materiales en su cabeza. En mi caso no es exactamente así, pero, sí es cierto que, mucho antes de definirlo gráficamente, tenía un esquema mental en continua actividad que iba modificándose hasta en los momentos de duermevela, en que surgían ideas válidas, que apuntaba a la mañana siguiente.

Probablemente, el esbozo del esquema categorial de esta tesis, comenzó a estructurarse muy atrás en el tiempo, concretamente, las categoría 5.3. *El ámbito motor* y 5.5. *La variable de género como trasversal de la investigación*, que se corresponden con los primeros focos de interés y que, en cierto modo, se convierten en el motor de esta investigación. Pero, para establecer las categorías y subcategorías definitivas, me resultó de gran ayuda la tesis doctoral de López Pastor (1999), que me sirvió como modelo para

establecer las categorías de análisis que denomino: 5.1. *Clima social* y 5.2. *Proceso de enseñanza-aprendizaje. Valoración de la asignatura.*

En cuanto al último núcleo temático, el 5.4. *Coeducación y Educación Física*, no conozco ningún estudio en que se haya implementado un proceso coeducativo de formación inicial del profesorado, ni en la especialidad de EF ni en ninguna otra área. Por ello, para organizar dicha categoría, me he basado, por un lado, en la experiencia acumulada durante los últimos años, tanto en mi labor docente en la Escuela de Magisterio, como en la colaboración en otros foros acerca de la Igualdad de Oportunidades, y por otro, en el material didáctico seleccionado entre los existentes del tema Coeducación¹¹⁸, así como otros de elaboración propia.

Una vez establecidas las categorías y clasificados adecuadamente en ellas todos los datos, según Goetz y LeCompte (1988: 197-198), empieza a surgir la etnografía como retrato de un fenómeno complejo. El proceso se asemeja a montar un rompecabezas. Las piezas de los bordes se localizan las primeras y se colocan para tener un marco de referencia. La siguiente etapa es ensamblar grupos de datos, articulándolos para conseguir un todo coherente.

Esta fase es lenta y laboriosa. Supone un proceso en el que hay que ir separando, encajando, comparando y contrastando los datos de las diferentes fuentes de información, lo que constituye el centro del proceso de análisis.

Cuando decido las categorías de análisis, he “mareado” tanto los datos, que supongo es el motivo por el que, posteriormente, no haya habido necesidad de hacer grandes cambios. Quizá el más significativo es que en principio no contemplo *el aprendizaje* como categoría ni subcategoría, pero, curiosamente, sin excepción, el alumnado le otorga gran interés: una y otra vez, manifiestan que “han aprendido mucho” y que “así se aprende de otra manera”. Por tanto, la valoración del aprendizaje se conforma en una categoría emergente de gran significado.

Por otro lado, ya en la corrección del informe final, existe una categoría denominada *Autopercepción y percepción de los otros*, cuyos datos no acaban de encajar, son insuficientes y poco significativos, por lo que decidimos reubicar la información que contiene en otros núcleos.

Abordo el análisis de los documentos, partiendo de su concepción como la manifestación de un fenómeno comunicativo subyacente, tal como indican Navarro y Díaz (1995: 183): “Este fenómeno reúne múltiples aspectos -los que componen la pluralidad de virtualidades comunicativas que en él se actualizan, y cuya manifestación recoge, al menos parcialmente, el texto-. De ahí que cualquier texto se preste a revelar tipos de contenido muy distintos, según cuáles de esos aspectos sean atendidos y convertidos en objeto de análisis por el investigador.”

Para hacer el análisis de los datos he establecido unidades lo suficientemente amplias y que, en la medida de lo posible, mantengan la cohesión entre ellas, sin perder de vista el contexto original.

Además quiero advertir que, a lo largo de las explicaciones de alguna de las categorías, aparecen abundantes referencias documentales que se mantienen de forma literal, a pesar tener alguna falta ortográfica, de puntuación o falta de claridad en la expresión.

En relación con el análisis de la información obtenida a través de los grupos de discusión y las entrevistas, sigo las recomendaciones que, con respecto a las segundas, hace Valles

¹¹⁸ El informe Dupuis (2002) de la investigación realizada acerca de las diferencias de género del alumnado universitario de EF de Bélgica me aportó algunas ideas.

(2002: 135-136), quien afirma que uno de los primeros pasos en el proceso de análisis intensivo de las entrevistas cualitativas consiste en la transcripción de la grabación sonora, que es el medio habitual en el registro de las sesión de entrevista: “Hay una tendencia a pensar y a actuar como si la grabación efectuada con estos medios fuese la réplica exacta de lo ocurrido en la sesión real de entrevista.” Advierte Valles de que esto no es exactamente así, ya que cuando se aborda la tarea de transformar un documento oral en un documento escrito, aparentemente la sencilla tarea de escribir lo que se oye, tiene que ver con consideraciones teóricas de mayor calado: “Transcribir implica traducir de un lenguaje oral, con sus propias reglas, a un lenguaje escrito con otro conjunto de reglas. Las transcripciones no son copias o representaciones de una realidad original, son construcciones interpretativas que son herramientas útiles para determinados propósitos.”

Y en este punto, quisiera explicar mi experiencia con las entrevistas y grupos de discusión. Ambas actividades son grabadas y transcritas íntegramente, pero, apenas tomo notas durante la fase de grabación, a pesar de ser una recomendación muy extendida. Sin embargo, y por diferentes motivos me limito a ver y escuchar. En el caso de los debates acerca del tema Coeducación, quedo absorta en la intención de aprehender la rica realidad que tratan de captar mis sentidos. En las entrevistas, el ambiente íntimo que se crea en la mayoría de los casos me induce a ser escuchadora. El motivo que me impide tomar notas mientras hablan, se debe a la impresión de que si dejo de mirarles para escribir, cometo una falta de respeto, rompo mi actitud de empatía. Mi reacción espontánea es atender, mirarles a la cara, y acompañar con algún gesto.

Inmediatamente después de cada entrevista, tomo las notas pertinentes.

Concluidas todas las entrevistas, y tras hacer una copia de seguridad de las cintas audio, transcribo íntegramente el contenido de los grupos de discusión y de las entrevistas. Esta tarea la realizo cuando recuerdo perfectamente lo sucedido en el contexto real y añado comentarios, o signos que me ayudan a tener en cuenta otros aspectos como el tono, el estado de ánimo, etc. Llevo a cabo estas tareas personalmente, y entiendo las recomendaciones de Stake (1998: 53), cuando dice que debe establecerse “un plan de recogida de datos que evite desperdiciar el tiempo en trabajos menos atractivos, como la transcripción”. Sin embargo, a pesar del trabajo que supone, me resulta gratificante “volver a ver la cara y los gestos” de cada persona que habla.

Mantengo intacta la transcripción original (Walker, 1989: 180), pero teniendo en cuenta que la fuente original es la grabación, a la que he acudido siempre que ha sido necesario volver al escenario de los hechos: las grabaciones originales son el documento primario y las transcripciones son un documento secundario (Atkinson, 1998: 54 en Valles, 2002: 137).

En otro orden de cosas, no utilizo ningún programa informático para analizar los datos de esta investigación. En principio, mi intención es ayudarme de algún programa informático, y de hecho decido formarme en este campo. Realicé un curso para aprender a utilizar el programa NUDIST, que parece indicado para el análisis de datos cualitativos. Transcribo un documento según las exigencias de este programa y la decepción es total, pues, en absoluto me resulta válido para cumplir los objetivos propuestos. El primer impulso es pensar que es mi propia incapacidad lo que me impide utilizar el NUDIST, pero, afortunadamente, se impone el sentido común y rechazo la posible ayuda informática.

Decido que este programa no sirve para llevar a cabo el análisis de datos acorde con los objetivos de mi investigación. Tal como dice Conde (1995: 97) “toda práctica de investigación social consiste en un proceso de progresiva reducción de las múltiples dimensiones y planos de expresión de cualquier fenómeno social; (...) crear una *unidad de*

medida en los fenómenos sociales habitualmente sólo es posible *forzando* en muchas ocasiones el sentido y las características de los mismos”. De acuerdo con esta afirmación, me planteo que, efectivamente, al someter los datos a un proceso de análisis, por muy artesanal que este sea, hay que seccionar y perder gran parte de lo que supone el hecho social real, así que me niego a aplicar un sistema de análisis en el que siento que la información se desmenuza hasta perderse.

Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 255-257) comentan algunas ideas acerca de las limitaciones asociadas al uso de los programas de análisis de datos cualitativos que comparto plenamente y que, de forma resumida, podría expresarse en que el papel del ordenador en el análisis de datos cualitativos se reduce a las tareas mecánicas implicadas en el proceso, sin que las tareas conceptuales puedan ser asumidas por éste.

Quien investiga decide sobre las categorías que va a emplear, la amplitud de las unidades de contenido o la asignación a éstas de los códigos. La ayuda prestada por los programas de análisis se centra sobre todo en el manejo de la información, proporcionando vías ágiles para la recuperación de datos, pero no proveen criterios de decisión. Así pues, si acudimos a los programas de análisis con la expectativa de que el ordenador nos sustituya en la complicada tarea de categorizar la información, estaremos condenados a la frustración.

Además, la utilización de los programas de análisis puede acarrear un distanciamiento del contenido real de los datos. Una vez codificados los fragmentos, podemos conocer de qué temas generales se habla, en qué momento, con qué frecuencia y en relación a qué otros temas aparecen, pero no qué se dice acerca de ellos. Como todo proceso de reducción, la codificación supone pérdida de información e incremento de la abstracción.

El software para el análisis de datos podría suponer una invitación a la realización de cómputos y cuantificación, abriendo una vía fácil y objetiva de análisis, pero, al mismo tiempo, limitadora de una verdadera explotación de la riqueza informativa de los datos cualitativos. Y es la mitificación que se ha hecho de ella donde reside la amenaza inherente al uso de la informática. La aplicación de la informática al análisis de datos cualitativos puede ser vista por algunos como una garantía de objetividad y rigor. El uso de sofisticados programas avalaría un proceso de análisis que de esta forma sería presentado como algo valioso en sí mismo, sin tener en cuenta la subjetividad del analista.

En definitiva, quien investiga deberá partir de un suficiente conocimiento de las funciones aportadas por los distintos programas, a fin de que pueda elegir aquel que mejor se preste a las necesidades de su estudio, ya que estos programas informáticos son recursos que pueden ser empleados de manera correcta o incorrecta. Los riesgos no surgen del propio ordenador, sino de la actitud de quienes lo usan.

Sin embargo, me resultan de gran utilidad algunos programas informáticos que vengo utilizando desde hace años. Por ejemplo, empleo el programa *Via Voice*¹¹⁹, para transcribir las cintas audio, y la base de datos *File Maker*. La tesis la escribo utilizando el procesador de texto *WP-Windows*.

Una vez concluida la redacción final de los resultados de la investigación, corregida por enésima vez y establecidas las conclusiones, siento como si ya hubiera terminado la tesis. Realmente la investigación ha concluido, y mi sensación es de haber cumplido. Sin embargo, soy consciente de las horas que quedan para que este estudio vea la luz en forma de tesis, y debo continuar con la elaboración de la justificación teórica que lo avala.

¹¹⁹ El *Via Voice*, es un dictador, que previamente preparado, traduce la voz que recoge a través de un micrófono, a texto.

El análisis cualitativo de los datos de esta investigación da origen a un sistema categorial definido en cinco categorías, cada una de las cuales se subdivide en un número que oscila entre tres y seis subcategorías o descriptores:

1. Clima social

- Características del alumnado
- Aspectos socioeconómicos
- Cualidades y práctica motriz
- Ambiente de grupo y relaciones interpersonales del alumnado
- Relación del alumnado con la profesora

2. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Valoración del desarrollo de la asignatura

- Grado de satisfacción
- Implicación del alumnado: actitud y esfuerzo
- Aprendizaje
- Metodología
- Profesora
- Sistema de evaluación

3. El ámbito motor

- Conceptos previos del alumnado acerca de la Educación Física
- Conceptos previos del alumnado acerca de qué es ser maestra/o especialista en Educación Física
- Evolución de los conceptos del alumnado acerca del ámbito motor

4. Coeducación y Educación Física

- Creencias implícitas, conocimientos y vivencias acerca de la Coeducación
- Creencias implícitas, conocimientos y vivencias acerca de la Coeducación Física
- Evolución del pensamiento del alumnado acerca de la Coeducación y la Coeducación Física

5. La variable género como transversal de la investigación

- Clima social desde la perspectiva de género
- Proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de género
- El ámbito motor desde la perspectiva de género
- Coeducación y Educación Física desde la perspectiva de género

4.9. Estrategias para garantizar el rigor de la investigación

En cualquier investigación cualitativa “deben establecerse criterios claros de evaluación que, a su vez, pueden ser analizados y valorados por las comunidades científicas.” Un marco de evaluación sistemático permite además averiguar la calidad de la investigación y, a los investigadores que están diseñando estudios o elaborando sus informes, valorar el trabajo ya realizado en las áreas en que están interesados (Goetz y LeCompte, 1988: 213).

En esta investigación, tal como corresponde a su naturaleza cualitativa, están íntimamente relacionadas todas las fases del estudio y acciones llevadas a cabo durante su desarrollo. He expuesto detalladamente esta conexión entre los fines, el desarrollo del proceso, el marco teórico, la calidad de la relación personal, el clima de confianza, las técnicas de obtención y análisis de los datos, etc. Así pues, en este apartado, trataré de justificar qué estrategias he seguido para asegurar que cumple con las exigencias de rigor científico que exige la presentación de una tesis doctoral.

Este estudio se encuadra en un paradigma cuyos fundamentos son la reflexión, la comunicación, la comprensión y el respeto a la subjetividad e idiosincrasia individuales. Su objetivo no es la generalización, pero, sus resultados pueden aportar alguna luz a otros estudios de caso de formación inicial del profesorado de EF, a través de un proceso reflexivo y participativo. Así pues, en el intento de mantener la coherencia, seguiré defendiendo estos principios como valedores de la investigación, por lo que quisiera establecer su credibilidad en dos vertientes:

- La primera, en la línea manifestada, consiste en reivindicar como principal criterio de rigor de este estudio la ética y los valores que conlleva asociados, ya que la Educación, tal como la concibo, es fundamentalmente un problema ético.

El hecho de haber llevado a cabo una investigación educativa conlleva una serie de implicaciones éticas que, en este caso, se manifiestan en relación con la metodología utilizada, que sustenta los principios pedagógicos dialógicos y de comunicación, ya expuestos.

- La segunda, basándome en las recomendaciones de la literatura específica, justifico las estrategias de credibilidad, llevadas a cabo desde esta perspectiva.

Desde el paradigma comunicativo crítico, se entiende la realidad social como una construcción humana cuyos significados construimos comunicativamente mediante la interacción y la comprensión mutua. La existencia del conocimiento científico tiene que ver con el vínculo entre el proceso por el que se llega al conocimiento y los intereses que motivan dicho proceso, que sólo puede producirse, de forma concluyente, en la intersubjetividad y la reflexión crítica (Gómez Alonso, 2004: 394-395).

“La búsqueda de la objetividad reside en la intersubjetividad (objetividad intersubjetiva). (...) Se puede lograr un grado de objetividad mucho más alto si quienes investigan se preocupan de crear un clima de diálogo que posibilite una comunicación intersubjetiva, en vez de preguntarse qué hay de verdad en todo ello, qué no nos han dicho, qué nos han explicado de manera interesada o qué nos han contado simplemente porque han visto que era lo que deseábamos escuchar” (Gómez Alonso, 2004: 406).

Comenzaré por exponer, a grandes rasgos, los aspectos éticos que considero han guiado este estudio. Apoyándome en esta idea, expuesta por Gómez, el primer criterio ético que avala la investigación llevada a cabo es la verdad.

Cuando se trata el tema de la credibilidad en investigación educativa, existen muchas recomendaciones, a veces muy pertinentes, advirtiendo de los problemas de falta de veracidad en la información obtenida de las personas participantes. Sin embargo, mi posición al respecto es rotunda: parto de la convicción de que la información aportada por mis estudiantes es totalmente sincera.

Asimismo, es veraz cada palabra escrita para explicar los resultados de esta investigación. Esta afirmación puede sintetizarse en algunas ideas: la primera, haber antepuesto a cualquier otro tipo de interés que las personas participantes son beneficiarias del estudio, máxime, si estas personas están comenzando una fase crucial en sus vidas: su formación docente. La segunda, haber descrito detalladamente el proceso educativo investigado a través de la utilización de los diferentes recursos metodológicos empleados, así como la amplia explicación del resultado de la implementación de dicho proceso, en relación con el marco conceptual y los objetivos propuestos. Todo ello con la implicación de la investigadora durante todo el proceso. En tercer lugar, sin excepción, las personas participantes valoran muy positivamente todos los aspectos de dicho proceso, destacando el buen clima social creado en el grupo-clase. Y, por último, unido al aspecto anterior, se ha cumplido el objetivo de contribuir a su formación profesional, desde la perspectiva de género, a través del trabajo de reflexión, diálogo y comprensión del fenómeno cultural del ámbito motor.

Para expresar mi concepción acerca de la ética en la investigación, me apoyo en la opinión de Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 277-280), quienes parten de la base de que el investigador no es neutral en las decisiones que adopta en su trabajo de investigación, sino que en él se proyectan valores y planteamientos éticos, en forma de dilemas acerca de lo que es correcto o incorrecto en su modo de actuar.

Consideran estos autores que los aspectos éticos implicados en el desarrollo y difusión de la investigación cualitativa habrían de ser los criterios de valoración. Los avances científicos no deben lograrse sacrificando en el camino los derechos individuales de las personas, por lo que ciertas consideraciones éticas dirigidas a la protección de los sujetos impiden que se use con fines distintos a los inicialmente proyectados y moralmente cuestionables. Si consideramos la investigación como una actividad dirigida a identificar y entender el significado que tiene la educación para quienes la llevan a cabo y para quienes la reciben, las consideraciones éticas están presentes al decidir cuáles son los comportamientos correctos.

Los dilemas éticos se agudizan y amplían en la investigación cualitativa, en la que la interacción con personas y escenarios es más intensa. Como investigadora cualitativa he formado parte del entramado de relaciones que se dan en el contexto estudiado, participando y viéndome afectada por las consecuencias de dichas relaciones interpersonales.

El trabajo de campo ha supuesto mi inmersión en la realidad investigada, y el buen nivel de comunicación con mi alumnado ha favorecido la obtención de informaciones que no hubieran revelado a no ser por el grado de confianza logrado.

Sin embargo, esto no es óbice para hacerme perder de vista que persigo una finalidad concreta: conocer e interpretar la realidad investigada, ya que de lo contrario, de no aceptar esta dualidad, surgen una serie de tensiones y problemas éticos que se añaden a los que ya afectan a cualquier tarea de investigación. Considerando que la finalidad de alcanzar ciertos conocimientos, en absoluto justifica los medios empleados para lograrlo, hay que estar alerta para no disfrazar tu persona para acceder a ciertos niveles de los contextos estudiados. Bajo ningún concepto, simular una comunión de ideas o prácticas con los

participantes a fin de lograr la confianza del grupo y ver facilitada de ese modo la obtención de información, lo que a mi juicio entraría en conflicto con el respeto a la vida privada de las personas y al compromiso de salvaguardar la identidad de las y los informantes.

En definitiva, las decisiones que en cada caso he adoptado como investigadora ante los interrogantes planteados dependen de un conjunto de principios éticos basados en mi propio esquema de valores, que se hayan en consonancia con lo expuesto en la tesis doctoral de López Pastor (1999: 37), acerca del tema de la ética en la enseñanza: “Las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula son las siguientes: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia propia (Doyle, 1986: 392; Torres Santomé, 1991:17-18). Estas características convierten a la enseñanza en una actividad eminentemente práctica y con un fuerte carácter ético y moral (Carr, 1993:15; Apple, 1996:147 y 164), dado que continuamente surgen situaciones en las que entran en juego los valores. Se requiere, por tanto, una concepción de la enseñanza como reflexión en y sobre, la práctica (Schön, 1992).”

Para abordar la segunda vertiente a que hacía referencia, comenzaré por decir que lo expuesto acerca de la implicación ética en la investigación no invalida la necesidad de establecer unos criterios de calidad y credibilidad de la investigación cualitativa, ya que según Rodríguez, Gil Flores y García (1996: 277), la difusión de los resultados no supone considerar el estudio como un producto de calidad demostrada y dar por supuesta la credibilidad. Por el contrario, los aspectos de credibilidad han de garantizarse durante el propio proceso y pueden ser sometidos a valoración por parte del resto de la comunidad científica. En este sentido, cabría cuestionarse cuáles son los criterios o indicadores en función de los cuales poder decidir si un trabajo reúne cualidades para asegurar su credibilidad, y cuándo nos llevan a poner en tela de juicio la legitimidad de los resultados logrados.

Desde el ámbito de la EF, Del Villar (1994), comenta que los investigadores interpretativos que trabajamos en el área de Enseñanza de la Educación Física debemos sentir la seguridad de la validez de nuestros estudios interpretativos, actuando con rigor y sistematicidad, para garantizar la credibilidad y replicabilidad de las investigaciones. Y Devís (1996: 95), expone los criterios de credibilidad de su investigación, aludiendo a sus raíces cualitativas y a la epistemología subjetivista que la sustenta; cree que el grado de confianza que merecen los descubrimientos no puede separarse del propio proceso de investigación ni de las acciones e intenciones de quienes la conducen. El rigor descansa en la implicación prolongada del investigador durante todo el proceso de investigación, que le permite legitimar los datos en relación con su contexto específico.

Para explicar las estrategias metodológicas empleadas para garantizar la credibilidad del análisis de los datos de esta investigación, me baso en las obras de Goetz y LeCompte (1988), Guba (1989), Woods (1989), Walker (1989), Cohen y Manión (1990), Stake (1998), Valles (2002); Dorio, Sabariego y Massot (2004) que, a su vez, citan a Bartolomé (1986); Latorre (2004), Bisquerra (2004). Así como los siguientes autoras y autores del ámbito de la EF: Del Villar Álvarez (1994), Fraile (1993), Sparkes (1992), Devís (1996), López Pastor (1999), Garcia Ruso (2002) y Macazaga (2004).

En palabras de López Pastor (1999: 332), el trabajo de Guba (1981) fue difundido en España a través de la obra de Gimeno y Pérez (1989), y aplicado al campo de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física por Fraile (1993) y Del Villar (1993); aunque su publicación y mayor difusión corresponde a Del Villar (1994).

Teniendo en cuenta todas ellas y tomando elementos de las propuestas que hacen estas personas, utilizo, fundamentalmente la obra de Guba, Goetz y LeCompte, el esquema de López Pastor (1999: 335-340), el cuadro de criterios de cientificidad de Bartolomé, y el *Sumario de las estrategias para establecer la validez* que establece Latorre (2004: 392). Pero, para no extenderme demasiado, sólo aportaré las propuestas de Guba, por razones obvias y el esquema de Goetz y LeCompte, por ser la única de estas propuestas que no se basa en Guba, así como por la gran cantidad de aspectos que contempla.

Guba (1989: 152-153) se hace la pregunta: ¿Qué cuestiones de credibilidad deberían afrontarse? Y como respuesta sugiere que se han desarrollado cuatro preocupaciones principales relacionadas con la credibilidad, y que los criterios deberían referirse a todas estas preocupaciones: Valor de verdad, Aplicabilidad, Consistencia y Neutralidad (Guba Lincoln, 1985). Estos cuatro términos, que se han etiquetado dentro del paradigma racionalista, pueden trasladarse a la investigación cualitativa, como se muestra en la siguiente tabla:

TÉRMINOS RACIONALISTAS Y NATURALISTAS, APROPIADOS A LOS CUATRO ASPECTOS DE CREDIBILIDAD		
ASPECTO	TÉRMINO CIENTÍFICO	TÉRMINO NATURALISTA
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa o Generalizabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Dicen Goetz y LeCompte (1988: 235) que “la calidad se puede reconocer cuando se ve, pero articular y definir sus dimensiones resulta bastante más complicado. Para facilitar el proceso, hemos identificado cinco atributos cuya concurrencia contribuye al mérito de cualquier investigación y, por tanto, de un estudio etnográfico. Son propiedad, claridad, comprensibilidad, credibilidad y significación.” Los estudios que carecen de una o más de estas características se suelen considerar peores que los que poseen las cinco. Aunque algunas investigaciones extraordinarias pueden ostentar otros atributos meritorios, por ejemplo creatividad o carácter único, estas cinco dimensiones son las que generalmente tienen en cuenta los revisores y críticos de las revistas especializadas y los lectores de las editoriales. En opinión de estas autoras, para ser completo, el informe de una etnografía debe contener, identificados y comentados los siguientes aspectos:

- 1) Los fines y cuestiones planteados
- 2) Los marcos conceptuales y teóricos que informan la actividad investigadora
- 3) El diseño general o la variante que moderaron el estudio
- 4) El grupo del que se obtuvieron los datos
- 5) Las experiencias y roles del investigador
- 6) Los métodos de recogida de datos utilizados
- 7) Las estrategias de análisis desarrolladas
- 8) Las conclusiones, interpretaciones y aplicaciones elaboradas

Goetz y LeCompte (1988: 212-244) hacen una exhaustiva descripción de los componentes de la *Evaluación del diseño etnográfico*, a partir del que he elaborado el siguiente esquema que incluye los indicadores de la *Credibilidad en etnografía*:

Fiabilidad:

- Exigencias de la fiabilidad etnográfica:
El problema de Heráclito

Presentación de los resultados

Tipos de formación

- Fiabilidad externa:
 - Status del etnógrafo
 - Selección de informantes
 - Situaciones y condiciones sociales
 - Premisas y constructores analíticos
 - Métodos de recogida y análisis de datos
- Fiabilidad interna:
 - Descripciones de bajo nivel inferencial
 - Varios investigadores
 - Participantes ayudantes
 - Revisión por otros investigadores
 - Datos registrados automáticamente

Validez:

- Validez interna:
 - Historia y maduración
 - Influencia del observador
 - Selección y registros
 - Mortalidad
 - Conclusiones espurias
- Validez externa:
 - Efectos de selección
 - Efectos de escenario
 - Efectos de la historia
 - Efectos del constructo

Evaluación del diseño etnográfico:

- Foco y fin del estudio
- Marco teórico y conceptual
- Modelo general de la investigación
- Selección de participantes, escenarios y circunstancias
- Experiencia y rol del investigador
- Estrategias de recogida de datos
- Técnicas de análisis de datos
- Presentación, interpretación y aplicación de los resultados

A partir de lo expuesto hasta el momento, he seleccionado diferentes elementos de las propuestas citadas al respecto, a fin de dar respuesta a las exigencias de rigor científico de esta investigación, que estructuro tomando como referencia los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

A) Credibilidad

“La credibilidad consiste en el valor de verdad de la investigación: que los resultados se ajusten a la realidad” (Dorio, Sabariego y Massot, 2004: 289).

Según Goetz y LeCompte (1988: 213-214), “la credibilidad exige que sean aplicadas las reglas relacionadas con la fiabilidad y la validez siempre que se utilicen técnicas etnográficas, incluso cuando éstas están encuadradas en un diseño general de orientación más positivista.

La fiabilidad de una investigación etnográfica depende de la solución de sus problemas de diseño internos y externos (Hansen, 1979). La fiabilidad externa se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos o elaboraría idénticos constructos en el mismo escenario u otro similar. La fiabilidad interna se refiere al grado en que un segundo investigador, a partir de un conjunto de constructos elaborados previamente, ajustaría a ellos sus datos como se hizo en la investigación original.”

Mientras que la fiabilidad se relaciona con la replicabilidad de los descubrimientos científicos, la validez concierne a su exactitud, a la estimación de la medida en las conclusiones.

Para garantizar la credibilidad del presente estudio he utilizado las siguientes estrategias:

- Validez interna

La definición de validez interna contempla el problema de si las categorías conceptuales poseen los mismos significados para quienes participan y para quien observa, si son realmente compartidas (Goetz y LeCompte, 1988: 214 y 225). Considero que se ha dado respuesta al criterio de validez interna, en cuanto se refiere a la medida en que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de la realidad que hemos vivido.

- Historia y maduración

Nuestro proceso investigador participa y tiene presentes algunos elementos que Goetz y LeCompte (1988: 225) incluyen bajo este epígrafe y que explican como sigue: “El etnógrafo realiza sus investigaciones en escenarios naturales donde los relojes no pueden detenerse. Los cambios acaecidos en la escena social general son comparables a lo que los experimentadores denominan historia; los cambios que supone el desarrollo progresivo de los individuos corresponden a la maduración.

Los etnógrafos asumen el hecho de que la historia afecta a la naturaleza de los datos recogidos y de que los fenómenos raras veces permanecen constantes. La tarea etnográfica es determinar los datos de base que se mantienen estables en el tiempo, así como los datos mutables. Los cambios pueden ser recurrentes, y progresivos, cíclicos o anómalos; también se debe especificar su origen (Appelbaum, 1970; Lofland, 1971).”

- Estancia prolongada o Trabajo prolongado

El trabajo de campo cumple con los dos requisitos que se consideran fundamentales en este apartado. Por un lado, el proceso experimental ha durado, aproximadamente, seis meses e incluye 90 horas lectivas presenciales, a las que hay que sumar el tiempo empleado fuera del horario lectivo: las horas dedicadas por el alumnado a realizar las tareas individuales requeridas, las consultas con la profesora y las entrevistas personales. Por otro lado, la implicación y dedicación de la profesora-investigadora en el contexto natural, sin manipular ni modificar.

De manera que, en la fase experimental llevada a cabo se han cumplido las condiciones que Latorre Beltrán (2004: 392) denomina *Sumario de las estrategias para establecer la validez*, que establece los siguientes resultados del uso de la *Estancia prolongada*:

- Construye confianza

- Desarrolla *rapport*

- Construye relaciones

- Obtiene alto alcance de datos

- Obtiene datos precisos

- Observación persistente y sistemática

Se ha llevado a cabo durante todo el proceso de investigación, estudiando las situaciones en su globalidad, tal y como ha quedado explicado en el apartado 4.7.7. *La observación participante*.

- Triangulación

En palabras de Devís (1996: 95), “los procesos de triangulación también son fundamentales para el rigor, especialmente para la credibilidad y confirmabilidad de los descubrimientos. La triangulación es un proceso que posibilita la contemplación de la realidad desde varios vértices diferenciados y sirve para contrastar los datos e interpretaciones (Denzin, 1978; Santos Guerra, 1990).”

Probablemente la triangulación sea el criterio de credibilidad más mencionado en investigación cualitativa. De hecho, en algún caso puede entenderse como sinónimo de fiabilidad o validación y en otros se emplea la triangulación como término que aglutina las estrategias de credibilidad. Este es el caso de Stake (1998: 48 y 94), quien afirma que los investigadores cualitativos tienen una respetable preocupación por la validación de sus observaciones y procedimientos habituales, estrategias que en investigación cualitativa se denominan de “triangulación”.

Se usa este término para contrastar e interpretar los datos de análisis, tanto en lo referente a métodos y técnicas como a la triangulación de personas. En este sentido, Elliot (1990: 149-161) habla de “la triangulación como método de iniciación al autocontrol” y comenta cómo los datos recogidos mediante la triangulación y por otros métodos hicieron posible que los profesores entablaran diálogo con los observadores participantes, aclarasen y comprobasen las teorías implícitas en su práctica y en algunos casos les convenció de que su enfoque de la enseñanza y su conducta distaba considerablemente de la que creían mantener.

En esta investigación se han utilizado diferentes métodos y técnicas de obtención de datos y siguiendo la recomendación de Guba (1989:158), no he aceptado ningún ítem de información que no pueda ser verificado por dos fuentes al menos.

- Las técnicas e instrumentos entre los que se triangula este estudio son:

- Técnicas de dinámica de grupo
- Documentos personales del alumnado y de la profesora
- Cuestionarios
- Entrevista individual
- Discusiones grupales o debates
- Observación participante

- Triangulación de personas. En opinión de Goetz y LeCompte (1988: 221), “sin una corroboración aportada por otros, la investigación realizada puede ser acusada de idiosincrática y carente de un registro cuidadoso y sistemático de los fenómenos.” Para proteger este estudio de las amenazas a su fiabilidad interna, se han utilizado las siguientes estrategias:

- Descripciones de bajo nivel inferencial
- Revisión por otros investigadores
- Datos registrados automáticamente”

El análisis de los datos y la revisión del informe final de esta investigación, se ha llevado a cabo por personas expertas en diferentes áreas de conocimiento: Pedagogía y Didáctica de la EF, Coeducación, Didáctica de las Ciencias Experimentales, y Sociología.

- Recogida de material referencial

Permite contrastar la información recogida a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye el material recopilado a través de las diferentes herramientas utilizadas. Ya ha sido ampliamente explicado cuáles son y como se han utilizado, en los apartados pertinentes, así también, los instrumentos de recogida de información pueden encontrarse en los anexos correspondientes.

- Comprobación de la consistencia de validez de los datos con las y los participantes a través de la información obtenida en los documentos, discusiones y entrevistas personales.

B) Transferibilidad

“La transferibilidad se refiere a la aplicabilidad que puedan tener los resultados de la investigación. En las investigaciones de carácter cualitativo, la aplicabilidad descansa, en gran parte, en la habilidad del lector/a de generalizar personalmente a su situación. No obstante, el grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre dos contextos, por lo tanto, para hacer un juicio de transferibilidad se necesita tener información proveniente de los contextos concretamente implicados” (Devís, 1996: 97).

Las pretensiones de esta investigación al respecto, se limitan a aportar la experiencia de contribuir a la formación humanista del profesorado en su etapa inicial, que, desde mi punto de vista, pasa inexorablemente por llevar a cabo dicha tarea desde la perspectiva de género.

Soy consciente de que cada grupo es una realidad irrepetible, por lo que, aun pareciendo que los escenarios son similares, lo que funciona en un grupo no puede llevarse a cabo en otro. Es lo que encuadrado en el criterio de validez externa, Goetz y LeCompte (1988: 232), denominan *Efectos de selección*: “Algunos constructos pueden no ser comparables cuando se aplican a varios grupos, es decir, no admiten comparaciones intergrupales, porque son totalmente específicos a un solo grupo o bien porque el investigador, erróneamente, ha elegido a grupos a los que dichos constructos no son aplicables.”

Sin embargo, si quisiera incidir en un aspecto no solo posible de generalizar, sino deseable: contribuir a la deconstrucción del androcentrismo desde la Coeducación, para lo que es imprescindible que el futuro profesorado se forme desde la filosofía de la no discriminación por cuestión de sexo-género.

En opinión de Elliott (1990:183-4), un estudio de un caso singular puede generalizarse en la medida en que el lector lo aplica a su propio caso. Robert Stake ha denominado este tipo de proceso de validación “generalización naturalista”, y la validación externa de los informes de estudios de casos, a veces es llamada “validez ecológica”.

De manera que mis aspiraciones puedo expresarlas a través de las palabras de Elliott, cuando dice que la generalización naturalista a partir del estudio de casos suele consistir en un proceso intuitivo. Los lectores pueden identificarse a sí mismos con la situación del profesor del estudio, logrando, por tanto, intuiciones nuevas relativas a los propios problemas de su clase. Pero, hemos de hacer la reserva de que la validación intuitiva de este tipo ha de ser comprobada mediante la acción. En otras palabras, sólo cuando las intuiciones adquiridas a partir de un estudio de casos se traducen a una acción de más calidad puede demostrarse su validez externa y, por tanto, la posibilidad de generalización que encierran.

En definitiva, “este criterio nos indica si la información y los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en que se lleva a cabo; y también permite que, hasta cierto punto, sean transferibles a otros contextos similares o puedan servir de orientación para el

trabajo de otros profesores e investigadores que se enfrenten a problemas y cuestiones similares” (López Pastor, 1999: 337).

Para conseguir la transferibilidad he utilizado las siguientes estrategias:

- Descripción minuciosa del contexto

Además de la descripción del contexto, se ha especificado las características del medio físico, de los materiales y de las personas participantes y las relaciones que se establecen entre dichas personas.

- Recogida abundante de datos

- Muestreo teórico

Consiste en una búsqueda cuidadosa de la teoría que mejor se ajusta a los datos de que se dispone. En esta fase, el muestreo teórico es el instrumento fundamental para la recogida de conjuntos de datos sucesivos, ya que las hipótesis planteadas dan origen a nuevas cuestiones que se han de analizar. Cada hipótesis sucesiva genera distintas explicaciones que se deben rechazar o bien comprobar, verificar e integrar como parte de la interpretación del mosaico cultural que el etnógrafo está describiendo y explicando (Goetz y LeCompte, 1988: 183).

C) Dependencia

“La dependencia es el nombre acuñado para denominar la consistencia de los datos. Dicho término hace referencia a la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo: el tipo de datos (significados) en que se basan los estudios cualitativos y la forma de conseguirlos (técnica interactivas, abiertas y flexibles) hacen de este aspecto uno de los más susceptibles de ser supervisado en la investigación. La información basada en percepciones, creencias y significados es una información frágil en cuanto a la relación que tiene con los cambios que pueden producirse en la realidad. El sentido de consistencia reside en la relación que se establece entre la descripción del contexto y el significado atribuido a un contexto determinado y en un tiempo y lugar determinado. La posible inestabilidad de los datos se intenta subsanar mediante descripciones minuciosas sobre el proceso seguido en el estudio, sobre la actitud del investigador y de su papel en el transcurso de la investigación, así como de las técnicas utilizadas, de la finalidad de las mismas, etc” (Dorio, Sabariego y Massot, 2004: 290).

Se han llevado a cabo las siguientes estrategias para comprobar la dependencia:

- Identificación del estatus y rol investigador

Los estudios etnográficos reflejan la personalidad de sus autores/as, cuyas conclusiones se ven afectadas por el rol que hayan desempeñado en el escenario de su investigación. Por tanto, el no especificar con precisión las actividades realizadas puede causar problemas de fiabilidad graves (Goetz y LeCompte, 1988: 216 y 217).

En este punto tenemos información de la investigadora a través de varias fuentes: el alumnado, que en varias ocasiones aporta datos y valora la persona y la labor realizada por la profesora; la autodescripción de la investigadora en el apartado 4.5. *Contexto de la investigación*; y la implicación y presencia permanente que se evidencia en la explicación de las diferentes acciones a lo largo del proceso.

- Descripciones minuciosas de informantes
- Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos
- Delimitación del contexto físico, social e interpersonal

- Métodos solapados. Se han utilizado diversas fuentes y herramientas de obtención de información, que se complementan. Los datos de análisis se han sometido a la triangulación de diferentes métodos y personas.
- Descripciones de bajo nivel inferencial. Las descripciones realizadas cumplen con la característica de bajo nivel inferencial. Se han utilizado estrategias que en este aspecto aportan fiabilidad a la investigación, y que Goetz y LeCompte (1988: 221) expresan de esta forma: “Las transcripciones palabra por palabra de las conversaciones que los participantes, las descripciones tomadas de las notas de campo u otros registros observacionales y formuladas lo más concreta y precisamente posible, así como otros datos brutos como las citas directas o de fuentes documentales, constituye la evidencia principal para estimar la validez de un informe etnográfico.”

D) Confirmabilidad

“La confirmabilidad hace referencia al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y por lo tanto encaminada hacia la objetividad y neutralidad. Es una cuestión importante en la investigación cualitativa ya que la subjetividad de la información aunque es un hecho, no por ello deja de reflejar el significado atribuido de los participantes” (Dorio, Sabariego y Massot, 2004: 290-291).

La confirmabilidad o neutralidad considero que se ha justificado en esta investigación con los siguientes procedimientos:

- Explicar el posicionamiento de la investigadora. El rol de investigadora que he mantenido creo que ha quedado manifiesto a lo largo de toda la investigación. De forma concreta puede verse en el apartado 4.7.1. *El/la investigador/a*, así como en algunas subcategorías de análisis de los datos: 5.1.3. *Relación del alumnado con la profesora* y 5.2.5. *Profesora*.
- Datos registrados automáticamente. “La recogida de datos mediante grabadoras de audio o vídeo, cámaras fotográficas, etc., refuerza la fiabilidad de resultados. (...) No obstante, sin aplicación del procedimientos de análisis e integración, dichos datos son inutilizables” (Goetz y LeCompte, 1988: 223).
- Triangulación de técnicas e instrumentos y de personas. También denominado *Métodos múltiples* y *Triadas*, que supone utilizar diferentes métodos de manera que pueden mezclarse, interrelacionarse y complementándose mutuamente (Walker, 1989: 101). La combinación de métodos en aras de un solo objetivo permite observar los mismos acontecimientos desde varios puntos de vista: se trata de “triangular” para fijar mejor una posición (Walker, 1989: 103).
- Descripción de los hechos contextuales en los que se expresan los pensamientos de los y las participantes
- Aportación de pruebas documentales¹²⁰
- Validación de las personas participantes. Woods (1997:100) considera que la validación realizada por participantes, puede realizarse a través de las interpretaciones de las personas implicadas. En esta investigación considero que hay gran cantidad de datos obtenidos a partir de diferentes técnicas que aportan material producido por el alumnado: documentos personales, grupos de discusión, entrevistas, etc.

¹²⁰ Especificadas en el apartado 4.7. Recogida de datos y explicación de los instrumentos empleados.

Además, transcurridos más de cuatro años desde que finalizamos el proceso de enseñanza-aprendizaje, he conseguido el correo electrónico de ocho personas del grupo-clase, a quienes envié las conclusiones de las cinco categorías del análisis de los datos, tal y como aparecen en esta tesis. Cuatro personas, todas trabajando en el ámbito de la EF, me han respondido y están de acuerdo con las conclusiones de la investigación. La carta de un alumno la he adjuntado íntegramente como parte de las conclusiones de esta tesis. Del resto añado dos opiniones:

- *Creo que es un resumen perfecto de lo que fue nuestra asignatura y las conclusiones que has sacado son exactas a lo que pensábamos. Creo que es un muy buen trabajo y te felicito por ello.*
- *En el segundo punto de tu estudio analizas brevemente el proceso enseñanza-aprendizaje. Allí destacas la puesta en común de las sesiones prácticas como uno de los puntos más valorados. Sin duda alguna fue así. Desde aquello, te he "copiado" la técnica y todos los años la he realizado con entrenadores y monitores dando muy buenos resultados. Al realizar la memoria anual, todos sin excepción, se mostraron satisfechos y sorprendidos por todo lo que habían aprendido a través de las puestas en común.*

Para concluir el apartado de rigor científico, en coherencia con lo expuesto, quisiera dedicar unas líneas al *acceso negociado*, es decir, a la negociación u obtención de permiso, para que puedan utilizarse con fines de estudio o divulgación los datos producidos por las personas que participan en una investigación.

En el caso de un estudio educativo, no se considera necesario que el profesorado obtenga el permiso de sus estudiantes. A este respecto, Woods (1997: 100), Pérez Serrano (1994: 84), Walker (1989), Santos Guerra (1990), Taylor y Bogdan (1992), consideran el *acceso negociado* como la toma de contacto, un proceso participativo y colaborativo que incluya la integración y aceptación del investigador por el grupo a estudiar; el establecer una relación de confianza; una comunicación que facilite la obtención de información relevante. Y Elliott (1990) lo denomina *triangulación intersubjetiva*.

En principio, este sería el planteamiento de acceso negociado que hemos llevado a cabo, pero además, mi alumnado tiene capacidad de decisión a lo largo del proceso que compartimos. Para empezar, decide si implicarse o no en un proceso de enseñanza-aprendizaje atípico y nuevo para el conjunto del grupo-clase. Una vez explicado exhaustivamente en qué consiste esta nueva forma de desarrollar la asignatura *Educación Física y su Didáctica I*, son las personas del grupo quienes tienen la última palabra.

Además, tal como indican estos autores, para llevar adelante este complejo proceso es necesaria una alta dosis de confianza mutua, que en nuestro caso se manifiesta en los dos sentidos estudiantes-profesora desde las primeras horas de contacto, cuando nos comprometemos a llevar un sistema de trabajo participativo y continuo.

El acceso negociado con el alumnado se realiza al final del proceso. No solicito su permiso previo para llevar a cabo una investigación, por dos motivos: el primero, no creo aconsejable decir al alumnado que iban a ser objeto de una investigación, ya que en mi escala de valores lo prioritario era su proceso educativo y no quería arriesgarme a que tergiversaran mis intenciones; el segundo, si los hechos no se desarrollaban según mis planes, si el grupo no respondía a mis exigentes planteamientos metodológicos, abandonaría el objetivo de llevar a cabo una investigación formal durante dicho proceso educativo.

Por estos motivos, el acceso negociado es posterior a la fase experimental del estudio, ya que pido su autorización posteriormente a la toma de datos (Santos Guerra, 1990: 181).

Concretamente, finalizada la entrevista personal que es la última actividad de la investigación, solicito su autorización para utilizar los datos obtenidos para mis estudios o investigaciones, garantizando la confidencialidad y el anonimato. No hay indicio de la mínima sorpresa o duda al decidir: sin excepción me dicen que por su parte, utilice toda la información sin ningún problema.

5. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Clima social

En este apartado se incluye el resultado del análisis de los datos más significativos, organizados en dos bloques, el primero, corresponde a los datos de las características del alumnado, que aporta información personal relativa a aspectos socioeconómicos que nos ayudan a contextualizar el grupo objeto de estudio: edad, hábitat, procedencia, formación, valores, trabajo, economía, motivación para elegir estos estudios, características del núcleo familiar... Además en este bloque, adquieren gran relevancia las características del alumnado relacionadas con la actividad física: cualidades, actitudes y práctica motriz.

En el segundo bloque se incluye información acerca del ambiente creado en el grupo-clase y las relaciones interpersonales del alumnado; así como la relación del alumnado con la profesora. Ambos aspectos, que constituyen la base del clima social en el que se ha desarrollado un proceso de enseñanza-aprendizaje de colaboración e intercomunicación de todos los miembros del grupo, supone una experiencia nueva para la totalidad del alumnado, y que, debido a sus características personales, el reducido número de componentes del grupo y su excelente actitud ante el nuevo reto, ha permitido implementar un quehacer pedagógico enmarcado en el respeto mutuo.

Para el análisis de los datos que corresponden a la categoría, *Clima Social*, se ha recabado información de los trabajos preliminares enfocados al conocimiento y comunicación de los miembros del grupo, realizados al principio de curso; de los datos aportados por el alumnado en la ficha oficial de la asignatura; la macroencuesta; y la prueba final escrita, fundamentalmente.

5.1.1. Características del alumnado

5.1.1.1. Aspectos socioeconomicos

Datos personales

Como ya se ha mencionado, el alumnado es homogéneo en los principales aspectos socioeconómicos.

Es un grupo conformado por 19 personas: 7 mujeres y 12 hombres con una edad media de 21 años -entre 18 y 25 años-, con una excepción, una alumna de 32 años.

Proceden íntegramente del País Vasco. El 42% de estas personas reside en la ciudad donde realizan sus estudios, Vitoria-Gasteiz, el resto se desplaza desde diferentes lugares de la Autonomía, ya que es el único centro de la Universidad Pública del País Vasco (UPV/EHU) que imparte la especialidad de EF.

Pertenecen a medio urbano, excepto una persona que es de entorno rural.

Su nivel socioeconómico podría calificarse de medio-bajo.

El 95% vive con la familia materno-paterna, que en el 74% de los casos están constituidas por cuatro personas: madre, padre y dos hijas/os. En el resto hay tres o más hijos/as. El 16% de dichas células familiares carecen de la figura paterna -un fallecimiento y dos divorcios- y el 16% conviven con la abuela.

La situación económica del alumnado es la siguiente: un 42% tiene sus propios ingresos y no recibe ningún dinero de otras personas; otro 42% tiene sus propios ingresos y además

recibe dinero de padres, madres u otros miembros de la familia; el 16% restante no tiene ingresos propios.

Desde que han empezado sus estudios universitarios, el 68% tiene algún tipo de control sobre sus estudios ejercido por la madre, el padre o un hermano. Del resto no se responsabiliza nadie.

El 74% tiene total libertad de horarios y actuación en el hogar, aspecto en el que no influye el rendimiento académico.

Un dato significativo acerca de las características del alumnado es el hecho de que el 53% del grupo había elegido estudiar, en primera opción, la licenciatura en Educación Física en el IVEF (Instituto Vasco de Educación Física). Al no poder acceder, decide estudiar la Diplomatura de Maestro/a Especialista en EF como otra posibilidad de entrar en el IVEF, a través del curso puente.

Perfil humano

En cuanto a su relación con la práctica motriz, responden al perfil típico de las personas que deciden cursar estudios de EF: deportistas, motrizmente hábiles, con mucha energía, sanas, muy activas, con poco gusto por la lectura y el estudio y un nivel cultural no muy alto.

Tienen auténtica pasión por el deporte y los temas relacionados con su práctica. Poseen una amplia y variada experiencia como ejecutantes y, sin excepción, dedican la mayor parte de su tiempo libre al ámbito deportivo, ya sea como practicantes o en tareas de monitorado.

En cuanto a su calidad humana, conforman un conjunto extraordinario de personas cooperadoras, alegres, generosas, respetuosas, dispuestas a aprender y muy vitales.

Desde que expongo el planteamiento para desarrollar la asignatura Educación Física y su Didáctica I, aceptan el reto con entusiasmo. En general, se adaptan fácilmente al incesante bombardeo de nuevas ideas y responden positivamente a la exigencia de cambios conceptuales y ruptura de esquemas previos a que les voy abocando, así como, a la exigencia y el estrés diario de tener que cumplir con las tareas pactadas.

Puede parecer que son excesivos los calificativos empleados para definir al grupo, sin embargo, no explicitarlo sería faltar a la verdad.

Los progenitores

El nivel de estudios de las madres y los padres del grupo es idéntico: 0% estudios universitarios, 63% estudios primarios, 21% formación profesional y 11% bachillerato.

El trabajo que realizan dichos progenitores es de baja cualificación: el 47% de las madres se ocupan de las tareas domésticas, aunque un 32% de ellas trabajó fuera de casa en años anteriores, la mayoría en limpieza o fabricación. El 53% de las madres tiene un trabajo remunerado, en fabricación o servicios, excepto un 16% que son secretarías.

El 100% de los padres está en activo: 58% trabaja en fabricación, 32% en servicios y 10% autónomos.

Tipo de centro en que han cursado estudios

El grupo-clase ha estudiado la EGB (Educación General Básica) en centros mixtos, repartidos de forma similar entre centros públicos y privados concertados:

Centros públicos: 53%

Centros concertados: 47%

En BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente) y COU (Curso de Orientación Universitaria) o Bachillerato, el grupo ha recibido enseñanza mixta, y ha habido un

trasvase hacia la enseñanza pública, 68% de la clase estudió en centro público y 32% en centro privado.

TIPO DE CENTRO	GRUPO %
EGB centros públicos	53
EGB centros privados	47
BUP centros públicos	68
BUP centros privados	32

Títulos y formación

No poseen títulos universitarios, con la salvedad de una alumna que es Maestra Especialista en Educación Infantil (esta alumna es también Monitora de Tiempo Libre y no coincide con la alumna de más edad).

El 42% de estas personas ha realizado un Ciclo Formativo Profesional: 32% el denominado Técnico en Actividades Físicas y Deporte (TAFID), 5% Técnico Superior en Dietética y 5% Técnico en Administración.

El 42% posee un título de monitorado deportivo en las especialidades de baloncesto, balonmano, natación, pelota y socorrismo. De estas personas el 11% son, además, entrenadores regionales de baloncesto y jockey, y se están preparando para obtener el título de entrenador nacional.

El 16% son árbitros o jueces deportivos.

En cuanto a la realización de actividades de formación, fuera del horario lectivo, casi exclusivamente tienen relación con el deporte, excepto el 21% que aprende idiomas -euskera e inglés-.

Experiencia laboral y docente

Una parte importante del alumnado posee alguna experiencia laboral remunerada: el 32% ha trabajado durante las vacaciones de verano en fabricación, hostelería, comercio y cuidado de criaturas.

Actualmente, el 58% compagina algún trabajo con los estudios de Maestro/a Especialista en EF, pero sólo el 11% sobrepasa las 20 horas de trabajo a la semana.

El 37% tiene trabajo en el ámbito de la actividad física: monitores y entrenadores deportivos, en colegios o federaciones -multideporte, baloncesto, fútbol, hockey, natación, pelota y taekwondo-. De ellos, un 16% son coordinadores de deporte escolar y un alumno -5%-, además, es secretario de una federación provincial.

En conjunto, el 74% del grupo-clase tiene alguna experiencia previa en la docencia de actividades físicas -no remunerada-. Han realizado tareas propias de monitorado de baloncesto, balonmano, fútbol, gimnasia rítmica, hockey, natación, pelota, psicomotricidad, taekwondo y tiempo libre.

5.1.1.2. Cualidades y práctica motriz

Es poco probable que personas con bajo nivel de habilidad motriz realicen estudios de EF. Tradicionalmente se da por sentado que hay que tener un buen nivel físico, de hecho, para acceder a la licenciatura de EF, y en algunos casos a la diplomatura, es imprescindible superar unas pruebas de aptitud física. Como consecuencia, los centros donde se imparten dichos estudios se abastecen de personas que provienen del mundo del deporte, incluso, suele haber un tanto por ciento de la matrícula reservada a deportistas de elite.

En la Escuela de Vitoria-Gasteiz, desde el año de implantación de la especialidad de EF, el único requisito de entrada es la nota de corte de Selectividad, sin embargo, el alumnado no se desmarca de la tendencia general, del “perfil deportista”.

Autopercepción y percepción de las otras personas

Las dos siguientes opiniones representan el sentimiento unánime de cómo se autoperciben y cómo perciben el grupo:

- *Para habernos conocido este año, considero que la relación es muy buena. Todos tenemos algo en común, nos apasiona el deporte, tal vez por eso hemos congeniado. Por lo general, somos extrovertidos, y somos un solo grupo, una unidad. La relación es más que buena.*
- *Lo más interesante de todo han sido las clases prácticas porque yo realmente, soy la mujer más feliz del mundo realizando cualquier actividad física o deporte.*

En cuanto a la autopercepción de las características física, todas las personas consideran que, en los años anteriores, tenían un grado de habilidad y destreza motriz bueno o muy bueno, destacando del conjunto del grupo al que pertenecían.

Si trasladamos esta percepción al momento actual, consideran que el grado de habilidad y destreza motriz personal es similar al de años anteriores, pero bastante más bajo si se comparan con el grupo-clase de la E. U. de Magisterio, ya que, sus compañeras/os actuales son muy buenas/os. Pero, la mayor diferencia la marcan las chicas, que destacan por ser tan buenas o mejores que los chicos en la práctica deportiva. En ningún caso, en los cursos anteriores, habían coincidido con un grupo en que todas las chicas fueran deportistas.

Efectivamente, como es habitual en las alumnas que acceden a los estudios de EF, son mujeres con cualidades motrices muy superiores a la media del conjunto de mujeres de nuestra sociedad. Son muy hábiles en la práctica física y capaces de medirse con sus compañeros.

Sin excepción, aunque se creen personas con un alto grado de eficacia motriz, al aumentar el nivel general del grupo-clase, consideran que han perdido la posición destacada que tenían en los años anteriores.

Tiempo de ocio

Para el 100% del alumnado hacer actividad física es lo más importante durante su tiempo de ocio, incluso, un tercio del grupo dedica todo su tiempo libre al ámbito deportivo.

En segundo lugar, *estar con amigos/as*; en tercero aparecen diversas actividades, pero ninguna de ellas son repetidas por más de cuatro personas; y en cuarto lugar actividades que no son repetidas por más de dos personas. En porcentajes sería: el 21% *ver la televisión e ir al cine*; el 16% *oír música*; el 11% *jugar a cartas, coger setas y leer*. El 5% *dibujar, pintar óleos y acuarelas, escribir, hacer puzzles, trabajos manuales, estar con la novia y viajar*.

ORDEN DE PREFERENCIA	ACTIVIDADES DE OCIO
1º	Hacer deporte
2º	Estar con amigos/as
3º	Televisión, cine, lectura, música, jugar a cartas
4º	Coger setas, escribir, dibujar, puzzles, viajar, pintar, estar con la con la novia

Todas las personas del grupo alternan diferentes modos de practicar actividad física: de forma libre o con adscripción a clubes o federaciones; individualmente o con otras personas, amistades principalmente.

MODO DE PRÁCTICA	GRUPO %
En un club federado	69
Por tu cuenta	53
En un club privado	21
Dentro de un programa municipal	11

El 74% dedica más de cinco horas a la semana a realizar actividad física fuera del horario de clase; el 26% restante de tres a cinco horas por semana.

TIEMPO DE PRÁCTICA MOTRIZ SEMANAL	GRUPO %
De 3 a 5 horas	26
Más de 5 horas	74

Además, el 21% del grupo son deportistas con cierto nivel de exigencia -fútbol, ciclismo, y pelota vasca-.

Como se muestra en la siguiente tabla, en la actualidad, el grupo en su conjunto practica 22 actividades deportivas, entre 1 y 5 actividades diferentes por persona. La mayoría realiza 3 o más actividades diferentes.

La actividad más practicada es balompié, en cuyo término incluimos fútbol y futbito -o fútbol sala-, seguido de natación, baloncesto y montañismo.

ACTIVIDADES PRACTICADAS EN LA ACTUALIDAD	GRUPO %
balompié :	63
futbito	32
fútbol	32
natación	37
baloncesto	26
senderismo y montañismo	26
footing	16
frontenis	16
condición física	16
balonmano	11
escalada	11
esquí	11
triatlón	5
yoga	5
danza	5
tenis	5
patinar sobre hielo	5
ciclismo	5
hockey	5
mountain bike	5
pesca	5
ping pong	5
taekwondo	5

Si, además, tenemos en cuenta el deporte practicado en años anteriores, vemos que en conjunto, el 100% del grupo-clase ha practicado algún deporte de equipo de invasión del terreno contrario. El primer e indiscutible lugar lo ocupa el *deporte rey* con un 95%: todas las personas han practicado fútbol y fútbol sala -excepto una que no ha jugado fútbol-. El 2º deporte más practicado es baloncesto con un 89%.

ACTIVIDADES FÍSICAS MÁS PRACTICADAS EN EL PASADO Y EN LA ACTUALIDAD	ORDEN
Fútbol	1º
Baloncesto	2º
Balonmano	3º
Fútbol sala	4º
Hockey	5º

El 47% ha practicado deportes de riesgo: escalada, rafting, descenso de cañones, tirolesa, hidro-speed, rapel, espeleología, goming y esquí fuera de pistas.

El 37% ha practicado algún tipo de danza como actividad elegida libremente -fuera de la asignatura EF-: ballet, danzas vascas, danzas regionales, funky y danza contemporánea.

Respecto a qué o quién les ha estimulado para realizar actividad física, los factores de influencia, por orden de importancia pueden verse en la tabla siguiente:

ESTÍMULO RECIBIDO PARA PRACTICAR ACTIVIDAD FÍSICA	GRUPO %
Algún miembro de tu familia	63
Las clases de EF de EGB y BUP	58
El querer ser como algún/a deportista de elite	53
Las amistades	53

Aunque señalan en primer lugar algún miembro de su familia como estímulo de práctica motriz, el alumnado no ha tenido como modelo de práctica motriz a sus progenitores, ya que tanto las madres como los padres son practicantes en un porcentaje bajo.

PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS PROGENITORES		
	MADRES %	PADRES %
Practica de manera regular	26	26
Ha practicado, pero actualmente no practica	26	32
Nunca ha practicado	48	42

Con los datos aportados hasta el momento, no parece quedar duda del lugar preponderante que las personas del grupo otorgan a la actividad física. Pero, además, parece como si todas sus aficiones desembocaran en el ámbito deportivo.

Es digno de mencionar que actividades de ocio, como la lectura o ver la televisión, en gran medida, también las realizan en función del deporte.

Confiesan poca afición a la lectura, excepto a la prensa deportiva, que es el género más leído por el grupo, seguido de prensa general, aventura y novela.

Es similar el caso de la televisión, que apenas ven, no siendo la retransmisión de eventos deportivos. Puede decirse que el 100% del alumnado ve todo tipo de deporte en TV, ya que sólo en dos ocasiones mencionan que no les gusta visualizar el golf y la hípica.

- *Toda clase de deportes, me da igual que sea fútbol o billar.*

Los deportes más vistos por el conjunto del alumnado coinciden con los que ocupan más tiempo y las mejores franjas horarias de retransmisión televisiva: fútbol, seguido de tenis y baloncesto.

Por otra parte, el 68% del alumnado suele ir al estadio a ver deporte en vivo, mayoritariamente fútbol y baloncesto:

- *Siempre que puedo, cuando tengo dinero.*

También la pertenencia del alumnado a grupos o asociaciones está, mayoritariamente, relacionada con el deporte: el 89% del alumnado está adscrito a entidades deportivas - federaciones o clubes-; el 26% pertenece a un grupo juvenil o religioso.

Valores

Otro dato que arroja alguna luz acerca del perfil del alumnado es conocer qué valores desean encontrar en las demás personas. Valoran por encima de otros aspectos, *ser deportista*, en consonancia con el papel tan importante que la actividad física tiene en sus vidas.

Las cuatro características que al alumnado le gustaría encontrar en las personas son: *ser deportista, activo/a, inteligencia y creatividad*; y las cuatro que menos: *falta de iniciativa, apariencia desaseada, naturaleza dependiente y conflictiva/o*.

VALORACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL SER HUMANO	GRUPO %
Ser deportista	91
Activo/a	89
Inteligencia	87
Creatividad	84
Soñador/a	79
Orden	74
Estudioso/a	70
Naturaleza independiente	69
Competitividad	68
Ambición	64
Docilidad	63
Modelable	50
Cualidad de liderazgo	46
Timidez	45
Conflictiva/o	35
Naturaleza dependiente	32
Apariencia desaseada	32
Falta de iniciativa	31

En cuanto a las cualidades del ser humano que mas valoran, la respuesta queda dispersa en una lista de 18 valores positivos que enumeran, pero, destacan considerablemente del resto la sinceridad.

CUALIDADES DEL SER HUMANO QUE MÁS VALORA EL ALUMNADO	GRUPO %
Sinceridad	68
Amistad	21
Sencillez	21
Independencia	16
Tolerancia	16

5.1.2. Ambiente de grupo y relaciones interpersonales del alumnado

Decido llevar a cabo la fase experimental de este estudio con un grupo de primer curso de formación inicial del profesorado de EF, consciente de que podían surgir problemas que impidieran llevar adelante el proyecto. Por ello, desde una postura realista, estaba contemplada la posibilidad del abandono. Se da el hecho de coincidir con un grupo con el que hay buena sintonía y percibo que se dan las condiciones para intentarlo.

Esta percepción es certera. Desde las primeras horas del desarrollo de la asignatura EF y su Didáctica I, se crea un ambiente extraordinariamente bueno, que ha sido la clave para poder llevar a cabo este trabajo de forma tan satisfactoria.

Les propongo el plan de trabajo a través de una metodología participativa que incluye la evaluación formativa, y, a pesar de desconocer esta forma de trabajo, no dudan en apuntarse a lo que parece una aventura.

Es importante destacar no sólo que es un grupo especial, sino la conciencia que tienen de serlo. Desde los trabajos que realizamos al principio de la asignatura, en que tienen que expresar su forma de pensar y sentir, se crean vínculos de comunicación y complicidad que van creciendo día a día. El ser un grupo reducido, sin ningún miembro disidente, ayuda a valorar la privilegiada situación que disfrutan. Enseguida son conscientes de que la relación que se está fraguando no es fácil de conseguir y lo viven con cierto orgullo.

La valoración unánime que hace el propio alumnado acerca del ambiente de su grupo-clase es excelente. El clima ha sido de cooperación y ayuda. No ha habido conflictos, ni grandes ni pequeños. En sus propias opiniones, lo expresan así:

- *Muy bueno, buenísimo, genial, mejor que bueno, 10.*
- *Lo mejor de mis primeros 4 meses de carrera, sin duda alguna, ha sido la relación tan abierta y humana que ha existido entre todos los miembros de la clase, sin ningún tipo de discriminación hacia alguno de nosotros.*
- *Aparte de que la carrera me gusta y las asignaturas me gustan, el grupo ha hecho mogollón. En clase estoy super a gusto, no me cuesta ni levantarme para venir a clase. Tenemos buen ambiente y eso se agradece.*
- *La relación de la clase me ha parecido muy buena y que ha ayudado mucho para esta asignatura. Tenemos la suerte de que estamos pocos, un número muy bueno para trabajar una asignatura como esta, y que ha dado la casualidad que somos majos, de nuestra clase con cualquiera te puedes ir a tomar unos tragos. Que te lleves bien con todos es raro, hombre, con unos te llevas mejor que con otros, pero en el general creo que ha ayudado mucho a la hora de hacer las sesiones y así.*
- *No ha habido ningún problema, todos somos super majetones ¿o no? Sí hombre, hay mucho compañerismo.*
- *Yo creo que ha habido cooperación por parte de todo el mundo, ya que cuando alguien ha pedido apuntes, la gente se ha ofrecido a prestarlos.*

Varias personas consideran que su relación es de amistad. Se apoyan no sólo en lo académico sino en lo personal, incluso, una persona afirma que en un momento de crisis, en que pensaba abandonar los estudios, no lo hizo por sus compañeros y compañeras:

- *Si te digo la verdad, hace tres semanas estuve a punto de dejarlo todo, me dije yo no valgo para esto, pero me gusta, cada vez me gusta más. Estuve a punto de dejarlo, pero me echaron una bronca los colegas y vuelvo otra vez con más ganas.*

Sin embargo, la percepción del grupo acerca del ambiente no ha sido la misma en todas las asignaturas. El 74% cree que la actitud y relación personal de los miembros del grupo variaba de unas materias a otras:

- *No creo que haya sido la misma.*
- *Ha cambiado mucho de una asignatura a otra.*
- *Sí que variaba. Sobre todo a la hora de participar.*

El 58%, además de creer que el clima de clase variaba en función de la asignatura, lo relaciona con la persona que la impartía:

- *Creo que variaba y en mi opinión el factor que más hace variar esas actitudes es el profesor.*
- *Todos/as no buscaban la participación o implicación del alumno, sino que se limitaba a transmitir unos contenidos.*

El 26% no ve tan claro que haya habido diferente ambiente según la asignatura:

- *Yo creo que ha sido parecida en todas.*
- *Parecido, aunque te gustan más unas asignaturas que otras.*

Relacionan indisolublemente la actitud del grupo con las asignaturas que les han parecido más interesantes. Concretamente, ocupan el primer y segundo lugar las dos únicas asignaturas específicas de EF que cursan durante el primer cuatrimestre: Educación Física y su Didáctica I, y Juego Motor.

INTERÉS SUSCITADO POR DIFERENTES ASIGNATURAS	GRUPO %
EF y su Didáctica I	100
Juego Motor	53
Bilingüismo y Educación	47
Psicología	37
Euskera	21

5.1.3. Relación del alumnado con la profesora

Esta investigación se lleva a cabo totalmente imbricada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la formación inicial del profesorado de EF, objetivo prioritario de la profesora-investigadora. En mi relación con el grupo objeto de estudio, me he sentido profesora. Si bien es verdad que el papel de investigadora se ha hecho notar en el incremento del trabajo a realizar, en los demás aspectos no tengo conciencia de que haya interferido en el desarrollo del proceso educativo.

En lo fundamental, no ha variado la forma de enfrentarme al desarrollo de la asignatura. Al principio de curso, diseño, organizo y establecemos las normas de funcionamiento que cumplo sistemáticamente. Soy bastante exigente con los contenidos del programa y hago continuos intentos de cohesión entre los diferentes temas del mismo; así también, en mi obsesión por que entiendan que para ser buenos/as docentes de EF, hay que partir de adquirir una amplia base cultural, me esfuerzo por relacionar los contenidos específicos del área con otros saberes, dando una visión lo más ecléctica de que soy capaz.

En total acuerdo con la opinión del grupo, las relaciones de todas las personas que lo conforman durante el desarrollo de la asignatura Educación Física y su Didáctica I es excepcional, adjetivo que se hace extensivo a la interrelación profesora-alumnado.

La profesora ha sido un elemento importante. El clima de bienestar general de que hemos disfrutado, no hubiera sido posible de no haber existido una buena relación grupo-profesora.

Hemos trabajado en un ambiente de confianza, armonía y disfrute. La satisfacción producida por el cumplimiento de las tareas propuestas nos iba reforzando en una continua espiral de retroalimentación en doble sentido alumnado-profesora.

El reducido número de componentes del grupo y sus características personales me ha permitido poner en práctica un quehacer pedagógico a través de la atención individualizada, cuya finalidad es potenciar la autonomía personal.

Mi relación con el alumnado se enmarca en el respeto absoluto. Agradecen no ser tratados desde una postura de superioridad y que sus opiniones sean escuchadas. Intento ser paciente y dialogante a lo que han sido sensibles:

- *Aunque hay opiniones discutibles con la profesora, en ningún caso intenta imponer su razón.*

Utilizo grandes dosis de sentido del humor para minimizar las situaciones que pudieran ser problemáticas. En mi vocabulario están proscritas las expresiones o refuerzos negativos, por el contrario, les digo: “Todas vuestras opiniones son importantes. A veces las opiniones equivocadas nos ayudan a reflexionar; no pasa nada por meter la pata, yo la meto todos los días varias veces...”

Si tengo que corregir un concepto equivocado, inicio la respuesta con frases como “lo que dices es interesante, pero...” Si en algún momento dicen una gran tontería, recorro a expresiones como por ejemplo: “Gracias por participar, pero no es correcto.”

Habitualmente, en los grupos suele haber una o más personas cuyas opiniones no son tenidas en cuenta y llega un momento que cuando intervienen, tienen que escuchar exclamaciones adversas que impiden que sean escuchadas, incluso, manifestaciones de desprecio. Estos sucesos suelen poner a la persona que imparte la clase en situación difícil: debe decidir intervenir o no y si interviene, asegurarse de no provocar el efecto contrario al deseado. Pues bien, en el grupo de primero de EF, no ha habido ninguna situación similar, no ha existido un solo caso de falta de consideración hacia otras personas.

Si nos remontamos al comienzo del curso, en un primer momento les resulta extraño mantener una relación con la profesora diferente a la que habían tenido a lo largo de su experiencia como alumnas y alumnos; pero lo aceptan inmediatamente y se sienten a gusto en un proceso de enseñanza-aprendizaje de colaboración e intercomunicación de todos los miembros del grupo, incluida la profesora.

Es su primera experiencia de ejercer la autodisciplina y la autoevaluación. Están acostumbradas/os a la disciplina externa y comprueban con sorpresa que ejercer su libertad y responsabilizarse de su formación es más difícil que “obedecer y cumplir con lo que te mandan”.

Cumplen a rajatabla con las tareas que afectan al funcionamiento del grupo. Nunca he tenido que intervenir para sustituir una sesión práctica o exposición oral, porque haya fallado la persona que tenía su responsabilidad. Sin embargo, ha habido algún retraso en la fecha de entrega prevista para los trabajos individuales, en cuyo caso no hago ningún reproche, y mucho menos, me pongo intransigente. De alguna manera esperan que les regañe y se disculpan por entregarlo fuera de plazo. Recojo los folios que me entregan y los archivo en la carpeta de cada estudiante, aceptando los motivos de su disculpa.

Muy pronto entienden que no voy a insistir cada día en el cumplimiento de las tareas acordadas, que la responsabilidad y el ejercicio de la autonomía personal son parte de su formación profesional.

En un registro del diario de la profesora (5-12-2001) puede leerse: *Les recuerdo que los trabajos se entregan el día de la exposición oral, que hay algunos retrasos.*

No obstante, un alumno escribe en la evaluación final del proceso:

- *La profesora debería haber sido más dura, así no me hubiera retrasado en la entrega de los trabajos.*

Les parece extraño y, al principio, no entienden mi empeño por trabajar la capacidad crítica: ser capaces de hacer crítica constructiva, así como de aprender a encajar sin enfado

las opiniones desfavorables de que son objeto, siempre acerca de cuestiones didácticas del desarrollo de las diferentes actividades, y como factor formativo de gran interés. Habitualmente, abordamos el desarrollo de la capacidad crítica en la puesta en común que forma parte de la estructura de las sesiones prácticas.

Probablemente es la actividad más compleja en cuanto a la relación interpersonal, y concretamente con la profesora, que es a quien le corresponde, por una parte, estimularles, incluso presionarles, para que expresen lo que piensan, y por otra, porque es la encargada de arbitrar las discusiones y decidir lo que es correcto y lo que no, desde el punto de vista didáctico. Con el paso de los días evolucionan muy positivamente y, como veremos a lo largo de siguiente categoría, aseguran que es la actividad con la que más han aprendido.

Quiero destacar la confianza que depositan en mí como profesional y como persona. Al principio de curso “me examinan”, deben comprobar que “sé mucho de deporte”. Sin embargo, a medida que pasan los días, comprenden que pueden aprender de mí y van dejando que se ablanden sus resistencias.

Les aporta seguridad el hecho de ver que tengo planificado hasta el último detalle de la asignatura:

- *¡Lo tienes todo bajo control!*
- *...tú nos ves día a día y estoy segura que sabes perfectamente lo que sabemos cada uno.*

Otro indicador del ambiente de confianza es la libertad con que expresan sus ideas en todo momento. El único límite es ético: mantener un clima de respeto. Les invito a que levanten la mano para interrumpir mi discurso en cualquier momento, cosa que hacen continuamente para expresar sus dudas, desacuerdos u opiniones.

El momento estelar es el debate de Coeducación dónde se crea un ambiente distendido, divertido y con esa frescura que sólo puede aportar su juventud. Actúan con espontaneidad, pero a la vez, de forma respetuosa.

Al finalizar el curso, en una ocasión en el aula, un alumno me pregunta: Matilde, *¿me podrías decir qué sirve y qué no, desde que tú estudiaste INEF?* El resto del grupo se muestra interesado por la respuesta.

Nunca han tenido inconveniente en aceptar mis solicitudes, ya sea para recuperar una clase, como para cumplimentar tenazmente una macroencuesta de 70 preguntas.

Cuando no he podido dar alguna clase¹²¹, les explico el motivo y les pido recuperar esas horas. Nadie pone ningún obstáculo y asisten, sin excepción, a la recuperación en viernes, día en que no tienen clase, con el agravante de que más de la mitad viven fuera de Vitoria-Gasteiz. Curiosamente, *motu proprio*, algunas personas valoran este hecho y lo hacen de forma muy distinta, desde el reproche de una persona hasta darle un valor añadido, por diferentes motivos:

- *No me hacía gracia tener que recuperar el viernes las clases porque yo no soy de aquí.*
- *Me ha parecido muy interesante recuperar las clases que perdimos la verdad. Esto va por ti Matilde, porque cualquiera no hubiera recuperado. A muchos les da igual, muchas clases hemos perdido, “ya recuperaremos”, pero al final nada.*

¹²¹ Asisto al Congreso Internacional de Cartagena (2002) para presentar la ponencia “El deporte como instrumento de emancipación e integración de las mujeres. Aspectos socioculturales”. Por ello, perdemos una semana completa de clases. Además, durante este periodo tengo dos Consejo de Departamento del que soy miembro.

- *...me llamó mucho la atención saber que no te dedicas a dar clases sin más, si no que das conferencias, charlas... en las cuales has estado con gente como Parlebas.*

En mi afán por ampliar sus horizontes, les llevo a clase información de diferentes cursos o jornadas de formación, animándoles a que aprovechen los periodos vacacionales para conocer diversas técnicas y formas de enfocar la motricidad. Esta práctica se va convirtiendo en habitual, así, la información que recibe cualquier persona la comparte con el resto del grupo.

En general, conservan de sus años de estudiantes no universitarios, una idea negativa acerca de las consultas en tutoría, por lo que evitan ese tipo de relación con la profesora. Sin embargo, a medida que el ambiente de confianza con ésta se va fraguando, cada vez es más frecuente que acudan al despacho, no sólo para solucionar asuntos puntuales en relación a la asignatura, sino también a pedir mi opinión o solicitar ayuda para sus trabajos en el ámbito deportivo: hacer una memoria, planificar un curso de actividades deportivas escolares, o saber cómo intervenir ante una situación conflictiva.

Incluso, quieren saber mi opinión en la toma de decisiones en relación a su formación: “¿Matilde, cuando acabe esto, quiero seguir estudiando, qué crees que debería hacer, Fisioterapia o IVEF?”; “No sé si volver a intentar entrar en el IVEF, el año que viene o acabar primero Magisterio.”

Pero, me ha sorprendido especialmente, alguna opinión en que aparece la palabra amiga:

- *Me parece que eres profesora pero que eres como amiga, que estás más cerca de nosotros, y que si la relación con la profesora es buena ayuda a la asignatura, que la gente vaya a gusto a clase.*
- *Siempre has sido clara en tus cuentas y eso me gusta, flexible pero “en tus trece”, cercana y amiga pero ante todo la que manda.*

Como conclusión debo decir que darles clase ha sido gratificante, me contagiaban su vitalidad y energía. Así que, al final del proceso, reconozco y agradezco la vivencia que me han brindado y se lo hago saber en la prueba final escrita, donde añado una nota al pie dándoles las gracias, no como fórmula de cortesía sino sinceramente, ya que ha sido un privilegio trabajar con este grupo.

En el apartado 5.2.5. *Profesora*, hay datos que complementan lo hasta aquí expuesto y refrendan el buen clima social creado entre el alumnado y la profesora, a lo largo del desarrollo de la asignatura Educación Física y su Didáctica I.

5.1.4. Conclusiones

El grupo con el que se ha llevado a cabo la investigación es, a grandes rasgos, sumamente homogéneo. Está conformado por 19 personas de 21 años de edad media, que viven en medio urbano, procedentes del País Vasco y de nivel socioeconómico medio bajo.

Han estudiado en centros mixtos, públicos y privados concertados.

Su nivel de estudios previos es bachillerato o formación profesional. El 32% del grupo ha realizado el Ciclo Formativo denominado Técnico en Actividades Físicas y Deporte (TAFID). Además, el 42% posee un título de monitorado deportivo.

Otra característica destacable es que el 53% había elegido estudiar, en primera opción, la licenciatura en Educación Física en el IVEF.

Responden al perfil típico de las personas que deciden cursar estudios de EF: deportistas, motrizmente hábiles, con mucha energía, sanas, muy activas, con poco gusto por la lectura y el estudio y un nivel cultural no muy alto.

Tienen auténtica pasión por el deporte y los temas relacionados con su práctica. Poseen una amplia y variada experiencia en la práctica de la actividad física, a quien dedican la mayor parte de su tiempo de ocio.

En consonancia con el papel tan importante que le otorgan a la actividad física, las características que más valoran en otras personas son *ser deportista y activo/a*.

Actualmente, el 58% de las personas del grupo compagina algún trabajo remunerado con los estudios de Magisterio, un 37% en el ámbito de la actividad física, como monitores y entrenadores deportivos.

En cuanto a su calidad humana, conforman un conjunto extraordinario de personas cooperadoras, alegres, generosas, respetuosas, dispuestas a aprender y muy vitales.

Aceptan el reto que supone afrontar la asignatura desde una metodología participativa que incluye la autoevaluación, una experiencia nueva que llevan a buen término.

Desde las primeras actividades que se realizan, se crean vínculos de comunicación que propician un clima de clase excelente.

También la relación con la profesora es diferente a la que habían tenido a lo largo de su experiencia como estudiantes; lo aceptan y se sienten a gusto en un proceso de enseñanza-aprendizaje de colaboración e intercomunicación de todos los miembros del grupo, incluida la profesora.

En definitiva, el reducido número de componentes del grupo y sus características personales ha permitido trabajar en un ambiente de confianza, armonía y disfrute. Implementar un quehacer pedagógico enmarcado en el respeto absoluto, cuya finalidad es potenciar la autonomía personal del profesorado de EF en su fase de formación inicial.

5.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Valoración del desarrollo de la asignatura

Para el análisis de los datos que corresponden a esta categoría de la investigación que estamos llevando a cabo, incardinada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura *Educación Física y su Didáctica I*, me baso en la información obtenida de las siguientes fuentes: la prueba final escrita, la grabación de la entrevista final, las notas tomadas por la profesora durante la parte no grabada de dicha entrevista, los registros diarios de la profesora acerca de las sesiones prácticas y los guiones de lectura.

El alumnado ha valorado los contenidos del programa, la relación teoría y práctica, la metodología, el desarrollo de las clases teóricas, de las clases prácticas, de las lecturas realizadas y el guión sobre las mismas, los trabajos en pequeño grupo, los debates en gran grupo, la evaluación y la actitud y labor de la profesora.

Cada uno de los aspectos objeto de estudio ha sido calificado positivamente; la valoración general de la asignatura ha sido muy buena. Manifiestan un alto grado de satisfacción y de implicación personal a lo largo de todo el proceso, así como de la bondad del mismo en función de su formación docente y la convicción de haber aprendido mucho. Además, sin excepción, valoran lo novedoso de este método de trabajo y el haberse sentido parte implicada y con capacidad de decisión a lo largo de todo el proceso. Especialmente, el hecho de que la evaluación sea continua y consensuada.

5.2.1. Grado de satisfacción

El alumnado que comienza a cursar los estudios de Maestra/o especialista en EF, se encuentra con un currículum que contiene un bajo porcentaje de asignaturas específicas del ámbito motor -dos durante el primer cuatrimestre- y muchas menos horas de práctica deportiva de las que esperaban. Incluso, les causa extrañeza o decepción que también la asignatura Educación Física y su Didáctica I tenga mayor proporción de clases teóricas que prácticas.

Esta situación de partida conlleva una sensación de frustración, bastante generalizada. Tratamos el tema en clase, explicitan su decepción y hacen todo tipo de preguntas. Tienen mucho interés en saber como se accede al IVEF, una vez finalizado Magisterio.

Intento que acepten la realidad que tenemos y ver las ventajas de obtener, al finalizar sus estudios, el título de maestro/a, donde reside el porqué del currículum de sus estudios.

Con el paso de los días, lo que pudiera haber sido una rémora en la consecución de los objetivos planteados para el desarrollo de la asignatura, se va transformado y puede afirmarse que, al final del cuatrimestre, de forma unánime, el grado de satisfacción es alto o muy alto:

- *Para nada es lo que yo esperaba, creía que iba a ser algo más enfocado al deporte. Esto es más aprender a educar a los chavales. Y no estoy para nada decepcionado, estoy muy contento. Desde el primer día estoy muy contento, muy a gusto.*
- *Ha sido la asignatura que más se acerca a lo que nosotros esperábamos, (...) ha estado bastante bien, muy bien.*
- *Tus clases han sido las mejores, me da palo decirlo...*

Me parece interesante destacar que no difiere la opinión de las personas que no habían elegido Magisterio en primera opción, sino que han accedido a estos estudios por no haber entrado en el IVEF. Estas personas, que suponen el 53% del grupo-clase, comienzan el curso con sentimiento de frustración, sin embargo, en la valoración del grado de

satisfacción dicen no sentirse defraudadas con los estudios que están realizando y lo mencionan expresamente, aunque en ninguna pregunta se ha aludido a este asunto concreto:

- *Cuando llegué aquí no sabía lo que era, pensaba que estaba más relacionado con el deporte, pero me he encontrado con que me ha gustado... Yo creo que a la larga mejor aquí que en el IVEF. Estoy contenta.*
- *Estoy muy a gusto, no me acuerdo para nada del IVEF.*

5.2.2. Implicación del alumnado: actitud y esfuerzo

Indisolublemente unido al alto grado de satisfacción del alumnado, a lo largo de todo el proceso, su actitud ha sido excelente: cooperativa, abierta, receptiva, activa, responsable, con ganas de aprender; está muy motivado y trata de sacar a las clases el mayor partido; muestra gran interés por cada una de las actividades que se realizan y cumple con los compromisos pactados al principio de curso, lo que propicia que pueda cerrarse el proceso adecuadamente.

Desde las primeras sesiones, en el momento que entienden el planteamiento pedagógico que les ofrezco, se comprometen con el proyecto con el que creen van a cumplir su objetivo: “aprender a ser buenas/os profesoras/es de EF”. Tienen una fuerte motivación por realizar un trabajo “nuevo y diferente” y el afán de embarcarse en una aventura pedagógica, por cierto, acorde con sus características personales.

Se les aboca a situaciones que exigen un profundo trabajo de reflexión, donde deben explicitar su pensamiento y debatirlo en grupo, con altas dosis de incertidumbre y, en ocasiones, no exentas de tensión.

El trabajo de técnica de grupo nominal, es una actividad que propicia la comunicación interpersonal desde las primeras horas del curso. A pesar de que nadie había tenido una experiencia similar, todas las personas participan con gran interés, aportando una amplia variedad de opiniones escritas, así como creando ricos foros de discusión, primero en pequeño grupo y después con toda la clase.

Este espíritu con que abordan sus tareas, y que puede calificarse de entusiasta, va creciendo individual y paralelamente a una especie de autoestima grupal.

Van comprobando que su esfuerzo es proporcional a la certeza de que todos los días aprenden algo nuevo, lo que les refuerza en su actitud.

Por otra parte, van descubriendo sus limitaciones, reconocen que, equivocadamente, creían saber mucho de deporte -“Yo creía que sabía de esto más y me he dado cuenta que se muy poco”- y van tomando conciencia de que la reflexión y el estudio les aporta una nueva forma de pensar, otra perspectiva de ver la realidad.

En todo momento su actitud es de colaboración y disposición a buscar soluciones a los problemas que van surgiendo.

Su grado de autonomía va creciendo visiblemente y se hace realidad la posibilidad de trasladarles parcelas cada vez más amplias de responsabilidad. Así por ejemplo, en una ocasión (el día 11-12-01), no podía estar a la hora del comienzo de la clase, sino que llegaría con media hora de retraso. Les propongo que empiecen como si estuviera la profesora y que graben la exposición oral correspondiente. Cuando entro en el aula y sigilosamente me siento en una de las filas traseras del aula, siguen con su actividad con normalidad. Realmente me emociona ver la madurez y seriedad con que asumen su responsabilidad.

Tienen una actitud persistente en el trabajo. Sin excepción, dicen haber trabajado mucho o muchísimo, haberse esforzado. A veces, se quejan de que exijo demasiado, pero simultáneamente valoran haber aprendido mucho y reconocen sentirse recompensadas/os por ello:

- *Aunque sí que es la asignatura en la que hemos metido más horas, al final es con la que mejor te quedas.*
- *Creo que ha sido demasiado trabajo, pero que ha compensado. Ha estado bien. He aprendido mucho.*

El deseo de aprender, unido al sentimiento de estarlo consiguiendo, es una idea recurrente:

- *Me ha parecido super buena la idea de hacer prácticas entre nosotros, es lo que más te enseña, sobre todo los últimos minutos de cada sesión, la crítica cuando nos decías lo que se puede mejorar, esto se nos ha quedado a todos, creo yo.*

Además, unido a la certeza de aprender cada día, mencionan como muy positivo el haber aprendido “de otra manera”. No habían experimentado este método de trabajo, que les parece muy válido:

- *Ha sido bastante trabajo durante todo el curso. En Navidades he trabajado muchísimo con los artículos. ... Me he acordado de ti en las Navidades..., pero yo creo que merece la pena. El trabajar a lo largo del curso, aprendes más. Interiorizas más las cosas, no te das cuenta de que aprendes, pero lo has aprendido. Es una forma diferente y a mí me parece muy buena.*
- *En un principio me resultó muy pesado todo lo que había que hacer. Pero una vez que empiezas a leer dices, pero sí son cosas que me gustan. Algunos igual por su lenguaje me cuesta más cogerlo pero lo demás..., me ha resultado positivo, he aprendido sin estudiar, he aprendido sin querer, sin costarme nada más.*
- *La impresión de haber aprendido sin haber tenido que memorizar y pasarlo mal preparando un examen.*
- *Yo he sido la típica que ha estudiado para antes del examen. Siempre he aprobado todo, pero salía del examen y ya no me acordaba de nada de lo que había hecho. O sea que total estudiaba para nada...*
- *Y lo de los trabajos aunque cuesta mucho, yo prefiero así que al final un examen. Y luego que aprendes mucho más. Yo te digo la verdad, a mí me das ese tocho para que me lo estudie y estudio la mitad, porque me puedo volver loco para estudiar todo eso. Prefiero hacerlo así, escribiendo, que se te van quedando cosas.*

Las sesiones prácticas es su actividad favorita, lo que más les gusta, con lo que se sienten identificadas/os y se emplean a fondo, tanto en la preparación de las sesiones como en la puesta en práctica.

Valoran conocer otras actividades y técnicas motrices de la mano de sus compañeras y compañeros y reciben sus clases con un interés digno de destacar, manteniendo una actitud de ayuda y colaboración en todo momento.

Al final de la sesión práctica, dedicamos un tiempo a reflexionar acerca de las cuestiones didácticas mejorables, que deben explicitarse en gran grupo. En un principio, les resulta difícil hacer y recibir críticas, pero hacen un gran esfuerzo por entender su significado e importancia tanto para la mejora de la implementación de las sesiones, como para su formación. Con el paso de los días comienzan a dar opiniones sinceras en actitud crítica, pero cargada de respeto hacia la persona que ha dirigido las tareas.

Descubren la importancia de responsabilizarse de su propia formación, la importancia del estudio, del saber, de conocer nuevas opiniones y teorías, de ampliar sus horizontes:

- *Con los artículos me quería morir, si de normal no puedo estar sentada... Todos tienen algo interesante, casi todos tienen algo nuevo... Aunque nos has metido caña y han sido, a veces, aburridos y pesados porque eran largos, todo el mundo hemos reconocido que hemos aprendido y además por nuestra cuenta. Que no hemos tenido a nadie encima, o sea, tú veras, si quieres los haces y si los quieres copiar no tienes más que pedirlos a alguien que te los van a dejar. Tú verás lo que haces pero si lo has hecho has aprendido seguro.*
- *Descubrir que si quiero enterarme de las cosas tengo que leer, ha sido muy importante.*
- *Al principio dices, bueno lo leo un poco por encima..., pero luego te das cuenta de que no. Y si haces uno rápido porque no tienes tiempo, lo dejas, pero luego lo vuelves a coger y a leerlo otra vez.*

La actitud de querer mejorar en todos los aspectos personales y profesionales es omnipresente. Así por ejemplo, valoran muy positivamente la experiencia, nueva para el grupo, de debatir acerca de un tema que habíamos preparado previamente con las lecturas pertinentes. Les resulta muy gratificante ser conscientes de que hay que aprender a escuchar, a respetar las opiniones de las otras personas, tanto las formas como el fondo de las opiniones, aunque sean contrarias a las nuestras:

- *Los debates han estado muy bien ya que se veía la diferencia de opiniones que hay entre nosotros/as. Además a mi me han servido para controlarme, para aprender a respetar a los demás, a dejar hablar a los demás...*
- *El debate, super interesante. Tenemos que hacer más debate. Aprendes mogollón en los debates. Oyes opiniones de gente que ha tenido más experiencia que tú y que ha vivido otras cosas.*

Varias personas de este grupo están inmersas en el mundo del deporte, donde prácticamente, están los límites de su existencia. Comienzan a tener una actitud más abierta, a ver la posibilidad de ampliar horizontes. Un alumno, deportista de un nivel de exigencia de rendimiento considerable, al no poder acceder al IVEF, decidió hacer Magisterio para continuar con el curso puente y la licenciatura en EF, ya que su objetivo era indiscutiblemente la alta competición. Al final del curso dice:

- *Tengo ganas de salir de Vitoria, de relacionarme con gente diferente, de abrirme al mundo y de abrir el coco, por así decirlo. Encontrarme con gente que tenga otras aficiones.*

En otro orden de cosas, aunque la relación interpersonal del alumnado es francamente amistosa y el clima de clase es distendido, hemos podido observar en las sesiones prácticas que existe dificultad para romper la barrera corporal del espacio inmediato, cuando se trata de personas del sexo contrario. Como consecuencia, para realizar actividades motrices por parejas, se agrupan chicas con chicas y chicos con chicos.

Al preguntarles los motivos de dicho comportamiento, esgrimen razones relacionadas con la educación recibida, la costumbre, el pudor, el sentido del ridículo y la diferencia de peso:

- *Sinceramente a la timidez. En muchos ejercicios hay que agarrar o tocar a la pareja y al estar con alguna chica te da palo.*
- *La verdad es que sí suele pasar, el motivo, por lo menos el mío, piensas que si toca una actividad en la que nos tenemos que tocar, o ponerte encima, saltar delante de ellos (por los pechos, en mi caso no porque lleguen a botar, ja, ja) este tipo de roces que puedan surgir.*

- *Inercia, es una cuestión educacional, te acostumbras desde siempre a ponerte con los de tu propio sexo (los chicos nunca te decían que te pusieras con ellos).*
- *Miedo al contacto físico, ...al sentido del ridículo.*
- *A que puede haber una mayor igualdad física en cuanto a peso y si hay que hacer un ejercicio de llevar al otro a arricotes...*

Excepto un 16% que no comparte las opiniones de la mayoría del grupo:

- *A mí realmente me da igual, además he estado toda mi vida jugando en el colegio con chicos porque las chicas de mi clase apenas jugaban y cuando lo hacía era a la cuerda, cromos, etc.*
- *En clase o por lo menos en esta no creo que ocurra nada raro y sí que nos ponemos chicos con chicos y viceversa, sin ningún tipo de complicaciones. Es algo normal.*

Hasta aquí, he explicado la actitud del alumnado que es prácticamente irreprochable. No obstante, hay actitudes mejorables que resumo a continuación:

- Tal y como se les pide en un apartado del guión de lectura, usan diccionarios de la lengua, algún diccionario específico e Internet, para solucionar sus dudas terminológicas, sin embargo, la mayoría del grupo se queda con dudas, con conceptos o ideas que no entienden, por no acudir a las tutorías. Tienen la idea de que hacer consultas en horas de tutoría es “hacer la pelota”. Sólo el 16% cree haberlo entendido todo, no haberse quedado con dudas.
No es hasta el final del cuatrimestre cuando entienden que no tenían una idea acertada acerca de las consultas personales, que las horas de tutoría son una posibilidad de formación que deben aprovechar. Un alumno lo expresa diciendo:
 - o *...el profesorado te puede ayudar mucho en las tutorías.*
- A veces no realizan sus guiones de lectura en la fecha acordada, lo que impide sacar todo el rendimiento al tema en desarrollo, ya que escuchan la exposición oral sin tener su propio criterio. Aunque me limito a recordar la dinámica de trabajo y la conveniencia de su cumplimiento, en ningún momento mi actitud es reprobatoria, sin embargo, algunas personas se autorreprochan el incumplimiento:
 - o *Cómo has planteado la asignatura me ha parecido que estaba bien, lo único que era culpa nuestra, el no habernos preparado antes de la exposición como tú decías.*
- Cuando se realiza la *Prueba final escrita*, todas las personas que han participado en el proceso continuo de formación, tienen conocimiento de que han superado el nivel de exigencia para aprobar la asignatura. Esta prueba tiene una repercusión del 20% en la calificación final, lo que, entre otros motivos, ha hecho que no se hayan preparado dicha actividad.
En general, confiesan y se reprochan no haber estudiado para prepararlo y se justifican por el cansancio de los anteriores exámenes, ya que era el último que realizaban:
 - o *He cometido el error de no repasar los artículos...*

La prueba final escrita es un tema de reflexión que se trata más ampliamente en las conclusiones de esta tesis, como problema que ha surgido en el proceso investigador.

5.2.3. Aprendizaje

Como puede verse en el instrumento *Valoración personal escrita del proceso de enseñanza-aprendizaje*¹²², en el párrafo que introduce la evaluación que hará el alumnado acerca del desarrollo de la asignatura, no se pregunta si creen que han aprendido, sin embargo, todas las personas del grupo manifiestan claramente su satisfacción por lo mucho que han aprendido.

Fundamentalmente han aprendido qué es la EF y que su docencia se basa en la comunicación interpersonal, que la importancia de los métodos de enseñanza está en su implementación pedagógica más que en la bondad de su teoría.

Del ámbito de la actividad física han aprendido diferentes teorías, tendencias actuales, conceptos, definiciones, nuevas palabras y su significado, algo de sistemática e historia de la EF, la existencia de personalidades relevantes en la evolución de nuestra área, tanto de épocas pasadas como del panorama actual de las Ciencias de la Actividad Físicas, a interpretar los documentos oficiales que serán prescriptivos al ejercer la docencia, etc.

Además creen que su aprendizaje, lejos de ser memorístico y enfocado a la superación de un examen, es un aprendizaje sólido; que no se limita a conocimientos conceptuales sino actitudinales: a autodisciplinarse y responsabilizarse de sus tareas, a trabajar en equipo, a colaborar, a debatir, a respetar; creen que han aprendido a reflexionar, a leer temas relacionados con la EF, a resumir y exponer oralmente lo más destacable de un texto y, en definitiva, que lo aprendido les servirá para ser docentes. Lo expresan de esta manera:

- *...a ti no te hubiera dado tiempo a explicar en las horas de clase todo lo que yo he aprendido. Con este sistema vas a las clases, no te las pierdes, y con la gente es otro tipo de relación.*
- *Aunque te parezca mentira he aprendido contigo a hacer artículos. Era una inútil, leía un artículo me ponía a subrayar y lo subrayaba todo y ahora no, ahora sé coger las ideas principales, las cosas que hay que resaltar, a saber hacer un resumen y como tengo que mirarlo.*
- *Yo no sabía lo que eran los deportes glisse o quién era José María Cagigal...*
- *...he aprendido muchas cosas. Cosas básicas, hay otras que por muy importantes que sean (conceptuales) no hace falta aprender ya que cuando las necesite sólo tengo que echar mano de los apuntes o de los libros. Lo que he aprendido en esta asignatura poco viene en los libros.*
- *Se aprende mucho más con este método.*
- *Yo creo que son conocimientos que se me han quedado bien puestos. He aprendido mucho, la verdad es que he aprendido mucho.*
- *A mí me ha encantado, el trabajo me ha encantado... He aprendido un montón de cosas para llevar a cabo si llego a ser profesora. (...) Que muy bien, qué estoy muy contenta con la asignatura, que me ha gustado mucho.*
- *Muchos artículos me parecen interesantes como puntos de vista que no tenemos, que te cambian. Por ejemplo el de deporte opio del pueblo, me parece muy interesante. Sobre todo los artículos que digan algo que no estás acostumbrado a oír, que choque con la idea general que tiene la gente.*

De acuerdo con la afirmación reiterada y unánime, del alumnado, también yo creo que han aprendido mucho. Si volvemos la mirada unos meses atrás, parece increíble que hayan sido capaces de asimilar tantas cosas. Se ha producido el milagro del conocimiento.

La asignatura es muy condensada lo que hace que cada semana se vea un considerable volumen de materia. Así pues, en cuanto a los contenidos específicos de EF han aprendido

¹²² Anexo 13

infinidad de nuevos términos y conceptos como por ejemplo esquema corporal, percepción propioceptiva, anaerobiosis, actividad de autorregulación, etc. Pero además, han tenido que entender toda la jerga específica de didáctica general, necesaria desde el principio para comprender las lecturas específicas del diseño de la sesión de EF: aprendizaje significativo, bloques de contenidos, tipos de contenidos, la diferencia entre actitud y aptitud, entre capacidad y habilidad, etc.

En resumen, puede afirmarse que el alumnado ha adquirido conocimientos fundamentales de los siguientes bloques de contenido:

- Los conceptos Educación Física y Educación Integral
- Los problemas terminológicos y epistemológicos del ámbito de la actividad física
- Las tendencias actuales del ámbito de la actividad física
- Los objetivos de la Educación Física
- El concepto de cuerpo en las diferentes culturas
- El cuerpo y la actividad física
- El deporte cómo fenómeno social
- La diferencia entre el deporte elite y el deporte educativo
- El deporte educativo en edad escolar
- La relación entre salud y actividad física
- La docencia de la Educación Física
- El diseño de la sesión de Educación Física
- El Diseño Curricular Base del área de Educación Física

5.2.4. Metodología

El conjunto del alumnado otorga una valoración muy buena a la metodología empleada: la relación teoría y práctica, el trabajo realizado a través de los guiones de lectura, los debates, las exposiciones teóricas y la evaluación, pero, por encima de todo, valoran la experiencia de haber diseñado e impartido las sesiones prácticas. Además les resulta novedoso y gratificante realizar un trabajo continuo, esforzarse día a día, en oposición a su costumbre de “jugárselo todo en un examen”:

- *Metodología: la clase de educación física ha sido diferente a todas las asignaturas tanto aquí en la Uni como las que he dado que en toda mi vida, porque ninguna ha sido planteada de esta forma.*

Aunque en principio les causa extrañeza o decepción que también en la asignatura Educación Física y su Didáctica I haya desproporción entre clases prácticas y clases teóricas, a favor de las segundas, al finalizar la asignatura valoran muy positivamente el trabajo realizado en las sesiones teóricas. Tres personas, aun valorándolas bien, piensan que la profesora debería haber impartido más clases magistrales.

Sin excepción, mencionan que con este método se trabaja mucho, pero se aprende mucho:

- *El desarrollo de las clases me ha encantado ya que hemos alternado clases prácticas con clases teóricas. Las clases teóricas no han sido aburridas y en las prácticas, a parte de haber sido variadas, yo he aprendido de cada una de ellas.*
- *La metodología me ha gustado, mucho mejor que aprendértelo todo para un examen, que a los cuatro días dices que he dado que ya no me acuerdo. Mucho mejor ir trabajando día a día.*
- *La asignatura en si me ha parecido muy interesante. Hemos hecho una metodología que te da para aprender.*

- *La metodología me ha parecido muy buena y tú la has sabido llevar. Me ha parecido muy bien todo lo que has hecho, todo, los exámenes..., y esta entrevista también me ha parecido muy interesante para aclarar cosas que puedan quedar o dudas que puedas tener.*
- *En cuanto a la metodología ha sido diferente, nunca había trabajado así.*

En cuanto a los materiales escritos que han trabajado con el guión de lectura, el 42% del grupo considera que ha sido un trabajo excesivo, que han tenido que meter muchas horas, sin embargo dicen que lo volverían a repetir, ya que merece la pena lo que han aprendido. De forma unánime, valoran muy positivamente este sistema de aprendizaje, reconocen haber descubierto un mundo de posibilidades en las lecturas. No imaginaban que podía existir tan amplia producción teórica ni tantos temas interesantes en el ámbito de la actividad física.

Las lecturas que más les han gustado han sido las que tratan directamente de la puesta en práctica: el diseño de la sesión y las tareas motrices; las que menos las de historia:

- *La hoja de trabajo está muy bien, porque te hace hacer todo: lo que entiendes lo que no entiendes, con lo que estás de acuerdo, buscar las palabras, la opinión...*
- *Hay artículos como la planificación de la clase, el del material, que no eran de opinión, de estar de acuerdo o no, eran para aprender, no para cuestionar. Pero, en general, los artículos bien. Los de historia no me han gustado pero creo que tampoco está mal saberlo. Lo mismo que Parlebas, saber lo que piensa otra gente sobre la educación física me parece interesante y que puede servir para que luego vayas por una línea u otra dependiendo de lo que más te va.*
- *Ha sido trabajoso, no difícil. He tenido que hacer 2 ó 3 lecturas por cada artículo.*
- *Lo único que los artículos son demasiados y algunos no valen mucho, bueno que no vienen a cuento, los temas que tratan son antiguos y prefiero ver más la realidad que los temas de historia, sobre todo los de historia, los demás no.*

En alguna ocasión, se quejan de que se repite información en diferentes materiales. Propongo e insisto en que digan qué artículos quitarían porque su contenido esté repetido, que eso ayudaría a ajustar la evaluación de los contenidos, pero, ni una sola persona es capaz de concretar de qué material escrito prescindiría.

Por otra parte, la mayoría del grupo, a lo largo del curso, va modificando su forma de pensar con respecto a los artículos más teóricos. Empiezan a valorar su importancia y la opinión generalizada, al final de la asignatura es la siguiente:

- *Los artículos, todos muy interesantes... No sobra ninguno para nada. He leído todos y todos interesantes, siempre aprendía algo nuevo.*
- *Con los artículos también bien, porque aprendes... Yo no quitaría ninguno porque cada uno tiene su cosa, pero son muchos.*
- *Quitaría algún artículo de Benilde porque se hacen demasiado monótonos... Creo que los quitaría no sé, o, quitarlos tampoco porque hay cosas muy importantes pero, no sé qué decirte.*

Al completar el guión de lectura, hay dos apartados en los que el alumnado debe calificar el grado de dificultad y el interés suscitado por la lectura realizada. El resultado de la valoración del alumnado acerca del conjunto de trabajos es el siguiente:

- El grado de dificultad suscitado por las lecturas realizadas, el grupo lo valora en 5,2/10.
- El nivel de interés 7,0/10

- De las 24 lecturas analizadas, las de mayor interés tratan del calentamiento, la sesión de EF, el deporte en edad escolar y el deporte fenómeno social.
- Las lecturas que han suscitado menor interés, tratan de la teoría, el concepto y la historia de la EF. También coinciden con las lecturas de mayor registro cultural.
- De las 5 lecturas seleccionadas como las de mayor dificultad, 4 son las de menor interés y coinciden con las más teóricas y de registro más elevado.
- De las 5 lecturas seleccionadas como las de menor dificultad, 3 se encuentran entre las de mayor interés.

LAS LECTURAS QUE HAN SUSCITADO MAYOR INTERÉS Valoración media del grupo-clase	%
“El calentamiento” (Aguirre, 1985)	96
“La clase de educación física” (Costes, 1993)	86
“Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque” (Read y Devis, 1990)	82
“El deporte fenómeno social” (Parlebas, 1992)	80
“La aparición de los nuevos deportes y sus repercusiones” (Casanova, B. 1991)	80
“El deporte como consumo” (Heinemann, 1993)	80
“Es un grave error decir que alguien no sirve para el deporte” (Olivera, 1997)	80
“Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados.” (Devis y Peiró, 1992)	80

LAS LECTURAS QUE HAN SUSCITADO MENOR INTERÉS Valoración media del grupo-clase	%
“Evolución histórica de la Educación Física” (Pérez Ramirez, 1993)	56
“Síntesis histórica” (Vázquez, 1989a)	56
“Corrientes actuales” (Vázquez, 1989a)	56
“El deporte ritualizado y su importancia en la formación de la identidad” (Sánchez, 1991)	52
“El cuerpo visto por distintas disciplinas” (Vázquez, 1989a)	46

LAS LECTURAS DE MAYOR DIFICULTAD Valoración media del grupo-clase	%
“El cuerpo visto por distintas disciplinas” (Vázquez, 1989a)	72
“La pedagogía del deporte como educación” (Cagigal, 1995)	68
“Corrientes actuales” (Vázquez, 1989a)	66
“El deporte ritualizado y su importancia en la formación de la identidad” (Sánchez, 1991)	62
“Evolución histórica de la Educación Física” (Pérez Ramirez, 1993)	62

LAS LECTURAS DE MENOR DIFICULTAD Valoración media del grupo-clase	%
“El calentamiento” (Aguirre, 1985)	40
“Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados.” (Devis y Peiró, 1992)	40
“Las tareas en la Educación Física para enseñanza primaria” (Delgado Noguera, 1993)	38
“Sobre los llamados deportes alternativos” (García (et al.), 1992)	34
“Es un grave error decir que alguien no sirve para el deporte” (Olivera, 1997)	30

Los debates son muy bien valorados por el grupo. Sin excepción, piensan que son muy interesantes y les hubiera gustado dedicarles más tiempo. Agradecen haber podido participar, la riqueza del intercambio de opiniones, el aprender a respetar otras intervenciones, ser capaces de expresar sus sentimientos, etc.:

- *Aprendes muchas cosas de las opiniones de los demás... De tanto debatir te acabas dando cuenta de que no tienes razón, que tienen razón los otros. Vas moderando tus ideas, tu punto de vista sobre los temas que se tratan...*
- *Tendríamos que haber tenido más debates ya que así se aprende a respetar a los demás y a ver cómo piensan todos los compañeros de nuestra clase.*
- *A mí me gusta debatir, debatir más, pero ya sé que para eso necesitaríamos muchas clases más.*
- *Quiero destacar que siempre podíamos participar..., además conocíamos a nuestros compañeros/as y aprendíamos unos de otros.*

De todas las tareas llevadas a cabo en el desarrollo de la asignatura, lo mejor valorado ha sido las sesiones prácticas.

Les ha entusiasmado ser capaces de preparar la sesión, de impartirla a sus compañeras y compañeros; valoran muy positivamente haber conocido actividades nuevas. Así también, la propia estructura de la sesión, concretamente la puesta en común, en la que se rescataban, de la práctica realizada, los aspectos didácticos susceptibles de mejora o corrección: la intercomunicación personal, la actitud de las personas que hacen el papel de docentes, la adecuación de las actividades, la utilización de los recursos, la organización espacio temporal y del material, etc.

Al principio les cuesta entender que la crítica constructiva es positiva, sobre todo para quien imparte la clase, que emitir una opinión en desacuerdo no es una traición al compañero o compañera que ha dado la clase. Así también, les resulta difícil encajar una crítica desfavorable, entender que, desde el respeto y el cariño, se puede opinar aunque sea en contra.

Con el paso del tiempo, van entendiendo que “nadie quiere fastidiar” y comienzan a dar sus opiniones sinceras, de modo que el tiempo previsto para la puesta en común, no es suficiente. De hecho, dado que era la última clase de su horario académico, sistemáticamente sobrepasábamos la hora de finalizar. Algunas opiniones al respecto:

- *Tendríamos que haber tenido más tiempo para realizar la práctica, ya que es lo mejor de toda la asignatura.*
- *Las prácticas guai, lo mejor. Todo lo que sea práctica. Encima, ha estado muy bien, lo han hecho los compañeros, han sido diferentes clases, por ejemplo lo que hicimos de taekwondo o aerobic que no conocía.*
- *A mí me gustó mucho lo de las clases prácticas. Sin saber nada todos supimos hacerlo. Seguro que cometes fallos pero todos la llevamos a cabo, y me gustó. Por un momento eras profesor.*
- *La metodología que hemos seguido ha ayudado mucho. Dar la sesión práctica y luego comentarla y ver en lo que podíamos mejorar.*
- *Las prácticas muy buenas, ya que en las explicaciones que se daban después se aprendía mucho.*
- *Me ha gustado la metodología..., por ejemplo, yo hice taekwondo de pequeño y lo dejé porque me parecía muy agresivo, y ahora veo que tiene otros puntos positivos... Y esa forma de actuar con diferentes deportes me ha gustado, me ha gustado mucho, la verdad.*

Quiero mencionar que, al organizar el calendario de sesiones prácticas¹²³, intento diseñar un abanico lo más amplio posible de actividades diferentes en el conjunto de prácticas deportivas que han practicado y/o están dispuestas/os a preparar. Así pues, se realizan

¹²³ El calendario de sesiones prácticas puede verse en el anexo 4.

desde sesiones de deporte institucionalizado como fútbol o baloncesto, hasta danza o aerobio.

En el grupo no hay ninguna persona que pueda impartir aerobio, así que, en las primeras semanas de curso, María, antigua alumna de EF¹²⁴, que es monitora y muy buena dinamizadora, nos deleita con una clase de aerobio. La mayoría del grupo es la primera vez que tiene oportunidad de practicar esta actividad, de la que tenían una idea preconcebida que no coincide con lo que vivencian. Les gusta mucho la experiencia, se emplean a fondo y disfrutan de su nueva experiencia. Dicen: “Pensaba que era cosa de chicas, pero no, se suda la camiseta”; “Es fuerte, difícil, divertido”.

Al final de la práctica, se muestran ansiosos/as por recibir información, y le hacen a María un sinfín de preguntas: “¿Dónde y cómo has hecho los cursos de monitora de aerobio?”, “¿Ha sido difícil?”, “¿Cuántas horas diarias se puede aguantar dando clase?”...

5.2.5. Profesora

En los datos interpretados hasta el momento, vemos que las relaciones interpersonales de todas las personas implicadas en esta investigación, tanto entre los miembros del grupo, como de éste con la profesora son muy buenas.

En este apartado donde el alumnado valora el papel desempeñado por la profesora, dado que el volumen es asumible, me parece interesante transcribir las opiniones literales explicitadas en la tercera parte de la prueba final escrita y las transcripciones de la entrevista final.

Es preciso recordar que estas opiniones se realizan cuando el conjunto del grupo ha superado los requisitos de la evaluación continua para aprobar la asignatura. Además su valoración es voluntaria, pueden contestar o dejar en blanco las cuestiones que deseen. Les pido su participación, ya que para poder cerrar el proceso es necesario que el alumnado valore sus diferentes aspectos. El único requisito imprescindible es la sinceridad. Lo mismo ocurre con opiniones recogidas de la grabación de la entrevista final, ya que, previamente, habíamos dialogado y ultimado la calificación sumativa de la asignatura.

Aunque debido a la buena marcha del curso, era fácil deducir que la asignatura se estaba desarrollando con éxito, sinceramente, es sorprendente leer cosas tan positivas acerca de tu persona. Recibo esta valoración como un regalo, tan escasos en el mundo de la enseñanza, donde habitualmente trascienden los conflictos.

Opiniones literales:

- *La actitud y labor de la profesora me parecen buenísimas por sus ganas, su motivación, su interés por el aprendizaje de los alumnos, su humanidad, además de lo que se trabaja la asignatura en general. Por mi parte estoy encantada así que ¡Muchas gracias!*
- *La profesora me ha parecido que explica con claridad y lo que más me ha gustado su actitud. Me parece muy agradable y positiva y da gusto trabajar con personas así, te lo tomas con más ganas.
No me ha gustado que hayas faltado bastante por tus reuniones. No me hacía gracia tener que recuperar el viernes las clases porque yo no soy de aquí.*
- *Las clases teóricas, la verdad es que han sido muy llevaderas, quizá sea porque tu lo vives tanto que hace que nos centremos más, además a mi especialmente me*

¹²⁴ Mi agradecimiento a María Ereñaga, que no duda en colaborar siempre que solicito su ayuda.

- llamó mucho la atención saber que no te dedicas a dar clases sin más, si no que das conferencias, charlas... en las cuales has estado con gente como Parlebas.*
- *Me ha gustado mucho tanto la asignatura como la profesora. Creo que has hecho todo lo posible por facilitarnos las cosas y de verdad creo que yo he aprendido más así.*
 - *Tu labor como profesora me ha gustado, créeme si te digo que de tu labor he aprendido cosas, matices y estrategias para mi profesión, tanto la que estoy aprendiendo, como para la que ya tengo aunque no ejerza.*
 - *Siempre has sido clara en tus cuentas y eso me gusta, flexible pero “en tus trece”, cercana y amiga pero ante todo la que manda. A modo de crítica decir que no somos máquinas y que nos has mandado demasiados artículos, ya sé que todo (o casi todo) es importante y que si por ti fuera nos darías más información, pero es demasiado.*
 - *Matilde “Benilde” es una buena profesora, pone entusiasmo, ganas y sabiduría. Aunque hay opiniones discutibles con la profesora, en ningún caso intenta imponer su razón.*
 - *...tu actitud en las clases, nos ha ayudado mucho a lo largo de este cuatrimestre.*
 - *Tu actitud me ha parecido sobre todo abierta a escuchar las opiniones y discutir razonablemente, pero me parece aburrido como explicas algunos contenidos.*
 - *Matil, sí que te tengo que hacer una crítica y es que por favor te apuntes las cosas porque un día decías una cosa y al otro decías lo contrario (aunque luego nos pusiéramos de acuerdo).*
 - *Respecto a la labor de la profesora, creo que ha sido correcta y que ha impartido bien las clases aunque también tendría que decir que es muy difícil “sacarle” o hacerle cambiar sus ideas.*
 - *He aprendido cosas de ti, montón de ellas como profesora: cómo tratar a la gente, como llevar las riñas, porque tú no nos das un grito y nos dices ¡callaros!, si al final te dan un grito te quedas cortada y estás a disgusto en la clase. Tu nos dejabas hablar y al final poco a poco nos metías en el tema. Me parece que eres profesora pero que eres como amiga, que estás más cerca de nosotros, y que si la relación con la profesora es buena ayuda a la asignatura, que la gente vaya a gusto a clase. Si te toca un profesor borde, créeme que no vas a clase. No vas, dices: a clase con ese, puaf, yo no voy... y encima que chapas suelta... Es triste pero es así, acabas pasando de la asignatura, la coges manía, pasas 3 kilos, hasta de aprobar el examen. Mira, voy a hacer unas chuletas y me lo quito de encima. Es lo que hacemos, funcionamos así. Los alumnos funcionamos así. No sé qué más contarte, maja.*
 - *Matilde es buena profesora.*
 - *Me ha parecido muy interesante recuperar las clases que perdimos la verdad. Esto va por ti Matilde, porque cualquiera no hubiera recuperado. A muchos les da igual, muchas clases hemos perdido, “ya recuperaremos”, pero al final nada.*

5.2.6. Sistema de evaluación

Al presentarles la estructura de la asignatura y exponer el sistema de evaluación, surgen incógnitas que plantean abiertamente. Les preocupa la autoevaluación, concretamente, no actuar con honestidad o no coincidir con mi valoración:

- *¿Qué ocurre si alguien se pone una nota más alta de la que debe?*
- *Y si alguien te engaña*

- *Y si tú no estás de acuerdo con la nota que nos hemos puesto, ¿qué ocurre?*

Les contesto que este asunto, que tanto les preocupa, no me parece un problema:

- *A mí no me engañáis, ya que no me doy por engañada, sois vosotras y vosotros frente a vuestra propia conciencia. Es un problema ético, pero no es mi problema.*

Les invito a reflexionar acerca de la evaluación, “caballo de batalla de la educación”, y a que piensen si es más justo el hecho de calificar a través de un examen final; si creen que en un examen se puede valorar lo que realmente sabe cada persona; que también en un examen se puede copiar... Y lo más importante, que en su futura labor docente una de sus tareas será juzgar al alumnado, y que, como primer ejercicio, me parece muy útil comenzar por juzgarse uno/a mismo/a en el conjunto de su formación.

Durante las primeras semanas, es recurrente el tema de su preocupación por la autocalificación justa, sobre todo cuando se ponen una nota alta considerando que han trabajado mucho. En estos casos, trato de despenalizarles e insisto en que actúen con honestidad, que un punto o dos más en la nota final de una asignatura no vale nada comparado con la satisfacción de haber actuado correctamente.

Con dos excepciones, el grupo valora muy bien el sistema de evaluación que hemos aplicado y que es la primera vez que han experimentado. En resumen, lo que les ha gustado es sentirse partícipes, que sea un sistema justo, continuo porque exige un trabajo sistemático para “no jugártelo todo a un examen”, y que la calificación sea dialogada:

- *Nos ha sorprendido poder decidir nosotros la evaluación, cómo podemos llevar las clases, etc., porque con otras profesoras no lo hemos hecho. Te motiva más porque ves que estás inmerso en el proceso, que no te lo dan hecho, que tienes algo que ver, participas.*
- *El sistema de evaluación me parece bastante justo. Justo, lo que más le pido a un sistema de evaluación es que sea justo. Si te centras en un examen, no siempre quiere decir que el que suspenda es el que peor ha llevado la asignatura, pero éste me parece un sistema de evaluación bueno.*
- *La evaluación me ha parecido adecuada porque se evalúa según lo que hemos trabajado no sólo sobre un examen. En un examen no se demuestra lo que se ha aprendido.*
- *En mi opinión el sistema de evaluación va acorde con el trabajo realizado.*
- *Lo de la evaluación está bien lo de ponerse la nota, si yo, por ejemplo, me he puesto más nota, lo hablo contigo para llegar a un acuerdo.*
- *La evaluación me ha gustado también porque no es típico.*

Hay tres casos que salen de la tónica general en relación al tema de la evaluación:

El primero, Ángel, un alumno que ha hecho un buen trabajo, confiesa haber tenido problemas para autoevaluarse:

- *He tenido miedo a la autoevaluación, he trabajado mucho.*

El segundo y el tercero, dos voces que constituyen la excepción:

- Eneko, que al final del proceso, en la evaluación final escrita, duda del sistema de evaluación y dice: *Lo que si considero desacertado es que la asignatura quede aprobada aun suspendiendo el examen...* Posteriormente, en la entrevista final se desdice y/o se contradice: *Creo que es un buen método también la autoevaluación.*
- Jon escribe: *La evaluación al nivel de alumno me parece muy bien porque estamos todos aprobados y para la gente supongo que muy bien, pero creo que hay que exigir más porque si no la gente se acomoda.*

Evaluación cuantitativa de algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje

A continuación se muestran algunos aspectos de la evaluación traducibles en calificación numérica, organizados en tres bloques:

- A) Calificación de los Guiones de lectura
- B) Valoración y calificación del tema Coeducación
- C) Valoración y calificación de la Prueba final escrita

A) Calificación de los guiones de lectura

En general, han hecho un buen trabajo con los guiones de lectura, el 47% muy bueno, francamente un trabajo a conciencia. No obstante, creo que tres personas se autocalifican demasiado alto y otras dos demasiado bajo. A éstas últimas, al consensuar la nota final, les propongo corregir al alza, ya que estas personas han hecho algunos de los mejores trabajos del grupo, pero se han calificado con un 2 y un 1,8 sobre 3, lo que me parece un agravio comparativo con respecto a la nota media del grupo, 2,5/3. En ambos casos decidimos que ésta será su calificación.

En los casos de las personas que creo han sobrevalorado su trabajo, me limito a comentarlo. Lo justifican por el tiempo y esfuerzo que han empleado. En ningún caso modifico la nota, fiel a nuestro contrato de calificación consensuada.

La autocalificación y valoración medias del conjunto de todos los trabajos del grupo es la siguiente:

GUIONES DE LECTURA	GRUPO /10
AUTOCALIFICACIÓN:	
Nota media	8,3
Nota mínima	7,6
Nota máxima	9,3
GRADO DE DIFICULTAD:	
Medio	5,2
Mínimo	3,0
Máximo	7,2
GRADO DE INTERÉS:	
Medio	7,0
Mínimo	4,6
Máximo	9,6

B) Valoración y calificación del tema Coeducación

En la categoría correspondientes al tema Coeducación, se analizan los conceptos previos del alumnado y su evolución. En este apartado, hacemos una valoración de algunos datos cuantificables de dicho tema.

B.1) Una vez desarrollado el tema de Coeducación y Educación Física, organizado en 11 bloques de contenido, se les pasa un cuestionario para que valoren tanto el nivel de interés que ha suscitado cada apartado como su deseo de profundizar en los conocimientos de cada uno de los bloques temáticos.¹²⁵

El Interés suscitado obtiene un 7,8/10

El deseo de profundizar en el tema un 7,5/10

¹²⁵ Los datos de cada uno de los bloques temáticos acerca de la Evaluación del desarrollo del tema Coeducación, pueden verse en el anexo 16.

Los bloques mejor valorados en el compendio de ambos aspectos son:

- La diferencia de trato que recibimos según el sexo desde el momento de nacer: 9,1/10
- Salud y Coeducación: 8,9/10
- La historia de las mujeres en relación con la Educación: 8,5/10

No hay ningún bloque valorado por debajo de 6/10 puntos.

B.2) Por otra parte, de las respuestas a las preguntas 18 a 24 de la 1ª parte de la *Prueba final escrita*, podemos colegir que han asimilado los conceptos básicos relacionados con el tema de la Igualdad en un 77%. Teniendo en cuenta que los conocimientos previos eran prácticamente inexistentes, consideramos este dato muy satisfactorio.

C) Valoración y calificación de la Prueba final escrita ¹²⁶

La Prueba final escrita consta de dos partes:

- La 1ª parte, a su vez se subdivide en dos bloques:
 - o Primer bloque: preguntas 1 a 17, cuyo objetivo es comprobar si se han modificado los conceptos previos, en relación con la actividad física.
 - o Segundo bloque: preguntas 18 a 24, cuyo objetivo es comprobar si se han modificado los conceptos previos del alumnado, en relación al tema de la Coeducación.
- La 2ª parte, correspondiente a valorar los contenidos teóricos de la asignatura, consta de 26 preguntas.

CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA FINAL ESCRITA	GRUPO /10
1ª parte de la Prueba final escrita:	
Primer bloque: preguntas 1 a 17	7,2
Segundo bloque: preguntas 18 a 24	7,7
2ª parte de la Prueba final escrita	3,2
NOTA MEDIA DE LOS 3 BLOQUES	6,0

C.1) El bloque de preguntas 1 a la 17 de la 1ª parte de la Prueba final escrita, que considero de gran importancia, ya que su objetivo es comprobar si se han modificado los conceptos previos del alumnado en relación con la actividad física, es claramente satisfactoria con un 72% de aciertos en el conjunto del grupo. El análisis cuantitativo de las respuestas acertadas nos indica que es evidente que han aprendido los conceptos fundamentales acerca de la Didáctica de la Educación Física.

En este bloque hay una serie de preguntas que había que haber estudiado para poder contestarlas. Prácticamente, el único material que debían memorizar son los conocimientos básicos del DCB: funciones, tipos de contenido, bloques de contenido, Líneas Educativas Transversales, etc. El nivel de aciertos no es satisfactorio: 40%.

¹²⁶ Las preguntas de la Prueba final escrita pueden verse en los anexos 11 y 12.

PROPORCIÓN DE CONTESTACIONES CORRECTAS	GRUPO %
Enumera los bloques de contenido del área de Educación Física en la Etapa de Educación Infantil.	21
Enumera los bloques de contenido del área de Educación Física en la Educación Primaria.	53
Enumera las funciones del cuerpo en movimiento, según la Reforma Educativa.	37
Enumera las Líneas Transversales de la etapa de Educación Primaria.	63
Di a qué tipo pertenece cada uno de los siguientes contenidos: - Adoptar una postura tolerante al compartir juegos con personas menos hábiles. - Saber que, al realizar una actividad física, no debo sobrepasar el número de pulsaciones por minuto que corresponden a mis características personales.	37
Relaciona los dos párrafos siguientes con una Línea Transversal Educativa: - El imperialismo que ejercen algunos deportes institucionalizados aboca al exterminio a infinidad de juegos y deportes populares, con la pérdida que conlleva de bagaje cultural. - Respetar las diferencias individuales en cuanto a habilidad motriz se refiere, valorando la diversidad como riqueza y no como inconveniente.	32
VALORACIÓN MEDIA	40

Tampoco han sabido responder a algunas preguntas acerca de ideas importantes:

PROPORCIÓN DE CONTESTACIONES CORRECTAS	GRUPO %
¿Cuáles son los mecanismos de análisis de las tareas motrices según Marteniuk?	5
¿Qué diferencia hay entre el “sentido débil” y el “sentido fuerte” del saber, según Arnold?	0
¿Cuáles son las características de los materiales según Chavarría Navarro?	16
¿Cómo se prepara el organismo para la actividad física a través del calentamiento?	42
Indica dos actividades físicas de autorregulación y otras dos de regulación externa.	16
VALORACIÓN MEDIA	15

El nivel de dificultad que le otorga el grupo a la primera parte de la Prueba final escrita, con preguntas relativas al concepto de EF y a la Coeducación, es 4,1/10. Que el grado de dificultad haya sido relativamente bajo, comparado con la alta proporción de aciertos, parece indicar que, efectivamente tal y como han expresado con sus palabras en más de una ocasión, han aprendido los conceptos básicos de su formación, “sin querer, sin esfuerzo”.

NIVEL DE DIFICULTAD DE LA PRUEBA FINAL ESCRITA	GRUPO /10
Primera parte	4,1
Segunda parte	6,8
Media de dificultad	5,4

C.2) En la 2ª parte de esta prueba, que consta de 26 preguntas cuyo objetivo es valorar la asimilación de ciertos contenidos teóricos de la asignatura, han sacado una nota media de 3,1/10. El grupo cree que este bloque de preguntas tiene un 6,8/10 de dificultad y confiesan haber estudiado muy poco. La media de estudio es de 3,4 horas, insuficiente a todas luces para preparar esta actividad.

5.2.7. Conclusiones

La valoración general de la asignatura ha sido muy buena. Cada uno de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido calificado positivamente: los contenidos del programa, la relación teoría y práctica, la metodología, el desarrollo de las clases teóricas, de las clases prácticas, las lecturas realizadas y el guión sobre las mismas, las exposiciones orales, los trabajos en pequeño grupo, los debates en gran grupo, la actitud y labor de la profesora y el sistema de evaluación

- Sin excepción, valoran lo novedoso de este método de trabajo y el haberse sentido parte implicada y con capacidad de decisión en los diferentes aspectos del desarrollo de la asignatura, sobre todo, que la evaluación sea continua porque exige un trabajo sistemático y que la calificación sea dialogada.

- Manifiestan un alto grado de satisfacción y de implicación personal a lo largo de todo el proceso.

- Su actitud ha sido excelente: cooperativa, abierta, receptiva, activa y responsable. En todo momento, entre todas las personas del grupo, existe ayuda y colaboración, pero, es más notable en las sesiones prácticas, actividad con la que se sienten identificadas.

- El deseo de querer mejorar en todos los aspectos personales y profesionales es constante.

- El espíritu con que abordan sus tareas puede calificarse de entusiasta y se manifiesta en el cumplimiento de los compromisos pactados.

- Tiene una actitud persistente en el trabajo. Sin excepción, dicen haber trabajado mucho o muchísimo. A veces se quejan de que exigió demasiado, pero, simultáneamente valoran haber aprendido mucho y reconocen sentirse recompensadas/os por ello. Mencionan como muy positivo el haber aprendido “de otra manera”.

- Van tomando conciencia de que la reflexión y el estudio les aporta una nueva forma de pensar, otra perspectiva de entender la realidad.

- Descubren la importancia de responsabilizarse de su propia formación.

- De todas las tareas llevadas a cabo en el desarrollo de la asignatura, la mejor valorada ha sido las sesiones prácticas: la experiencia de diseñar e impartir la clase al resto de compañeras y compañeros, así como conocer, de su mano, actividades físicas nuevas. Concretamente afirman que la puesta en común, dónde se rescataba de la práctica realizada los aspectos didácticos susceptibles de mejora o corrección, es lo que más les ha enseñado.

- De las actividades teóricas, los debates son lo mejor valorado por todas las personas, para quienes es una experiencia nueva. Destacan: haber podido participar, la riqueza del intercambio de opiniones, aprender a respetar otras intervenciones y ser capaces de expresar sus sentimientos.

En definitiva, han aprendido los fundamentos de la EF y su docencia. Han adquirido conocimientos conceptuales, pero también actitudes y procedimientos: a disciplinarse y responsabilizarse de sus tareas, a trabajar en equipo, a colaborar, a debatir, a respetar, a hacer y recibir crítica constructiva, a reflexionar, a leer temas relacionados con la EF, a resumirlo y exponerlo oralmente y, en definitiva, creen que lo aprendido les servirá para ser profesores/as de EF.

5.3. El ámbito motor

5.3.1. Conceptos previos del alumnado acerca de la educación física

Para conocer el pensamiento del alumnado de la especialidad de Educación Física de Magisterio acerca del concepto Educación Física, contamos con los datos obtenidos de diversas fuentes: documentos escritos de la evaluación formativa inicial, registros de las sesiones prácticas, grupos de discusión, diario de la profesora y observación participante.

De estas técnicas y métodos adquiere un valor extraordinario el trabajo de *Técnica de grupo nominal*, actividad realizada en el marco de la Evaluación diagnóstica¹²⁷, que a la vez que cumple la función asignada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos proporciona los primeros datos de análisis de documentos referentes a esta categoría de la investigación.

Esta actividad, que supone un gran esfuerzo de reflexión, discusión, toma de decisiones y registro de respuestas para hacer explícito el pensamiento del alumnado, se desarrolla durante las dos primeras semanas del desarrollo de la asignatura Educación Física y su Didáctica I, lo que supone las condiciones idóneas para detectar las creencias implícitas del alumnado en el momento de comenzar sus estudios universitarios, ya que, por una parte se realiza desde las primeras horas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otra, tal como se ha señalado en el apartados 4.6. y 4.7., donde se explican los instrumentos utilizados en este estudio, la profesora no ha dado ningún tipo de información, ni siquiera ha hecho la presentación del programa y los objetivos de la asignatura.

Finalizado el trabajo de grupo, se analizan e interpretan los datos de los documentos generados y se dan a conocer, explican y discuten los resultados en gran grupo. Simultáneamente, se trata de dar respuesta a las múltiples dudas surgidas al intentar contestar a las cuestiones planteadas, lo que nos introduce de lleno en los contenidos del primer tema del programa: *El concepto de Educación Física*. De este modo, se van solventando las disonancias cognitivas surgidas al realizar el trabajo de grupo y, en cierta medida, deshaciendo sus concepciones erróneas.

Las personas que conforman el grupo-clase son muy hábiles en la producción de movimiento, “saben hacer”, pues tienen muy desarrolladas las capacidades físicas, pero según Arnold (1990) es un “saber débil”, ya que no han reflexionado acerca de su propia práctica deportiva-motriz. Además, dicha práctica que se limita al entrenamiento deportivo tradicional, es la fuente de su conocimiento y de su pensamiento acerca del ámbito motor.

Como consecuencia, lo que cree el alumnado que es la EF no es un concepto válido para la consecución de los objetivos que nos planteamos en la formación inicial de maestras y maestros especialistas en EF, de docentes competentes para contribuir al desarrollo integral de las personas a través del movimiento.

Concretamente, el alumnado está lejos de entender que la EF es ante todo Educación, por el contrario, la entiende como mejora de la condición física, el entrenamiento deportivo y la adquisición de conocimientos de fisiología del esfuerzo que optimicen el rendimiento motor.

A continuación se aporta el resultado del análisis de los datos que nos informan acerca del concepto EF que posee el alumnado, sintetizado en los párrafos precedentes.

¹²⁷ Las preguntas que se utilizan para llevar a cabo el trabajo de Técnica de grupo nominal pueden verse en el anexo 5.

A partir de aquí, encontramos respuestas literales del alumnado obtenidas en diferentes fuentes, pero, en varias ocasiones, estas opiniones están tomadas del instrumento *Guiones de lectura*, donde el alumnado aporta frases literales o ideas recabadas de los materiales didácticos utilizados. En cuyo caso, se indica el material original en cita a pie de página.

El pensamiento implícito de todas las personas del grupo acerca de la EF queda explicitado en las primeras actividades realizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A medida que éste avanza, obtenemos infinidad de datos que complementan y enriquecen la información inicial. Concretamente, ya en el primer documento escrito generado por el alumnado obtenemos un dato clave: en absoluto relacionan el concepto Educación Física con Educación. A mi juicio, este concepto previo y fuertemente arraigado es el nudo gordiano que estrangula las posibilidades de su formación docente. Por todo ello, es necesario que entiendan la tarea educativa a través del movimiento como idea fundamental para empezar a modificar el concepto erróneo que poseen sobre la EF, que se resume en las tres opiniones siguientes:

- *Es la actividad que imparte un profesor con el fin de mejorar la condición física y la calidad de vida, además de iniciarles en la práctica deportiva.*
- *Conjunto de disciplinas que se ocupan del movimiento y de los aspectos biológicos y físicos.*
- *Es la educación deportiva para el desarrollo físico de la persona.*

Es la primera vez que tienen conocimiento del concepto Educación integral y de la posible contribución de la Educación Física al desarrollo de las capacidades susceptibles de desarrollo de la persona: afectivas, sociales, motrices y cognitivas. Como consecuencia, nunca se han cuestionado la importancia del aspecto cognitivo de las actividades motrices:

- *Nunca hubiera pensado que la educación física era algo tan relacionado con la educación... La educación física me parecía algo más simple, deporte y ya está.*
- *Yo la educación física que he tenido en el colegio ha sido muy simple, tan simple como toma un balón y vete al patio. Era eso y si no, venga vamos a correr un poquito...*
- *No sabía que para realizar el diseño curricular base de la educación física hay que educar no sólo aspectos perceptivos o motrices, sino también expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos (Contreras Jordán, 1994b).*

El alumnado posee unas creencias basadas, fundamentalmente, en sus vivencias acerca de la práctica deportiva y de la imagen social del deporte elite. El concepto que tienen de la EF es tradicional, eficientista y muy limitado; la entienden como sinónimo de deporte y entrenamiento de la mejora de la condición física, es decir, de las capacidades cuantitativas del movimiento humano. Fuera de estos dos aspectos, les resulta difícil concebir que la EF tenga como contenidos expresión corporal, masaje, yoga o aeróbic -actividades cuya existencia conocen-. Ignoran el significado de términos como coordinación, estructuración del esquema corporal, estructuración espacio temporal, psicomotricidad, etc., por lo tanto, tampoco imaginan que el conocimiento del propio cuerpo, la mejora de las capacidades de equilibrio, respiración o relajación, son contenidos fundamentales de la EF.

Desconocen la existencia de otras técnicas de trabajo corporal. Nunca han oído hablar de la eutonía, la antigimnasia, la bioenergética o la diafreoterapia, por poner algún ejemplo.

Uno de los aspectos más evolucionados en su idea de qué es la EF se deja ver en que la mayoría del grupo clasifica la danza como parte integrante de aquella. Sin embargo, posteriormente constatamos que ha sido un mero intento teórico, ya que creen que es difícil integrar la danza en la programación de la asignatura.

En las líneas siguientes señalamos algunas de las ideas, opiniones o afirmaciones que el alumnado, reiteradamente, selecciona como novedosas, extraídas de sus lecturas:

- *No sabía que era tan difícil definir la Educación Física y que había tan diversas opiniones.*
- *El área de EF se orienta a desarrollar las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionan y aumentan las posibilidades de movimiento de los alumnos y las alumnas, a profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz (Delgado Noguera, 1993).*
- *La psicomotricidad ha venido a aportar una nueva comprensión del movimiento humano y se han beneficiado tanto la educación física como el deporte (Vázquez, B., 1989a).*
- *Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicarse (Delgado Noguera, 1993).*
- *No menospreciar la expresión corporal, ya que, esta ignora el rendimiento, la medida, la competición y pone el acento en su valor expresivo (Vázquez, B., 1989a).*

La Técnica de grupo nominal ha sido realmente eficaz para tomar conciencia de que tienen conceptos equivocados y necesidad inmediata de recibir la respuesta correcta, lo que nos da pie para abordar varios temas del ámbito de la actividad física: la praxeología, la competición y la competitividad, la diferencia entre el deporte elite y el deporte educativo, las características del deporte educativo, etc.

Se quedan perplejas/os al descubrir que desde la perspectiva de las Ciencias de la Actividad Física, la mayoría de los conocimientos que poseen están obsoletos. Que en los últimos años ha habido una gran evolución a nivel teórico, pero que dichos avances apenas llegan a iluminar la práctica -fuente de su saber y su experiencia-. Incluso, que en el mundo del deporte se sigan utilizando teorías, métodos y técnicas que no poseen ningún fundamento científico y, en algunos casos, contraproducentes para lograr el objetivo deseado.

Otro tema clave, y de los más complejos, ya que hace que se tambaleen los cimientos de su pensamiento, es cuestionar la bondad absoluta del deporte. El deporte les ha aportado experiencias positivas por lo que piensan que debe ser así para todas las personas, que el deporte es universal e incuestionablemente bueno. Es la primera vez que se plantean que el deporte, si no se utiliza adecuadamente, puede ser perjudicial.¹²⁸

Confiesan -unánimemente- que “nunca se habían planteado que el deporte pudiera ser malo” y tomar conciencia de ello les resulta traumático, realmente lo viven como una gran pérdida. Les ayuda a entenderlo la lectura de los materiales seleccionados con dicho objetivo. Les impacta, por ejemplo, que Olivera Betrán (1997) diga que entre deporte elite y salud no hay relación, ya que, excepto dos personas del grupo-clase, no establecen diferencia entre deporte educativo y deporte elite.

No han tomado conciencia de la incidencia que tiene este tema en la docencia de la EF, ni de abordar el hecho de que el deporte profesional contamina la labor educativa del deporte en edad escolar, así como la asignatura de EF, cuya realidad docente se nutre, mayoritariamente, de contenidos deportivos.

¹²⁸ Ninguna persona sabe contestar a la pregunta “¿Podemos afirmar que el deporte es algo bueno o malo en sí mismo? ¿Por qué?”. Es la primera vez que se cuestionan que el deporte puede ser algo negativo. La idea repetida es “el deporte no tiene ningún aspecto negativo”; “el deporte es bueno en sí mismo”...

Nunca habían reflexionado acerca del nefasto efecto que provoca el hecho de desarrollar el deporte en edad escolar como si de un calco del deporte elite se tratara.

No habían pensado que es necesario diferenciar el deporte en edad escolar del deporte elite y, en ningún caso tomar el último como modelo del primero:

- *Los educadores físicos tienen que esforzarse por evitar que el deporte práctica se contamine del deporte espectáculo (Olivera, 1997).*
- *Nunca se me había ocurrido que no se debe copiar el modelo del deporte de elite para los niños.*

El deporte es su fuerte, el tema que más les interesa y de lo que más creen saber, sin embargo, tienen un concepto ancestral y cerrado acerca del deporte en edad escolar, la especialización temprana, la competición, la exclusión en la infancia, etc. En definitiva, no contemplan otra manera de implementar el deporte que no persiga como objetivo fundamental el dominio de las habilidades específicas y el afán de ganar.

Ignoran el valor que posee como instrumento educativo, así como la influencia de la práctica deportiva en la estructura de la personalidad de las niñas y niños que realizan actividades deportivas durante la infancia:

- *No sabía la importancia del deporte en la formación de la identidad.*
- *No sabía que cuando Parlebas se refiere al deporte educativo lo hace como aquel privado de excesos competitivos, selectivos, etc. que desvirtúa su naturaleza.*
- *No sabía que hay que tener presente que el deporte puede transmitir valores deseables y no deseables.*
- *...plantea actualizar los valores de deporte a los de la sociedad actual y también se indica, analiza y justifica la posible orientación deportiva en el ámbito escolar en base a las capacidades de los alumnos. Pero lo que más me ha gustado del artículo ha sido la crítica del deporte realizado la escuela (como las causas del abandono de los niños de la práctica deportiva, etc.) (Read y Devís, 1990).*
- *No sabía que los deportes cambian porque la cultura también cambia (Casanova, B., 1991).*
- *... he leído cosas interesantes que nunca había oído y después de trabajar con este artículo se algo más sobre el origen del deporte (Olivera, 1997).*
- *No sabía que el monopatín, las indiacas, el disco volador, el diábolo, etc., estaban dentro de este tipo de deportes llamados deportes alternativos (García Monje et al., 1992).*

No tienen un concepto adecuado de actividad física saludable, en la edad adulta y mucho menos en la infancia. Sólo el 11% del grupo sabe cómo debe realizarse el ejercicio físico para obtener los mayores beneficios para la salud. En relación con este tema destacan como ideas nuevas:

- *El profesor tiene que facilitar por medio del diálogo la ayuda en aspectos relacionados con el ejercicio físico y la salud.*
- *Ofrecer una amplia gama de actividades, para que participen todos los alumnos.*
- *Facilitar la práctica positiva en su proceso de aprendizaje.*
- *Tener en cuenta las limitaciones y características de los alumnos (Devís y Peiró, 1992).*
- *El profesor tiene que procurar que los alumnos no muestren un excesivo interés por lo obtención de récords, sino que incorporen las actividades físicas a su vida cotidiana (Pérez Ramirez, 1993).*

- *El desarrollo de la fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad, agilidad son un bien deseable, pero hay que tener cuidado con la fuerza en edades tempranas (Vázquez, B., 1989a).*

La creencia de que la especialización deportiva precoz es eficaz para el rendimiento deportivo futuro constituye un axioma para el alumnado que, lógicamente, jamás se han cuestionado. Por ello, no aceptan cuando les digo que es una idea errónea y que aunque está muy extendida no tiene ningún fundamento científico. Cuestiono otro de los grandes mitos acerca del deporte. Les cuesta entender que el rendimiento deportivo será más eficaz si desde los primeros años de vida la persona desarrolla el conjunto de capacidades del movimiento, creando un amplio abanico de patrones motores básicos, en vez de limitarse a una sola disciplina.

Consultamos materiales que nos documentan acerca de cómo desde las Ciencias de la Actividad Física, está mayoritariamente aceptado el hecho de que la especialización deportiva precoz no produce beneficios ni de tipo educativo ni tampoco determina la optimización del rendimiento deportivo-motor. Aunque desgraciadamente, al igual que ocurre con otros muchos aspectos del área de EF, los avances teóricos y científicos apenas tienen repercusión en la mejora de los ámbitos que constituyen nuestro principal foco de interés: la práctica deportiva en edad escolar y la Educación Física.

Pues bien, una vez desplegados todos mis recursos para desarrollar el tema de la especialización deportiva, pueden entender las razones educativas aducidas, pero, siguen sin aceptar que la iniciación deportiva precoz no es determinante en el rendimiento deportivo futuro.

Una vez más, queda patente la contradicción entre lo que quieren aceptar, lo que consideran el ideal y el peso de sus creencias, así como la dicotomía entre la teoría y la práctica: están de acuerdo en la necesidad de educar para saber ganar y perder, pero, la mayoría cree que son ideas muy bonitas, aunque imposibles de llevar a la práctica.

En su experiencia de monitorado han vivido la presión de que ganar es, prácticamente, lo único importante desde la perspectiva de los padres, el centro, las federaciones o los clubes. Se sienten incapaces de llevar a cabo educación a través del deporte, de poner en práctica medidas que eviten la discriminación de las personas menos hábiles, que pasan en el banquillo casi todo el tiempo del partido.

Lo mismo ocurre con el nuevo enfoque de aprendizaje de los juegos deportivos. Les resulta novedoso y aceptable el planteamiento “de la táctica a la técnica” que hacen Read y Devís (1990), la enseñanza del juego deportivo desde la situación real, en vez de hacer entrenamiento a base de ejercicios técnicos estáticos. No obstante, confiesan que en las prácticas y entrenamientos que dirigen predomina la técnica individual. En relación con este tema, destacan las siguientes ideas novedosas:

- *Me ha parecido interesante poder conocer muchas de las ideas de diferentes autores sobre la controversia del carácter educativo del deporte.*
- *Lo educativo de las prácticas deportivas no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios físicos y psíquicos de una buena preparación física, sino que lo realmente educativo son las condiciones en que puedan realizarse esas prácticas (Seirul-lo, 1992).*
- *La importancia que tiene el valor pedagógico del deporte competitivo organizado e implantado en las escuelas.*

Tampoco han reflexionado acerca de todos los temas que van surgiendo en torno al mundo del deporte. En el material de estudio de la asignatura encuentran diversas opiniones de

personas expertas, algunas muy críticas con el deporte y el papel que desempeña en nuestra sociedad. En la mayoría de los casos ideas nunca escuchadas y diferentes u opuestas a su forma de pensar.

Estas opiniones les inician en la necesidad de construir la capacidad crítica que les ayude a discernir los hechos con la mayor objetividad posible, así como a adquirir los instrumentos necesarios para formarse y desempeñar adecuadamente el papel de guía en el proceso educativo de otras personas a través de las actividades motrices.

No se han planteado el impacto de algunas prácticas deportivas -el esquí, el golf o los deportes *glisse*¹²⁹, etc.- sobre el deterioro del entorno medioambiental, ni la utilización del deporte como estímulo para el consumo.

Nunca se les habían ocurrido “semejantes ideas”, por ejemplo, que el *Tour* de ciclismo sea la propaganda televisiva más barata para las empresas dueñas de las marcas que porta el ciclista “escapado” o situado en buena posición.

Al hilo de estas reflexiones, se cuestionan por primera vez que las actividades motrices pueden enfocarse de manera que contribuyan al logro de objetivos educativos en relación con la educación ambiental y para el consumo responsable:

- *Ha sido un artículo bastante interesante ya que nos habla de los productos que el deporte ofrece para el consumo, las razones por las cuales el deporte se ha convertido en un sector económicamente dinámico y atractivo; crecimiento cuantitativo del deporte (adultos, tercera edad, mujeres y disminuidos), ampliación de posibilidades e individualización. Y sobre todo me parece interesante que el cambio del deporte hacia un producto de consumo influye en la evolución del deporte: pérdida de autonomía, y seguridad en la planificación y destrucción del medio ambiente (Heinemann, 1993).*
- *Los deportes glisse se vuelven más duros y se institucionalizan. Lo cual quiere decir que acarrearán una serie de innovaciones: creación de circuitos profesionales, material a la última, el mejor y más caro tipo de roca y la importancia de la apariencia. Luego, estos deportes se han incorporado descaradamente a la sociedad de consumo (Casanova, B., 1991).*

Son amantes de los grandes eventos deportivos, de los que hacen un seguimiento sistemático y saben muchas cosas. Pero este saber se limita al conocimiento de los nombres de medallistas, técnicas o récord atléticos, es decir a los aspectos relacionados directamente con la excelencia motriz y la generación de espectáculo.

Sin embargo, nunca han reflexionado acerca del deporte como fenómeno social o del deporte ritualizado. En principio, no aceptan las críticas al deporte como alienación de masas. Jamás se han cuestionado que estos multitudinarios encuentros en torno al deporte pudieran pensarse desde una perspectiva crítica: la relación existente entre las competiciones internacionales y los intereses económicos, políticos, ideológicos... Asimismo, desconocen que en los Juegos Olímpicos -JOO- ha habido segregación racista y de género, o los acontecimientos lamentables sucedidos en las villas olímpicas como por ejemplo, atentados terroristas, protestas de la población oriunda, etc.

En alguna ocasión manifiestan su desacuerdo con ideas que leen o escuchan por primera vez: “la comparación que hace del deporte con la religión no me parece real, está muy forzada”, pero en general, valoran positivamente conocer opiniones como las que aparecen a continuación, que les resultan novedosas y extrañas:

¹²⁹ Actividades físicas que se realizan en contacto con la naturaleza, y que consisten en deslizarse en el agua, la nieve o el aire con la ayuda de material sofisticado.

- *Los nuevos deportes constituyen una práctica y un espectáculo de masas de prodigiosa irradiación mediática que cada poder desea poner a su servicio (Casanova, B., 1991).*
- *El deporte es bueno con un control, hay que aprender a darle su justa importancia y trascendencia, no puedes tomar el deporte como algo tan importante en tu vida que pueda ofuscar lo demás (Charreton, 1992).*
- *Que se gastan el dinero construyendo estadios enormes en sitios que carecen de hospitales. Son cosas que no nos damos cuenta hasta que las leemos pero ocurre diariamente en nuestra sociedad.*
- *El deporte está al servicio de los intereses comerciales.*
- *No sabía que podía usarse el deporte para distraer la mente de la política y de temas sobre los que no convenía que pensasen.*
- *La influencia del olimpismo ha fomentado también componentes negativos como la lucha por el récord.*
- *No había oído las intervenciones que citan en el texto: el puño en alto de los atletas negros en el podio de México en 1968, la toma de rehenes y la matanza de Munich de 1972, o la negativa a participar en competiciones por motivos de segregación racial (Parlebas, 1992).*

En la misma línea de pensamiento, el alumnado se niega a aceptar que el deporte profesional y el dopaje están indisolublemente unidos.

Este ha sido un tema conflictivo a lo largo de estos años. Cuando comencé a tratarlo en mis clases -hace más de una década- su presencia en los medios de comunicación era inexistente, por lo cual, el alumnado rechazaba de plano semejantes ideas, que oían por primera vez. Al exponer mi opinión crítica acerca de que el mundo de la alta competición persigue ganar, a veces ignorando cuestiones éticas básicas, y que para conseguirlo no se duda en poner en peligro la salud de los y las deportistas, se daban situaciones complicadas. En más de una ocasión, algún alumno me espetó: “¡eso es mentira!” o “¡mentirosa!”.

En los últimos años, parece que nadie duda de la existencia del dopaje en el deporte de alto rendimiento, de hecho se ha convertido en una noticia de dominio público, lo que en principio parece ser una ventaja a la hora de analizar este problema con el alumnado. Sin embargo, aunque no tan radicalmente, este tema ha vuelto a suscitar polémica en el grupo objeto de estudio que, en general, no acepta la relación existente entre dopaje y deporte elite. Trato de no mostrarme inflexible al explicar la complejidad de intereses, esencialmente económicos, que mantiene la estructura del deporte en nuestra sociedad, de hecho, les digo que “es prácticamente imposible concebir el deporte elite sin dopaje, pero que no puedo asegurar que no haya excepciones...”. A pesar de todo, se alzan voces que dicen:

- *O sea, que estás diciendo que Indurain es un drogata.*
- *No tiene por qué ser todo el mundo, puede haber excepciones.*

En otro orden de cosas, no han reflexionado acerca del concepto de cuerpo y su relación con las diferentes culturas y momentos históricos. Les resulta totalmente novedoso que se hayan vertido ríos de tinta en tratar este tema. Así como, el debate filosófico acerca de la naturaleza del ser humano, que defiende dos posturas opuestas: una, a favor de su dicotomización en parte intelectual y corporal, y la otra, que considera al ser humano una unidad físico-psico-social.

No son conscientes de cómo el concepto de cuerpo condiciona la actividad física en cada momento histórico y/o en las distintas culturas, ni por supuesto, que el concepto de cuerpo determina el concepto de EF y el concepto general de Educación.

Nadie es capaz de dar una opinión acerca del significado de cultura y contracultura del cuerpo. La mayoría del grupo deja la respuesta en blanco o contestan “No sabemos nada sobre este tema”. Destacan como novedosas las frases que aparecen a continuación que, excepto la última, están tomadas de Benilde Vázquez (1989a):

- *En la teología cristiana hay rasgos destacables como la posición de inferioridad negativa del cuerpo respecto del alma.*
- *La educación física no es sólo cuerpo acrobático sino también cuerpo pensante.*
- *El cuerpo es un instrumento sobre el que se puede disponer pero sobre el que también se tiene una responsabilidad.*
- *El deporte: posibilidad de sentir el cuerpo.*
- *El cuerpo se ha convertido en un valor fétiche que todo lo condiciona y lo polariza.*
- *El cuerpo que se exhibe y exalta es el cuerpo joven y fuerte, el cuerpo del disfrute antes prohibido y ahora liberado, el cuerpo de la mujer.*
- *El cuerpo es la realidad objetiva más la realidad subjetiva.*
- *La idea sobre cuerpo humano ha condicionado extraordinariamente el concepto de Educación Física a lo largo de la historia (Contreras Jordán, 1998).*

En cuanto a los conocimientos de mayor interés del alumnado relacionados con el rendimiento deportivo o la fisiología del esfuerzo, en definitiva, temas de lo que creen saber, tampoco es así. Por ejemplo, la totalidad del grupo ignora dónde se encuentran los músculos isquiotibiales o el deltoides, qué es la cintura escapular, la diferencia entre el ejercicio aeróbico y anaeróbico; son incapaces de definir el calentamiento; no saben por qué la flexibilidad no debe trabajarse con rebotes, ni resumir las características más significativas del ejercicio físico saludable; o desconocen todo lo relacionado con los deportes alternativos. En diferentes guiones de lectura escriben, “No sabía que”:

- *Llevaran tantos años funcionando los deportes de riesgo (hace más de treinta años).*
- *El origen del término deporte, su etimología.*
- *El gimnastes es antecedente del actual entrenador, y pedotriba del profesor de educación física, maestro de gimnástica y a la vez modelo del niño.*
- *La mala utilización de la terminología y de la semántica en el campo de la educación física.*
- *Siempre he sabido que hay que calentar antes de hacer cualquier actividad física para prevenir lesiones, pero nunca me he parado a pensar realmente los motivos.*

El alumnado carece de conocimientos teóricos y culturales del ámbito motor y tampoco distingue el significado de sus términos básicos.

Creían que la formación del profesorado de EF estaría conformada por conocimientos relacionados directamente con la práctica deportiva, pero no habían imaginado la complejidad que entraña los conocimientos y teorías diversas en relación a la especificidad de su formación:

- *No pesaba que hubiera que controlar tal mogollón de cosas para ser profe de EF.*
- *En realidad estoy bastante perdida en esto de la historia de la Educación Física.*

En el campo de las Ciencias de la Actividad Física, en los últimos años, se están haciendo serios esfuerzos para solucionar uno de los graves problemas existentes, la falta de acuerdo en la utilización de la terminología específica. Es difícil encontrar un término básico que

sea unívoco. Por tanto, no es de extrañar, que el alumnado tenga serios problemas terminológicos y epistemológicos en relación con los términos básicos de la actividad física. No saben el significado de educación física, gimnasia, deporte, juego, juego motor, y juego deportivo. De hecho, dan definiciones similares para varios de estos términos. Esta confusión se agudiza entre los conceptos deporte, juego motor y juego deportivo.

Tienen gran confusión con los conceptos competición, competitivo y competitividad.

No es de extrañar, ya que en algunos sectores del ámbito de la EF hay una tendencia, una especie de moda, a posicionarse en contra de “la competición”, a decir que “la competitividad es mala”. El uso de estos términos, a los que se les atribuye significados distintos, incluso contradictorios, ha llegado a oídos del alumnado que los han interpretado erróneamente y creado confusión.

En este caso, parece que los argumentos expuestos “alivian su desazón”, que les convencen las ideas que esgrimo. Les digo que hasta no llegar a un consenso terminológico, es preciso explicitar y matizar el significado de estos conceptos, o de cualquier otro que nos pueda dificultar el entendimiento acerca de un tema del ámbito motor. En el caso que nos ocupa, es necesario definir cada uno de los términos, ya que el afán competitivo es una cualidad inherente al ser humano, lo que no es óbice para entenderlo y utilizarlo en su justa medida, sin olvidar que el límite es el humanismo. Si nos limitamos a la edad escolar, es negativo querer ganar como único objetivo, ganar sin tener en cuenta el cómo y olvidar lo realmente importante: su aspecto educativo. En definitiva, que lo inaceptable de la competición es la discriminación y la exclusión en edad escolar. Destacan de sus lecturas:

- *La competición puede ser buena o mala. Si sólo piensas en ganar además de debilitar actitudes vinculadas al hecho de competir, cooperar y ayudar, la competición puede llegar a ser un énfasis de superioridad en el cual el éxito depende del fracaso de los demás, la victoria es la única meta (se pierde el factor lúdico) e incluso conducir a problemas de salud sobre todo en la infancia (Contreras Jordán, 1994a).*
- *La competición puede convertirse en eliminación de los débiles (Parlebas, 1992).*

Pues bien, el alumnado está instalado en este confusiónismo y cree que el pretender ganar puede ser un elemento que marca la diferencia entre juego y deporte. Juego lo definen como:

- *Las actividades que se realizan durante el tiempo de ocio con el objetivo de divertirse y sin ningún tipo de afán competitivo.*
- *Las actividades que realizamos para divertirnos de un modo participativo, sin que se pretenda ganar.*

Por el contrario, definen deporte como:

- *Juegos reglamentados y competitivos.*
- *Actividad física que puede practicarse tanto a nivel competitivo como a nivel de ocio o hobby, bien sea individual o colectivamente.*

No saben establecer si en una actividad física existe relación de cooperación, de oposición, o de cooperación-oposición. Les cuesta especialmente identificar actividades motrices sólo de cooperación.

Clasifican los deportes en individuales y colectivos, de modo que el atletismo, la natación o la gimnasia quedarían encasillados como deportes individuales. No saben que, actualmente, esta clasificación no es válida, ya que cualquiera de estas disciplinas

contienen actividades de grupo; que para hacer una clasificación es necesario contemplar cada actividad individualmente, en vez de la especialidad en bloque.

Información complementaria

Una vez concluido el análisis de los datos correspondientes a la subcategoría 5.3.1. *Conceptos previos del alumnado acerca de la Educación Física*, considero que puede tener interés aportar alguna información complementaria obtenida del trabajo de Técnica de grupo nominal:

- En primer lugar, quisiera explicar que al interpretar los datos de estos documentos, si nos hubiéramos atendido a una valoración de las ideas aportadas sobre el papel, desde un punto de vista de riguroso significado lingüístico, tendríamos que decir que, prácticamente, todas las respuestas son incorrectas. Sin embargo, teniendo en cuenta la dificultad de la tarea solicitada, damos por válidas algunas respuestas que, haciendo una lectura más profunda y/u oyendo las aclaraciones verbales, pueden interpretarse favorablemente, a pesar de utilizar indebidamente términos como capacidad, habilidad, actividad..., o de no haber empleado correctamente la expresión escrita.

Es decir, no se han exigido definiciones perfectas, por el contrario, se han dado por buenas aquellas en las que, a pesar de haber un error terminológico, puede colegirse un concepto acertado. Aún así, hay un bajo porcentaje de respuestas válidas, o dicho de otra manera, en el conjunto de documentos de este instrumento, sólo hay un 19% de acierto en los conceptos previos del alumnado acerca de los términos analizados.

El pensamiento del grupo acerca de los términos básicos del ámbito motor se resume en las definiciones que el alumnado ha seleccionado como las más acertadas, y que transcribimos a reglón seguido:¹³⁰

• Educación Física

- (25/25) *Es la actividad que imparte un profesor con el fin de mejorar la condición física y la calidad de vida, además de iniciarles en la práctica deportiva.*
- (21/25) *Conjunto de disciplinas que se ocupan del movimiento y de los aspectos biológicos y físicos.*
- (15/25) *Es la educación deportiva para el desarrollo físico de la persona.*

Como ya se ha adelantado, en ningún caso entienden la EF ni ningún otro término básico del ámbito motriz como educación, como contribución al desarrollo integral de las personas.

La palabra educación aparece en cuatro respuestas. Dos de ellas son claramente erróneas:

- (15/25) *Es la educación deportiva para el desarrollo físico de la persona.*
- (12/25) *La educación del cuerpo.*

Las otras dos pueden considerarse válidas, pero no son seleccionadas como válidas por el subgrupo:

- (15/25) *La educación que sirve para saber utilizar el cuerpo.*
- (12/25) *Educación que tiene que tener toda persona y que mejora sus actitudes psicomotrices.*

• Gimnasia

Uno de los subgrupos selecciona, con gran acuerdo, para definir gimnasia la siguiente frase:

¹³⁰ Los números entre paréntesis indican la aceptación de la frase: el numerador los votos obtenidos por el subgrupo y el denominador el máximo que hubiera podido obtener.

- (22/25) *Una modalidad de la educación física.*

Curiosamente esta definición de gimnasia es una excepción en el conjunto del trabajo de grupo, ya que es la única vez que se clasifica uno de los términos propuestos como contenido de la EF. Por supuesto, era poco probable que el alumnado lo enunciara en términos de contenido, pero, al igual que interpreto *modalidad* como equivalente a contenido, lo mismo hubiera ocurrido con otros términos. Es decir, hubiera considerado acertadas las respuestas en que, por ejemplo, se dijera que el deporte o el juego es una parte o una subdivisión de la EF.

El resto de los subgrupos y sin mucha convicción definen la gimnasia como:

- (15/25) *Es una actividad física en la que se trabajan diferentes partes del cuerpo con diferentes ejercicios.*
- (15/25) *Es el espacio de tiempo que se dedica a la práctica de diferentes juegos o actividades para ayudar a mejorar la capacidad de coordinación y movimiento de las articulaciones.*

• Deporte

Este término está lejos de ser un unívoco, ya que posee infinidad de usos y significados. El alumnado es víctima de dicha complejidad, que manifiesta en dos sentidos. Por una parte, aunque en el ámbito profesional de la actividad física, en la utilización del vocabulario y los conceptos específicos, se desvincula la palabra deporte de juego deportivo y actividad física, el alumnado no es capaz de hacer tal discernimiento. Por la otra, no diferencia claramente los conceptos compuestos con la palabra deporte -en muchos casos íntimamente relacionado con sus fines-: deporte elite, deporte rendimiento, deporte ocio, deporte en edad escolar, etc.

Pues bien, no ha habido ninguna definición totalmente correcta de deporte entre las respuestas de los subgrupos. No obstante, podemos aceptar como ideas válidas el 25% de sus respuestas frente al 75% claramente insatisfactorias:

- (20/25) *Es una actividad sobre todo física en la cual hay una parte mental muy importante y la que tiene varias especialidades donde se mejoran ciertas partes del cuerpo según la especialidad.*
- (17/25) *Forma de relajación y evitar el estrés.*
- (17/25) *Conjunto de diferentes actividades físicas (con reglamento).*

• Juego motor

El cien por cien del alumnado identifica el término juego con juego motor.

Nadie ha pensado en el juego como una actividad lúdica patrimonio del ser humano de todos los tiempos, sino que para el conjunto del grupo el juego es juego motor. Por lo tanto responden -sin saberlo- a la que hubiera sido la pregunta siguiente: *¿Qué es el juego motor?*

Una vez hecha la reflexión pertinente en el grupo y subsanado el error, tomamos las respuestas como si de juego motor se tratara y nos encontramos con que tienen dificultad para definirlo. En la mayoría de los casos no lo diferencia de deporte:

- (15/20) *Forma mediante la cual aprendes ciertas reglas de ciertos deportes.*

• Merece ser destacado que las dos definiciones, a mi juicio, más acertadas para definir EF han sido las respuestas que los subgrupos menos han valorado:

- (12/25) *Educación que tiene que tener toda persona y que mejora sus actitudes psicomotrices.*
- (12/25) *Es la actividad que sirve para desarrollar las capacidades corporales.*

Asimismo, las dos respuestas menos votadas del término deporte podrían ser las más certeras:

- (8/20) *Es una actividad física que se realiza con el fin de sentirse bien con uno mismo, aunque debemos diferenciar el deporte de elite y el deporte de superación personal.*
- (11/20) *Actividad física que puede practicarse tanto a nivel competitivo como a nivel de ocio o hobby, bien sea individual o colectivamente.*

• Aceptan como mejor opción para definir juego motor semejante error:

- (20/20) *Actividad con fin lucrativo y educativo.*

Posteriormente explican que han confundido lucrativo con lúdico.

• Los datos objeto de análisis de los conceptos previos del alumnado acerca de la Educación Física, son los aportados por los subgrupos, tal y como lo exige la Técnica de grupo nominal. No obstante, tuve la curiosidad de analizar las respuestas individuales y el resultado arroja un 14% más de conceptos válidos. Lo que interpreto como que algunas personas habían expresado de forma correcta el concepto a definir, pero, en el momento de valorar el conjunto de definiciones, les parecieron más adecuadas las ideas aportadas por otros miembros del subgrupo, erróneas en algunos casos. Y que indica que la falta de seguridad en sus creencias les ha llevado a hacer una mala elección.

• Otro fenómeno que se repite y que está relacionado con el comportamiento descrito en el punto anterior es la tendencia, bastante generalizada, a dar por buenas definiciones largas, rimbombantes y que contienen palabras cultas o raras¹³¹, aun sin saber su significado.

5.3.2. Conceptos previos del alumnado acerca de qué es ser maestra/o especialista en Educación Física

Los datos que conforman esta subcategoría provienen de los registros escritos y orales pertinentes, pero además, contamos con las prácticas didácticas que imparte cada estudiante al resto de su grupo-clase. Este es el único instrumento que nos aporta datos acerca de la implementación de la docencia de la EF, por lo que constituye una fuente excepcional de información en relación con el pensamiento del alumnado acerca de qué es ser maestra o maestro de EF.

En el desarrollo de estas sesiones prácticas, hemos constatado que existe correspondencia entre el pensamiento del alumnado acerca de qué es ser Maestra/o Especialista en EF y su comportamiento al desempeñar dicho papel.

El grupo, excepto dos alumnos,¹³² tiene unos conceptos previos acerca de qué es ser profesor/a EF y de su quehacer docente tradicionales y obsoletos, indisolublemente ligados a su creencia de qué es la EF, que se manifiesta en dos aspectos interrelacionados, la selección de contenidos inadecuados y una metodología que no favorece la labor educativa a través del movimiento.

¹³¹ Este hecho lo he constatado a lo largo de varios años y se hace extensible a otras situaciones sociales. Por ejemplo, en un juego de mesa llamado el *Juego del diccionario*.

¹³² En este tema, hay que señalar que dos personas rompen la tendencia del grupo. Tienen experiencia como monitores y se están formando en grupos de trabajo con profesores del EF en centros donde se está llevando a cabo una labor interesante en deporte escolar. Estos dos alumnos marcan la diferencia en algunos conceptos previos del ámbito motor y en la puesta en práctica de la sesión.

Así pues, las tareas de la sesión que diseñan se limitan a la enseñanza de gestos técnicos deportivos y a las actividades de mejora de la condición física ya que, por otra parte, les cuesta concebir una EF con los contenidos fundamentales en la Etapa de Educación Primaria: las capacidades cualitativas o perceptivo motrices del movimientos, y por otra, no imaginan que pueda impartirse esta área con métodos que no sean la instrucción directa, la reproducción de modelos y la repetición de gestos técnicos específicos. No conciben una metodología de resolución de problemas o de enseñanza a través de la búsqueda. No entienden que lo importante es propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado y una buena interrelación personal.

En general, no conciben un profesorado de EF cuya docencia contribuya a la educación integral de las personas, a través del desarrollo de las diversas capacidades del ser humano, pues ni siquiera contemplan la totalidad de las capacidades del ámbito motor. De las cuales les resulta factible tener en cuenta las afectivas o sociales, pero, no conciben como parte importante de su futura tarea docente el desarrollo de las capacidades cognitivas desde el trabajo motriz.

Tampoco se habían planteado que la EF debe contribuir a la consecución de los Objetivos Generales de Etapa, utilizando una metodología que procure la autonomía personal como finalidad que entronca con las exigencias del actual sistema de enseñanza.

El concepto que tienen de la profesora o del profesor de EF, responde al modelo ofrecido por el profesorado de sus años de escolarización y sus entrenadores deportivos y se resume en la persona que “enseña deporte, hace test físicos, hace sudar la camiseta y es buen modelo de ejecución”.

Más adelante explicaré el resultado del análisis de los datos de la investigación, pero, previamente quiero aportar una información aclaratoria en el intento de entender cómo piensan mis estudiantes. Me refiero a los motivos que les han inducido a elegir los estudios Maestra/o Especialista en Educación Física. Sin lugar a duda, existe coincidencia entre lo que creen que es ser docente de EF y lo que esperan que les ofrezca la diplomatura que están empezando a cursar.

La razón por la que el 53%¹³³ de las personas del grupo ha elegido estos estudios es no haber sido admitidos en el IVEF para cursar la licenciatura de Educación Física. Alguna de estas personas aceptan hacer Magisterio como la segunda opción elegida, y otras contemplan la posibilidad de acceder al IVEF a través del curso puente, una vez obtenida la diplomatura en Educación Física:

- *No pensaba hacer esta carrera porque quería hacer IVEF, pero, como es lo más parecido, me animé...*
- *Vine a magisterio porque en un principio quería hacer IVEF, pero no pude. Ni me dio la nota, ni pasé las pruebas. (...) También me atraía magisterio educación física, es otra manera de entrar en IVEF.*
- *Yo quería hacer IVEF, yo veía a mi profesora de educación física cómo vivía la vida y me gustaba, me inspiró un poco. Luego me fui dando cuenta de que a mí me encanta el deporte, pero por mis notas ya sabía que no iba a entrar así que dije, bueno, Magisterio deportivo, no pasa nada.*

¹³³ Los años anteriores, esta proporción estaba en torno al 70-75%. El descenso actual, interpreto que es debido al descenso demográfico de población universitaria, que es evidente en la Universidad del País Vasco. Sobre todo, si se tiene en cuenta que la especialidad de EF de Magisterio se alimenta, fundamentalmente, de las personas que no son admitidas en el IVEF.

El segundo motivo en orden de importancia -47%- es su gran afición al deporte. De esta proporción, el 26% añade otras dos razones: “quiero ser profesor/a de EF” y “me gusta la relación con los niños”:

- *Porque me gustan los niños y la gente joven, están llenos de vida. Porque soy muy activa y el deporte me hace sentirme bien, me parece entretenido, es importante en la vida de cualquier persona.*

Si tenemos en cuenta que las personas que hubieran querido estudiar IVEF tenían como objetivo practicar mucho deporte y aprender técnicas de mejora de la condición física, nos encontramos con que el 100% del alumnado, comparte la primera motivación para acceder a Magisterio: el interés por el mundo del deporte.

Además, el 21% es responsable de equipos deportivos escolares, les gusta trabajar con las edades del alumnado de Primaria y tienen vocación de educadores. El 11%, ha realizado un curso de monitor deportivo cuyas prácticas hicieron en la asignatura de EF con Maestros Especialistas, lo que les ha ayudado a decidirse por Magisterio:

- *Yo en principio estaba dudando entre hacer IVEF o educación física. Me decían que igual IVEF tenía más salidas porque también podía ser preparador físico. Me ayudó mucho a decidirme el empezar con el equipo que llevo y estar con el profesor en las prácticas y ver que con los más mayores tenía que estar como un sargento.*
- *Los objetivos eran formarme yo mismo. Yo quería formarme más sobre lo que a mí me interesa sobre la educación física (...) Me gustaría trabajar de profesor, es mi sueño. Es un campo que me gusta y es ilógico no intentar saber sobre lo que te gusta.*
- *El objetivo que yo traía eran aprender cómo dar clase, cómo llegar mejor a los chavales. Enseñarles mejor para que aprendan mejor,*

Y como último, señalamos que el 21% de grupo, además de los motivos ya mencionados -porque les gusta el deporte y ser profesores-, añaden la oportunidad que estos estudios les brinda de acceder a la Universidad, algo que consideraban poco probable:

- *Yo pensaba, no creo que nunca estudie, pero si algún día estudio será para profesora de gimnasia. (...) Me parece un sueño estar estudiando en la Uni.*
- *Vine a hacer educación física porque quería ser profesor, siempre me ha gustado enseñar. En el gimnasio me gusta que los chavales aprendan. Y si compiten el orgullo de haber sido parte de que hayan ganado y si han perdido se les dice otra vez será. Además quería vivir la experiencia de estar en la universidad. Este ambiente del campus me gusta...*
- *En realidad siempre había ido muy bien en los estudios, llegué a bachiller y en segundo me descentré del todo. Entonces no pretendía hacer una carrera. Sólo sabía que no podía estar sentada. (...) Yo iba a hacer un F.P. ya tenía toda la información pero mi tutor me convenció para que me presentara a la selectividad, me presenté y aprobé...*

En definitiva, quieren ser profesoras y profesores de EF, pero según el modelo que encaja con la idea preconcebida y muy arraigada que poseen, y que se basa en las vivencias aportadas por las personas que les han entrenado o dado clase. Sin ningún tipo de duda, manifiestan que quieren aprender a dar clase, pero imaginan que para conseguirlo basta con mejorar en la idea que poseen de ser profesor/a o entrenador/a: *aprender técnicas y táctica deportiva, condición física, claves para saber llevar una clase, anatomía y fisiología del deporte.*

En su labor de monitorado, que llevan a cabo sobre todo en deporte en edad escolar,

reproducen este mismo modelo.

Por este motivo, al principio de curso manifiestan su decepción por la escasa proporción de especificidad en la carrera. Opinan que apenas hay asignaturas de EF y protestan “porque hay pocas clases prácticas”. No entienden que en su plan de estudios exista Didáctica General, de las Matemáticas o de la Lengua...

Cuando les hablo de la necesidad de adquirir una amplia cultura desde los diferentes ámbitos del saber, y de que para ser enseñante competente del área de EF, lo más importante es ser una persona culta, unido a una buena formación profesional específica; cuando pongo énfasis al explicar que deben aprovechar la oportunidad que les brindan otras asignaturas de: aprender a expresarse con corrección oralmente y por escrito, conocer las características psicológicas de los/as niños/as de la etapa en la que van a ejercer la docencia, saber cómo funciona el sistema educativo vigente, la posibilidad de leer materiales en otros idiomas..., me dicen:

- *Pero Matilde, ¿tú qué eres de INEF o pedagoga?*

Les cuesta aceptarlo, pero algo similar ocurre con la asignatura Educación Física y su Didáctica I, ya que no creen que sean importantes para su formación los contenidos que no están directamente relacionados con las tareas prácticas:

- *Yo no creo que nos sirva para ser buenos profesores de EF, saber qué ocurrió en Grecia.*
- *Los artículos de historia no son importantes, no creo que sirva para ser buen profesor.*

A medida que toman contacto con la asignatura, se encuentran con la paradoja de que el modelo que creían incuestionable no les sirve, ya que no entronca con el concepto actual de EF, con un quehacer pedagógico, cuyo objetivo está ligado a las finalidades educativas de la Etapa para la que se están especializando.

De manera que acceden a unos estudios que se denominan Maestro/a Especialista en Educación Física, pero no saben que su tarea va a desarrollarse en la Etapa de Educación Primaria, ni qué edades corresponden a dicha etapa educativa.

Sólo contemplan la posibilidad de trabajar la mejora de las capacidades cuantitativas: la resistencia, la flexibilidad, la fuerza y la velocidad, pero no se habían planteado que son objeto de desarrollo la coordinación o el equilibrio, ni mucho menos, el esquema corporal o la estructuración espacio temporal, ya que no saben su significado, ni por tanto, que son contenidos básicos de la EF durante la infancia.

Les cuesta mucho esfuerzo diseñar una sesión en la que las actividades no sean de aprendizaje de técnicas deportivas.

Para la mayoría del grupo, la sesión de EF tiene una estructura cerrada e invariable, diseñada en función del aprendizaje de técnicas específicas. Como no conciben una sesión de juego simbólico, expresión corporal, mimo o yoga, por ejemplo, tampoco se han planteado que la parte inicial de la clase irá en función de la exigencia de esfuerzo físico que vaya a desarrollarse. No entienden que las actividades realizadas al comienzo de la sesión varían en función de la necesidad de preparar nuestro organismo para una actividad u otra; que la EF, en su amplio abanico de posibilidades, puede incluir actividades que no exijan gran demanda de ejercicio físico.

Un 79% afirma que la sesión de EF debe tener tres partes: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. Esta respuesta era previsible, ya que coincide con la creencia

mayoritariamente aceptada, no obstante, un significativo 21% no sigue la tendencia general al contestar:

- *Cada persona puede establecer correctamente diferentes sesiones de EF.*
- *Lo puedes preparar de otras muchas maneras.*

Es una idea férreamente arraigada, que les impide entender que, aunque tradicional y habitualmente se divide la sesión de EF en tres partes, no puede afirmarse que obligatoriamente deberá ser así. Que no podemos condicionar la sesión de EF a un esquema único, sino que por el contrario, es necesario huir de los rígidos corsés que nos impone la EF tradicional, y que el diseño de la sesión dependerá de sus propias características.

Lo mismo ocurre con la creencia implícita de que el profesorado debe tener buena forma física para demostrar, obligatoriamente, todas las tareas que quiere enseñar. Este pensamiento nuevamente está relacionado con la limitación de contenidos y de métodos. Se basa en la idea de que en clase de EF hay que aprender gestos técnicos específicos dónde lo importante es la imitación y la reproducción de modelos perfectos. No imaginan una metodología dónde el objetivo fuera totalmente lo contrario, estimular la autonomía en la creación de motricidad, por ejemplo.

El 89% del alumnado cree que el profesorado de Educación Física, al impartir clase, debe hacer una demostración práctica de las actividades a realizar por su alumnado. Lo expresan como sigue:

- *Sí. Parte del aprendizaje tiene que ser por imitación. Es una parte más de la explicación del ejercicio.*
- *Sí, porque hay muchas actividades las cuales el alumno no las sabe realizar y debe tener una ejemplificación del profesor.*
- *Si después de explicar el ejercicio no queda claro es conveniente que haga una demostración práctica del ejercicio.*

El restante 11% nos da una respuesta extraordinariamente acertada:

- *No es necesario. Con explicarlo claramente es suficiente, siempre y cuando lo entienda el alumnado. El alumno no debe automatizar el movimiento ni “repetirlo”. Debe comprenderlo y desarrollar sus propias estrategias para realizarlo.*
- *Debe explicar los juegos de forma que se pueda entender y si ve que el alumnado no lo ha comprendido y el profesor físicamente se encuentra capacitado puede aportar un ejemplo práctico de la actividad.*

El 68% del grupo no contesta adecuadamente a la pregunta, aparentemente tan sencilla y lógica: ¿Cómo debe ubicarse la profesora o el profesor de Educación Física durante una sesión práctica? En principio, detecto que ignoran el significado de la palabra ubicar y pienso que puede ser el motivo de no contestar correctamente:

- *Animando, dirigiendo, corrigiendo y organizando la sesión.*
- *De controlador, evaluador, guía, muestra (en algunas ocasiones), educador, apoyo...*

Pero posteriormente, al analizar los aspectos didácticos de las sesiones prácticas, se observa reiteradamente que realmente no saben ubicarse. En el gimnasio, al dar una explicación acerca de la actividad a realizar, era habitual que dejaran a su espalda a algunas personas, sin ser conscientes de la dificultad para recibir la información. Reflexionamos acerca de las consecuencias de esta actuación en Primaria, donde el problema no se limita a que no les llegan las explicaciones con claridad, sino que en algunos casos, se despistan o

aprovechan para comportarse indebidamente. En definitiva, que quedan fuera del control que cada docente debe tener del grupo-clase en todo momento.

En cuanto al uso de los recursos materiales específicos de EF, el 100% del grupo contesta correctamente, quién debe responsabilizarse del cuidado y organización del material de Educación Física. Mayoritariamente, lo expresan de forma muy resumida, aunque hay alguna respuesta que menciona el aspecto educativo del cuidado del material:

- *Profesor y alumnos.*
- *El profesor primero y ante todo, pero es importante educar a los alumnos a respetar, cuidar, y ordenar este material.*

Es evidente que en teoría saben lo que hay que hacer, pero existe una contradicción con su actuación docente, ya que las personas que imparten la sesión se encargan sistemáticamente de repartir y recoger todo el material utilizado. Incluso, cuando precisan cambiar de material varias veces a lo largo de sesión, son incapaces de organizar al grupo para compartir la tarea. Esta labor añadida repercute negativamente en la actividad docente, pues hace que quien imparte la clase esté continuamente corriendo de un lado para otro, transportando el material que se va a utilizar en la siguiente actividad o el utilizado en la anterior. Dificulta su disponibilidad, resta tiempo a la observación, impide que la actitud sea relajada y, no menos importante, evita que el alumnado se responsabilice del cuidado de los recursos empleados.

Esta costumbre está muy arraigada por lo que, les resulta difícil corregirla en la práctica.

Es necesario abundar en ello en cada sesión e insistir acerca de este aspecto organizativo. Por ejemplo, para realizar un juego utilizan un pañuelo por persona. Al terminar la actividad, los dejan en cualquier parte, sobre los bancos suecos o tirados en un lateral, pero en ningún caso doblados y ordenados. En el registro de las anotaciones de la profesora, previas a la puesta en común puede leerse:

- *Volvemos al tema de la organización del material... En la última actividad realizada con pañuelos era necesario haber dicho que cada persona doblase perfectamente su pañuelo y lo dejase en la caja. Las cosas que utilizamos hay que dejarlas mejor de cómo las encontramos (...)*
Es necesario que el alumnado de Primaria adquiriera el hábito de responsabilizarse del material por dos motivos: el primero porque forma parte de su educación, y el segundo porque contribuye al mejor funcionamiento de la sesión en todos los aspectos...

Reflexionamos acerca del motivo por el que, después de haber cursado tantos años la asignatura de EF, no han adquirido hábitos de cuidado y organización del material. Así como de la importancia de desarrollar estos hábitos en su futuro alumnado como parte de la educación integral que propugnamos.

En general, no saben utilizar los recursos básicos de la docencia de la EF. Tienen problemas de organización del espacio, del tiempo, del material, y de las personas en movimiento. En la puesta en práctica de sus sesiones, cometen errores lógicos en enseñantes noveles, pero, otros son producto de la firme creencia de que es la forma correcta de dar una clase de EF. Alguno de estos errores redundan en la pérdida innecesaria del tiempo motriz real, y como consecuencia, en la pérdida de eficacia del aprendizaje motriz. Es decir, no produce el desarrollo de las capacidades del movimiento en la medida deseada. Pero además, otros fallos que cometen no propician un buen ambiente de aprendizaje, pudiendo crear situaciones antipedagógicas.

En síntesis, analizada la información de este apartado, puede afirmarse que el alumnado deja constancia de que su actividad docente, en su fase inicial de formación, se encuentra constreñida por parámetros que obstaculizan la labor educativa desde el ámbito motor. Los aspectos didácticos susceptibles de mejora observados reiteradamente en las sesiones prácticas se resumen a continuación, organizados en tres apartados:

- A) La organización de los recursos básicos: las personas en movimiento, el material didáctico, el espacio y el tiempo
- B) Actitud docente y metodología empleada
- C) Aspectos básicos relacionados con la salud

A) La organización de los recursos básicos: las personas en movimiento, el material didáctico, el espacio y el tiempo

Los aspectos objeto de mejora, más significativas en torno a este aspecto, pueden resumirse en los siguientes:

- La costumbre de hacer que el alumnado tenga que acudir donde está el/la profesor/a cada vez que dan una explicación, incluso en espacios reducidos. Dicen: “venid aquí”; “venid todos aquí”.
- La exigencia de realizar ciertas actividades, como por ejemplo los estiramientos del calentamiento en círculo, en vez de que cada cual elija su ubicación en el espacio.
- Las correcciones son escasas y dirigidas al grupo en general. Para ello interrumpen la actividad de todas las personas.
- No dan opción a que el alumnado decida acerca de ningún aspecto de la organización espacio temporal. Por ejemplo, en su habitual utilización de hileras, indican cuándo tiene que iniciar la actividad cada persona, con el típico “ya”. En los registros de la profesora, que guiarán la puesta en común al final de la sesión práctica, se lee:
 - o *Es muy importante que el alumnado tome sus propias decisiones... Por ejemplo, al realizar actividades en hileras es necesario que dejen espacio suficiente para que cada persona pueda adoptar su propia velocidad, sin ser frenado por el que va delante. Las niñas y los niños de Primaria tienen que acostumbrarse a organizarse, a desarrollar progresivamente su autonomía... En caso de que no fueran capaces, como paso intermedio, puede proponerse, por ejemplo, que cuando la primera persona sobrepase la línea amarilla, salga la segunda.*
- Están muy condicionadas/os por la práctica realizada en canchas reglamentarias y les resulta difícil utilizar el espacio de forma alternativa. En vez de dividir el polideportivo en 2 o 3 subespacios para que todas las personas puedan jugar simultáneamente, prefieren tener a la mitad del grupo sentado alternativamente, o que el equipo que pierde sea el que descansa.
- Los problemas que tienen para llevar el control de la sesión se acrecientan porque cambian de material excesivamente, a veces cada actividad, lo que repercute negativamente en la organización y la eficacia educativa.
- Cuando tienen que utilizar colchonetas o bancos suecos, aunque hay material suficiente como para trabajar por parejas o tríos, optan por establecer grupos de 8-10 personas dónde es necesario hacer una espera considerable hasta que les toca el turno, en detrimento de las posibilidades de acción motriz.
- No conciben la utilización alternativa del material. Son inflexibles en cuanto a la utilización del material reglamentario. Por ejemplo, no entiende que pueda jugarse a baloncesto con pelotas de goma o de gimnasia rítmica; que no hay diferencia

significativa en el desarrollo básico de las capacidades del movimiento.

B) Actitud docente y metodología empleada

El concepto previo acerca de la metodología que debe utilizarse para impartir clases de EF, tal como queda reflejado al principio de este capítulo, no entronca con la exigencia de una pedagogía crítica y queda manifiesto tanto en sus opiniones como en la práctica docente.

Es significativo al respecto la reacción del grupo al ver el vídeo de Julia Blández (1995) en el que se utiliza una metodología de creación, en función de los ambientes de aprendizaje, y dónde la organización de los materiales juega un papel fundamental. Pues bien, no se podían imaginar que en EF se pudiera trabajar así, les resulta extraño, y les produce cierto desasosiego. Creen que “hay desorden”, “que no es posible dar clase así”.

Por otra parte, tampoco saben utilizar el deporte como recurso educativo, si no es de forma tradicional, practicando técnica y abusando de las posiciones estáticas. No son conscientes de que el enfoque alternativo de aprendizaje de los juegos deportivos, de que “los juegos modificados” (Devís y Peiró, 1992) favorecen la participación del alumnado independientemente de su habilidad física, que aprenden a cooperar y a competir, a dar al hecho de ganar o perder su justo valor.

En el desarrollo de las sesiones prácticas, en consonancia con la metodología que emplean, mantienen una actitud autoritaria que es la que consideran correcta y creen imprescindible para mantener la disciplina. Su máxima preocupación es no perder el control del grupo, en el estricto sentido de la palabra. Incluso, en la mayoría de los casos, esa actitud que mantienen no corresponde con su carácter habitual, ya que sólo se muestran tan inflexibles cuando tienen la responsabilidad de la puesta en práctica de la sesión. Es como si tuvieran la obligación de reproducir el modelo tradicional del profesorado de EF, que consideran el adecuado. A veces, se dirigen al grupo con brusquedad. Por ejemplo, en un momento en que un alumno está explicando una actividad y dos compañeros se impacientan, dice muy serio: “todos quietos hasta que termine de enseñaros los ejercicios”.

No entienden que su labor docente es dinamizar al grupo, por el contrario no establecen la diferencia entre tener autoridad personal para conducir la sesión y mantener una actitud autoritaria. Por ello, creen que durante la clase hay que guardar silencio. Les resulta difícil entender que mientras se realiza una tarea es posible hablar o reír, pero que cuando el/la profesor/a tiene que intervenir para dar una explicación al grupo, es necesario que, en el menor tiempo posible, se cree un ambiente de atención.

Paradójicamente, esa disciplina externa que tanto valoran no es garantía de conseguir sus objetivos de control, así pues, no tienen recursos para hacer que no hablen ni boten el balón cuando deben atender una explicación. Esto les obliga a subir paulatinamente el volumen de voz por encima del ruido ambiental, a gritar.

Han de entender que en la práctica docente, es necesario que las niñas y niños, desde las primeras edades se acostumbren a atender las explicaciones del profesorado, pero que éste debe saber dar las explicaciones adecuadas.

Los aspectos didácticos y metodológicos objeto de mejora, más significativas son:

- La actitud de la persona que desempeña el papel docente, no facilita la interrelación personal con el alumnado. Hay falta de comunicación y observación, fundamentalmente.

- Confunden el autoritarismo con la autoridad para conducir un grupo. Creen que la disciplina férrea es necesaria para llevar a cabo su tarea y, sin embargo, no saben desarrollar una sesión según el modelo de enseñanza que defienden.
- No tienen capacidad para modificar ningún aspecto del diseño preestablecido de la sesión. Esta falta de flexibilidad se manifiesta en doble sentido. Por un lado, cumplir la programación al pie de la letra, llevar a cabo todas y cada una de las actividades, exactamente como tienen preparadas. Si, por ejemplo, falta tiempo para realizar todas las tareas, en vez de prescindir de alguna, optan por hacer todas pero dedicando menos tiempo a cada una, lo que, a veces, impide desarrollarla adecuadamente. Por otro lado, si mientras se desarrolla la sesión surge una variante o posibilidad que no estaba prevista, la rechazan, sin valorar si es más conveniente que la actividad que tenían prevista, o en su caso, sin apreciar la riqueza de las aportaciones surgidas por parte del alumnado.
Independientemente de este caso concreto, frecuentemente, no dejan tiempo suficiente para que cada estudiante disfrute con la actividad que se está realizando. En el polo opuesto, si una tarea no funciona en la práctica, no toman la decisión de finalizarla, sino que se creen en la obligación de mantener el tiempo previsto en el diseño de la sesión.
- No contemplan las diferencias individuales del alumnado que recibe la clase, ni de nivel de habilidad ni otras diferencias específicas. Así por ejemplo, no entra en sus esquemas ofrecer varios niveles de dificultad de una misma tarea, y, mucho menos, la posibilidad de realizar simultáneamente actividades diferentes. Un caso concreto donde cometen error sin excepción: cuando quieren que se realice una actividad utilizando sucesivamente las dos manos, pongamos el caso, lanzar y recibir un móvil, dicen: “primero con la derecha..., ahora con la izquierda” Este sería un caso de fácil solución para no discriminar a las personas zurdas, pero no se les había ocurrido que “algo tan normal, fuera discriminatorio.”
- Tienen problemas para organizar los niveles de dificultad de las tareas de una misma sesión. Un ejemplo: en una clase de bádminton, comienzan por una actividad en grupos de cuatro personas, sin haber pasado por familiarizarse con el material, ni haber hecho lanzamientos y recepciones por parejas. Erróneamente creen que “va a ser mas sencillo si lo hacen entre cuatro”. No han pensado que si no saben manejar el material que están utilizando, no se puede interactuar y mucho menos competir. Que previamente hay que experimentar y controlar el móvil.
- Dan clase con un papel en la mano, en algunos casos durante toda la sesión, lo que condiciona su actitud e impide estar en disposición de interactuar al ciento por cien. El hecho de haber preparado la sesión por escrito, fuera de su costumbre, parece que les aboca a preocuparse por cumplir con lo programado en detrimento de crear un buen ambiente de aprendizaje.
- Tienen dificultad para explicar verbalmente las actividades a realizar, para traducir el movimiento a discurso. No manejan el vocabulario adecuado, ni se expresan con propiedad. La máxima dificultad la encuentran para plantear adecuadamente un juego con cierto nivel de dificultad y que sea desconocido por el grupo-clase.
- Frecuentemente, utilizan relevos y competiciones desde la distribución en hileras, sin tener un objetivo concreto. Lo hacen por costumbre y por la sensación de orden y posibilidades de control que les produce, pero no han reflexionado acerca de las consecuencias de este modo de organización. No se han planteado que la misma actividad puede hacerse por parejas, en cuyo caso el tiempo de movimiento se multiplica por cuatro, seis u ocho veces, y que el alumnado no tiene que soportar periodos de inactividad sin ningún sentido.

- El tipo de actividades que predomina en las sesiones que implementan es de reproducción de modelos de técnica específica, en situación estática, dejando unos minutos al final para “echar un partidillo”. Les cuesta aceptar que se debe propiciar situación real de juego, que deben modificar totalmente su convicción de que primero deben aprender técnica para pasar a la táctica, sino todo lo contrario.
- Usan con frecuencia los juegos de eliminar, sin darse cuenta que las primeras personas en quedar eliminadas son las menos hábiles. Niñas y niños que, en principio, tienen mayor necesidad de jugar y moverse, pero, que son condenadas a sentarse en el banco. No son conscientes que de esta forma, desde la infancia, se contribuya a crear una brecha cada vez más insalvable entre las personas que disfrutan del movimiento y las que no.

C) Aspectos básicos relacionados con la salud

El alumnado, en su acción docente, ignora aspectos básicos relacionados con la salud integral de las personas participantes en la sesión práctica, tanto, en lo referente a posibles perjuicios funcionales, como en la falta de control de riesgos derivados de la inadecuada organización espacio-temporal y de las características de las instalaciones y materiales en ciertas actividades físicas:

- No saben hacer un calentamiento en función de la actividad a desarrollar. Tienen un esquema fijo, que consiste en carrera continua y estiramientos o viceversa. Y en muchos casos, los estiramientos no son realizados adecuadamente.
- No cuidan la actitud postural. Abusan de posturas poco saludables y las mantienen demasiado tiempo. Por ejemplo: nadie ha mencionado la importancia de colocar la cadera correctamente para hacer ciertos estiramientos en posición sentada; no advierten cómo deshacer una postura estática que compromete la columna vertebral, ni que una postura mantenida durante un tiempo debe deshacerse lentamente; inducen a calentar el cuello haciendo circundaciones que el resto del grupo imita, sin saber el peligro que conlleva hacer movimientos de cuello de forma incorrecta...
- No hacen un calentamiento específico adecuado previo a ciertas actividades, por ejemplo: calentar dedos de forma cuidadosa antes de jugar a voleibol; la articulación coxofemoral antes de realizar ciertas patadas de artes marciales...
- Al hacer actividades de carga o confrontación por parejas, no advierten que hay que equilibrar peso y fuerza.
- No piensan en la utilización del material en términos de seguridad, ni se plantean que hay que minimizar el nivel de contingencia. Por ejemplo: comprobar si la estabilidad de los bancos suecos es suficiente o por el contrario es necesario sujetarlos para hacer una actividad concreta; prever que las colchonetas, o el minitramp pueden deslizarse o moverse al hacer una agilidad; que una colchoneta o esterilla mal colocada en la zona de recepción de una caída puede producir una lesión de tobillo; que para hacer un esprint se ha de tener distancia suficiente o material adecuado para la fase de frenado...
- También en relación con el material, pero concretamente ligado a la responsabilidad de su utilización y cuidado por parte del alumnado, la siguiente situación es habitual: al recoger los balones, dos personas sujetan una red manteniéndola abierta y el resto debe meterlos en ella. Siempre hay alguien que lanza de cierta distancia intentando hacer puntería y quien está conduciendo la sesión no interviene para evitarlo. Lógicamente, alguien acaba recibiendo un balonazo en la cara.

- En relación a la organización espacial, habitualmente plantean juegos que conllevan situaciones peligrosas por dos motivos: uno, la instalación no reúne las condiciones adecuadas para dicha actividad, y dos, no haber previsto una buena organización de los recursos. Este problema se agudiza cuando, por ejemplo, un juego implica lanzamientos simultáneos de objetos, en sentidos direccionales opuestos, sin establecer claramente las reglas de funcionamiento.
- No prevén la peligrosidad de llevar ciertos objetos de adorno: relojes, pulseras, pendientes, ganchos de pelo...

5.3.3. Evolución de los conceptos del alumnado acerca del ámbito motor

Tal como ha quedado explicado en las dos subcategorías anteriores, al comenzar los estudios de Maestra/o Especialista en Educación Física, el alumnado tiene unas creencias implícitas acerca de la EF, tradicional, eficientista y carente de objetivos educativos, es decir una EF inasumible en el marco de una pedagogía que pretende contribuir a la autonomía personal. Transcurrido el proceso de enseñanza-aprendizaje, el análisis del conjunto de los datos evidencia un cambio significativo en el pensamiento del alumnado que ha experimentado una evolución positiva en relación con las concepciones previas del ámbito motor y su docencia.

Han entendido y asimilado qué es la Educación Física y sus objetivos educativos que contribuyen a la Educación integral de las personas; qué es ser profesora o profesor de EF y cómo la implementación de la docencia debe contribuir al logro de las finalidades educativas en la Etapa de Educación Primaria; así como, la importancia de que su formación les prepare para desempeñar su labor educativa, en un futuro próximo.

Al finalizar la asignatura, el 100% del grupo entiende que: Educación Física es Educación; el papel trascendental que debe jugar en la educación integral de las personas a través del desarrollo de todas sus capacidades, desde el trabajo corporal; y la importancia de trabajar los aspectos afectivo, social, cognitivo y motriz.

Han entendido que lo importante no es el deporte, el juego motor, ni la EF, sino el niño y la niña y que la responsabilidad del profesorado es crear hábitos de práctica motriz saludables y estables para la vida, en el conjunto de una amplia tarea educativa que debe contribuir a lograr las finalidades de la etapa educativa correspondiente, desde la filosofía de las Líneas Educativas Transversales. De las que destacan la Educación para la Salud y la Coeducación.

En cuanto al desarrollo de las capacidades del ámbito motor, en un principio, sólo contemplaban las denominadas cuantitativas -fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad-, mientras que han asimilado, sin lugar a dudas, que el objetivo de la EF en Primaria es el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices -coordinación, equilibrio, esquema corporal y estructuración espacio temporal-. Así como que las primeras se desarrollan desde el trabajo cualitativo, pero sin perseguirlo como finalidad en estas edades.

Todas las personas del grupo han reflexionado, debatido, leído, estudiado..., lo que ha producido un gran cambio en su pensamiento acerca de la importancia del deporte como fenómeno socio-económico. Han aprendido a mirar el deporte con una lente crítica y a diferenciar los diversos niveles de práctica deportiva, así como el problema de llevar a cabo el deporte en edad escolar con el modelo de elite, sin pasarlo por el tamiz de la didáctica.

Han estudiado el momento evolutivo en que se encuentran las Ciencias de la Actividad Física y el trabajo realizado para solventar los problemas terminológicos y epistemológicos en relación con un incipiente proceso de creación de su propio corpus científico. Han aprendido el significado de los términos básicos del ámbito de la actividad física.

Un cambio significativo en sus creencias, con respecto a principio de curso, ha sido entender la importancia de la formación como educadoras y educadores, de la necesidad de adquirir una amplia cultura para desempeñar mejor su papel de docentes de EF.

Son conscientes de la cantidad de conocimientos teóricos que han adquirido. Han descubierto la importancia del estudio y de la reflexión para su formación profesional:

- *...me ha aportado muchos conocimientos nuevos y me ha hecho pensar que hay mucha gente que ha luchado y está luchando por la mejora de educación física, el deporte y los juegos, por lo tanto ahora nosotros como educadores en un futuro, creo que debemos de saber todo lo que han hecho hasta la actualidad y no hacerles el feo de ni siquiera poner interés a la hora de leer estos textos en los que ellos tanto se han esforzado.*

El análisis definitivo de la evolución de conceptos previos del alumnado acerca del ámbito motor -sintetizado en las líneas precedentes y que desarrollaremos más adelante- es fruto de la totalidad de la información de que disponemos al finalizar el proceso. Sin embargo, transcurrido un mes desde el inicio de la asignatura disponemos de datos que posibilitan saber cómo ha evolucionado el pensamiento del alumnado en este periodo. Así pues, el desarrollo del propio proceso de investigación ofrece la posibilidad de establecer dos momentos de análisis en la evolución del pensamiento del alumnado en lo referente al ámbito motor:

A) Evolución de algunos conceptos previos, transcurridas las cuatro primeras semanas del proceso de investigación

Durante la quinta semana del proceso educativo llevamos a cabo la actividad denominada *Cuestionario acerca del ámbito motor*¹³⁴, uno de cuyos objetivos es comprobar en qué medida se han asimilado los contenidos desarrollados hasta dicha fecha.

Subdividimos el análisis de los datos aportados en dos vertientes:

A-1) En estas cuatro semanas, se aprecia un evidente aprendizaje. Han modificado algunas ideas básicas que tenían equivocadas al comenzar el curso, y que han quedado aprendidas a medida que se han solucionando las dudas ocasionadas en el trabajo realizado. Ha habido un 97% de aciertos en los siguientes aspectos:

- Establecer la diferencia entre educar el movimiento y educar a través del movimiento. El intento de responder a esta cuestión no ha estado exento de discusión y dificultad para expresar su pensamiento sobre el papel, ya que en el trabajo realizado anteriormente, se había tratado el tema, pero sin mencionar los términos del enunciado de la pregunta. Lo que significa que han sido capaces de hacer un buen trabajo de reflexión y conexión de ideas: “Educar a través del movimiento es utilizar el movimiento como método de enseñanza y educar el movimiento se refiere a enseñar a realizar los movimientos de manera adecuada”.
- Los conceptos competición, competitividad, cooperación y oposición han sido totalmente asimilados. Han superado la dificultad de identificar estos términos en la práctica, especialmente las actividades motrices sólo de cooperación. Así como

¹³⁴ Anexo 7.

entender en su justa medida el término competitividad, o la diferencia entre competición y exclusión.

- Tienen una idea correcta acerca de quién debe responsabilizarse del cuidado y organización del material en las sesiones de Educación Física.
- Se advierte una capacidad y velocidad de aprendizaje dignas de destacar, con relación a una serie de temas que han suscitado gran interés, entre los que destacan la clasificación de las actividades físicas y la praxeología según la teoría de Parlebas.

A-2) En el polo opuesto -sin perder de vista que queda mucho trabajo por hacer, o dicho de otra manera, que es prematuro sacar conclusiones acerca de los aspectos en los que no ha habido un cambio positivo en el pensamiento del alumnado-, lo que si ha quedado patente es la resistencia al cambio que ofrecen algunas de sus ideas previas.

Y digo esto, porque habíamos invertido mucho tiempo en explicaciones y debates para llegar a definir la EF, sin embargo, el hecho de haberse socializado en un modelo de deporte tan tradicional y, en muchos casos, carente de aspectos pedagógicos básicos, hace que, a pesar de haber hecho un trabajo en profundidad, un mes no ha sido tiempo suficiente para entender, sin lugar a dudas, lo que podemos considerar el pilar de su formación: adquirir un concepto adecuado de EF. En este sentido, han cometido errores que parecían subsanados: el 58% no contesta de forma certera a la pregunta “Si tuvieras que resumir la finalidad de la Educación Física en un solo objetivo, ¿cómo lo definirías?” En mi opinión, este tema se había tratado hasta la saciedad, pero, parece ser que el haber planteado la pregunta en términos diferentes a los explicados en el aula, ha sido uno de los motivos de no haber contestado correctamente, lo que indica que, realmente el concepto de EF no ha sido asimilado.

B) El análisis definitivo de la evolución de conceptos acerca del ámbito motor

La interpretación de este aspecto de la investigación se presenta en dos apartados que corresponden a las subcategorías en que está organizada la detección de creencias implícitas del alumnado al respecto: los conceptos acerca de la Educación Física y de ser Maestro/a especialista en EF.

B-1) Evolución de los conceptos acerca de la Educación Física

Una vez finalizado el trabajo de campo de este estudio y analizada toda la información obtenida de las diferentes fuentes, podemos afirmar que el alumnado ha modificado rotundamente sus creencias implícitas en relación con la EF.

Lo expresan categóricamente a través de los instrumentos utilizados los últimos días del proceso educativo: las respuestas escritas de la evaluación formativa final, los debates -dónde se discute ampliamente acerca de diferentes aspectos de la docencia de la EF y el deporte en la edad escolar- y la entrevista final. Afirman, sin excepción, que ha existido una evolución en su pensamiento.

Es interesante verlo expresado con sus palabras, que manifiestan lo que creían que era la EF y el cambio producido en su forma de pensar. Del conjunto de las ideas que aparecen a continuación, puede colegirse que se ha cumplido uno de nuestros objetivos fundamentales: el conjunto del alumnado¹³⁵ ha aprendido que la Educación Física es Educación:

¹³⁵ Hay una excepción en el conjunto del grupo, que dice haber mejorado y aprendido, pero que la idea básica que tenía acerca de la EF coincide con el planteamiento de la asignatura.

- *Sí, claro que he cambiado de pensamiento sobre la educación física... Ahora ya sé un poco más concretamente lo que es. Antes no lo diferenciaba de gimnasia, era todo uno..., ahora ya sé diferenciar actividad física de educación física, deporte... Que educación física es educar a través del movimiento, lo he entendido también como relajación, respiración.*
- *Lo que no pensaba es que era tan relacionado con la educación, que había tantas cosas detrás. La educación física me parecía algo más simple... hay un montón de movidas detrás que vamos, es toda una historia, eso es lo que me ha chocado más... Cada vez tengo más claro que es la educación física, pero claro del todo no lo puedo tener, con toda la pelea que hay, que si es esto que si es lo otro, yo en medio año de carrera no lo puedo tener claro. Pero sé que es una parte de la educación...*
- *... creía que EF era conocer nuestro cuerpo, educarlo aprender ciertos deportes o metodologías de deporte, pero ahora veo que es más educación integral, intentar enseñar a los chavales no sólo educación física, sino social e intelectual.*
- *... yo tenía otro concepto. Me he dado cuenta que nos has dicho un montón de veces, educación física es educar a través del movimiento. Yo lo veía enfocado a desarrollar el cuerpo, tener mejor físico, trabajar las cualidades físicas etc. pero veo que no, que es más ser una persona y educarte a ti mismo utilizando el movimiento y todo lo que conlleva, las relaciones, etc.*
- *Tampoco te aseguro si he aprendido que es Educación Física. Sé que es educación, que sobre todo es educación y antes creía que era deporte. Sí he cambiado de pensamiento. Ahora sé que a los niños no les puedes meter en un deporte así sin más. Sé que tiene que ser más educativo, mediante el juego y así. No hay que meterles directamente en deporte. Creo que he cambiado bastante en ese sentido de opinión.*
- *Yo traía una idea de algo más físico, pues trabajar aspectos como fuerza o velocidad que es lo primero que te viene al pensamiento, correr. Pero al final, es lo menos importante correr más o menos; lo importante es lograr el equilibrio psíquico, que estés contento contigo mismo. Llegar a educar en sí, crear buenos hábitos, que los chavales se valoren a si mismos, aspectos que pueden parecer de otra área pero...*
- *Al principio, es difícil, te crees que por trabajar con juegos te pierdes algo pero luego te das cuenta que lo que aprenden así lo aprenden de verdad.*
- *La educación física la veo como una actividad que la voy a desarrollar en un centro. Si llego a ser profesora mi objetivo será que disfruten que se expandan. Nada de una asignatura más como las matemáticas o la historia, que lo pasen bien, que disfruten de su cuerpo y que aprendan sin más, es una actividad física. Educación, educación integral lo dice la palabra no es ¡hala! ponte a jugar, tienes que el educar a través de lo que estás haciendo porque si no, no sé para qué eres profesor ¿No?*
- *¿Cambio en el pensamiento? Sí que he notado. Yo venía aquí pensando que la educación física era todo hacer deporte y machacar y preparar mucho a los chavales para hacer deporte y ahora veo... que sirve para desarrollar las capacidades físicas pero también para que se integren más en el grupo y un montón de cosas, que no sirve sin más para el objetivo principal o inmediato que es hacer deporte.*
- *Sí, si he notado mucho cambio yo además venía abierto a aprender... En cuanto a la educación física y lo de la educación de la persona en su totalidad, pensaba que era que desarrollen las cualidades físicas, pero nunca había pensado que pudiera tener influencia sobre el aspecto cognitivo...*

- *El concepto de educación física la verdad es que no me ha cambiado mucho, me cambió más el año pasado... Tengo un concepto más amplio, pero no me ha cambiado mucho. La educación física es educación basada en el movimiento, es un instrumento que sirve desde el movimiento para trabajar un montón de cosas desde la relación a lo que es movimiento, como la coordinación. Luego ya depende como plantees el movimiento. Ahora mismo la idea que tengo de educación física es un concepto muy amplio, muy amplio.*

Por otra parte, se aporta información acerca del concepto EF, obtenida en la prueba final escrita, que indica que el alumnado responde correctamente a las cuestiones que confirman su evolución positiva en su pensamiento implícito con relación a los conceptos básicos del ámbito motor:

- El grupo ha obtenido una valoración media de un 72% de aciertos, en el conjunto de las 17 primeras preguntas de la Prueba final escrita.
- En la selección, de las preguntas que indican, de forma más significativa, que ha existido asimilación del concepto EF, la media de aciertos asciende al 85%.

A continuación vemos algunos ejemplos de cómo definen conceptos concretos, de los que se aportan datos cuantificables, y que se han organizado en tres bloques:

- a) Datos acerca de los conceptos del ámbito motor que considero prioritarios.
- b) Datos en relación al concepto de cuerpo, el deporte como fenómeno social y la relación entre salud y actividad física
- c) Algunos conceptos, a mi juicio importantes, en los que no ha habido evolución a lo largo del proceso.

a) El resultado del análisis de los datos agrupados en el primer bloque son muy satisfactorios, si se considera que la alta proporción de aciertos corresponde a conceptos fundamentales del ámbito motor: el 89% del alumnado ha asimilado qué es la Educación Física y cuál es su finalidad educativa. Era prioritario que modificaran sus concepciones erróneas acerca de las ideas básicas relacionadas con la docencia, el perfil del profesorado de EF y el deporte educativo, para avanzar en su formación docente.

Algunos ejemplos de los nuevos conceptos adquiridos:

- Define la Educación Física.
 - o *Es una pedagogía de las conductas motrices.*
 - o *Educación integral de la persona a través del movimiento.*
 - o *Es una parte de la Educación que enseña al niño/a a conocer su propio cuerpo, sus posibilidades de movimiento y además ayuda a que el niño/a reciba una educación integral.*
 - o *Es el conjunto de actividades físicas, expresión corporal, deportes, juegos, etc., que tiene por objetivo educar integralmente al niño.*
- ¿Cuál es el objetivo primordial de la Educación Física?
 - o *El objetivo primordial de la Educación Física es la educación a través del movimiento*
 - o *Educar a través del movimiento y conocer nuestro propio cuerpo para saber cuáles son nuestras limitaciones y capacidades.*
 - o *La educación integral de las personas.*
 - o *Ayudar al niño/a a conocer su cuerpo en todos los aspectos, ayudar a que se relacione con los demás y a que aumente su autoestima.*
- Define el deporte.

La mayoría entiende por deporte:

- *Actividad física institucionalizada, reglada y competitiva*

Otro tipo de respuesta válida:

- *Deporte es toda aquella actividad física lúdica que no tiene otra finalidad más que la diversión de sus participantes. Aunque he de señalar que esto no corresponde con el Deporte de alto nivel o de competición.*

- ¿Existe un número determinado de partes en que debe dividirse la sesión de Educación Física? ¿cuáles son?
 - *No debe, se puede dividir en 3 partes pero no es obligatorio. Serían calentamiento, práctica y descanso. También se puede hacer una puesta en común.*
 - *No, pero en la mayor parte de las veces se divide en 3 partes: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma*
- ¿Podría enseñarse kárate en la asignatura de Educación Física en la Etapa de Educación Primaria? Razona la respuesta.
 - *Por poder si se podría, pero de una forma educativa, a través de juegos y actividades.*
 - *Si se puede, pero no es conveniente especializar al alumnado en una u otra práctica institucionalizada.*
- ¿El/la profesor/a de Educación Física, al impartir clase, debe demostrar previamente las actividades que va a realizar su alumnado? Contesta y razónalo.
 - *No debe demostrarlas si no quiere. Con explicar correctamente las actividades que se tienen que realizar debe ser suficiente, pero si se es un buen modelo sí que se puede demostrar si se quiere.*
 - *No es necesario demostrar, el profesor de educación física tiene que ser capaz de expresar y explicar las actividades que va a realizar su alumnado...*
 - *Puede demostrarlas o no. Yo pienso que al principio es mejor no demostrar para que el alumno explore y conozca distintas posibilidades de ejecución...*
- ¿Cómo debe ubicarse la profesora o el profesor de Educación Física durante una sesión práctica?
 - *El profesor/a debe tener controlado a todo su alumnado y no debe dar la espalda a nadie...*
 - *Al hablar al alumnado siempre de frente a ellos nunca se debe dar la espalda. Cuando estén realizando una actividad observando atentamente.*
- ¿Puede un/a profesor/a cambiar las actividades programadas para una sesión durante su desarrollo? Razona tu respuesta.
 - *Si, puede e incluso debe, porque en el transcurso de unas actividades se pueden dar muchas situaciones y hay que ir introduciendo los cambios que son necesarios.*
 - *Sí. Cualquier actividad debe ser abierta y flexible a cualquier cambio, bien por motivos no previstos: espacio, clima, o por limitaciones en las capacidades de los alumnos...*
 - *Si que puede cambiar las actividades programadas si se le ocurren variantes mucho más además para que aprendan mejor sus alumnos.*

b) En este segundo bloque, se confirma que el alumnado ha evolucionado positivamente, con un 74% de respuestas válidas en relación al concepto de cuerpo, el deporte como fenómeno social y la relación entre salud y actividad física. Algunos ejemplos:

- ¿Por qué algunas/os autoras/es opinan que en nuestra época actual existe una cultura y una contracultura del cuerpo?
 - o *Porque podemos mejorar nuestro cuerpo por medio de un ejercicio moderado, cuidando la alimentación, higiene: cultura del cuerpo; o bien llevarlo a los extremos provocando situaciones como son la anorexia, la bulimia, el dopaje...: contracultura del cuerpo.*
 - o *Porque por una parte el cuerpo está muy cuidado, pero por otra se le castiga y perjudica seriamente.*
- Explica lo que quiere decir Charreton (1992) con la frase “Deporte opio del pueblo”.
 - o *Lo que explica Charretón es que la sociedad intenta olvidar sus problemas con el deporte.*
 - o *Que el deporte es como una droga hoy en día en nuestra sociedad. Como bien dice en otra frase, adormece al pueblo.*
- Expresa tu opinión acerca de la siguiente afirmación “El deporte es bueno para la salud”.
 - o *El deporte moderado es saludable. Lo que no es saludable es el deporte que se realiza en la alta competición.*
 - o *Es bueno para la salud siempre y cuando se realice de acuerdo a nuestras condiciones físicas y de una manera adecuada.*

c) En conjunto, hay un 25% de respuestas erróneas, que delatan confusión en algunos conceptos básicos, lo que indica que el alumnado no ha evolucionado en algunas creencias implícitas que consideramos importantes.

El hecho de encontrar estos errores, nos confirma la resistencia al cambio que ofrecen algunas ideas previas del alumnado de EF, ya que, para contestar a las cuestiones que estamos analizando -la primera parte de la Prueba final escrita-, no era necesario estudiar o retener información teórica, sino haber asimilado una serie de ideas, que una vez entendidas, pasan a formar parte del bagaje cultural personal. Sin embargo, el trabajo realizado durante estos intensos meses no ha sido suficiente para que todas las personas hayan modificado al cien por cien los conceptos educativos básicos del ámbito motor.

Los conceptos previos que el alumnado sigue teniendo equivocados, fundamentalmente, son los siguientes:

- El 42% no sabe explicar los conceptos cultura y una contracultura del cuerpo. Con el agravante de haber sido formulada idénticamente y seleccionada como retest para la prueba final escrita.
- El 37% no ha entendido claramente la diferencia entre las sesiones prácticas que hemos llevado a cabo en la asignatura Educación Física y su Didáctica I, con el objetivo de formarse como profesoras/es y las clases de Educación Física de Educación Primaria.
- El 33% no ha sabido establecer las características más importantes que debe tener el deporte en edad escolar.
- El 33% no es capaz de interpretar la frase “Deporte opio del pueblo”
- El 26% cree que la afirmación “El deporte es bueno para la salud”, es correcta.
- El 26% del grupo se resiste a entender que no existe un número determinado de partes en que debe dividirse la sesión de Educación Física, que el diseño de la

sesión dependerá de la naturaleza de las tareas y la metodología empleada.

- El 26% cree que el profesorado de Educación Física, al impartir clase, tiene obligación de demostrar previamente las actividades que va a realizar su alumnado. No ha entendido que dependerá de los objetivos que se planteen en la realización de las tareas, del modelo a imitar que pueda ofrecer el o la profesora y, fundamentalmente, de que en Primaria hay métodos de enseñanza mucho más adecuados que la reproducción de modelos, único caso en que cabe la demostración práctica.

Así también, es destacable que las ideas más resistentes al cambio son algunos conceptos clásicos de la práctica deportiva. Temas relacionados con el deporte y la forma física que el alumnado creía saber. A lo largo del desarrollo de la asignatura se ha demostrado que su saber era erróneo. Sin embargo, al final del proceso es evidente que aquello que creían saber, ni lo sabían ni lo han aprendido, tal y como puede verse en los siguientes datos:

- El 89% del grupo no sabe cómo debe realizarse el ejercicio físico para obtener los mayores beneficios para la salud.
- El 89% no es capaz de dar una definición aceptable del calentamiento.
- El 53% sigue creyendo desde que desde el punto de vista de rendimiento deportivo, lo más eficaz es la especialización temprana.

B-2) Evolución del concepto qué es ser Maestro/a Especialista en EF

Parejo al cambio de pensamiento acerca de la EF, el 100% del alumnado ha modificado radicalmente su pensamiento inicial acerca del concepto Maestra/o Especialista en EF y de cómo debe impartirse clase.

Sin lugar a dudas, han asimilado la idea más importante: ser profesor/a de EF es ser educador/a. Así como que las interrelaciones personales, la metodología empleada y la selección de contenidos y recursos materiales son la clave para llevar a cabo una labor educativa a través del movimiento humano. Han entendido:

- La importancia de diseñar un área cuyos contenidos posibiliten el desarrollo de las capacidades cualitativas del movimiento, a través de una metodología participativa, que propicie un ambiente de aprendizaje adecuado y la comunicación personal. Y que, por el contrario, deben restringir los métodos de instrucción y reproducción de modelos.
- Que para la etapa de Educación Primaria no se debe utilizar la enseñanza de gestos técnicos deportivos o el desarrollo de las capacidades cuantitativas del movimiento, sino elegir aquellas tareas acordes con el momento evolutivo y las características del alumnado de seis a doce años, para lo que disponemos de un inagotable abanico de posibilidades motrices: actividades lúdicas, expresivas, deportivas, de relajación, gimnásticas, etc.
- La importancia del juego en su doble vertiente: como el contenido por excelencia en estas edades y como método, propiciando el aprendizaje de patrones motrices básicos desde la creación de situaciones reales de juego, es decir, de la táctica a la técnica, para lo que es imprescindible modificar la idea que tenían y que no es válida desde el punto de vista pedagógico: trabajar el juego deportivo comenzando por la técnica y abusando de situaciones estáticas.
- La necesidad de formarse mediante el estudio, la lectura y la práctica reflexiva y de adquirir cultura en general para ser buenas/os enseñantes. Reconocen, que antes de comenzar estos estudios, creían que sabían mucho de EF, de deporte y de cómo dar clase, pero que se han dado cuenta que no era cierto:

- *Y lo que sí me he dado cuenta es que cuanto más lees y más intentas aprender te das cuenta que más tonto eres. Yo me veo más ignorante, dices, pero si no tengo ni idea.*

En las siguientes opiniones de la entrevista final, en las que expresan el cambio con respecto a sus ideas previas acerca de que es ser Profesor/a de EF, está recogido el sentir general del grupo:

- *Yo creo que sí he tenido un cambio en mi pensamiento y ahora tienes más ganas de ser profesor de Educación Física. Yo toda la vida haciendo deporte, y no quería hacer otra cosa, tenía claro que tenía que hacer educación física, pero ahora, el poco tiempo que llevas aquí, te das cuenta de que enfocas las cosas.*
- *Ser profesor de EF. En un principio pensaba que era una persona que ayuda a desarrollar las cualidades físicas, el aspecto físico, y no, me he dado cuenta que es educar a la persona. El objetivo del profesor de Educación Física no es sacar deportistas de elite por así decirlo, es educar y hacer personas a los niños.*
- *Yo creía que ser profesor de Educación Física era como los que yo he tenido, cada trimestre un deporte. El calentamiento, corrías un par de vueltas y luego jugar. Estudiando esto te das cuenta que es mucho más importante que dar el balón y ya está.*
- *Yo pensaba que ser profesor de Educación Física era más enseñar técnicas de deportes, cosas más físicas y hay que ver que a través de la educación física puedes enseñar otras cosas, valores y cosas que no las puedes tratar tan bien con otras asignaturas, el tema de la relación con la gente, la valoración del autoconcepto...*
- *... yo lo veía más como el típico profesor de hacer test al principio de evaluación, luego al final a ver si te has superado y deporte. Ahora veo otras historias que son tan interesantes o más interesantes, no tiene nada que ver.*
- *...para ser un buen profesor tenemos que controlar muchas más cosas de lo que es el movimiento en sí, que casi es lo que menos importa... Nunca terminas de ser un buen profesor, siempre puedes hacer algo más de lo que haces.*

Tal como ha quedado reflejado en la subcategoría 5.3.2. *Conceptos previos del alumnado acerca de qué es ser maestra/o especialista en EF*, al principio de curso muestran su descontento por la poca presencia de asignaturas específicas en los estudios que están iniciando. Este sentimiento suele ser de los más difíciles de superar, ya que no se resignan a tener tan pocas horas de créditos prácticos. Sin embargo, en este grupo parece haber surtido efecto la insistencia en la importancia de adquirir una formación lo más completa posible que les brindan otras asignaturas: la necesidad de conocer las características de las niñas y los niños de la etapa educativa en la van a dar clase, y del sistema educativo vigente como marco de su futura labor docente.

Al finalizar la asignatura ha habido un cambio considerable con respecto a su primera valoración. Si bien es cierto que, de entre las asignaturas que han cursado durante el primer cuatrimestre, les han parecido más interesantes las específicas de EF, tampoco lo es menos que, en la valoración final escrita, consideran que no sobra ninguna asignatura de su plan de estudios, que todas sirven para formarse como enseñantes de Educación Física. La respuesta de la mayoría del grupo es:

- *No sobra ninguna porque todas están relacionadas con la educación.*

Hay dos personas que, al final de curso, mantienen su postura inicial y siguen sin estar de acuerdo con el perfil del currículum de sus estudios, creen que deberían incluir mayor proporción de contenidos físico-deportivos:

- *Hay asignaturas que no las he encontrado mucho sentido para la carrera o la profesión que quiero hacer.*

Las asignaturas del primer cuatrimestre¹³⁶ que consideran más interesantes y su nivel de aceptación puede verse en el siguiente cuadro:

ASIGNATURAS QUE HAN SUSCITADO MAYOR INTERÉS EN EL ALUMNADO	
	%
Educación Física y su Didáctica I	100
Juego Motor	53
Bilingüismo y Educación	47
Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar	37

- *Educación Física y su Didáctica es la más interesante porque toca aspectos más cercanos, más reales, muchas de las cosas con las que me he tropezado casi a diario desde que tengo conciencia que no entendía y a veces no compartía: es interesante encontrar explicaciones que me convencen, esté o no de acuerdo. La actitud y entrega de la profesora es también preferible en esta asignatura.*
- *Educación Física y su Didáctica y Juego Motor han sido las mejores, porque es lo que más me gusta, moverme, además son dos asignaturas que te permiten relacionarte con el grupo de manera más natural y espontánea que cualquier clase teórica. Es para esas dos asignaturas para las que estoy aquí.*

En definitiva, es necesario resaltar el valor del cambio que el alumnado ha experimentado en su manera de pensar. El objetivo planteado no se limitaba a adquirir nuevos conocimientos o habilidades, si no que era algo mucho más complejo, ya que implicaba desprenderse de antiguas creencias fuertemente arraigadas a través de sus vivencias en relación con la actividad física y el deporte, a veces muy difíciles de modificar.

5.3.4. Conclusiones

En el comienzo de esta investigación, se detecta que las creencias implícitas del alumnado acerca de los conceptos fundamentales del ámbito motor son erróneas, lo que constituye un obstáculo para la consecución de los objetivos planteados en la formación inicial de maestras y maestros especialistas en EF: ser capaces de contribuir al desarrollo integral de las personas a través del movimiento.

El alumnado tiene unos conceptos previos acerca de qué es la EF y de cómo llevar a la práctica su quehacer docente tradicionales y obsoletos. Esta forma de pensar está determinada por sus vivencias, es decir, responde al modelo ofrecido por el profesorado de EF de sus años de escolarización y sus entrenadores deportivos.

Las personas del grupo-clase nunca se han planteado que la Educación Física es ante todo Educación. Por el contrario, la entienden como mejora de la condición física, el entrenamiento deportivo y la adquisición de conocimientos de fisiología del esfuerzo que optimicen el rendimiento motor.

¹³⁶ Durante el primer cuatrimestre han cursado siete asignaturas: Bilingüismo y Educación, Didáctica General, Educación Física y su Didáctica I, Euskera y su Didáctica, Juego Motor, Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar y Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación.

Existe, por tanto, correspondencia entre su pensamiento y su forma de implementar la docencia de la EF, comportamiento que se manifiesta al desempeñar el papel de docentes en el desarrollo de las prácticas didácticas de la asignatura. Esta forma inadecuada de conducir las sesiones prácticas se manifiesta en dos aspectos interrelacionados: la selección de contenidos inadecuados y una metodología que no favorece la labor educativa a través del movimiento.

Las sesiones que diseñan, prácticamente, se limitan a actividades de reproducción de modelos: aprendizaje y repetición de gestos técnicos específicos y actividades de mejora de la condición física.

Desde el punto de vista metodológico, no conciben los modelos de producción ni la trascendencia de propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado basado en la comunicación personal.

Transcurrido el proceso de enseñanza-aprendizaje, es evidente un cambio significativo en el pensamiento del alumnado que ha experimentado una evolución positiva en relación con las ideas básicas del ámbito motor. Han entendido y asimilado qué es la Educación Física, qué es ser profesora o profesor de EF y cómo la implementación de la docencia debe contribuir al logro de las finalidades educativas en la Etapa de Educación Primaria; así como la importancia de que su formación les prepare para desempeñar su labor educativa en un futuro próximo.

Así pues, al finalizar la asignatura, el 100% del grupo entiende que la Educación Física es Educación; su contribución a la educación integral de las personas desde el trabajo corporal, que contemple el desarrollo de las capacidades afectivas, sociales, cognitivas y motrices. En lo referente a estas últimas, han asimilado, sin lugar a dudas, que el objetivo de la EF en Primaria es el desarrollo de las capacidades perceptivo motrices.

Otro aspecto importante, que tampoco se habían planteado, ha sido tomar conciencia de que la responsabilidad del profesorado es crear hábitos de práctica motriz saludables y estables para la vida, en el conjunto de una amplia tarea educativa que contribuya al logro de las finalidades de la etapa educativa correspondiente; que el marco de referencia ha de ser la filosofía de las Líneas Educativas Transversales, de las que destacan, por su implicación en el área de EF, la Educación para la Salud y la Coeducación; y en definitiva, utilizar una metodología que procure la autonomía personal como finalidad que entronca con las exigencias del actual sistema de enseñanza.

La metodología reflexiva, participativa y crítica que hemos utilizado en esta investigación, ha ayudado a las personas implicadas a mirar la realidad con otros ojos, produciendo un incipiente cambio que les ha posibilitado entender el macromundo del deporte con una perspectiva crítica; así como ser conscientes de que el deporte en edad escolar no debe llevarse a cabo utilizando como modelo el deporte de elite.

Y para terminar, quiero reseñar un cambio significativo en sus creencias, al entender la importancia de la formación desde una perspectiva global, la necesidad de adquirir una amplia cultura para desempeñar adecuadamente su papel de docentes de EF.

5.4. Coeducación y Educación Física

En esta categoría se analizan las creencias implícitas y los conocimientos del alumnado acerca de la Coeducación y de su relación con el ámbito motor, así como algún indicador de sus vivencias en el espacio privado y en la práctica de actividad física.

Hasta el momento, en este estudio hemos explicado el análisis de los datos haciendo referencia al conjunto del grupo-clase, ya que, aunque uno de los intereses de esta investigación es comprobar si hay diferencia por razón de género en los aspectos estudiados, en la categoría 5.5. *La variable de género como transversal de la investigación*, se segregan por sexo los datos correspondientes a las diferentes categorías. No obstante, en este apartado, puntualmente, se verá algún dato diferenciado de alumnas y alumnos por considerar que facilita la comprensión.

5.4.1. Creencias implícitas, conocimientos y vivencias en relación con la Coeducación

A) Creencias implícitas acerca de la Coeducación

Uno de los grandes obstáculos que nos impide avanzar en la erradicación social de la discriminación de la mujer es la estrategia de los poderes fácticos de difundir a través de los diversos agentes sociales -sistema educativo, familia, medios de comunicación, iglesia, asociaciones deportivas, etc.- la idea de que en nuestro entorno existe igualdad entre los sexos, que el trato discriminatorio de la mitad de la población en nuestro entorno es un asunto del pasado.

En este entramado, tiene especial relevancia el modelo de mujer que transmiten los medios de comunicación: escasa presencia y, en general, pésima calidad humana y cultural de las mujeres que hacen visibles, encasilladas, fundamentalmente, en los papeles de mujer objeto o víctima.

Es sabido que el poder político-económico nos trasmite a través de dichos medios una selección de la realidad que hace que la población mantenga el foco de interés en aquellos asuntos determinados, y que sólo la cultura y la preparación que produce la autonomía de criterios nos permite, en cierta medida, tener un pensamiento crítico.

Pues bien, si trasladamos esta reflexión al tema de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres, se da un hecho, a mi modo de ver, tremendamente preocupante, ya que incluso las personas que tienen su propio criterio para escapar del manejo dichos medios, no tienen autonomía para ver que las mujeres no son tratadas con justicia. Es el caso de muchas personas que tienen capacidad de decisión y/o responsabilidades sociales, que se dedican a la educación, la salud o la política, que tienen ideología humanista y progresista y se creen personas objetivas, sin embargo, no se cuestionan que dicha objetividad no existe sin analizar los hechos desde la perspectiva de género, para lo cual es necesario someterse a un proceso de formación específico, que libere a nuestro pensamiento del sesgo androcéntrico.

Mi experiencia corrobora esta tendencia. A lo largo de estos años, he tratado el tema de la Coeducación tanto en diferentes grupos de formación, como en mis clases de la Escuela de Magisterio. Gran parte de estas personas, profesorado en activo, dirigentes deportivos, y sobre todo las y los jóvenes estudiantes de EF, piensan que actualmente es un problema de los países en vías de desarrollo o de otras culturas, pero no de la sociedad occidental.

Por ejemplo, en una muestra de 123 alumnos y alumnas de la asignatura Educación Física y su Didáctica I, en el curso 2000-01, sólo el 34% de las personas creían que había discriminación en nuestra sociedad con respecto a las mujeres. El resto, pensaba que era cosa del pasado (Fontecha, 2001).

Por los motivos expuestos, es sorprendente que el análisis de los primeros datos acerca de la Igualdad induce a creer que el pensamiento del alumnado objeto de este estudio varía considerablemente con respecto a la hipótesis planteada, ya que según los datos iniciales, el grupo tiene un pensamiento igualitario en relación con los conceptos básicos del tema de la Igualdad:

- El 89% del grupo-clase cree que hoy en día en nuestra sociedad no existe igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, que las mujeres están discriminadas en aspectos económicos, de reconocimiento social...
- Al 100% del alumnado le es indiferente al elegir un libro que esté escrito por un autor o por una autora.
- 100% del alumnado no establece diferencia de sexo al afirmar que es más importante preparar a las niñas y a los niños para una vida afectiva gratificante que para una carrera profesional exitosa.
- Sin excepción, no tienen preferencia por trabajar en clase con personas de uno u otro sexo.
- Al 89% del grupo le es indiferente sentarse en clase al lado de una chica o un chico.

Centrándonos en el análisis de la opinión del alumnado acerca de la existencia de igualdad de oportunidades en nuestra sociedad, encontramos diferentes niveles de sensibilización que ponen de manifiesto algunos aspectos del estudio de género: la discriminación positiva, el desconocimiento y rechazo al feminismo, la justificación de la diferencia entre sexos en función de las cualidades físicas, la desigualdad existente entre personas del mismo sexo, incluso la discriminación de los hombres en algunos trabajos, la diferencia de la situación de la mujer entre los países desarrollados a los subdesarrollados y la dificultad que conlleva el tema de la Igualdad.

El 50% del grupo, a la vez que reconoce la desigualdad existente, añade algún matiz optimista, por ejemplo, que las mujeres van teniendo más oportunidades dentro de nuestra sociedad, o que las diferencias entre los sexos se van reduciendo:

- *Creo que hoy en día las mujeres están consiguiendo una mayor igualdad y están dándose a respetar, reivindicando que pueden hacer los mismos trabajos que los hombres.*
- *No hay igualdad todavía pero se está mejorando. Me parece que de un país machista se está pasando a un país feminista.*
- *Sigue habiendo profesiones y actividades propias de cada sexo que en cierta medida no me parecen mal porque los hombres y las mujeres tienen cualidades físicas distintas.*
- *En algunas situaciones cada vez menos, sí encontramos discriminación, pero otras veces encontramos discriminación positiva que es peor.*

Algunas alumnas aportan las respuestas más conscientes y reivindicativas:

- *Es una tarea difícil de conseguir la igualdad entre hombres y mujeres.*
- *La igualdad es fachada, pienso que es de lo que nos quieren convencer.*
- *Algún día seremos las mujeres las que estemos en lo más alto.*

Hay una respuesta excepcional de una alumna con cierto nivel de formación en Coeducación:

- *A nivel de instituciones legalmente si existe igualdad de oportunidades pero, en la mayor parte de los casos, en los hogares se educa de forma diferente a las mujeres donde se debería educar en igualdad, es un sustrato que todavía queda.*

El 11% del grupo que cree que no existe discriminación en nuestra sociedad, lo expresan con las siguientes opiniones:

- *No pienso que llegue hasta el punto de decir que las mujeres están discriminadas.*
- *Creo que en los países desarrollados tienen las mismas oportunidades o incluso en ocasiones más aún que los hombres en lo que respecta al espacio laboral, aunque también se dan casos inversos. En los países subdesarrollados, las mujeres están muy discriminadas y no tienen los mismos derechos que los hombres.*

Analizadas estas opiniones, considero que es preciso valorar, en su justa medida, lo que pueda tener de positivo, que el alumnado acepte la existencia de la discriminación de la mujer. Pues, aunque estas afirmaciones no formen parte de sus creencias implícitas, el hecho de verbalizarlo -aun careciendo del adecuado nivel de reflexión-, puede ser un paso adelante si se tiene en cuenta que el lenguaje configura el pensamiento, y que esta teoría señala como un aspecto importante que “lo que no se nombra, no existe”¹³⁷. Por ello, tomo las manifestaciones del alumnado como un indicador de que algo está cambiando, incluso, si sus opiniones están motivadas por la actual tendencia de considerar incorrecto posicionarse en contra de los temas de Igualdad.

Hago esta interpretación porque, a medida que vamos obteniendo datos de otros instrumentos y profundizando en su análisis, se constata que los primeros datos no pueden conducir a un exceso de optimismo, ya que el pensamiento del alumnado acerca de la Coeducación es androcéntrico.

Lo expuesto hasta el momento, podría entenderse como una contradicción en los datos de esta investigación, pero es otro el análisis que debe hacerse.

Dolores Juliano en las Jornadas de Coeducación que la E.U. de Palencia de 1994, nos advertía que, había comprobado que siguiendo la tendencia de contestar en las encuestas lo que se ha dado en llamar “políticamente correcto”, los varones, cuando se les encuesta acerca del tema de la Igualdad: creencias, opiniones, implicación en el reparto de responsabilidades del ámbito privado, etc., daban respuestas que, en general, distaban considerablemente de la realidad.

Parece ser que mi alumnado no ha sido ajeno a este fenómeno, lo que por otra parte, es sumamente lógico si tenemos en cuenta que para tener autonomía de pensamiento, para mirar el mundo con cierta objetividad, es necesario poseer un nivel de formación que nos ayude a reconstruir los prejuicios, a cambiar el paradigma a través del que interpretamos la realidad. Sería excepcional que el alumnado hubiera escapado a esta servidumbre educacional y cultural.

Efectivamente, una vez concluido el análisis de todos los datos que aportan alguna información acerca del pensamiento del alumnado acerca de la Coeducación, y que serán explicados en lo que resta de esta subcategoría -nivel de conocimientos y vivencias del alumnado-, puede afirmarse que las personas del grupo-clase han sido socializadas en una cultura androcéntrica, ya sea en el ámbito público -sociedad, medios de comunicación, escuela, espacios de práctica deportiva, etc.- como en la familia.

En general, no tiene formación ni información acerca del tema de la Igualdad de

¹³⁷ Idea defendida desde la necesidad de utilizar un lenguaje exento de discriminación sexual. Puede encontrarse en la literatura acerca del tema Lengua y Coeducación.

Oportunidades carecen de los conocimientos básicos al respecto, lo que les impide entender el significado de los conceptos básicos del tema.

No se han interesado ni reflexionado acerca de la discriminación de la mujer en ningún ámbito social, por el contrario y en principio, mantienen una actitud de rechazo hacia la coeducación, el feminismo y la utilización de un lenguaje no sexista. No consideran que el lenguaje pueda discriminar. Están en contra de la discriminación positiva y de implementar acciones positivas de Igualdad en la práctica educativa.

Lógicamente, la combinación de estos dos factores: haber sido socializadas/os en un medio no igualitario y la falta de formación en Coeducación da como resultado que el alumnado no haya tomado conciencia del problema y que posea un pensamiento androcéntrico. Además, al carecen de la perspectiva de género, asumen el hecho de que la discriminación de la mujer, que impregna cada uno de los espacios públicos y privados, esté normalizada, lo que les hace creer que su visión de la realidad es objetiva.

Algunos datos que avalan la interpretación realizada

- A la pregunta de si creen que en la Escuela se trata de diferente manera a niños y a niñas, el 53% del grupo-clase contesta afirmativamente, pero en ningún caso lo manifiestan de forma rotunda, sino que añaden que se está intentando que cada vez exista menos discriminación y que depende del profesorado.

El 47% del grupo cree que las niñas no están discriminadas, que ellas reciben un trato igualitario. Afirma que se trata igual a niños que a niñas:

- *No lo sé, pero creo que hoy en día la diferencia de trato es mínima.*
- *A veces, trataban mejor a las niñas porque los niños éramos muy vacilones.*

Incluso una persona dice:

- *En ciertas edades y en diferentes momentos se debe exigir diferente a las niñas de los niños.*

- Si en vez de pedir una opinión general, se personaliza, solicitando que expliciten si han vivido la discriminación hacia las chicas en su medio escolar, vemos que, mientras todas las alumnas se han sentido discriminadas por ser mujer, sólo el 17% de los chicos reconoce abiertamente que en su centro discriminaban a las chicas:

- *Sí, si destacabas en algo “propio” del otro sexo muchos se asombraban, claro que terminaron por acostumbrarse.*
- *En los recreos no nos gustaba que las chicas jugaran al fútbol con los chicos.*

- En general, los chicos se niegan a aceptar que sus compañeras han sido discriminadas por ellos o por el profesorado, las chicas, sin embargo, han asumido como normal el hecho de ser discriminadas sistemáticamente.

Pero, algunas respuestas han aportado un dato inesperado. Con la pregunta *¿Has sentido en tu persona esa diferencia de trato? ¿En qué aspectos?* se pretendía que el alumnado dijera si se ha discriminado a las niñas, pero, curiosamente, y probablemente debido a cómo se ha formulado la pregunta, nos hemos encontrado con una sorpresa: la susceptibilidad de los chicos a lo que han vivido como discriminación hacia ellos. Gran parte de los alumnos, el 75%, confiesa haberse sentido discriminados en la escuela, bien a nivel personal, o en el conjunto masculino:

- *Si porque cuando iba a la escuela introdujeron por primera vez a niñas, y al ser menoría y nuevas se les daban muchas más facilidades.*
- *La mayoría de profesores/as tenía más relación con las chicas de mi clase,*

interesándose por su vida privada, social, etc.

- *Sí, un profesor (...) hacía mucho más caso a las chicas que los chicos hasta el punto de que hacíamos preguntas y no nos respondían. Al final, acabamos enfrentándonos a él.*

- El 89% del grupo-clase, cree que hoy en día, en nuestra sociedad no existe igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, pero el 47% afirma que las niñas no estaban discriminadas, que recibían un trato igualitario en el medio escolar donde se han desenvuelto. Esto indica que la mayoría del alumnado cree que existe la discriminación de género, pero que, aproximadamente, la mitad del alumnado ha estudiado en un entorno escolar igualitario, lo que sería una utopía.

- No creen que las familias, actualmente, dediquen más recursos a los hijos que a las hijas, aunque paradójicamente, en su propio grupo tienen un buen ejemplo: el 75% de los chicos y ninguna chica ha cursado la EGB en centros privados y, el 42% de chicos frente al 14% de chicas ha cursado el BUP en centros privados.

- Creen que la violencia contra las mujeres es algo anecdótico, que la desigualdad es un problema de los países en vías de desarrollo, pero que en nuestra sociedad está prácticamente superada.

- Se posicionan totalmente en contra de la discriminación positiva. No entienden que si partimos de una base de desigualdad y no se toman medidas paliativas, es imposible acabar con la discriminación.

- El concepto feminismo: el 79% del grupo tiene una idea errónea de su significado lo que no es óbice para tener un rechazo frontal a dicho término y su negativa a entender las razones básicas de su necesaria existencia.

Nadie se considera feminista, aunque se declaran a favor de la Igualdad de derechos y de oportunidades.

El alumnado aprovecha la mínima ocasión para dejar patente su animadversión hacia el feminismo, por ejemplo, ante la pregunta de si el profesorado que han tenido en los niveles educativos no universitarios empleaban un lenguaje oral coeducativo, encontramos respuestas como las siguientes:

- *Si, mi profesora de educación física en bachiller, en mi opinión feminista y poco objetiva con los alumnos.*
- *Una profesora que nos daba sociales (yo creo que lo hacía porque era feminista).*

- Y, como último indicador, relato lo sucedido en el desarrollo del tema Coeducación, donde el alumnado manifiesta abiertamente su forma de pensar al respecto:

El día que intento explicar el tema La Coeducación Física, uno de cuyos objetivos es clarificar sus creencias erróneas vertidas en el instrumento *Cuestionario individual de Coeducación*¹³⁸, no me permiten desarrollar el tema. No atienden a razones, hablan varias personas a la vez en un ambiente de alteración y excitación, y el aula se convierte en una batalla campal.

Cuando consigo que escuchen, se niegan a entender los argumentos que les doy, como por ejemplo que feminismo y machismo no son conceptos contrarios.

Trato de explicar que el hecho de que una actitud social esté normalizada no significa que sea normal. Pongo el ejemplo de la violencia doméstica contra las mujeres como actos

¹³⁸ Anexo 6

normalizados y es como si les hubiera saltado un resorte. Hablan y gritan varias personas a la vez, expresando opiniones como las que aparecen a continuación:

- *No creo que haya tanta violencia, que sea norma.*
- *Eso no es tan normal, no se pega a las mujeres.*
- *Cuando mi madre me pega con la escoba ¿eso qué es machismo o feminismo?*
- *Mi madre es mucho más violenta que mi padre, grita, siempre está enfadada, mi padre es tranquilo y pacífico.*

Les digo que es necesario deconstruir los conceptos acerca del papel de la mujer en nuestra sociedad, del peso de la educación, que no es cuestión de buscar culpables, sino de buscar soluciones hombres y mujeres, conjuntamente. Los alumnos se sienten agredidos. Las chicas callan, excepto una que rebate a la vez al de al lado y al de atrás.

Siguen insistiendo en las siguientes ideas:

- *Ya hoy en día es diferente, todo ha cambiado mucho.*
- *Pero Matilde, ¿de cuándo hablas?*
- *¿Estás segura de que eso ocurre ahora?*

Cuando explico los obstáculos que tienen las mujeres para ocupar puestos de responsabilidad, espetan:

- *Si las mujeres no llegan a ministras será porque no valen, y para las que llegan como la Tocino o la del Castillo.*

Si digo que las familias siguen dedicando más recursos a los hijos varones, aseguran que en sus casas prefieren que estudien las chicas porque los chicos lo tienen más fácil en cualquier trabajo como fontanero, pero que la formación profesional está más desprestigiada para las chicas. Les pregunto si se opondrían en sus casas a que una hija hiciera secretariado o peluquería. Responden, “no, no, eso estaría bien”.

En un gran esfuerzo por reconducir la sesión, intento abordar la discriminación de la mujer en el ámbito de la actividad física. Consigo hacerme escuchar aportando datos de diferentes fuentes e investigaciones acerca de la situación de las niñas y mujeres en el mundo del deporte, pero están imposibles y no quieren entender.

Por ejemplo, les muestro un reciente artículo de prensa¹³⁹, en el que, entre otros datos acerca del deporte federado de Álava, se dice que la proporción de mujeres alavesas federadas no alcanza el 19%. Leo una cita de la entrevista del Diputado de Juventud y Deportes: “Seríamos los primeros en escandalizarnos si observáramos algún tipo de desigualdad en el espacio del deporte. Y no hemos apreciado ninguna”.

Quiero aprovechar este artículo para reflexionar acerca de semejante interpretación de la realidad, del hecho de que, una vez sabido que la participación de mujeres que practican deporte federado es tan desproporcionada, pueda afirmarse que no hay discriminación, en vez de preguntarse por los motivos.

Sin dejar que acabara el discurso, un alumno dice:

- *Pues no estoy de acuerdo*

Me dirijo a él diciendo:

- *A ver, por favor explícame tu desacuerdo con el artículo de prensa que os acabo de mostrar. ¿No estás de acuerdo con el dato estadístico? ¿No crees que en Álava haya tan pocas licencias de mujeres en las federaciones?*

¹³⁹ “El deporte femenino en Álava abarca el 19% de las licencias”. El Correo, edición Álava. 24 de noviembre de 2001.

Parecen entender que su actitud es irracional y no nos puede conducir al entendimiento, lo que me da tregua para comenzar a explicar algunos de los factores sociales por los que la mujer está discriminada a la hora de hacer actividad física, desde la más tierna infancia, como por ejemplo la vestimenta femenina que se impone a las niñas, que dificulta su movilidad y seguridad en los juegos físicos.

Este argumento provoca un efecto de choque, en algunas personas que cambian de actitud, nunca habían pensado en ello y les resulta aclaratorio. Otras, sin embargo, siguen en sus trece:

- *¡Que es genético, hombre!*
- *¡Cualquier niño con zapatos que resbalen y lazos lo harían mejor que las niñas con chándal y deportivas!*

Insisto en que las diferencias físicas tienen un origen fundamentalmente educacional; que hasta la pubertad no existen diferencias entre niñas y niños, que lo que realmente marca la diferencia es que a los niños les pongan un balón entre los pies antes de empezar a andar; que al comenzar a cursar la asignatura EF los niños llevan una ventaja de cientos de horas de práctica, de manejo de balón, de raquetas, de andar en bicicleta, o en monopatín; que es necesario que todo el mundo tenga las mismas oportunidades, para poder establecer con veracidad qué diferencias fisiológicas existen entre los sexos.

Puedo explicar que con la discriminación de la mujer, salimos perdiendo todas las personas, pero cuando digo que ser feminista es, precisamente desear un mundo mejor para todos los seres humanos, vuelven a intervenir:

- Alumnado -afirman o asienten-: *las feministas son muy bordes y quieren cargarse a los hombres.*
- Profesora: *¿de dónde habéis sacado esa idea? Estáis totalmente desfasados, es una creencia de cromañón. Yo soy feminista, pero no soy una persona radical.*
- Alumnado, 3 o 4 voces a la vez: *¡jo que no!*
- Profesora: *¿hasta hoy os había parecido radical? ¿He discriminado a los chicos?*
- Silencio absoluto
- Profesora: *pues soy la misma de ayer.*

Parece que van entrando en razón, que empiezan a aflojar sus resistencias, y por fin, muestran interés hacia el esbozo del tema que relaciona la salud con los hábitos de la alimentación, que es de peor calidad en las mujeres. Les hago reflexionar acerca de la costumbre que tienen las madres de comer la peor tajada o lo que no quieren otros miembros de la familia. Ahí parecen tocados, lo admiten y toman conciencia de *¿quiénes son las personas más obesas?, ¿por qué?*

Concluida la sesión, queda registrado en el diario de la profesora:

- *Después de lo de hoy, en este ambiente, me parece imposible desarrollar en profundidad el tema de Coeducación. No creo que se enteren de lo que trato de transmitir.*
Veremos el próximo día.
Creo que debo empezar por el deporte y luego llevarlo a Coeducación en general, aunque rompa el orden lógico de la estructura del tema.

Ese mismo día escribo un correo electrónico a un colega, donde puede leerse:

- *Hoy he empezado a desarrollar el tema de Coeducación y, en vez de una clase, ha sido una batalla campal. Les explico que primero expondré el tema y daré información que nos ayude a ver “el estado de la cuestión”: datos, números, resultado de investigaciones..., y que luego haremos un debate.*

Lo llevaba muy bien preparado, estructurado en 11 claros y sencillos puntos que pensaba contarles resumidamente...

Pues no ha habido manera, me han agotado. Era imposible que escucharan, se me han desmadrado. Nunca habían tenido semejante actitud, decían: “eso lo dices tú”, “¿pero, estás segura que eso ocurre hoy?”.

No hemos podido avanzar. He salido agotada, afónica y con la sensación de desastre.

En fin, vaya día... Normalmente son más civilizados, pero, con el tema coeducación se han puesto como locos, gritando, etc.

Al final dice uno “Matilde a mi me ha parecido muy interesante” y yo a punto de tirarme por la ventana...

B) Conocimientos acerca de la Coeducación

En general, el alumnado no tiene conocimientos acerca del tema de la Igualdad. Si cuantificamos el saber vertido en la evaluación diagnóstica acerca de la Coeducación, obtenemos una valoración muy deficiente: 1,4/10. No saben qué es el feminismo, la coeducación, la diferencia entre escuela mixta, segregada y coeducativa, ni la diferencia que existe entre sexo y género; creen que no se puede discriminar a través del lenguaje, no han reflexionado acerca de su uso en el ámbito deportivo, y les parece imposible que el diccionario de la lengua pueda ser ofensivo con las mujeres.

El 53% cree que feminismo es lo contrario de machismo, el 26% no contesta y el 21% da una respuesta acertada.

Opiniones en las que afirman que el feminismo es lo contrario de machismo:

- *Es la misma cosa: sólo cambia el protagonista. Machismo es la forma de vivir en la que el hombre es considerado como superior a la mujer poniendo roles tipo: la mujer en tareas caseras y el hombre lo demás. Feminismo es la forma de vivir en la que la mujer (por rebeldía al machismo) se considera superior al hombre (creo que es menos exagerado que el machismo).*
- *Feminismo es un sentimiento que tienen las mujeres de ser más que el otro sexo. Machismo es un sentimiento que tienen los hombres de ser más que el sexo opuesto.*
- *Para mí es una exaltación de la condición de ser hombre o mujer que no lleva a ningún lado.*
- *Creo que significa lo mismo. Feminismo, movimiento que apoya todo lo relacionado a la mujer. Machismo, movimiento que apoyo todo lo relacionado al hombre.*
- *Creo que si ya que ambas palabras intentan decir lo mismo, aunque pueda parecer que el feminismo se ha creado para defenderse del machismo (en parte es cierto) creo que buscan lo mismo y son dos palabras que son totalmente ilógicas.*
- *Son situaciones llevadas al extremo en relación a las diferencias entre sexos. Ambas me parece igual de perjudiciales y creo que no representan ningún tipo de avance. Los movimientos feministas, a mi juicio, lejos de dar a la mujer los valores y derechos, que le pertenecen, se fijan en los hombres (tomandolos como modelo) para basar en ellos sus reivindicaciones, adoptando en muchos casos posturas o roles tontos que ellos poseen.*

Opiniones acertadas:

- *Feminismo es una corriente social que defiende los derechos de las mujeres y la igualdad frente al otro sexo. Machismo es un ideal muy extendido, culpa de la*

historia y la sociedad. No defiende nada coherente, sólo ataca a la mujer de manera irracional.

- *Lo contrario de machismo es hembrismo. Machismo es la creencia de que los hombres son superiores a las mujeres , y eso les lleva a maltrato físico, psíquico , emocional. Feminismo es un movimiento o idealismo que lucha por el reconocimiento de la mujer en todos los ámbitos como alguien igual (en su medida) al hombre.*
- *Feministas son aquellas personas, generalmente mujeres, que se defienden frente a los hombres que dicen barbaridades y no valoran a las mujeres. Machistas: son aquellas personas, generalmente hombres, que defienden que el hombre es mejor y tiene unas determinadas tarea obligatorias (en casa) a realizar que el hombre no debe hacer.*

El 79% no sabe qué es la Coeducación. El 21% da respuestas válidas, pero, de esta proporción, la mitad no tienen seguridad en lo que piensan:

- *Es una transversal que trata de la igualdad entre personas de sexo femenino y masculino.*
- *La educación por igual en todos los aspectos a niños y niñas.*
- *Pues no estoy segura, pero creo haber oído que es una educación que independientemente de los sexos, se trata a todo el mundo por igual.*
- *Creo que es una educación sin hacer distinciones por sexo.*

El 89% del grupo responde “no sé”, a qué diferencia existe entre escuela mixta y escuela segregada. El 11% responde correctamente:

- *Mixta: chicas y chicos juntos. Segregada sólo de chicas o de chicos.*

El 84% contesta que no sabe qué diferencia existe entre escuela mixta y escuela coeducativa. El 16% de la clase contesta correctamente:

- *Una escuela mixta es aquella en la que conviven chicos y chicas pero no tiene porque ser coeducativa...*
- *En la escuela coeducativa, no sólo comparten clase, sino que son tratados por igual. Se considera que tienen los mismos derechos y obligaciones.*

Nadie sabe qué diferencia existe entre sexo y género. Algunas personas se arriesgan a contestar y el resultado es el siguiente:

- *El sexo puede ser masculino y femenino. El género es singular plural, aunque “género” puede abarcar varios campo de estudio, desde la gramática hasta el arte.*
- *Puede que el sexo sea lo que se refiere a lo puramente físico y género al conjunto de lo físico y lo psicológico.*
- *Sexo se refiere a personas y género al vocabulario.*

En cuanto al tema de la utilización del lenguaje como elemento discriminador, el 79% del grupo-clase piensa que cuando hablamos en masculino quedan incluidos ambos géneros, que “es innecesario repetir, al hablar, niños y niñas”.

A la pregunta *¿creerías si oyeras decir que en el Diccionario Anaya (1996) aparecen como sinónimos de mujer: hembra, cónyuge, costilla, ramera y puta?*, un solo alumno dice que sí. El resto contesta *no absolutamente o tendría que comprobarlo.*

La importancia que consideran que tiene la utilización por parte del profesorado de la Escuela de Magisterio de un lenguaje coeducativo, teniendo en cuenta que están impartiendo clase al futuro profesorado de EF, es:

- 5% ninguna, 32 % alguna, 37% bastante, 21% mucha

La percepción del alumnado acerca de si el profesorado de sus anteriores niveles educativos empleaba un lenguaje coeducativo es que ha habido una pequeña proporción del profesorado que utilizaba, alguna vez, un lenguaje coeducativo. El 58% del alumnado dice que ninguna persona que les ha dado clase, utilizaba un lenguaje coeducativo. El resto menciona 18 casos en total: 14 profesoras y 4 profesores.¹⁴⁰

Varias personas, recuerdan algunos casos de enseñantes que se posicionaron en contra de utilizar un lenguaje igualitario:

- *También recuerdo una profesora de informática a la cual le parecía una tontería utilizar este lenguaje.*

C) Vivencias acerca de la Igualdad en el ámbito privado

El alumnado se ha desarrollado y sigue formando parte de una célula familiar estándar, que no ha contemplado la Educación en Igualdad.

Si tenemos en cuenta que las vivencias tempranas son decisivas en la socialización primaria, tanto en la estructura del pensamiento como en la adquisición de hábitos, es lógico el comportamiento del alumnado, ya que no ha tenido como ejemplo actitudes de cooperación entre los dos sexos en las tareas del hogar.

Indudablemente, uno de los grandes obstáculos con los que nos encontramos para erradicar la desigualdad en nuestra sociedad es el reparto equitativo de las responsabilidades del ámbito privado: tareas domésticas y cuidado de las personas dependientes, que, generalmente, recaen en la mujer restándole tiempo para dedicarlo a otro tipo de actividades de formación, ocio, etc.

Debido a la importancia que tiene este asunto, a lo largo de todos estos años, al abordar el tema Coeducación y Educación Física, hago un sondeo entre el alumnado, para que explicité qué tipo de responsabilidades domésticas tiene.

He de decir que en lo que respecta a las vivencias de los estudiantes de EF de las últimas generaciones a quienes imparto clase, invariablemente, las alumnas confiesan que mientras su hermano se libra, a ellas se les obliga a asumir ciertas labores para con la familia, dónde es la madre quien, mayoritariamente, asume dicha responsabilidad. Constituyendo fiel reflejo de la realidad, ya que en la mayoría de las familias -las madres- responsabilizan de tareas domésticas a las hijas y no a los hijos.

Volviendo al caso que nos ocupa, en el grupo objeto de estudio se reproduce el mismo esquema, ya que, en cuanto al reparto de las tareas domésticas, los datos coinciden con la norma. El 11% de los hogares del alumnado tiene ayuda externa para realizar las tareas domésticas. En el resto, la madre, con pequeñas ayudas de otros miembros de la familia, es la que mayoritariamente asume este trabajo, que comparte con las hijas en doble proporción que con los hijos. Hay un pequeño porcentaje de familias en que el padre se responsabiliza igual que la madre y otro pequeño porcentaje en que las tareas domésticas se comparten equitativamente entre todos los miembros de la célula familiar. Realizan las tareas en la siguiente proporción:

¹⁴⁰Concretamente mencionan profesoras de ciencias de la tierra, educación física, ética y religión, euskera, inglés, latín, lenguaje, literatura, psicología y sociales. Y profesores de derecho, euskera, inglés, lenguaje.

Madre: 47%
 Madre e hijos/as: 21%
 Madre y hermana: 11%
 Padre y madre de forma compartida: 11%
 Reparto equitativo entre los miembros del hogar: 11%

Las alumnas llevan a cabo todas las tareas domésticas en una proporción superior a sus compañeros, a excepción de hacer la compra y bajar la basura en que no hay diferencia. La media de realización diaria o habitual de dichas tareas es del 33% si tomamos los datos del grupo, las alumnas las realizan un 45% frente al 25% los alumnos.

Sin embargo, si analizamos las labores imprescindibles para el funcionamiento del hogar, las más cotidianas y repetitivas, que aparecen en la tabla siguiente en sombreado, los resultados aumentan la desigualdad entre alumnas y alumnos: suponen una proporción del 47% de las tareas de las que las chicas realizan el 63% y los chicos el 37%.

Las tareas domésticas que realiza el alumnado en orden descendente:

TAREAS DOMÉSTICAS	GRUPO %	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Hacer las camas	79	86	75
Poner la mesa	58	86	42
Fregar los cacharros	53	100	25
Sacar la basura	42	42	42
Hacer la compra	42	42	42
Lavar el coche	32	57	17
Lavar la ropa	32	57	17
Cambiar bombillas	26	29	25
Preparar la comida	21	29	17
Cuidar a personas mayores	16	14	17
Arreglar enchufes	11	14	8
Cuidar a niños/as pequeños/as	11	14	8
Coser la ropa	5	14	0
MEDIA DE REALIZACIÓN DIARIA O HABITUAL:			
1) DEL CONJUNTO DE LAS TAREAS DE LA TABLA	33	45	25
2) DEL CONJUNTO DE LAS TAREAS SOMBREADAS	47	63	37

5.4.2. Creencias implícitas, conocimientos y vivencias acerca de la Coeducación Física

En el apartado anterior hemos visto que, al comenzar el curso académico, el grupo-clase posee un pensamiento androcéntrico y carece de formación e información acerca de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres. Pues bien, al analizar sus creencias implícitas acerca del ámbito motor desde la perspectiva de género, vemos que el resultado de todos los aspectos analizados es igualmente deficiente, ya que se han socializado en uno de los reductos más androcéntricos, el mundo del deporte, pero que nunca han cuestionado, debido probablemente a que les ha aportado vivencias muy gratificantes.

La diferencia de capacidad entre mujeres y hombres para realizar determinadas prácticas motrices es uno de los temas más conflictivos a la hora de abordar la formación desde la perspectiva de género en el ámbito de la EF, ya que existen creencias fuertemente

arraigadas y resistentes al cambio acerca del determinismo biológico que establece una gran diferencia de dotación fisiológica según el sexo.

El grupo objeto de estudio no escapa a la influencia de este concepto previo. Al abordar su formación, uno de los mayores obstáculos con que nos encontramos es que no han tomado conciencia del peso de la educación y los condicionantes culturales en la diferente actitud de mujeres y hombres ante la práctica deportiva.

Les resulta muy difícil entender que el hecho de partir la mujer de una inferioridad flagrante en sus oportunidades desde la infancia, no permite poder hacer ningún tipo de afirmación acerca del papel que juega la aptitud en la actitud de las niñas y mujeres ante el deporte.

Apenas han reflexionado acerca de la situación actual del binomio mujer y deporte, no saben que su discriminación es muy superior a lo que podían imaginar, y piensan que es natural que las mujeres realicen menos actividad física que los hombres, por dos motivos: su inferioridad física y que no les gusta hacer ejercicio.

En cuanto a sus vivencias personales, hay un aspecto en que son diferentes según el sexo: en su práctica deportiva las alumnas han sido discriminadas y los alumnos han discriminado. Sin embargo, en principio, ninguna persona del grupo formula este hecho como problema, pues en los dos sentidos, han vivido la discriminación como *algo normal*. Probablemente, este hecho ha propiciado que sus vivencias no modificasen las creencias al respecto, ya que justifican la discriminación en el acceso de la mujer al deporte por la superioridad fisiológica del hombre. Las alumnas, además, se niegan a aceptar las consecuencias de la discriminación sufrida en las familias y en los espacios deportivos donde se han desenvuelto.

En general, el grupo no tiene un pensamiento crítico acerca del papel social que desempeñan los medios de comunicación, que se hace extensivo al tratamiento que hacen del deporte, y concretamente del deporte practicado por mujeres; apenas está interesado en el deporte practicado por mujeres; ni tampoco se ha parado a pensar en la utilización del lenguaje en el ámbito deportivo.

No obstante, al igual que sucede con el tema de Coeducación, en el análisis de los primeros datos de la investigación acerca de la Coeducación Física, puede interpretarse que el alumnado tiene un pensamiento bastante evolucionado con respecto al tema:

- Unánimemente, cree que no deben existir deportes específicos para hombres y mujeres, que todas las personas tienen derecho a practicar el actividad física que deseen.
- Unánimemente, cree que en las clases de EF de las diferentes etapas educativas deben enseñarse las mismas actividades a los chicos que a las chicas, así como que ambos sexos han de desarrollar un esfuerzo físico intenso.
- El 84% del grupo-clase piensa que la familia y la sociedad juegan un papel importante en la diferencia de práctica de actividad física entre mujeres y hombres.
- El conjunto del grupo ha otorgado la misma valoración a las profesoras y a los profesores de EF que les dieron clase en sus anteriores etapas educativas.
- El 79% cree que es indiferente que imparta clase de EF un profesor o una profesora, ya sea en modelo mixto como segregado.
- En cuanto a sus vivencias pasadas, con relación a las clases de Educación Física, durante sus años de escolarización, el 79% del grupo-clase detectó una actitud diferente hacia las niñas y los niños por parte del profesorado.

Sin embargo, el resultado final del análisis de todos los datos que informan acerca del pensamiento del alumnado con respecto a la Coeducación Física, conduce a interpretar los

datos expuestos como un intento de corrección, una declaración de intenciones que no refleja su pensamiento y que, en definitiva, delata confusión de ideas.

Sus creencias implícitas son tradicionales, anquilosadas, carentes de reflexión y formación. Piensan que la diferente actitud de mujeres y hombres ante la práctica de actividad física es natural, lo que se contradice con la importancia que, en principio, habían dado a la influencia de la educación.

Aceptan la desigualdad existente, pero no están a favor de tomar medidas de acción positiva; dan importancia a la educación, pero creen que la desigualdad tiene origen genético, imposible de modificar. Tampoco aceptan que la falta de gusto de las mujeres por el ejercicio físico pueda estar relacionado con su socialización que les ha impedido adquirir hábitos saludables y estables de práctica motriz.

Estas afirmaciones se fundamentan en los datos recogidos a lo largo del desarrollo de la investigación y que se explican en el desarrollo de este apartado y se complementan con la exposición del debate de Coeducación realizada en el anterior apartado, así como con la siguiente subcategoría, 5.4.3. *Evolución del pensamiento del alumnado acerca de la Coeducación.*

A modo de síntesis, enumero algunos argumentos significativos que aportan una idea global del pensamiento del alumnado acerca de la Igualdad de Oportunidades en el ámbito de la EF:

- El 53% del grupo cree que la mujer está menos dotada que el hombre para la práctica de la actividad física.
- el 68% opina que existen actividades físicas que son más apropiadas para las chicas.
- El 89% cree que las chicas están más dotadas en *flexibilidad* y los chicos en *resistencia, velocidad y fuerza*.
- El 89% cree que las chicas están dotadas para la *gimnasia* y los chicos para el *fútbol*.
- En varias opiniones reconocen que las actividades que se realizaban en las clases de Educación Física eran más del gusto de los chicos, a reglón seguido lo justifican por la falta de gusto por la práctica deportiva de las chicas, o su actitud negativa hacia el deporte.
- El grupo considera que las capacidades más propias de mujeres son *Flexibilidad y Expresión* que, a su vez, son las menos propias para hombres. Lo mismo ocurre en sentido contrario con *Resistencia al esfuerzo y Toma de decisiones*:
- El 100%, posee creencias estereotipadas acerca de los gustos de ambos sexos: que las actividades físicas preferidas por las mujeres son *gimnasia* y *danza*, que coinciden con las menos aceptadas por los hombres, cuya primera opción es el *fútbol*.

A) Creencias implícitas y conocimientos acerca de la Coeducación Física

• En general, al alumnado le cuesta afirmar con rotundidad que la mujer está menos dotada que el hombre para la práctica de la actividad física, de hecho, en la mayoría de las respuestas, tanto las que lo afirman como las que lo niegan, apuntan que, aun teniendo menor fuerza o resistencia, no quiere decir que las mujeres estén menos dotadas, sino que son superiores en otras capacidades. Y aquí se recurre al tópico de que las mujeres tienen más desarrolladas las cualidades típicamente femeninas como la flexibilidad y el sentido del ritmo.

El 53% del grupo cree que la mujer está menos dotada que el hombre para la práctica de la actividad física, que sí existe diferencia biológica:

- *Sí, pero según para qué tipo de actividad física. De velocidad, habilidad, fuerza... si, pero para actividades de flexibilidad, coordinación, etc. existe una igualdad mucho mayor.*
- *Sí. El hombre es más potente muscularmente.*
- *Según en qué aspectos, en fuerza si por ejemplo.*
- *Según y para que los hombres están más dotados de fuerza, velocidad y resistencia y las mujeres en flexibilidad.*

El 37% del grupo-clase responde que la mujer y el hombre no están dotados de forma diferente para la práctica de la actividad física:

- *No, para nada. Somos diferentes, pero ambos podemos practicar cualquier actividad física.*
- *No, no tiene nada que ver. Sí que tenemos menor resistencia, menos fuerza, pero no se basa todo en esos dos elementos.*
- *Realmente no creo que estemos menos dotadas sino que desde nuestra infancia, los chicos realizan juegos deportivos, así como las chicas son más de realizar juegos pasivos (muñecas, cromos, médicos...).*

Merece ser destacada la siguiente reflexión:

- *Hoy en día hay casos demasiado sorprendentes como para asegurar nada. El día en que haya un número de practicantes de ambos sexos similares en todos los deportes se verá.*

• El 84% del grupo-clase piensa que la educación juega un papel importante en la diferencia de práctica de actividad física entre mujeres y hombres, interpretando el término educación de un modo integral: familia, sociedad, actividad física en el centro escolar y medios de comunicación, como responsables de esta discriminación. Además, mencionan las dificultades que han tenido las mujeres para practicar ciertos deportes y los términos despectivos - *marichico, marimacho*-, con que tradicionalmente se apoda a las chicas que practican juegos o deportes que demandan un esfuerzo físico considerable:

- *La actitud tanto de la sociedad, como los educadores, como los medios de comunicación puede influir tanto que puede llegar a obligar a tomar decisiones no deseadas.*
- *Si la educación física se plantea de forma que abarque todos los terrenos la mujer pensaría que la educación física no sólo es fútbol, baloncesto, etc.*
- *Creo que la sociedad en la que vivimos cuando se habla de deporte lo asociamos más al hombre.*
- *Me parece que la educación es el factor más importante por el que se produce este hecho porque desde la familia hasta el colegio se vive en un ambiente que propicia esto. Por ejemplo cuando una chica juega a fútbol se la llama "marimacho" y esto ejerce mucha influencia sobre todo cuando eres pequeño.*
- *Supongo que más de una mujer habrá descartado el deporte por experiencias negativas en su centro escolar.*

Aparece un aspecto interesante, ligado a la creación de hábitos en las primeras edades:

- *Sí, tiene mucha importancia ya que si desde edades tempranas motivas y educadas de una forma positiva a la persona en la práctica de actividad física yo creo que esta perdurará.*

El 16% cree que la influencia de la educación es cosa del pasado:

- *Antes era educacional, ahora ya no, o por lo menos lo es en menor medida.*

- *Puede influir un poco la educación que se recibe, pero yo creo que en general ése no es el factor importante.*
- En consecuencia con la importancia del papel que juega la educación, hay unanimidad en la creencia de que no deben existir deportes específicos para hombres y mujeres, que todas las personas tienen derecho a practicar el deporte que les gusta:
 - *Cada persona es libre de practicar lo que le gusta.*
 - *Creo que las chicas ya tenemos bastante delimitados los deportes, para que encima se clasifiquen los juegos en de chicos o de chicas.*
 - *No deben existir, si no nunca lograríamos la igualdad en la educación física.*

• El 68% del grupo cree que existen actividades físicas que son más apropiadas para las chicas debido al determinismo biológico, lo que se contradice, por una parte, con su creencia de que no deben existir deportes para mujeres o para hombres, y por otra, con la importancia otorgada a la educación.

Hay cierta confusión en sus ideas, que se advierte en los razonamientos de sus respuestas. A veces son similares las razones de las personas que esgrimen a favor y de las que lo hacen en contra del mismo argumento. Su pensamiento coincide con los tópicos de la idoneidad de actividades para mujeres y hombres en relación con la flexibilidad y la fuerza, respectivamente, asegurando que se está más dotada/o para ciertas actividades, aunque a continuación matizan que ello no supone tener que renunciar a ningún tipo de práctica.

En realidad, es una consideración de inferioridad por cuestión de sexo, pues aunque las mujeres sean más flexibles, lo que tiene relevancia en el mundo del deporte es la fuerza y la velocidad, patrimonio masculino.

Además, habría que reflexionar acerca de la supuesta mayor flexibilidad de las mujeres, ya que no existe constancia científica de su diferencia por sexo. Lo que sí sabemos es que es una capacidad que trabajan las mujeres en mayor proporción que los hombres, pero que si éstos practican danza, artes marciales o escalada, por poner algún ejemplo, tienen un desarrollo extraordinario de la movilidad articular y elasticidad muscular.

- El 68% del grupo cree que existen actividades físicas mas apropiadas para las chicas y otras para los chicos.
 - *En la gimnasia rítmica las chicas por su constitución y por sus habilidades desarrollan mejor esta actividad. En atletismo los chicos realizan mejores marcas que las chicas por la fisiología de unos y otras.*
 - *Hay algunas actividades que requieren mucha fuerza física que las chicas no tienen y otras como la gimnasia que, generalmente, se le dan mejor a las chicas.*
 - *Tanto los chicos como las chicas tenemos unas cualidades diferentes por naturaleza por eso me parece que hay actitudes más propias de cada sexo. Pero no quiere decir que no puedan o deban practicar todos los deportes ambos sexos, pero sí que el nivel que consiguen los chicos en deporte, por lo general es bastante superior al de las chicas.*

El 32% no cree que haya actividades físicas mas apropiadas según el sexo:

- *Creo que hay actividades físicas que pueden ser más duras y que requieren un esfuerzo físico un poco duro, las cuales muchas chicas no pueden llegar a realizar tan bien como los chicos , pero apropiadas creo que son igual para los dos.*
- *Creo que todo el mundo puede (y debe intentarlo si lo desea) realizar cualquier tipo de actividad física. Es verdad que muchas chicas tienen menos fuerza,*

resistencia que muchos chicos. Pero nadie debe sentirse incapaz de hacer nada (ya sea educación física u otra cosa) hay siempre que intentarlo y así conocer hasta donde llegamos. ésa sí es la diferencia entre personas: los límites de cada uno.

Hay dos respuestas excepcionales por la claridad de ideas:

- *Los deportes o las actividades físicas para mí no tienen sexo, yo practico el fútbol y muchos hombres bailan ballet, ¡ y todos tan contentos!*
- *La actividad física que realices viene determinada por el gusto o placer que te produce el practicarlas, no por el hecho de ser un chico o una chica.*

• También están convencidas/os que hay actividades físicas que les salen mejor a las chicas y actividades que les salen mejor a los chicos -el 89%- Insisten en argumentar que las chicas están más dotadas en flexibilidad y los chicos en resistencia, velocidad y fuerza; que las chicas están dotadas para la gimnasia y los chicos para el fútbol.

• Las capacidades que el grupo considera más propias de mujeres son *Flexibilidad* y *Expresión* que, a su vez, son las menos propias para hombres. Lo mismo ocurre en sentido contrario con *Resistencia al esfuerzo*:

LAS CAPACIDADES CONSIDERADAS POR EL GRUPO MÁS PROPIAS SEGÚN EL SEXO (en orden descendente)	
PARA MUJERES	PARA HOMBRES
Flexibilidad	Resistencia al esfuerzo
Expresión	Tomar decisiones
Colaboración	Anticipar acciones
Organización	Destreza

LAS CAPACIDADES CONSIDERADAS POR EL GRUPO MENOS PROPIAS SEGÚN EL SEXO (en orden descendente)	
PARA MUJERES	PARA HOMBRES
Resistencia al esfuerzo	Flexibilidad
Anticipar acciones	Expresión
Destreza	
Tomar decisiones	

• Todas las personas del grupo-clase, poseen unas creencias estereotipadas acerca de los gustos de ambos sexos con respecto a la práctica de actividad física. Creen que las preferidas por las mujeres son gimnasia y danza, que coinciden con las menos aceptadas por los hombres, cuya primera opción es el fútbol.

EN OPINIÓN DEL GRUPO, ACTIVIDADES QUE TIENEN MÁS ACEPTACIÓN (en orden descendente)				
PARA LAS MUJERES			PARA LOS HOMBRES	
	%			%
Gimnasia rítmica	90		Fútbol	95
Gimnasia	88		Baloncesto	83
Danza	86		Esquí	83
Esquí	80		Tenis	80
Natación	77		Judo	79
Tenis	74		Atletismo	77
Baloncesto	72		Balonmano	77
Atletismo	71		Natación	74
Montañismo	71		Montañismo	73
Fútbol	62		Waterpolo	71
Judo	62		Hockey	68

Balonmano	61	Paracaidismo	66
Jogging	59	Jogging	63
Waterpolo	58	Piragüismo	63
Piragüismo	54	Danza	37
Paracaidismo	52	Gimnasia	36
Hockey	47	Gimnasia rítmica	30

- El alumnado cree que en las sesiones de la asignatura EF debería desarrollarse un esfuerzo físico intenso y no hacer ninguna diferencia entre las chicas y los chicos.
- Asimismo, consideran que en la clase de EF deben de enseñarse las mismas actividades a todo el alumnado. Algunas opiniones:
 - *Por supuesto, si no se daría la discriminación. Además tanto los chicos como las chicas deben desarrollar las mismas actividades sin tener en cuenta quién de los dos lo harán mejor.*
 - *Yo creo que sí, además hay gustos muy variados y se debe practicar un poco de todo, para tener conocimiento de todas las actividades.*
 - *Me parece absurdo el razonarlo, es una cuestión de principios, es lógico.*
 - *El nivel de exigencia a medida que pasan los años puede variar, pero no hay que reducir el número de actividades por razones de sexo.*
- Manifiestan la importancia de que trabajen niños y niñas juntos, pero sin obligarles a agruparse en parejas mixtas:
 - *No obligar, pero sí potenciarlo introduciendo algún tipo de variante.*
 - *Yo nunca obligaría a nadie a ponerse con uno o con otro, pero en un principio intentaría educar al grupo a que trabajase en grupos mixtos porque normalmente los chicos se ponen con chicos y las chicas con chicas.*
- El 100% del grupo cree que es indiferente que imparta clase de EF un profesor o una profesora, cuando se trata de grupos mixtos, pero, el porcentaje se reduce al 79% en el caso de grupos segregados, ya que el 21% restante, considera preferible que el profesorado y el alumnado sean del mismo sexo.
- Si observamos el lenguaje que se utiliza en el ámbito deportivo, hay que aceptar que no sólo es androcéntrico, sino en muchos casos despectivo, agresivo, soez y en definitiva poco respetuoso con la diversidad humana¹⁴¹. El lenguaje empleado en las clases de EF no es comparable al de otros espacios del mundo del deporte, pero, en general, dista considerablemente de ser coeducativo, hecho al que nuestro alumnado no le da importancia, sino que le parece “normal”. Tampoco ha reparado demasiado en dichos aspectos.

PREGUNTAS ACERCA DEL LENGUAJE COEDUCATIVO EN EF	Nunca %	Alguna vez %	Frecuente %	Siempre %
¿Has reflexionado sobre las características del lenguaje que se utiliza en EF?:	16	79	5	0
¿Has oído en las clases de EF frases como estas?: - Necesito dos chicos fuertes que me ayuden a llevar... - A ver un chico alto que llegue a coger... - Venga, que te estás quedando atrás con las chicas	5	53	37	5

¹⁴¹ Últimamente están trascendiendo acontecimientos lamentables acerca del lenguaje utilizado por personas que ocupan altos cargos en el deporte elite.

- Pero, tira más fuerte, que pareces una nena				
---	--	--	--	--

• Como ha sido expuesto, el alumnado no tiene un pensamiento crítico acerca del papel social que desempeñan los medios de comunicación.

Les parece bien que en los informativos de TV, cuyo objetivo debería ser informar de los acontecimientos mundiales sucedidos a lo largo de la jornada, una parte importante del tiempo se dedique al deporte, ya que consideran que es un tema de gran relevancia social.

Pero, al inducirles a reflexionar acerca de algunos aspectos de la información deportiva, el 86% del grupo dice ser consciente de que casi exclusivamente se habla de fútbol olvidándose de otros deportes, así como que muchas veces ni siquiera se trata el tema deportivo, sino que se informa sobre aspectos económicos -precio de los fichajes, cláusulas de contrato, etc.-; de aspectos de la vida íntima de ciertos/as jugadores/as y, en definitiva, de cotilleos personales:

- *Es cierto que sólo hablan e informan de fútbol, pero es porque es lo que interesa a la sociedad, lo que mueve un poco todo el mundillo y aparte que este tema es muy fuerte económicamente.*
- *Me parece bien que se informe acerca del deporte (...) Pero lo que me parece muy mal es que lo enfoquen casi siempre en forma de cotilleos.*
- *A mí me parece que es bueno que informen sobre deporte que también es importante y de interés. Me parece muy mal que hablen casi exclusivamente de fútbol, hay muchos deportes interesantes [...] que los medios de comunicación no dan a conocer, ni informan sobre ellos.*
- *Que hablen de la vida privada y economía de los jugadores y clubes me parece de vergüenza, cada vez las noticias son más sensacionalistas y dan espectáculo en vez información.*

• El 50% del grupo dice haber pensado en la poca presencia de las mujeres deportistas en la TV. La otra mitad no había pensado acerca de la invisibilidad de las mujeres en los medios audiovisuales.

• El 44% es consciente de la escasa presencia de las mujeres deportistas en la prensa escrita. En general, creen que las noticias sobre deporte practicado por mujeres en la prensa escrita es inferior al de los hombres. Y al intentar concretar “*Qué tanto por ciento del total de las noticias deportivas crees que representa el deporte femenino en la prensa escrita*”, obtenemos los siguientes resultados:

OPINIÓN DEL GRUPO ACERCA DEL % DE NOTICIAS DEPORTIVAS ACERCA DEL DEPORTE FEMENINO EN LA PRENSA ESCRITA		
25% DEL GRUPO	75% DEL GRUPO	0% DEL GRUPO
Menos del 5%	Del 5 al 30%	Más del 30 %

El grupo habitualmente lee prensa deportiva y el interés por estas noticias lo cuantificaríamos en un 79%. El interés por los eventos deportivos femeninos desciende al 68 %.

El 61% dice haber observado un trato discriminatorio en cuanto a la calidad de las noticias cuando se refieren a mujeres deportistas, como por ejemplo, comentarios sobre su físico, belleza, vida privada, etc.

Hay unanimidad al afirmar que el número de fotos, titulares, espacio..., dedicados al deporte femenino, es *nada o muy poco*.

B) Vivencias del alumnado acerca de la Igualdad de Oportunidades en el ámbito de la actividad física

• Durante los años de EGB, el 58% del grupo-clase ha tenido profesores de EF hombres, el 42% mujeres. En BUP aumenta la proporción de profesorado de EF femenino, así que les imparte clase un 61% de profesoras y un 39% de profesores.

Valoran indistintamente a profesoras y a profesores y la puntuación que el grupo les otorga en los aspectos que consideran más importantes de la sesión de EF, es similar -las profesoras un 7/10 y los profesores un 6,9/10-, aunque con una pequeña ventaja hacia el profesorado de su mismo sexo.

Las profesoras y los profesores obtienen la misma calificación en los siguientes aspectos de la sesión de EF: *utilidad de la clase, nivel final de aprendizaje adquirido, aprovechamiento de la clase y poder expresar tus opiniones*. La amenidad y la sensación de comodidad es más alto cuando el profesorado es del mismo sexo que el alumnado. *El buen clima afectivo entre el grupo* es considerado más alto con profesor varón, para alumnas y alumnos.

En la subcategoría 5.5.4. *Coeducación y Educación Física desde la perspectiva de género* se verá información más detallada al respecto.

• En las clases de Educación Física, durante sus años de escolarización, el 79% del grupo-clase detectó una actitud diferente hacia las niñas y los niños por parte del profesorado.

Sin embargo, es necesario matizar que las alumnas se sintieron discriminadas por diversos motivos: cuando no se les exigía el mismo rendimiento físico que a los chicos, cuando no se las apoyaba a la hora de practicar deportes como fútbol, o no se reconocía que podían ser mejor que los chicos.

Recordemos que una de las características de las alumnas de EF, es que motrizmente son muy buenas. Su habilidad estaba muy por encima de la mayoría de las chicas que conformaban los grupos, con las que no coinciden en las vivencias. Se quejan de que se les exigiera menos que a los chicos, de no ser tratadas ni tener acceso a las mismas prácticas que ellos:

- *... era vergonzoso que el profesor no aceptara que una chica pudiera tener más resistencia o velocidad que un chico”.*
- *Sí. A la hora de poner notas a los chicos siempre les exigían un mayor rendimiento que a las chicas, solían hacer un grupo de chicas por un lado y otro de chicos.*
- *A las chicas siempre se les exigía menos o no se las apoyaba a la hora de practicar el fútbol, los profesores/as no ponían interés para que las chicas se autoestimaran y practicasen también estos deportes.*
- *Tenían actitudes totalmente machistas, separando a chicos y chicas.*
- *...los niños se ponían juntos por un lado y las chicas por otro, y el profesor no intervenía...*

Una crítica repetida es que algunos profesores tenían actitudes totalmente machistas, que les gustaba quedarse con los chicos mejores para jugar partidillos.

Además, sus opiniones delatan cierto “paternalismo” hacia las niñas, así como otro tipo de discriminación, la de las personas menos hábiles.

Especialmente significativo es la postura que adoptan la mayoría de los alumnos siempre que surge el tema de la discriminación hacia las niñas. Es como si tuvieran la necesidad de justificarlo y lo hacen con los argumentos recurrentes: la inferior capacidad y gusto por la práctica deportiva de las niñas:

- *No es que fuera un trato diferente a niños y niñas. Lo que pasa es que, por lo menos en mi colegio, las chicas casi no hacían deporte porque no les gustaba y*

entonces, el profesor les hacía más caso a los niños.

- *....al tener más capacidad los chicos se discrimina a las niñas.*
- *Sí, se cuidaba más a las niñas que a los niños, por ejemplo cuando se hacían daño. También se exigía menos a las niñas...*
- *...a las chicas se las permitía cierta apatía como si en su caso no fuera tan importante la educación física.*
- *Sí. Sobre todo uno. Le gustaba quedarse con los chicos mejores para hacer partidillos.*

El 16% asegura no haber detectado esta actitud diferente:

- *Me atrevería a decir que se nos enseñaba a no hacer distinciones entre sexos.*
- *Hace algunos años (seis o siete) sí, pero en mi última etapa no.*

• El 58% del grupo-clase cree que las actividades que se realizaban en las clases de Educación Física eran más del gusto de los chicos, que de las chicas.

- *....se practicaban muchos deportes que eran del desagrado de las chicas pero que a los chicos nos encantaban.*
- *...aunque de vez en cuando (muy de vez en cuando) hiciésemos actividades más relacionadas con el gusto femenino.*

Este dato, a pesar de indicar que más de la mitad del alumnado dice que las actividades que se realizaban eran del gusto de los chicos, creo que es “excesivamente optimista”, que no coincide con la realidad según otras fuentes de información. Para hacer esta afirmación me baso en cuatro argumentos:

1º El alumnado parece haber personalizado sus respuestas, así que para entender estos datos, es conveniente hacer el siguiente análisis. Por una parte, los alumnos contestan, sin dudar, que las clases de Educación Física solían ser del gusto de los chicos. Aunque lo reconocen, lo justifican por la falta de gusto hacia la práctica deportiva de las chicas, o su actitud negativa hacia el deporte:

- *Normalmente sí, pero no porque se realizasen actividades en las que las chicas no podían o sabían realizarlas, sino porque a los chicos en su mayoría les gusta más realizar actividades físicas.*
- *...esto también se podía deber a la actitud negativa de las chicas en las clases educación física.*
- *Las chicas de mi colegio apenas realizaban deportes, excepto una o dos. Por ello, no les gustaba hacer deportes como fútbol o atletismo.*
- *...también hay que decir que ellas no ponían tanto de su parte como poníamos los chicos.*
- *En general mi experiencia me dice que a las mujeres no les gusta tanto la actividad física como a los hombres.*

Por otra, el problema surge con las alumnas a quienes no les resulta fácil contestar. Después de analizar sus opiniones, me dí cuenta que la pregunta no es adecuada para ellas, porque su enunciado no incluye el sentir de estas deportistas, lo que manifiestan las dos opiniones siguientes:

- *Creo que eso es muy relativo porque todo el mundo no tiene los mismos gustos. Se intentaba hacer un poco de todo. A mí me daba igual hacer aeróbic, saltar a la cuerda que jugar al fútbol, voleibol o baloncesto.*
- *La verdad es que no sé qué contestar, porque a mí siempre me ha gustado la asignatura de educación física y me gustaba lo que hacíamos, lo que no me gustaba era que nos separaban a chicos y chicas.*

Asimismo, cuando el resto de las alumnas, dicen que las actividades motrices eran del gusto de las chicas, no es indicativo, ya que no se están refiriendo al conjunto femenino de los grupos a que pertenecían, sino a ellas mismas.

Por tanto, la interpretación más certera es que las actividades realizadas en clase eran del gusto de los chicos y de nuestras alumnas, una minoría de chicas que disfrutaban con la asignatura EF:

- *No, porque a mí personalmente también me gustaba jugar al fútbol.*
- *No, normalmente seguían el temario obligatorio. Además no pienso que las actividades dependan de los gustos de chicas o chicos. La afinidad respecto a deportes o juegos depende de la persona, no de su sexo.*

Y, una sola alumna se queja de la ausencia de actividades expresivas en las clases de EF:

- *... Lo que más rabia me daba era que los deportes que a mí me gustaban como la gimnasia, la danza, el aeróbic no las realizábamos nunca, y si alguna vez lo hacíamos había que aguantar las caras y los comentarios de los chicos.*

2º En otros datos, el propio alumnado, constata que en sus clases de EF, apenas han realizado actividades expresivas, gimnásticas o de relajación, sino que se han limitado a actividades deportivas. De hecho el 63% del grupo, y sólo alguna vez, sobre todo en EGB, ha practicado danza, expresión corporal, aeróbic, bailes de salón y bailes regionales.

3º El currículum de la asignatura EF contiene alrededor de tres cuartas partes de actividades deportivas (Delgado Noguera, 2000b).

4º El profesorado de EF en activo¹⁴² que confiesa, no hacer expresión corporal en sus clases: “yo dejo el bloque de expresión para el final y nunca da tiempo para llevarlo a cabo”. Además, el profesorado confiesa que poner a las chicas a hacer algo que no les gusta es fácil, son más dóciles, mientras que intentar que los chicos bailen, es muy difícil”.

5.4.3. Evolución del pensamiento del alumnado acerca de la Coeducación y la Coeducación Física

Antes de proceder a explicar el resultado del análisis de los datos que nos indican que, a lo largo del proceso educativo, se han producido cambios en el pensamiento del alumnado en relación con el tema Coeducación, brevemente, quisiera situarlo en los planes de estudios del título Maestra/o Especialista en Educación Física de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz.

En el conjunto de los programas de las asignaturas que ha cursado el alumnado durante el primer cuatrimestre de su estancia en la Universidad, no han tenido ninguna asignatura o tema específicos de Coeducación, ni impartidos desde la perspectiva de género. Esto indica que, probablemente, el cambio producido en el pensamiento del alumnado al respecto, es responsabilidad de la asignatura Educación Física y su Didáctica I.

En opinión del alumnado, una vez transcurrido el primer periodo lectivo, la presencia del tema Coeducación en todas las asignaturas es la siguiente:

- *Se ha desarrollado el tema de la Coeducación, sólo en:*

¹⁴²Información recabada de dos fuentes. La primera, una breve encuesta acerca de la inclusión del bloque temático de Expresión Corporal en el desarrollo del área de EF en Educación Primaria, pasada por el alumnado en prácticas, durante el curso académico 2002-03. La segunda las opiniones y comentarios del profesorado de EF que asiste a los cursos de Formación en Coeducación, que he impartido a lo largo de los últimos años.

- Educación Física y su Didáctica, en opinión del 100% del grupo
- *Hemos visto algo del tema en:*
 - Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación, el 37%
 - Psicología del desarrollo en la edad escolar, el 5%
 - Bilingüismo y educación, el 5%
- *La profesora o el profesor ha hablado utilizando un lenguaje coeducativo:*
 - En Educación Física y su Didáctica, el 100% del grupo
- *Alguna vez en:*
 - Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación, el 32%
 - Bilingüismo y educación, el 21%
 - Psicología del desarrollo en la edad escolar, el 16%

Hecha esta aclaración, abordaremos, en primer lugar, el resultado del análisis de la categoría de esta investigación acerca de la evolución del pensamiento del alumnado en relación a la Coeducación de forma sintética para, seguidamente, dar una explicación detallada.

Tal y como ha quedado reflejado en los dos apartados previos de la categoría *Coeducación y Educación Física*, al comenzar el curso académico, el grupo-clase no tiene formación ni información acerca de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres.

No se han interesado ni reflexionado acerca de la discriminación de la mujer en ningún ámbito social, pero, mantienen una actitud de rechazo hacia la coeducación, el feminismo y la utilización de un lenguaje no sexista. Están en contra de la discriminación positiva y de llevar a la práctica educativa acciones positivas de Igualdad.

El alumnado ha sido socializado en una cultura androcéntrica, tanto en el ámbito público - sociedad, medios de comunicación, escuela, espacios de práctica deportiva, etc.- como en la familia. Este hecho unido a la carencia de formación en Coeducación, tiene como consecuencia lógica que el alumnado posea un pensamiento androcéntrico.

Por lo tanto, su nivel inicial es muy bajo, sin embargo, al finalizar la asignatura, el análisis de los datos de los instrumentos utilizados -*Debate de Coeducación, Prueba final escrita y Entrevista final*-, sin ningún tipo de duda, nos indica que ha existido una evolución significativa en el pensamiento del alumnado con respecto al tema de la Igualdad, así como una clara evolución actitudinal y conceptual:

- El 100% del alumnado asegura haber cambiado su forma de pensar con respecto a la Coeducación.

Este tema no ha dejado a nadie indiferente, ha creado gran polémica y ha sido un revulsivo. El desarrollo del tema Coeducación y Educación Física origina en el alumnado la última gran rotura de esquemas mentales y provoca una reacción adversa que crea una crisis en el desarrollo del proceso. Crisis que me incluye, ya que en absoluto esperaba semejante respuesta del grupo ante la exposición del tema, pero que al ser resuelta adecuadamente, ha supuesto un gran aprendizaje.

- La Coeducación ha suscitado gran interés y una vez que los miembros del grupo han tomado conciencia del calibre del problema de la discriminación hacia las niñas y las mujeres en todos los ámbitos sociales, manifiestan que “no sólo hay que educar, sino coeducar”.

Los aspectos específicos de la Coeducación en relación con el ámbito motor, han sido los más difíciles de entender, sin embargo, se produce un incipiente pero importante cambio

en su pensamiento con respecto a dos aspectos, que a su vez están íntimamente relacionados. Por un lado, acerca de las creencias fuertemente afianzadas sobre el determinismo biológico en la gran diferencia de capacidades fisiológicas según el sexo, y por otro, en la toma de conciencia del peso de la educación y los condicionantes culturales en la diferente actitud de mujeres y hombres ante la práctica deportiva, en vez de responsabilizar a las propias mujeres por su supuesta apatía hacia la práctica física.

- El alumnado hace un importante ejercicio de introspección que le posibilita repensar sus vivencias pasadas. Las alumnas confiesan abiertamente no haber tenido apoyo en la familia para practicar deporte, así como sus experiencias de quedarse sin equipo y tener que dejar el fútbol y el baloncesto. En definitiva, haber sufrido en su persona la discriminación de género en el ámbito deportivo, a pesar de ser mujeres con grandes aptitudes motrices. Los alumnos reconocen haber ejercido dicha discriminación, que en principio negaban, y, desde el conocimiento de la realidad que les aporta el papel de monitores deportivos, corroboran el trato discriminatorio que las niñas padecen en el deporte en edad escolar.
- Valoran la aplicación inmediata de los conocimientos adquiridos y reconocen que “algo se ha movido en su vida diaria”, en la que empiezan a ver la realidad desde la perspectiva de género, incluso, a tener alguna repercusión tanto en sus relaciones personales privadas como en su labor de monitorado.
- Además, puede constatarse un alto índice de asimilación y aprendizaje de los contenidos y conocimientos desarrollados acerca de la Coeducación.

Si nos ubicamos en el día en que comenzamos el desarrollo del tema Coeducación y Educación Física, tal como queda relatado en el apartado 5.4.1. *Creencias implícitas, conocimientos y vivencias acerca de la Coeducación*, se creó en el aula un ambiente hostil que no nos permitió cumplir con la tarea prevista para desarrollar dicho tema. Después de más de dos horas de clase, sólo en los últimos minutos, parece que se encendió la chispa, que alguna explicación o idea les hizo reflexionar y, a partir de ese momento, pudieron aceptar, primero, para poder entender lo que les quería transmitir.

Tengo la convicción de haber conducido el proceso de formación desde el paradigma coeducativo, por lo que cada una de las acciones pedagógicas han sido llevadas a cabo desde la filosofía igualitaria -metodología, selección de actividades, lenguaje, etc.- Además, durante las primeras semanas, habíamos hecho un trabajo de Coeducación, primero una reflexión individual con soporte material escrito y después, formulación de opiniones y preguntas en gran grupo.

Entonces me pregunto: ¿por qué ante los hechos que traté de explicarles reaccionaron como si fuera la primera vez que oían hablar de la discriminación de la mujer?, ¿por qué han reaccionado de manera tan adversa ante el desarrollo del tema?, ¿por qué les hicieron enfurecerse los hechos relatados acerca de la discriminación de la mujer a lo largo de la historia, como por ejemplo, que hasta el siglo XVIII las niñas no tienen derecho a la educación o la imposibilidad de las mujeres de acudir a la Universidad hasta hace unas pocas décadas?, ¿por qué se niegan a aceptar la objetividad de los datos estadísticos que delatan la situación de la mujer en el mundo del deporte?

Parecía que no hubiesen entendido nada, que el esfuerzo de tantas horas hubiera sido inútil... Afortunadamente, no era verdad. El aprendizaje se había producido, aunque ignoro por qué motivos -quizá por un planteamiento erróneo, quizá por sus propios bloqueos-, se negaron a escucharme, a creerme, a aceptar incluso los datos estadísticos.

En un momento concreto se produce un rotundo cambio de actitud, fue como si decidieran “entregar las armas” y una vez vencidas sus resistencias, aflora el avance producido en los meses anteriores.

En los registros escritos de la profesora puede leerse:

- ... *La verdad es que ha sido un grupo especial, por eso me ha indignado tanto que reaccionaran en este tema como todos los demás.*

Volviendo al relato de lo sucedido, el día siguiente al fallido intento de desarrollar el tema Coeducación, al comenzar la sesión, hago partícipe al alumnado de mis reflexiones y sentimientos acerca de lo ocurrido la jornada anterior.

Reconozco que es un tema difícil y que antes de proceder a su exposición, expliqué que en ningún caso se trataba de culpabilizar a nadie, pero, los chicos se sintieron agredidos y se pusieron a la defensiva.

Confieso mi frustración, ya que, a pesar de haber experimentado en diversos grupos de formación que es una reacción habitual por parte de los hombres, había pensado que con este grupo no ocurriría. Que además, el control de la sesión se me fue de las manos y no fui capaz de reconducirla.

Les explico que mi intención era aportar instrumentos que les ayuden a entender la realidad de forma más objetiva, así como la importancia de la Formación en Igualdad para ser capaces de detectar el alcance del problema, como paso previo para contribuir a erradicar los estereotipos sexuales tradicionales, tanto en el sistema educativo como en la sociedad en general.

Les digo que, dadas las circunstancias, me siento impotente para seguir abordando el tema, por lo que les propongo abandonarlo.

Unánimemente manifiestan que quieren continuar.

Entonces pongo una condición: es necesario que me permitan desarrollar la base teórica para que puedan entender lo que quiero transmitirles y una vez terminada mi exposición, haremos un largo debate, donde todo el mundo podrá expresar libremente lo que desee. Lo aceptan y como es habitual, cumplen su palabra.

Desarrollo los fundamentos teóricos en un ambiente que vuelve a ser “el nuestro”, pero que habíamos perdido durante la “clase-lucha” anterior, en que parecían haberse desatado todos los demonios. Su actitud es extraordinaria y llevamos a cabo nuestra labor con un nivel de interés y participación que supera cualquier ambiciosa expectativa.

Como última tarea, para concluir la exposición del tema, propongo al grupo que demos un paso adelante que supere la propia teoría, poniendo en práctica tres acciones concretas fuera del horario lectivo, enfocadas a la toma de conciencia del tema Coeducación. El grupo acuerda y se compromete a:

- Observar y reflexionar acerca de la presencia y tratamiento del deporte practicado por mujeres en los medios de comunicación.
- Introducir algún pequeño cambio que aumente su colaboración en las tareas domésticas, de forma que el reparto sea más equitativo entre las personas que conviven en el hogar.
- Tomar conciencia de la actitud habitual de las personas con respecto a la discriminación femenina, en los diferentes ámbitos de la vida e ir introduciendo pequeños cambios.

Cuando termina la sesión salgo de clase entusiasmada por el giro que ha tomado el asunto. Es increíble que de un día para otro, se haya producido semejante cambio.

En pocas horas, han entendido la seriedad del problema de la discriminación de la mujer; que aunque no tenga solución a corto plazo, sí pueden dedicarse más recursos y esfuerzos desde las distintas Administraciones, los Medios de Comunicación y el Sistema Educativo. Y lo más importante, han tomado conciencia de que desde su labor como docentes de EF, pueden aportar su grano de arena para paliar la desigualdad en el ámbito deportivo, por ser uno de los más necesitados, tanto en la escuela como en todo lo referente al ámbito motor.

Concluida la exposición teórica, dedicamos las dos sesiones siguientes, al debate previsto - que en la evaluación del proceso educativo será la actividad teórica mejor valorada por el alumnado, en el conjunto del desarrollo de la asignatura-.

Superados los primeros instantes, se olvidan de la grabadora y reaccionan con naturalidad, espontaneidad y sinceridad. Hacemos dos debates, de más de dos horas de duración cada uno, pero a los que se resisten a poner fin. Se desarrollan en un ambiente excelente: distendido, divertido y a la vez tomando el trabajo con gran seriedad. Mis estudiantes se muestran tal y como son, y se van sucediendo y alternando bromas y risas con momentos de total silencio para escuchar las opiniones de otras personas, con gran respeto e interés.

Quisiera insistir en la importancia que ha tenido el debate en el desarrollo de este tema. El alumnado otorga al debate un doble valor: por una parte, su grado de satisfacción por disponer de tiempo suficiente para poder dar sus opiniones libremente, y por otra, porque les ha brindado la oportunidad de escuchar las experiencias que aportan los compañeros que están entrenando equipos mixtos y/o equipos de niñas y de niños simultáneamente. A estos alumnos les formulan infinidad de preguntas acerca de su vivencia y de cómo abordan y solucionan los problemas que surgen con los equipos mixtos y de chicas.

Esta aportación ha sido muy interesante, pues lógicamente, tienen más peso las vivencias de los compañeros que la disertación teórica de la profesora acerca de los mismos aspectos. Una cosa es que la profesora explique que sistemáticamente, se adjudica a las chicas las instalaciones peores y más alejadas del centro urbano, los horarios más incómodos y los entrenadores, jueces o árbitros peor preparados -ellas brillan por su ausencia-, y otra muy distinta oír decir a los compañeros que, efectivamente todo esto es verdad y que están sufriendo discriminación por el hecho de entrenar a equipos de chicas.

Manifiestan que hasta ahora les había parecido *normal*, *natural* y que no se habían planteado si era o no lo correcto.

El sentir del grupo puede resumirse en la siguiente opinión:

- *La Coeducación ha sido el tema que más interesante me ha parecido. El debate, superinteresante y fijate estuvimos dos días, pero podíamos haber estado muchos más...*

Una vez concluido el debate del primer día, envió un correo electrónico a un colega de área de otra universidad, donde puede leerse:

- *Mi clase de hoy -2 horas y media-, una bomba. He salido feliz, y mi alumnado quiere que continuemos mañana con el mismo tema. He empezado diciéndoles que creo que ayer salimos todos frustrados, yo porque llevaba preparada una metodología que no funcionó y que por mucha lógica que tuviera el que debían dejarme hacer mi exposición donde aportaba datos y hechos para ver el estado de la cuestión, no estaban dispuestas/os... y yo no supe reconducir la sesión; que no fui flexible; que se fueron con la sensación de no poder expresarse; y que dejamos claro que éramos incapaces de escucharnos y respetarnos (...)
No nos hemos dado cuenta de que ha llegado la hora. ¿Qué más se puede pedir?
(...) Bueno, he salido pletórica.*

Como se ha adelantado al principio de este apartado, el alumnado ha cambiado su forma de pensar acerca del tema de la Igualdad. Lo manifiesta, sin excepción en todas las opiniones positivas y valoraciones acerca del tema, la mayoría muy favorables y que denotan una incipiente toma de conciencia.

Confiesan que creían haber dado un trato igualitario a niñas y niños, pero que ahora ven que no era así. Consecuentemente con el afán que manifiestan por querer ser buenos/as profesores/as de EF, entienden y reconocen que no sabían acerca del tema, pero, que han aprendido, que hay que formarse para ser conscientes del problema y no discriminar a las niñas, que la Coeducación debe impregnar su labor educativa, y que hay que intervenir pedagógicamente para ayudar a paliar la discriminación hacia las niñas en el deporte en edad escolar. Han entendido la trascendencia que tiene la Educación, en su más amplia acepción, y concretamente, la familia, que mantiene una actitud trasnochada acerca del tipo de actividad física que deben practicar.

Con sus propias palabras lo expresan como sigue:

- *Me parece bien que se intente educar de esa manera mediante la coeducación. Tampoco me había parado nunca a pensarlo. Ahora dices, pero si es verdad, es tan normal que nunca te paras a pensarlo. Me ha parecido muy importante que está tan normalizado que no te das cuenta de esos detalles. Son detalles, en la forma de hablar... Igual al profesor se le escapa, pero yo nunca me había fijado porque tampoco sabía lo que era entonces.*
- *A la coeducación prácticamente no le daba importancia. Yo respetaba tanto a las mujeres como los hombres, pero... igual les trataba de diferente manera sin darme cuenta. Ahora me he dado cuenta que hay que hacer las cosas de otra manera... En este sentido si que he cambiado el pensamiento.*
- *No tenía ni idea de lo que era la Coeducación. Ahora, con las cosas que hemos estado viendo, ya me he enterado bastante de lo que es. Me parece que hay que coeducar...*
- *Yo creo que influye mucho la familia. Como ha dicho Pedro, creo que hay mucha desigualdad, pues a mí desde que tenía dos o tres años me pusieron un balón entre los pies y eso en una chica es muy raro. Si en casa te han puesto un balón de fútbol pues juegas al fútbol...*

Empiezan a valorar la importancia de utilizar un lenguaje no discriminatorio, tanto en las etapas educativas no universitarias como en la Escuela de Magisterio, y reivindican la importancia de incluir los temas de Igualdad en el currículo de formación del profesorado. Así también, aluden a la responsabilidad del profesorado universitario y lamentan su falta de implicación en la educación igualitaria:

- *La Coeducación es un tema importante que debería darse en más asignaturas.*
- *Lo de coeducación me ha gustado un montón, no sabía nada... Creo que es un tema que se debería dar en más de una ocasión en los estudios... Hemos aprendido muchas cosas, mucha gente tenía los conceptos confundidos...*
- *Lo de la coeducación... Yo lo había hablado con gente, pero nunca me había hablado un profesor directamente de la coeducación. Con la cuadrilla por ejemplo, estoy harta de que siempre sea un coñazo y lo contrario ¡la polla! ¿Por qué no al revés? Pero nunca lo había estudiado así, como un estudio social que tiene sus influencias. Y eso, me ha gustado trabajarlo porque no sabía que había unos estudios sobre eso. ¡Una ignorante de esto!*

- *Sí, me ha gustado. Creo que había que meterles más caña a los profesores que nos tenían que enseñar eso. Porque igual a mí no me afecta, me ha dado igual que me hayan llamado niño. Si te pones a pensarlo, dices ¡qué leches si soy una niña que me llamen niña!*

Otro aspecto importante en el cambio de sus creencias es la toma de conciencia del peso de la educación y los condicionantes culturales, en la diferente actitud de mujeres y hombres ante la práctica deportiva, en vez de aceptar incuestionablemente el determinismo biológico de ambos sexos:

- *Jo, yo siempre había pensado que nosotros tenemos unas cualidades y las chicas otras por naturaleza, pues por genética. Joe, si tú me dices algo razonado yo lo entiendo.*
- *Como es una transversal que va por todos los lados, me parece que es tan importante en educación física como en literatura, es una labor que tienes que hacer día a día. No les pongas a las chicas a jugar al bádminton tranquilas y a los chicos a fútbol, no, tienes que dar a todos el mismo trato.*
- *Depende del entrenamiento que haga. Si una chica entrena 8 horas al fútbol y un chico dos, al final será mejor la chica.*
- *Siempre había pensado que las chicas tenían unas cualidades y los chicos otras, nunca había pensado que era educacional, que era por la forma de educación que nos habían dado. Tampoco tengo muchos conocimientos de eso, pero por lo menos me ha hecho pensar, por ejemplo que la ropas de las niñas les impide jugar como a los niños.*
- *Yo lo veo ahora lógico y pienso que tenías razón. Por ejemplo en la educación que nos daban desde pequeños. Por ejemplo que a las niñas no les daban un balón para jugar cuando eran pequeñas, que a los niños se les orientaba hacia deportes como fútbol y a las niñas hacia otras cosas.*

A lo largo de la categoría 5.1. *Clima social*, al tratar aspectos relacionados con las características del alumnado, se explicó la pasión que profesa al deporte, así como la dificultad que al principio de curso tuvieron para poder mirarlo desde una óptica crítica.

Esta dificultad se acentúa al realizar dicha crítica desde la perspectiva de género en los medios de comunicación, donde la presencia de las mujeres deportistas es insignificante y pésima la calidad del tratamiento de la información que difunden acerca de su presencia en eventos deportivos.

El alumnado, habitualmente consume espectáculos deportivos en TV y prensa escrita, sin embargo, al estar normalizada la discriminación cuantitativa y cualitativa de las deportistas, ha impedido o dificultado la reflexión del alumnado acerca de este hecho. Explicitan que lo consideraban lógico, ya que “el deporte de chicas no vende”.

Al finalizar la asignatura son capaces de hacer una nueva lectura:

- *Lo de la mujer en el deporte, si me parece importante, pero..., igual es que estoy acostumbrada a que no salgan en TV, que sólo salgan las tenistas por que están buenas y no porque sean buenas tenistas, que al final digo, mira paso..., que las mujeres también valemos para el deporte, aunque piensen que no.*

En un principio, el alumnado no es partidario de llevar a cabo acciones pedagógicas de discriminación positiva. En algunos fragmentos del comienzo del debate es evidente dicha postura:

- *Profesora: Otra posibilidad es la intervención pedagógica a través de la modificación de las normas. Por ejemplo: no vale la canasta si todas las personas*

del equipo no han tocado el balón. Modificas una regla y consigues que todo el mundo juegue, que se preocupen de que todas y todos reciban el balón.

- Ander: *¿es coeducación por ejemplo poner reglas en un mixto para que sólo se puedan quitar el balón entre chicas, aunque sea mixto?*
- Imanol: *¿no es más marginación?*
- Pedro: *yo creo que es más marginación*
- Belene: *es como dos partidos metidos en uno.*
- Haizea: *es seguir discriminando.*
- Profesora: *este es un tema muy importante. ¿Pensáis que modificar las reglas es seguir discriminando a las chicas?*
- Varias voces de chicos y chicas: *sí*
- Urko: *ese tipo de modificaciones sí, pero decir, las canastas que metan las chicas valen 2 puntos, y las de los chicos 1 punto, tampoco es justo y se hace. Por ejemplo el año pasado se organizó un 3 por 3 a nivel de toda España, con equipos mixtos y las canastas que metían las chicas valían el doble. Y dices, al final ¿qué haces igualar o crear más diferencias?*
- María: *cambiar las reglas cuando entra una chica es como discriminarla, pues trátala igual. Si lo que quieres es tratarla igual que a los demás, pues la tienes en el campo, pero no tienes que empezar a decir, pues si, como tú eres una chica y eres más torpe que todas las cosas, cuando metas canasta va a valer el doble que si fueses chico.*
- Oihana: *le estás diciendo, mira tú eres tan inútil que...*
- Profesora: *¿es discriminación o no es discriminación?*
- Varias voces: *sí, es discriminación.*
- Imanol: *sí, positiva.*
- Profesora: *sí, es discriminación positiva, y aquí entramos en el tema de si estamos o no de acuerdo con la discriminación positiva.*

En otro momento, inician una acalorada discusión, en la que destaca la dureza de las alumnas defendiendo la postura en contra de la modificación de las reglas del juego deportivo como medida de discriminación positiva. En el siguiente fragmento de la transcripción del debate se aprecia dicha actitud así como la opinión en contra de algunos compañeros que no están de acuerdo con las chicas, incluso critican su postura:

- Berta: *Pues si te quitan una vez el balón, luego espabilas para que no te suceda de nuevo.*
- David: *O igual no toca bola.*
- Ibai: *O la segunda vez que pierde el balón se desanima...*
- María: *Pues que se vaya a casa a jugar a las muñecas.*
- Varios chicos: *¡Pues ahí está el problema! ¿Pero por qué?*
- Imanol: *Pero, ¿por qué se tiene que ir a casa a jugar a las muñecas?*
- María: *Porque me juego el cuello a que su madre en vez de regalarle un balón de reglamento le ha regalado la barby. Porque esta sociedad es así.*
- David: *Que no se puede cambiar en un día todo, porque no, que esto tiene una evolución y hay que ir poco a poco. Las chicas están discriminadas, pero, tu piensas así porque te gusta el deporte y te crees que no has estado discriminada, pero a todas las chicas no les gusta el deporte. Lo estamos también viendo desde el punto de vista de chicas que os gusta el deporte y todo.*

Quizá haya sido un error emplear el término discriminación positiva, pues aunque su utilización adecuada corresponde a la primera acepción del término discriminar que

aparece en el Diccionario de la Lengua Española¹⁴³: “separar, distinguir, diferenciar una cosa de otra”, a veces, intencionadamente se utiliza con la acepción negativa del término: “Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.”

Habitualmente uso *discriminación positiva* convencida de que su significado se entiende correctamente, que no necesita explicación. Es un término acuñado hace varias décadas¹⁴⁴ y en los últimos años se ha popularizado su utilización. Luego, no creo que este término haya conducido a error al alumnado, sin embargo, su razonamiento, reiteradamente empleado: “la discriminación positiva sigue siendo discriminación”, me ha hecho cuestionarme la posibilidad de sustituir esta expresión por *acción positiva*, desde mi punto de vista mucho más significativa, coincidiendo con la opinión de Irene Natividad, Presidenta de la Cumbre Mundial de Mujeres (Nieto, 2005):

- *No me gusta la palabra discriminación. En mi país lo denominamos acción positiva.*

Si bien es cierto que, aunque antes de usar la expresión *acción positiva*, habría que explicar su significado en dicho contexto, probablemente se evitaría que el alumnado se enrocara en argumentar que “la discriminación es discriminación”.

En el transcurso de las horas que dedicamos al tema de la Coeducación, a medida que van exponiéndose los fundamentos del tema y se escuchan las experiencias de algunos compañeros con equipos mixtos, van cuajando los argumentos esgrimidos a favor de las intervenciones pedagógicas de acción positiva, y van entendiendo que las niñas no son las culpables de no practicar deporte, sino que el motivo estriba en la falta de oportunidades y recursos para acceder a todos los niveles de práctica. Incluso, las alumnas más reacias a implementar acciones positivas, van desradicalizando sus posturas y parecen plantearse por primera vez, que quizá desde el punto de vista educativo, pueda ser adecuado:

- *Haizea: la adaptación o cambio de normas me parece bien, me parece muy bien, pero siempre y cuando sean los equipos mixtos. Me parece bien porque sí, cambiar reglas y todo eso ayuda mucho a los críos a cooperar y a todas esas cosas.*
- *Profesora: El hecho de que haya grupos mixtos ya es un éxito increíble. Tenemos la experiencia positiva de dos compañeros, que están trabajando así y aseguran que funciona. Luego, podemos estar de acuerdo o no...*
- *David: ¿Pero, ese método sale bien? Pues, si decís que sale bien, está comprobado. Si no se sienten discriminadas las chicas es que está saliendo bien.*

Otro aspecto interesante, es que empiezan a reconocer la inferioridad de las niñas en el nivel de partida cuando entran a formar parte de un equipo y su influencia en el rendimiento deportivo.

Entre los alumnos que tienen experiencia de entrenar simultáneamente equipos de chicos y de chicas, unos creen que son mejores los chicos y otros que sólo en una pequeña medida. Pero nadie es capaz de determinar si las niñas parten con el mismo nivel de habilidad que los niños, o si éstos dedican más horas a entrenar o jugar. En el grupo hay dos posturas, en la primera se defiende que la diferencia entre ambos sexos es considerable:

- *Profesora: actualmente, en un deporte institucionalizado, por ejemplo el baloncesto, si coges niñas y niños de catorce a dieciséis años ¿Quiénes son más hábiles jugando?*
- *Varias voces: los niños*

¹⁴³ Diccionario de la Lengua Española (1994) Vigésima primera edición. Real Academia Española: Madrid.

¹⁴⁴ La primera constancia de la utilización de la expresión discriminación positiva, la he encontrado en Jon F. Kennedy, referido a las minorías negras en Norte América.

- Profesora: *¿por qué? ¿influye que hayan tenido muchas más oportunidades de jugar al baloncesto?*
- Ander: *a igualdad de entrenamiento seguro que sacan más rendimiento un equipo de chicos. Yo por lo que he entrenado a chicos y chicas de la misma edad, mi experiencia...*
- Berta: *pero su preparación anterior ha sido una lástima, es que, es lo peor. Pero si da pena empezando por el entrenador.*
- David: *habría que mirar cómo está el fútbol o el baloncesto en nuestra sociedad, porque yo, por ejemplo, he entrenado cuatro días por semana y la mayoría de los equipos femeninos no entrenan...*
- Ander: *yo he visto equipos recién salidos de escuelas, que en escuelas son mixtos y llegan a quinto, que se supone que tendrían que tener el mismo nivel. A mí lo que me ha pasado es que sacas más rendimiento al equipo de chicos.*
- Profesora: *una pregunta, ¿el nivel de partida era el mismo cuando tú los cogías?*
- Ander: *el nivel de partida sería igual.*
- Varias voces: *no, en la realidad no es igual. Nunca es igual.*
- Ander: *Coges un equipo de quinto masculino y otro femenino, y aprende antes el masculino.*

La segunda postura, ilustrada por las opiniones de dos alumnos, defiende que apenas existe dicha diferencia.

Jon está introduciendo el hockey como actividad deportiva escolar. El hockey es un deporte poco practicado, desconocido en general, por niñas y niños, por lo que es una actividad propicia para observar si existen diferencias de género en la actitud y el aprendizaje. Además, este alumno tiene acceso a varios centros, por lo que nos aporta una experiencia que ayuda al grupo a entender algunos aspectos relacionados con el nivel de partida:

- *El viernes pasado, estuve en un colegio haciendo hockey dentro de las horas de educación física y llevaban dos, tres semanas entrenando con una monitora, y se hace con todos, en conjunto. Las sesiones se hacen mixtas, no se separan por grupos ni nada, y si que ves que los chavales son un poco más hábiles, en algunas cosas de técnica son un poco más hábiles que las chicas.*

Hugo lleva dos años entrenando equipos mixtos de deporte escolar de baloncesto y cree que apenas existen diferencias físicas entre ambos sexos. Además, asegura que la actitud de las niñas es mucho más positiva y esforzada que la de los niños:

- *Diferencias físicas, para estas edades apenas existen..., pero sí su actitud. Las chavalas van perdiendo de 10 y no les importa, siguen luchando. Los chavales, no les entran 4 y se desaniman.*

Al hilo de estas experiencias, se menciona la evidencia de que las chicas son más cooperadoras. Les importa más la jugada de conjunto que ser ellas las protagonistas, las que anotan y, muchas veces, prefieren pasar a una amiga para que sea ella la que obtenga el éxito. Este aspecto se había explicado en el desarrollo del tema Coeducación, pero toma sentido cuando los alumnos cuentan que coincide con su experiencia:

- Jon: *...También se veía que las chicas pasaban más la bola.*

También surge el asunto de la falta de ética de los entrenadores que inscriben a los equipos como mixtos y luego, casi exclusivamente, sacan a chicos. Lo discuten y concluyen diciendo que es inevitable la actuación de algunos entrenadores que sólo piensa en ganar y, para lograrlo, no tienen inconveniente en transgredir los acuerdos y tener un

comportamiento antiético. Pero, manifiestan sin fisura, que estas actuaciones no deben ser impedimento para mantener su objetivo pedagógico.

El grupo-clase entiende que es prioritario educar a través del deporte. Son optimistas y creen que está produciéndose un cambio positivo en el deporte escolar que también afectará a las niñas. Creen que empiezan a hacerse las cosas de otra manera para que el deporte sea más coeducativo, y prueba de ello son los siguientes relatos de tres alumnos que comparten su experiencia con el grupo: el primero cuenta que, en su centro escolar, habiendo posibilidad de dividir el equipo mixto de baloncesto consolidado en dos nuevos equipos segregados en chicas y chicos, deciden seguir mixto; el segundo alumno nos cuenta cómo se han reorganizado las actividades deportivas de su centro, donde han decidido no participar en las competiciones intercentros, sino jugar entre los equipos mixtos del colegio e ir introduciendo modificación de reglas; el tercer alumno nos hace partícipes de lo ocurrido a unas pelotaris en una competición, poniendo en evidencia lo que está ocurriendo con las chicas pioneras en el mundo de la pelota vasca.

- *1º: Nosotros a final del año dijimos a los chavales, porque teníamos mucha gente y teníamos que dividir ¿queréis seguir como mixto o dividimos masculino y femenino? También hablamos con los padres, y fueron los mismos chavales los que decidieron seguir juntos chicas y chicos. (...) Este año también tenemos equipos masculinos y mixtos. Si compites contra Landázuri, lo pasan mal, sacan todo chavales y se nota, claro que se nota, pero yo creo que ahí se está cambiando. Cuando los chavales dijeron de seguir juntos, yo flipando, joe.*
- *2º: Nosotros teníamos posibilidad de jugar fuera, pero decidimos que jugaran sólo entre los equipos del colegio. Hicimos equipos de seis u ocho y juegan entre ellos. Eso lo puedes hacer cuando sabes que los dos entrenadores van a estar de acuerdo y van a sacar el mismo número de chicas que de chicos... Si alguna vez no se puede, tampoco es una regla irrompible, es una cosa que se hace a nivel interno y que resulta, y nadie se queja, ni a las chavalas ni a los chavales les parece mal... También se intenta que el balón pase por todos antes de meter canasta y así.*
- *3º: ¿Puedo poner un ejemplo? El año pasado no puede ir con los chavales a un partido (...) Jugaban unos chavales míos, una pareja, contra dos chicas de Aramaiona. Las vieron y dijeron ¡pero, como vamos a jugar contra las chicas! El padre de uno dijo: que le den el partido por ganado a los chicos (...). Las chicas dijeron: no, no, queremos jugar. Y el padre les dijo a los chavales: jugar flojito porque son chicas. Pues ganaron el partido las chicas. Desde entonces, se lo piensan más. Ahora ven a una chica y ya saben que pueden jugar a pelota. Yo si hubiese estado en su momento, les hubiese puesto las pilas primero al padre y luego a ellos. ¿Por qué, porque sean chicas tienen que dar por supuesto que no saben jugar?*

Merece ser destacado otro aspecto de la evolución del pensamiento del alumnado, que se manifiesta en cierta capacidad para repensar el pasado desde la perspectiva de género, aportándoles un nuevo paradigma para analizar los hechos:

- *La Coeducación me ha parecido muy interesante, porque hay muchas cosas que son diarias, que crees que las sabes, pero no la sabes, y otras muchas no te das cuenta. Por ejemplo en el vocabulario que utilizamos yo me he dado cuenta ahora, cuando hemos empezado a hablar un poco de esto... Luego te paras a buscar y ves que hay mucho más. Hasta ahora nunca había pensado seriamente en la Igualdad de Oportunidades, analizarlo y pensarlo bien, no.*

Son conscientes de que creían actuar de forma neutral, “no se habían planteado que actuar así fuera discriminar”, pero que efectivamente, discriminaban a las niñas. Han entendido que, aunque ciertos comportamientos estén normalizados, no son los adecuados.

En la detección de ideas previas acerca de sus vivencias en las etapas educativas anteriores, con alguna excepción, afirman que las chicas no eran discriminadas por parte de sus compañeros. Después de haber tratado el tema Coeducación y Educación Física, se replantean lo ocurrido en el patio de recreo y en las clases de EF y, los chicos reconocen que, inconscientemente, discriminaban a sus compañeras:

- *Era lo normal, nunca hubiera creído que eso era discriminar.*
- *Sí, discriminábamos a las niñas, excepto a alguna buena”.*
- *Creía que no discriminaba, pero ahora ven que sí.*
- *En mi colegio las chicas no ponían mucho de su parte, pero la profesora tampoco hacía nada para que pusieran algo de su parte. A nosotros, como hacíamos deporte nos tenía en palmitas y estaba con nosotros y a ellas las dejaba un poco al margen.*

Todas las alumnas ya habían reconocido haber sufrido en su persona la discriminación de género, tanto en las clases de EF como en la práctica deportiva, dónde han tenido la experiencia de quedarse sin equipo, pero habían asumido como algo natural el hecho de ser discriminadas sistemáticamente. Ahora se preguntan por qué, a pesar de ser mujeres con grandes aptitudes motrices, les ha estado vetada su proyección deportiva. Por qué siendo mejores que muchos chicos, no han podido jugar y competir.

Verbalizan sus vivencias y sus compañeros, que en un principio se negaban a aceptar que las chicas habían sido discriminadas por ellos o por el profesorado, ahora dicen que “eso es verdad”, que a ciertas edades “las niñas se quedan sin equipo”:

- *Yo quería comentar que estuve ocho años jugando al baloncesto y entrenaba baloncesto -fue mi primer deporte-, pero luego en la calle, en mi tiempo libre jugaba con los chicos al fútbol. Después desapareció el equipo de baloncesto, me quedé un año sin hacer nada. Luego tuve oportunidad de meterme en un equipo de fútbol y me parecía que tenía cualidades así que, a pesar de que era buenilla en baloncesto, me quedé con el fútbol.*
- *Yo me pasé al baloncesto porque podía participar más que en fútbol.*
- *Dejé el fútbol porque no podía jugar.*
- *A mí me ha pasado con el futbito que no podía jugar porque no tenía equipo, luego para pasar de futbito a fútbol no di el paso de fútbol siete, yo fui directamente. Para las chicas no hay un paso intermedio.*

Las alumnas confiesan no haber tenido apoyo en la familia para practicar deportes masculinos:

- *A mí nunca me han apoyado en casa, al contrario, tuve muchos problemas con mi madre por jugar al fútbol, que estaba harta de limpiar la mierda que traía todos los días...*
- *A mí no me dejaban jugar al fútbol, así que me metí en gimnasia.*

Las personas que componen el grupo-clase han crecido en un entorno familiar donde el peso de las tareas domésticas ha recaído fundamentalmente en la madre.

Anteriormente, habíamos reflexionado sobre este asunto, con ayuda de las cuestiones que aparecen en el macroencuestionario¹⁴⁵ y explicitamos la necesidad de valorar a las personas en las que recaen las responsabilidades domésticas. Después, al desarrollar los

¹⁴⁵ Anexo 9

aspectos básicos de la discriminación de la mujer, vimos que un elemento de suma relevancia es que la mujer tiene menos tiempo libre que el hombre, ya que ellas lo dedican en mayor proporción a las tareas familiares, en detrimento de su descanso y disfrute.

Sería una entelequia creer que modificar los hábitos es tarea fácil e iluso pretenderlo en un tiempo tan limitado, sin embargo, el alumnado hace comentarios que indican cierta toma de conciencia acerca de que la desigualdad comienza en el espacio privado y la necesidad de modificar esta situación:

- En los últimos minutos de la primera sesión que dedicamos a la Coeducación, un alumno dice en voz alta: “es verdad, si se repartiera por igual el trabajo de casa, desaparecerían el 99,99% de los problemas”. La afirmación me pilló por sorpresa, pero más sorprendente aún fue la reacción del grupo: silencio sepulcral -un momento de silencio tras dos horas de gritos y desencuentro-, acompañado de gestos de asentimiento de varias personas.
- En un momento del debate surge el tema de la falta de oportunidades de las mujeres para practicar deporte y su relación con las tareas domésticas:
 - o Pedro: *es por todo lo que ha pasado a lo largo de la historia, pero hay que mirarlo desde muy atrás. Es que la chica no puede estar en el mismo punto de partida que el chico, ahora mismo, porque el hombre ¿desde cuándo hace deporte? ¿y la mujer? La mujer ha empezado a entrenar hace poco.*
 - o Imanol: *la mujer lo único que hacía era la casa.*
 - o Ibai: *la mujer fregando.*
 - o Varias voces: *la mujer lo único que hacía era la casa.*
 - o Pedro: *Entonces, tampoco se puede hacer una comparación chico y chica porque hay que mirar también esas cosas.*

En los datos recogidos al final del proceso, existen pruebas de la evolución del pensamiento del alumnado en el tema Coeducación: han tomado conciencia, han aprendido, pero además, de manera espontánea, manifiestan cierto compromiso de cambio de actitud:

- *Yo no sabía lo que era la palabra coeducación pero el concepto sí lo tenía, que el lenguaje es totalmente machista y todo eso sí..., pero luego no hacía nada por cambiarlo. (...) Ahora, en mis clases, con mi chavales intento cambiar yo, hay que cambiar para solucionarlo.*
- *Que nos demos cuenta que tenemos un lenguaje machista porque nuestro lenguaje es machista, pero que se puede arreglar. Sin ser pedante, sin estar todo el tiempo diciendo niños-niñas, el alumnado, el grupo. No hace falta estar, o, a, o, a. (...) Así que lo voy a intentar, yo siempre lo intento, y cuando me equivoque que me corrijan.*
- *No puedo cambiar mi forma de pensar de un día para otro, aunque cualquier cosa que me parezca razonable y que tenga su lógica estoy abierto a cambiar de mente, de mentalidad.*

Incluso, algunas personas dan un paso más, manifestando en la entrevista final que la Coeducación tiene aplicación a la vida diaria, y que comienzan a ponerlo en práctica en su entorno familiar y social:

- *Algo concreto, la utilización del lenguaje, las expresiones las escucho y las analizo. Y si ahora lo dice alguno de mis amigos o mis compañeros le digo, ¡que comentario más machista, tío! Siempre se desprecia más lo femenino. Con mis*

amigos intento hacer otra educación, porque ellos no se dan cuenta. Este cambio lo estoy notando últimamente, la verdad.

- *...en Coeducación, a lo que hemos debatido le encuentro mucha aplicación, en casa cuando oigo una noticia o hablando con mis aítas les digo, porque eso lo haces porque te han educado así. Vamos, que no sales igual de cómo has entrado en clase, que encuentras relación, eso es realmente cuando te das cuenta que has aprendido. (...) El caso es tener unos conocimientos que los encuentres relación con tu vida o la vida cotidiana, que hables con tus padres con tus amigos, que oigas una noticia en la tele y digas pues esto lo he visto en clase.*

En este sentido, el 32% del grupo -alumnos todos ellos- que están trabajando con niñas y niños y/o llevando equipos mixtos de deporte escolar, agradecen la formación en Coeducación y su influencia, ya que están aplicando sus nuevos conocimientos a la labor de monitorado.

Son conscientes de que los equipos de chicas no son la opción preferida de los entrenadores, por lo que suelen adjudicarse a los monitores novatos. Al principio lo tomaron como una situación pasajera, posteriormente han descubierto una lente diferente que les hace valorar a sus niñas deportistas, a entender la trascendencia de coeducar desde el deporte. En la transcripción de un fragmento, sumamente gráfico, de la entrevista final, un alumno manifiesta lo orgulloso que está de su equipo de chicas:

- *Con el equipo de las chicas yo estoy encantado. Yo prefiero, son mucho más responsables. Cuando después del partido, si han perdido, lo analizas con ellas, lo entienden y aceptan mucho mejor que los chicos, sin broncas. A un chico, no le gusta que le digas que no ha defendido, por ejemplo (...)*
Muchas chicas son una pasada. Para nada tienen sentimiento de ser inferiores. He visto otros equipos que tienen miedo y piden el cambio cuando hay muchos chicos en la cancha, las mías en absoluto, salen a por todas..., además, así es como más se aprende, jugando. El año pasado sólo ganamos dos partidos pero no importa, aprendimos muchísimo. Si consigues motivarlas y que no se desilusionen por perder, es cuando más aprenden porque juegan con equipos mejores. A la primera vuelta perdíamos de 60 y a la segunda de 10, incluso algunos partidos ganamos...

Indudablemente, en este proceso de cambio en las creencias del alumnado, un elemento importante ha sido la adquisición de conocimientos conceptuales acerca de la Coeducación. Como ha quedado reflejado, manifiestan que no sabían acerca del tema y que han aprendido, así como el interés provocado por sus contenidos.

Efectivamente, han asimilado ideas y adquirido conceptos fundamentales que les servirán de base para construir su aprendizaje desde la Igualdad de género y que podemos resumir en los siguientes ítems:

- La Coeducación y sus objetivos educativos, concretamente en el ámbito de la actividad motriz.
- El feminismo y la importancia de su filosofía en la sociedad actual.
- Referencias históricas acerca del acceso de la mujer a la educación.
- El concepto cuerpo. El cuerpo de la mujer y la actividad física.
- La historia de las mujeres y situación actual en el ámbito deportivo.
- Argumentos y datos científicos que deconstruyen el mito de las grandes diferencias biológicas entre mujeres y hombres.
- La relación existente entre salud, práctica de actividad física y modelos corporales, desde la perspectiva de género.
- Las causas del abandono de la práctica motriz en hombres y mujeres.

- El tratamiento del deporte femenino en los medios de comunicación.
- El lenguaje androcéntrico y su utilización en el ámbito deportivo

Para finalizar este apartado, se aporta algún dato cuantitativo relativo al desarrollado del tema Coeducación, que da información complementaria:

- Los resultados de la *Prueba final escrita*, acerca de contenidos conceptuales básicos de Coeducación arroja un 79% de aciertos. Se pregunta qué es el feminismo, qué es la coeducación y cuáles sus objetivos, las diferencias entre los modelos de escuela, la influencia de la educación en la situación actual de la mujer en el ámbito deportivo, la utilización del lenguaje androcéntrico, etc.

Por tanto, si tenemos en cuenta que el conocimiento inicial del grupo se estimó en un 14%, la evolución de los conceptos de Coeducación es muy satisfactoria.

- Otro indicador positivo, es el grado de aceptación del desarrollo del tema Coeducación y Educación Física. Una vez concluido, el alumnado completa un cuestionario de valoración.¹⁴⁶ El grado de interés suscitado lo valoran con un 7,7/10 y los deseos de profundizar en los conocimientos acerca del tema de la Igualdad con un 7,6/10. No hay ningún bloque temático valorado por debajo de 6/10 puntos.

BLOQUES QUE MÁS HAN INTERESADO AL GRUPO-CLASE	Grupo %
Las causas del abandono de la práctica motriz en hombres y mujeres	84
El estudio del tema del concepto cuerpo. El cuerpo de las mujeres y la actividad física	83
Lenguaje androcéntrico en nuestra sociedad. Utilización del lenguaje en el ámbito deportivo	81

VALORACIÓN DEL TEMA COEDUCACIÓN	Grupo %
Valoración media de los 11 bloques temáticos	77
Nota más alta otorgada a un bloque temático	84
Nota más baja otorgada a un bloque temático	70

5.4.4. Conclusiones

Las personas del grupo-clase han sido socializadas en una cultura androcéntrica, ya sea en el ámbito público -sociedad, medios de comunicación, escuela, espacios de práctica deportiva, etc.- como en la familia.

En general, no tiene formación ni información acerca del tema de la Igualdad de Oportunidades, sino que carecen de los conocimientos básicos al respecto.

No se han interesado ni reflexionado acerca de la discriminación de la mujer en ningún ámbito social, por el contrario, mantienen una actitud de rechazo hacia la coeducación, el feminismo, la discriminación positiva, la utilización de un lenguaje no sexista, etc.

Lógicamente, la combinación de estos dos factores: haber sido socializadas/os en un medio no igualitario y la falta de formación en coeducación da como resultado que el alumnado no haya tomado conciencia del problema y que posean un pensamiento androcéntrico.

¹⁴⁶ En el anexo 16, Evaluación del desarrollo del tema Coeducación, puede verse la valoración que el alumnado hace de los once bloques en que se estructuró el desarrollo del tema Coeducación.

Analizadas sus creencias implícitas acerca del ámbito motor desde la perspectiva de género, vemos que el resultado de todos los aspectos analizados es igualmente deficiente, ya que se han socializado en uno de los reductos más androcéntricos, el mundo del deporte. Apenas han reflexionado acerca de la situación actual del binomio mujer y deporte, no saben que su discriminación es muy superior a lo que podían imaginar.

Al abordar su formación, uno de los mayores obstáculos con que nos encontramos es que no han tomado conciencia del peso de la educación y los condicionantes culturales en la diferente actitud de mujeres y hombres ante la práctica deportiva. Piensan que es natural que las mujeres realicen menos actividad física que los hombres, por dos motivos: su inferioridad física y que no les gusta hacer ejercicio.

En general, el grupo no tienen un pensamiento crítico acerca del papel social que desempeñan los medios de comunicación, que se hace extensivo al tratamiento que hacen del deporte, y concretamente del deporte practicado por mujeres.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, su nivel inicial de formación e información es muy bajo, sin embargo, al finalizar la asignatura, sin ningún tipo de duda, puede afirmarse que ha existido una evolución significativa en el pensamiento del alumnado con respecto al tema de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres, así como una clara evolución actitudinal y conceptual.

Este tema no ha dejado a nadie indiferente, ha creado gran polémica y ha suscitado gran interés. Todas las personas del grupo han tomado conciencia del calibre del problema de la discriminación hacia las niñas y las mujeres en todos los ámbitos sociales, y concretamente, en la Educación Física. Creen que hay que cambiar el concepto de educar por el de coeducar.

En los datos obtenidos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, el 100% del alumnado asegura haber cambiado su forma de pensar acerca de la Coeducación.

Los aspectos específicos de la Coeducación en relación con el ámbito motor han sido los más difíciles de entender, sin embargo, se produce un incipiente, pero importante, cambio en su pensamiento con respecto a las creencias fuertemente afianzadas sobre el determinismo biológico en la gran diferencia de capacidades fisiológicas según el sexo.

El alumnado ha realizado un importante ejercicio de introspección que le posibilita repensar sus vivencias pasadas. Las alumnas confiesan no haber tenido apoyo en la familia para practicar deporte, así como haber sufrido en su persona la discriminación de género en el ámbito deportivo y los alumnos, finalmente, reconocen haber ejercido dicha discriminación.

Por último, puede constatarse un alto índice de asimilación y aprendizaje de los contenidos y conocimientos desarrollados en el tema Coeducación y Educación Física.

5.5. La variable género como trasversal de la investigación

5.5.1. Clima social desde la perspectiva de género

Al analizar la categoría Clima Social desde la perspectiva de género, vemos que los datos correspondientes a mis estudiantes de EF no varían fundamentalmente, excepto los que conciernen a la actividad física, y, sobre todo, aquellos directamente relacionados con el acceso de la mujer al ámbito deportivo. La realidad social de la escasa presencia y participación de las mujeres en todos los niveles del deporte se manifiesta en este microcosmos que es el grupo-clase.

Aunque la segregación por sexo del resultado del análisis de los datos agrupados en la categoría Clima Social, se explicará en orden a los apartados de su estructura, a grandes rasgos y en función de dicho resultado, podrían agruparse los datos dos grandes bloques.

1º: Los aspectos relacionados directamente con el espacio del deporte, donde encontramos las mayores diferencias de género de esta investigación.

Las alumnas del grupo tienen una actitud ante la práctica deportiva muy diferente del conjunto de mujeres de nuestra sociedad. Así pues, no sólo rompen el estereotipo sexista en lo relativo al gusto por la práctica física en general, la práctica de deportes de equipo y de deportes de riesgo, sino que en su grupo-clase establecen alguna diferencia de género en sentido contrario del habitual, igualando o superando a sus compañeros estudiantes de EF.

Por ejemplo, en:

- La actitud favorable y el gusto por la práctica deportiva.
- La actividad física que más practican es balompié.
- Las alumnas practican un 5% más de actividades físicas diferentes, que sus compañeros.
- Al 100% de las alumnas, frente al 75% de los alumnos, les gustaría hacer deportes de riesgo.
- El 100% de las alumnas, frente al 50% de los alumnos va al estadio a ver deporte en vivo.

Sin embargo, aunque nuestras alumnas están dentro de esa minoría de mujeres apasionadas y dotadas para el deporte, no les ha ayudado a evitar la discriminación en el mundo del deporte. El grupo-clase cumple el estereotipo de género en otros muchos aspectos de la actividad física, donde la presencia de las alumnas es menor o inexistente:

- La proporción numérica en el grupo de estudiantes de EF es 37% de alumnas y 63% de alumnos.
- Estudian Magisterio Especialidad en EF por no haber podido acceder al IVEF, el 43% de mujeres y 58% de hombres.
- La formación en el ámbito de la actividad física:
 - o Han realizado el Ciclo específico de Técnico en Actividades Físicas y Deporte (TAFID) el 29% de las alumnas y 33% de los alumnos.
 - o El 67% de los alumnos y ninguna alumna poseen títulos de monitores, entrenadores y árbitros deportivos.
 - o El 25% de los alumnos y ninguna alumna son árbitros y/o jueces deportivos.
 - o El 17% de los alumnos y ninguna alumna se están preparando para obtener el título de entrenadores nacionales.
- El 58% de los alumnos y ninguna alumna tienen trabajo remunerado en el ámbito de la actividad física.

- El 92% de los alumnos y el 43% de las alumnas tienen experiencia en la enseñanza físico-deportiva no remunerada.
- Son deportistas con cierto nivel de exigencia, en la actualidad, el 25% de los alumnos y el 14% de las alumnas.
- Pertenecen a un club deportivo privado el 25% de alumnos y ninguna alumna.
- Práctica deportiva y tiempo de ocio:
 - o En el tiempo de ocio, los alumnos practican deporte un 20% más que las alumnas.
 - o El 33% de alumnos y ninguna alumna dedican todo su tiempo libre al deporte.
 - o El 29% de alumnas y 58% de alumnos ha practicado deportes de riesgo.
 - o El 29% de alumnas y 67% de alumnos practican por su cuenta, de forma libre.

2º: En el conjunto de los demás aspectos sociológicos analizados -etnia, cultura, edad, nivel de formación, procedencia geográfica, medio en el que han vivido, cultura y economía familiares y nivel de estudios de las madres y los padres-, no existe diferencia de género significativa.

A) Características del alumnado: aspectos socioeconómicos

El primer dato a tener en cuenta es la proporción numérica del grupo, 37% de alumnas y 63% de alumnos, que encaja con la mayoría de los datos que hemos manejado y que indican la inferior presencia de mujeres en los estudios de EF.

Si excluimos a una alumna de 32 años, la media de edad es igual en alumnas y alumnos, 21 años. Esta misma alumna, es la única persona del grupo-clase que no vive con la familia materno-paterna. El 74% de las células familiares de las alumnas y el 75% de los alumnos, están constituidas por cuatro personas: madre, padre y dos hijas/os.

El nivel de estudios de las madres y los padres del grupo, es idéntico y el trabajo que realizan muy similar, por lo que no puede establecerse diferencia de género en cuanto a los progenitores del alumnado.

Todas las personas del grupo han estudiado en centros mixtos. Sin embargo, es destacable, desde el análisis de género, que la proporción de chicos en la enseñanza privada es muy superior. Durante la EGB, ninguna alumna, frente al 75% de los alumnos ha recibido enseñanza privada.

En BUP y COU o Bachillerato, ha habido un trasvase del grupo hacia la enseñanza pública, pero, la proporción de chicos en la enseñanza privada sigue siendo superior. Este dato podría relacionarse con la tendencia, vigente aún en muchas familias, de dedicar más recursos a la formación de los hijos que de las hijas.

TIPO DE CENTRO	GRUPO %	ALUMNAS %	ALUMNOS %
EGB centros públicos	53	100	25
EGB centros privados	47	0	75
BUP centros públicos	68	86	58
BUP centros privados	32	14	42

Con la excepción de una alumna diplomada en Educación Infantil y Monitora de Tiempo Libre, el nivel de formación es igual entre mujeres y hombres del grupo. Nadie ha realizado una licenciatura, ni tiene la experiencia de haber iniciado otros estudios universitarios. El 43% de chicas y 42% chicos, han realizado un ciclo formativo profesional: el 29% de las alumnas y 33% de los alumnos el denominado Técnico en Actividades Físicas y Deporte (TAFID); un alumno ha hecho el Ciclo de Técnico Superior en Dietética y una alumna el de Técnico en Administración.

Donde sí hemos encontrado una diferencia considerable es en el porcentaje de alumnos que han obtenido títulos de monitores, entrenadores y/o árbitros, mientras que entre las alumnas es prácticamente inexistente. El 67% de los alumnos poseen título de monitores -de baloncesto balonmano y natación, pelota y tiempo libre- y/o socorristas; de ellos el 17% son entrenadores regionales de baloncesto y hockey. Una sola alumna -el 14% de las mujeres- es monitora de tiempo libre.

El 25% de los alumnos son árbitros o jueces -regionales de hockey y balonmano, y juez de taekwondo-, ninguna alumna.

Además, el 17% de los alumnos se están preparando para obtener el título de entrenadores nacionales -hockey y baloncesto-, ninguna alumna.

TÍTULOS DEPORTIVOS	ALUMNAS %	ALUMNOS %
TAFID	29	33
Monitorado deportivo	67	14
Entrenadores regionales	17	0
Árbitros o jueces regionales	25	0

En cuanto a la experiencia laboral existe poca diferencia de género en el tiempo de dedicación, pero sí en la calidad del trabajo. Actualmente compaginan algún trabajo con los estudios de Maestro/a Especialista en EF el 57% de las chicas y el 58% de los chicos- pero sólo el 29% de las alumnas y ningún alumno sobrepasa las 20 horas de trabajo a la semana.

Y lo más significativo: todos los alumnos que están desempeñando algún trabajo lo hacen en el ámbito del deporte escolar y las federaciones deportivas, cosa que no ocurre con ninguna alumna. El 58% de alumnos trabajan como monitores o entrenadores deportivos, en colegios o federaciones -multideporte, baloncesto, fútbol, hockey, natación, pelota y taekwondo-. De ellos, el 25% son coordinadores de deportes en un colegio y un alumno, además, es secretario de una federación provincial.

Las alumnas trabajan como cuidadoras de criaturas o dependientas en comercios, con una excepción: monitora en colonias abiertas.

ÁMBITO LABORAL	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Compaginan estudios y trabajo	57	58
Trabajan en el ámbito deportivo	0	100
Coordinan el deporte escolar de centro	0	25
Secretario de federación deportiva provincial	0	8

La mayoría de los componentes del grupo-clase tienen alguna experiencia previa en la docencia de actividades físicas no remunerada y también existe una gran diferencia: el 43% de las alumnas y 92% de los alumnos han realizado tareas propias de monitorado y entrenadores/as de baloncesto, balonmano, fútbol, hockey, natación, pelota, psicomotricidad, taekwondo y tiempo libre.

Esta diferencia de género en cantidad, lleva parejo el sesgo del tipo de actividad: el 29% de las alumnas han colaborado entrenando grupos de gimnasia rítmica, y el 14% de baloncesto.

En la actualidad, el 14% de las chicas y el 25% de los chicos son deportistas con cierto nivel de exigencia: dos futbolistas -una alumna en categoría 1ª regional y un alumno en regional-, un alumno corre en un equipo ciclista y un cuarto es pelotari.

En la situación económica del alumnado, existe una clara diferencia de género: el 43% de alumnas y 8% de los alumnos son independientes, económicamente hablando; tienen sus propios ingresos pero reciben dinero de sus padres u otros miembros de la familia el 43% de ellas y 75% de ellos; y no tienen ningún ingreso el 14% de las alumnas y 17% de los alumnos.

En otro aspecto de su autonomía personal, la responsabilidad de sus estudios universitarios, nadie se responsabiliza del 43% de las alumnas y del 25% de los alumnos. Si exceptuamos a la alumna que tiene su propia célula familiar, tienen total autonomía el 29% de las alumnas y el 25% de los alumnos.

Tanto la madre como el padre están pendientes de los estudios del 57% de sus hijas y del 50% de sus hijos; y del 25% de ellos se responsabiliza la madre y/o un hermano.

A pesar de que las alumnas tienen mayor autonomía económica y en la responsabilidad de sus estudios, no existe diferencia en cuanto a la libertad de movimiento en sus hogares: el 74% de las chicas y 75% de los chicos no tienen ningún tipo de control por parte de su familia.

B) Características del alumnado: Cualidades y práctica motriz

La ocupación del tiempo de ocio de las alumnas y los alumnos, es casi idéntica. Hacer deporte y estar con amigos y amigas son las dos actividades en que emplean la mayor parte de su tiempo libre tanto las mujeres como los hombres del grupo. En segundo lugar, mencionan salir con las amigas y amigos. Y luego, aparecen diversas actividades, pero ninguna de ellas son realizadas por más de dos personas, tanto en el grupo de alumnas como de alumnos.

Ver televisión, ir al cine, leer y oír música son poco frecuentes.

En general se confiesan con poca afición a la lectura, aunque las chicas son algo más lectoras. Las alumnas leen, sobre todo, prensa deportiva, prensa general y novela. Los alumnos prensa deportiva, prensa general y aventuras.

ACTIVIDADES QUE REALIZAN EN TIEMPO DE OCIO		
ORDEN DE PREFERENCIA	ALUMNAS	ALUMNOS
1º	Hacer deporte	Hacer deporte
2º	Estar con amigos/as	Estar con amigos/as
3º	Cine, leer, ver la televisión	Cine, leer, ver la TV, música, jugar a cartas
4º	Música, coger setas, descansar, escribir, dibujar, puzzles	Coger setas, estar con la novia, viajar, pintar

Tampoco hay grandes diferencias de género, en otras actividades, no deportivas, que realiza el alumnado fuera del horario lectivo. El 14% de las alumnas y 25% de los alumnos aprenden un idioma: euskera o inglés.

En cuanto a la adscripción del alumnado a grupos deportivos o sociales, pertenecen a grupos deportivos el 74% de las alumnas y el 100% de los alumnos. El 14% de ellas y el 25% del ellos pertenecen a un grupo juvenil o religioso.

No hay gran diferencia de género en la variedad y número de las actividades que practican. En la actualidad, el grupo practica 22 actividades deportivas, 13 las alumnas y 16 los alumnos. Es decir, en proporción, las alumnas practican un 5% más deportes que ellos. Hombres y mujeres coinciden en 4 de los 6 deportes más practicados, con el fútbol en cabeza. Fútbol, fútbol, baloncesto, natación, senderismo, frontenis y esquí son practicados por ambos sexos. Balonmano, triatlón, yoga, danza, patinaje sobre hielo y tenis sólo los practican mujeres, mientras que escalada, correr, condición física, ciclismo, hockey, taekwondo, ping pong, pesca y mountain bike sólo los practican hombres.

ACTIVIDADES MÁS PRACTICADAS			
POR LAS ALUMNAS		POR LOS ALUMNOS	
	%		%
fútbol y fútbol	57	fútbol y fútbol	67
natación	43	natación	33
senderismo y montañismo	43	baloncesto	25
baloncesto	29	correr/footing	25
balonmano	29	condición física	25
frontenis	29	senderismo y montañismo	17

CUADRO COMPLETO DE ACTIVIDADES PRACTICADAS POR EL ALUMNADO ACTUALMENTE			
ACTIVIDAD	GRUPO %	ALUMNAS %	ALUMNOS %
balonpié :	63	57	67
fútbol	32	43	33
fútbol	32	14	33
natación	37	43	33
baloncesto	26	29	25
senderismo y montañismo	26	43	17
Correr/footing	16	-	25
frontenis	16	29	8
condición física	16	-	25
balonmano	11	29	-
escalada	11	-	17
esquí	11	14	8
triatlón	5	14	-
yoga	5	14	-
danza	5	14	-
tenis	5	14	-
patinaje sobre hielo	5	14	-
ciclismo	5	-	8
hockey	5	-	8
mountain bike	5	-	8
pesca	5	-	8
ping pong	5	-	8
taekwondo	5	-	8

En cuanto al tiempo que dedican a realizar actividad física fuera del horario de clases, los chicos practican aproximadamente un 20% más:

TIEMPO SEMANAL DE PRÁCTICA MOTRIZ	ALUMNAS %	ALUMNOS %
De 3 a 5 horas	43	17
Más de 5 horas	57	83

Todas las personas del grupo alternan la práctica de actividad física realizada libremente con algún tipo de federación o clubes. Las diferencias de género más significativas son que el doble de alumnos que de alumnas practican libremente, y que, ninguna alumna frente al 25% de alumnos, pertenece a un club deportivo privado.

MODO DE PRACTICA	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Por su cuenta	29	67
Dentro de un programa municipal	14	8
En un club privado	-	25
En un club federado	86	67

Los datos vistos hasta el momento son relativos a las actividades físicas que practica el alumnado en la actualidad. Si analizamos el total de actividades practicadas, incluidas las del pasado vemos que tampoco hay diferencia de género significativa:

- El 100% del grupo-clase ha practicado deportes de equipo de invasión de terreno.
- Mujeres y hombres coinciden en los cinco primeros deporte más practicados, aunque en distinto orden. El más practicado es el fútbol -100% de los chicos y 86% de las chicas-, seguido de baloncesto, balonmano, fútbol sala y hockey.
- En el conjunto de las actividades practicadas, las únicas diferencias son, que el 14% de las chicas y ningún chico han jugado al béisbol, y que el rugby ha sido practicado por el 25% de chicos, pero por ninguna chica.

ACTIVIDADES FÍSICAS MÁS PRACTICADAS EN CONJUNTO (en el pasado y en la actualidad)	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Fútbol	1º	1º
Baloncesto	2º	2º
Balonmano	3º	3º
Fútbol sala	4º	4º
Hockey	5º	5º

Las diferencias mayores en las actividades físicas practicadas por las alumnas y los alumnos, a lo largo de su vida, las encontramos en la danza y los deportes de riesgo, pero, estas dos actividades no figuran entre las más practicadas por ninguno de los sexos.

En la danza, encontramos la mayor diferencia de género. El 74% de las chicas y el 17% de los chicos han practicado danza, alguna vez, como actividad elegida libremente -fuera de la asignatura EF-. Además, las chicas han practicado más de un tipo de danza y los chicos sólo una. Además, hay que tener en cuenta que los chicos han bailado danza regional, quizá, la única especialidad cuya práctica ha sido tradicionalmente aceptada como adecuada para los hombres, especialmente apreciada en el País Vasco. En ningún caso han practicado algún tipo de actividad estereotipada como femenina.

Las mujeres han practicado, en orden descendente: ballet, danzas vascas, contemporánea, funky y danzas regionales.

También la diferencia de género es significativa en la práctica de deportes de riesgo, tanto en el número de practicantes como la variedad de actividades. El 29% de mujeres y 58% de hombres ha practicado deportes de riesgo. Las mujeres se han limitado a una o dos

especialidades, los hombres han practicado más de una especialidad: el 25% de ellos ha practicado cuatro o más deportes diferentes.

Las mujeres han hecho: escalada y rapel. Los hombres: escalada, *rafting*, descenso de cañones, tirolesa, *hidro-speed*, rapel, espeleología, *goming* y esquí fuera de pistas.

Hay otro aspecto digno de señalar: el 74% de las mujeres, que no han tenido ocasión de practicar deportes de riesgo, a la pregunta de si han practicado deportes de riesgo, todas contestan “No, aunque me encantaría”, “No, aunque me gustaría mucho”. Sin embargo, al 25% de los hombres no les gustaría y/o les dan miedo los deportes de riesgo. Es otra de las características de las alumnas, que rompe el mito del miedo o la falta de gusto de las mujeres por la práctica de deportes de riesgo.

Al 100% de mujeres y al 75% de hombres les gustaría practicar deportes de riesgo. Les gustaría hacer tres o más especialidades, y ambos sexos coinciden en las actividades preferidas.

Las alumnas señalan los siguientes deportes de riesgo que les gustaría practicar: puenting, *rafting*, descenso de cañones, espeleología, parapente y todos los existentes.

Los alumnos señalan los siguientes deportes de riesgo que les gustaría practicar: *puenting*, *rafting*, descenso de cañones, parapente, escalada, paracaidismo, caída libre, ala delta, *hidro-speed*, *goming*, rapel, todos los existentes, todos excepto *puenting*:

ACTIVIDADES DE RIESGO QUE DESEAN PRACTICAR	
ALUMNAS	ALUMNOS
1º puenting	1º puenting
2º <i>rafting</i>	2º <i>rafting</i>
3º descenso de cañones	3º descenso de cañones
4º espeleología	4º parapente
5º parapente	5º escalada

El 100% de alumnas y alumnos ve deporte en televisión y apenas hay diferencia en el tipo de deporte que ven, que coincide con los más emitidos por las cadenas televisivas. Fútbol, seguido de tenis y baloncesto son los más vistos por ambos sexos; en chicos se cuele el ciclismo, que las chicas no nombran.

DEPORTES MÁS VISTOS EN TV POR EL ALUMNADO (en orden descendente)	
ALUMNAS	ALUMNOS
fútbol	fútbol
tenis	Tenis, ciclismo
baloncesto	baloncesto
balonmano	atletismo
atletismo	balonmano
puenting	hockey
gimnasia rítmica	waterpolo
gimnasia artística	pelota

El 100% de las alumnas y el 50% de los alumnos van al estadio a ver deporte en vivo, siempre que se lo permite su economía. Ven fútbol y baloncesto, excepto una alumna que se ha desplazado a otra ciudad para ver el campeonato de España de gimnasia rítmica.

En cuanto al estímulo recibido para realizar actividad física, por el conjunto de factores sociales, vemos que es superior en los chicos. Las alumnas no destacan ningún factor

decisivo, sino que señalan varios y con una influencia semejante, mientras que los alumnos han sido más influenciados por los mismos factores que se señalan en la tabla siguiente:

ESTÍMULO RECIBIDO PARA PRACTICAR ACTIVIDAD FÍSICA	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Algún miembro de tu familia	43	75
Las amistades	43	67
Las clases de EF de EGB y BUP	29	67
El querer ser como algún/a deportista de elite	43	58

Curiosamente, *el querer ser como algún/a deportista de elite*, es el factor de menor influencia en los chicos, mientras que las chicas lo señalan como uno de los más importantes. Lo que induce que pensar que mis alumnas han sido motivadas por modelos deportivos masculinos, ya que las niñas carecen de modelos de mujeres deportistas, debido, fundamentalmente, a su escasa presencia en los medios de comunicación. Máxime, si tenemos en cuenta que dicha presencia es prácticamente inexistente en los deportes de equipo, precisamente, los más practicados por mis alumnas.

Este dato es el que arroja menor diferencia de género en la motivación para la práctica, por el contrario, en las clases de EF es donde encontramos la mayor diferencia en detrimento de las chicas. En principio, debería ser el factor más igualitario, pues todas las personas han cursado la asignatura de EF en la misma proporción horaria. Sin embargo, una vez más nos topamos con la aparente igualdad de oportunidades, ya que la realidad de la docencia del área de EF es tan androcéntrica, que ni siquiera aquellas chicas a las que les gusta practicar deporte encuentran su espacio.

Interpreto que este aserto mantiene relación con el siguiente dato: el nivel de disfrute en las clases de EF de sus anteriores etapas educativas es muy superior en los chicos.

NIVEL DE DISFRUTE EN LAS CLASES DE EF DE ANTERIORES ETAPAS EDUCATIVAS	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Han disfrutado poco	29	-
Han disfrutado bastante	29	17
Han disfrutado mucho	43	83

Por otra parte, aunque tanto alumnas como alumnos, señalan como factor principal para la práctica motriz el estímulo recibido por algún miembro de su familia, los progenitores no parecen constituir dicho modelo, ya que tanto las madres como los padres son practicantes en un porcentaje bajo:

PRACTICAN ACTIVIDAD FÍSICA DE MANERA REGULAR		
	MADRES %	PADRES %
De las alumnas	17	33
De los alumnos	33	25

Si analizamos tanto la autopercepción como la percepción de otras personas, tampoco hay diferencia de género. Las alumnas y los alumnos se autodefinen como personas “apasionadas por el deporte, felices realizando cualquier actividad física o deporte, extrovertidas... y gente maja”; se sienten orgullosas y muy satisfechas de haber conseguido con todos los miembros del grupo “una relación más que buena”.

La similitud es increíble en las características que les gustaría encontrar en las personas según el sexo, que coinciden en las cuatro primeras características que más valoran tanto en mujeres como en hombres: ser deportista, creatividad, ser activo/a e inteligente, así como en las cuatro características que menos valoran en las personas: conflictiva/o,

aparición desaseada, naturaleza dependiente y falta de iniciativa. Varía el orden de preferencia.

CARACTERÍSTICAS QUE MÁS VALORAN EN LAS MUJERES (en orden descendente)		CARACTERÍSTICAS QUE MÁS VALORAN EN LOS HOMRES (en orden descendente)	
LAS ALUMNAS	LOS ALUMNOS	LAS ALUMNAS	LOS ALUMNOS
Ser deportista	Ser deportista	Ser deportista	Activo/a
Creatividad	Inteligencia	Activo/a	Ser deportista
Inteligencia	Activo/a	Creatividad	Inteligencia
Activo/a	Creatividad	Inteligencia	Creatividad

CARACTERÍSTICAS QUE MENOS VALORAN EN LAS MUJERES (en orden descendente)		CARACTERÍSTICAS QUE MENOS VALORAN EN LOS HOMRES (en orden descendente)	
LAS ALUMNAS	LOS ALUMNOS	LAS ALUMNAS	LOS ALUMNOS
Conflictiva/o	Falta de iniciativa	Conflictiva/o	Conflictiva/o
Apariencia desaseada	Naturaleza dependiente	Apariencia desaseada	Apariencia desaseada
Naturaleza dependiente	Conflictiva/o	Naturaleza dependiente	Naturaleza dependiente
Falta de iniciativa	Apariencia desaseada	Falta de iniciativa	Falta de iniciativa

A la hora de decidir qué cualidades del ser humano serían las más valoradas en las personas, segregadas por sexo, la respuesta queda muy dispersa entre una lista de 18 valores positivos que apuntan, pero, alumnas y alumnos coinciden en la primera cualidad que les gustaría encontrar en las personas, la sinceridad, que en ambos casos es la única que destaca considerablemente del resto:

CUALIDADES DEL SER HUMANO MÁS VALORADAS				
ORDEN DE PREFERENCIA	POR LAS ALUMNAS	%	POR LOS ALUMNOS	%
1º	sinceridad	74	sinceridad	67
2º	tolerancia	43	amistad	33
3º	independencia	43	modestia, sencillez	33

En la autopercepción del alumnado con relación a sus cualidades motrices, las alumnas del grupo-clase consideran que, en los años anteriores, tenían un grado de habilidad y destreza motriz bueno o muy bueno y que destacaban por ser tan buenas o mejores que los chicos en las clases de EF. Mientras que el conjunto de chicas era peor que el de los chicos de su clase.

Los alumnos consideran que tenían un grado de habilidad y destreza motriz bueno o muy bueno, que en EF destacaban del conjunto; que las chicas eran, indudablemente, peores que los chicos de clase, pero, que había alguna chica que destacaba por ser tan buena o mejor que los chicos en deporte.

En el momento actual, las alumnas consideran que el grado de habilidad y destreza motriz es ligeramente más bajo que en años anteriores y considerablemente más bajo si se comparan con su actual grupo de formación del profesorado. Sin embargo, creen que el conjunto de las chicas de clase es bueno y que hay chicas tan buenas o mejores que los chicos. De manera, que se autovaloran más bajo que en anteriores años, pero valoran mejor al conjunto de alumnas del grupo que a las compañeras de años anteriores.

Los alumnos creen que su grado de habilidad y destreza motriz es igual de bueno que en años anteriores y considerablemente más bajo si se comparan con su actual grupo de formación del profesorado. Además, consideran que sus compañeras actuales son buenas y que hay chicas tan buenas o mejor que los chicos en la práctica deportiva. O sea que, el

nivel de habilidad de su grupo actual es mayor al de años anteriores, sobre todo el de las chicas.

Por tanto, existe una pequeña diferencia de género en la autopercepción actual, a favor de los alumnos, ya que creen que su grado de habilidad y destreza motriz es igual de bueno que en años anteriores, mientras que las alumnas creen que ha disminuido ligeramente con respecto a años anteriores.

C) Ambiente de grupo y relaciones interpersonales del alumnado

No hay diferencia de género en la valoración unánime que hace el alumnado acerca del ambiente de grupo creado en la asignatura EF y su Didáctica I: excelente. Tampoco en la conciencia de ser un grupo especial, que se gesta desde las primeras horas del desarrollo de la asignatura.

Apenas existe diferencia en la actitud, ni en las explicaciones del alumnado al hecho de que en las sesiones prácticas, para realizar actividades motrices por parejas, normalmente, eligen a alguien de su sexo. Lo aceptan como costumbre, como algo educacional y lo achacan al problema de timidez o sentir pudor por el contacto físico, en definitiva la inhibición de transgredir la barrera corporal, el espacio propio, con alguien del otro sexo. Tanto mujeres como hombres, aluden a la diferencia de peso y fuerza entre chicas y chicos, argumento que, a mi parecer, no es válido en este grupo, dónde la mayoría de las chicas son altas y fuertes.

El 74% de las alumnas, lo aceptan y su sentir podría resumirse en las siguientes frases:

- *Por inercia, es una cuestión educacional*
- *Te acostumbras desde siempre a ponerte con los de tu propio sexo*
- *Los chicos nunca te decían que te pusieras con ellos*
- *Miedo al contacto físico*
- *Mayor equivalencia de fuerza*
- *El sentido del ridículo*

El 83% de los alumnos, lo aceptan y su sentir podría resumirse en las siguientes frases:

- *Por la educación*
- *Por costumbre*
- *Sinceramente, a la timidez.*
- *En muchos ejercicios hay que agarrar o tocar a la pareja y al estar con alguna chica te da palo.*
- *Puede haber una mayor igualdad física en cuanto a peso y si hay que hacer un ejercicio de llevar al otro a arricotes...*

Encontramos diferencias en la percepción de alumnas y alumnos del ambiente de clase en las demás asignaturas: El 57% de las mujeres y al 83% de los hombres creen que su actitud no ha sido la misma, sino que el ambiente variaba en función de la asignatura y de cada docente. El 43% de alumnas y 67% de alumnos contesta: “Creo que variaba, y en mi opinión, el factor que más hace variar esas actitudes es el profesor”.

Sin embargo, desaparece la diferencia por sexo al analizar el interés provocado por las asignaturas cursadas durante el primer cuatrimestre. Las alumnas valoran el interés del conjunto las asignaturas un 5% menos que sus compañeros. Excepto EF y su Didáctica I, valorada igual por hombres y mujeres, y Euskera que ellas valoran 12 puntos por encima, el resto de materias son mejor valoradas por los alumnos.

En la tabla siguiente se muestran las cinco asignaturas que han suscitado mayor interés.

ASIGNATURAS MÁS INTERESANTES	GRUPO %	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Educación Física y su Didáctica I	100	100	100
Juego Motor	53	43	58
Bilingüismo y Educación	47	43	50
Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar	37	29	42
Euskera y su Didáctica	21	29	17
MEDIA DE INTERÉS	51	48	53

D) Relación del grupo con la profesora

En los aspectos esenciales, no hay diferencia en la relación de la profesora con las alumnas y los alumnos. El grupo ha funcionado como un instrumento de cuerda bien afinado, y la relación con la profesora ha sido un elemento acorde con los diferentes aspectos del desarrollo de la asignatura: clima de clase, trabajo, aprendizaje, compromiso, interés, confianza, disfrute, etc.-, que desde el principio del proceso ha tenido un nivel muy alto, y que se iba fraguando con el paso de los días. No obstante, al final de este apartado se señalan los únicos matices, más que aspectos, en los que ha existido diferencia de género.

No se han encontrado diferencias de género:

- En lo relativo a la novedad de la metodología que propicia una relación con la profesora diferente a la que habían tenido a lo largo de su experiencia como alumnas y alumnos. En un primer momento les resulta extraño, pero lo aceptan inmediatamente y se sienten a gusto en un sistema de colaboración e intercomunicación de todos los miembros del grupo, incluida la profesora.
- En el ambiente de confianza que hemos creado, sienten la necesidad de ser sinceras/os, pero aparece el miedo a ser calificados de “pelotas”, cuando hacen una valoración positiva de la profesora, que, frecuentemente, tanto ellos como ellas, acompañan de frases como “No es peloteo, profe”, “Yo no soy pelota...”
- Asisten poco a consultas en horas de tutoría, si bien es verdad que todos los días al concluir la sesión, varias personas se quedan para hablar conmigo.
- Al principio no entienden mi empeño por trabajar la capacidad crítica y de aprender a encajar, sin enfado, las opiniones desfavorables de que son objeto, a lo que reaccionan de igual manera alumnas y alumnos.
- Es su primera experiencia de ejercer la autodisciplina y la autoevaluación. Valoran muy positivamente haber tenido capacidad de decisión en el desarrollo de la asignatura.
- Valoran la relación de cercanía con la profesora, pero, a la vez, son exigentes con el cumplimiento de las tareas docentes. Les aporta seguridad ver que tengo planificado hasta el último detalle de la asignatura, les gusta saber que llevo el control, que no me relajo, y me lo hacen saber de manera formal e informal.
- La libertad con que expresan sus opiniones y sus dudas, o plantean sus preguntas en todo momento. Las alumnas del grupo son muy activas y extrovertidas, así que rompen la tendencia habitual de los hombres a intervenir más frecuentemente en público.

Para terminar este apartado, algunos matices dónde puede verse diferencia de género en la relación del alumnado con la profesora:

- Al principio de curso, los alumnos “me examinan”, necesitan comprobar que “sé mucho de deporte”. Sin embargo, a medida que pasan los días, aceptan que pueden

aprender de mí. Las alumnas se muestran más relajadas y apenas cuestionan lo que digo.

- En el desarrollo del tema Coeducación alumnas y alumnos reaccionan de forma diferente. Ellas, en general optan por callar y escuchar, ellos se muestran enfadados, irracionales y me acusan de ser feminista.
- Los alumnos, me hacen consultas acerca de sus trabajos en deporte escolar: solicitan mi ayuda para diseñar las sesiones prácticas, solucionar dudas teóricas, la opinión acerca de una programación que deben entregar por escrito, etc. Las alumnas no trabajan en el ámbito de la actividad física, luego tampoco puede saberse si hubieran solicitado ayuda, estando en la misma situación.

5.5.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de género

No hay diferencia de género significativa en la valoración del desarrollo de la asignatura. Cada uno de los aspectos objeto de estudio en el desarrollo de la asignatura, ha sido calificado positivamente; la valoración general de la asignatura ha sido muy buena. Alumnas y alumnos valoran muy bien la metodología y la evaluación; creen que han aprendido mucho; y han descubierto la importancia del estudio en su formación como docentes de EF.

Manifiestan un alto grado de satisfacción y de implicación personal a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin excepción, valoran muy bien los contenidos del programa, la relación teoría y práctica, el desarrollo de las clases teóricas y de las clases prácticas, lo novedoso de este método de trabajo y el haberse sentido parte implicada y con capacidad de decisión a lo largo de todo el proceso.

De todas las tareas llevadas a cabo, lo mejor valorado ha sido las sesiones prácticas. De las actividades teóricas, los debates.

A) Grado de satisfacción

Al final del cuatrimestre, de forma unánime, el grado de satisfacción es muy alto. Tampoco hay diferencia entre las alumnas y los alumnos que están cursando Magisterio por no haber podido acceder al IVEF, ya que dicen “estar muy a gusto, no estar nada decepcionados/as; que han acertado; o que no se acuerdan del IVEF”.

Con dos excepciones -una alumna y un alumno- al comenzar estos estudios, mencionan que esperaban más práctica -“pensaba que estaba más relacionado con el deporte”-. Sin embargo, la final del proceso han cambiado de parecer, dicen: “no me importa porque me ha compensado que he aprendido muchas cosas”, entre las que destaca “he aprendido a ser buen/a profesor/a”.

Emplean palabras como: *me ha gustado mucho; estoy muy a gusto; estoy muy satisfecha/o; estoy muy contento/a; estoy a gusto; lo que me he encontrado está muy bien; ha sido positivo; me ha encantado; tus clases han sido las mejores.*

B) Implicación del alumnado: actitud y esfuerzo

En los diversos aspectos analizados en la actitud de las alumnas y los alumnos, a lo largo del proceso, no hay ninguna excepción en la actitud cooperativa, abierta, receptiva, activa, responsable, con ganas de aprender, entusiasta. Tampoco en cuanto al fuerte sentimiento de grupo que impregna su tarea diaria.

Alumnas y alumnos tienen una actitud similar de ayuda y colaboración en todo momento, tanto en las sesiones prácticas como teóricas. Se comprometen en el planteamiento pedagógico que les ofrezco con gran motivación por realizar un trabajo novedoso.

Una vez vista la organización del curso, tanto chicas como chicos plantean dudas sobre un sólo aspecto: la evaluación.

Su actitud es coherente con su deseo de mejorar en todos los aspectos personales y profesionales. Responden muy positivamente a la experiencia, nueva para todas las personas del grupo, de debatir acerca de un tema preparado previamente con los materiales pertinentes. Les resulta muy gratificante ser conscientes de que hay que aprender a escuchar, a respetar las opiniones de las otras personas, tanto las formas -turno de palabra, lenguaje, actitud al dirigirse a alguien, etc.- como las creencias, concretamente, aquellas contrarias a las suyas.

No hay diferencia en la disposición flexible a buscar soluciones a los problemas que van surgiendo. Por ejemplo, nadie se niega a recuperar las horas de clase no cursadas en la asignatura los viernes que tenían día libre. Hay una alumna que protesta por ello.

En relación con el aprendizaje, la responsabilidad y el estudio, hay algunas frases recurrentes proferidas por alumnas y alumnos, donde puede verse la similitud de opiniones:

- Responsabilidad: cumplen con los compromisos pactados al principio de curso, en el convencimiento de que les está ayudando a formarse para ser buenas/os profesoras/es de EF:

- Hugo: *Al principio dices, bueno lo leo un poco por encima..., pero luego te das cuenta de que no. Y si haces uno rápido porque no tienes tiempo, lo dejas, pero luego lo vuelves a coger y a leerlo otra vez.*
- Berta: *Aunque nos has metido caña... todo el mundo hemos reconocido que hemos aprendido y además por nuestra cuenta. Que no hemos tenido a nadie encima, o sea, tú verás, si quieres los haces y si los quieres copiar no tienes más que pedirlos a alguien que te los van a dejar. Tú verás lo que haces pero si lo has hecho, has aprendido seguro.*

- Actitud persistente en el trabajo: dicen haber trabajado mucho o muchísimo, a veces, se quejan de que exijo demasiado, pero sin excepción, reconocen haber recibido compensación a tantas horas de dedicación, por lo mucho que han aprendido:

- David: *Aunque sí que es la asignatura en la que hemos metido más horas, al final, es con la que mejor te quedas.*
- Teresa: *Creo que ha sido demasiado trabajo pero que ha compensado. Ha estado bien. He aprendido mucho.*

- Inicialmente, tanto a ellas como a ellos les cuesta entender que la crítica constructiva, es positiva; que emitir una opinión en desacuerdo no es una traición al compañero o compañera que ha dirigido la clase. Al finalizar la asignatura, todas las personas mejoran considerablemente en la capacidad de aceptar y de hacer críticas. Comprenden que es una estrategia de trabajo en equipo de gran valor formativo.

- Sin excepción, descubren una nueva actitud ante el aprendizaje: la importancia de la lectura y el estudio en la adquisición del conocimiento; que estudiar no es memorizar para un examen, y que, sorprendentemente, el estudio puede ser gratificante. Además, toman conciencia de sus limitaciones con respecto a lo que creían saber y no saben.

• Aunque la actitud del alumnado es muy buena, existen algunos aspectos susceptibles de mejora que ya señalamos en la categoría correspondiente, y en cuyas actitudes encontramos alguna diferencia de género, pero poco significativas:

- No acuden a tutorías cuando no pueden completar su guión de lectura, usando diccionarios o Internet. Como consecuencia, sólo el 29% de las alumnas y el 8% de los alumnos, cree haberlo entendido todo, no haberse quedado con dudas.
- Dicen haber estudiado poco para preparar la prueba final escrita. Las mujeres han estudiado 3,1 horas de media y los hombres 3,8. Desde mi punto de vista, tanto alumnas como alumnos son muy optimistas al valorar como *poco* el tiempo dedicado al estudio, pues sería más adecuado haber contestado que el tiempo dedicado a la preparación de esta prueba es prácticamente nada.
- En cuanto a la capacidad de autocritica por no haber preparado la Prueba final escrita, el 33% de los alumnos se lamenta de no haber estudiado, lo que no expresa ninguna alumna.

C) Aprendizaje

No hay diferencia de género en relación con el aprendizaje. Sus opiniones pueden resumirse en que “han aprendido mucho” y “de forma diferente” a la habitual; que su aprendizaje es sólido; que su trabajo y esfuerzo fuera de las horas de clase ha tenido un papel muy importante en su aprendizaje. El grupo, de forma reiterada y unánime, afirma haber aprendido mucho.

Las alumnas lo expresan así:

- *He aprendido mucho.*
- *He aprendido un montón, un montón.*
- *He aprendido muchas cosas.*
- *He aprendido un montón de cosas...*
- *Se que he aprendido en esta asignatura más que en toda mi vida.*
- *Creo que así se aprende mucho más.*

Excepto uno que dice: *He aprendido bastante*, el resto de los alumnos usa las siguientes expresiones:

- *La verdad es que he aprendido mucho.*
- *He aprendido muchas cosas.*
- *Así aprendes mucho más.*
- *He aprendido mucho.*
- *Me ha parecido super buena idea para aprender.*
- *Me ha resultado positivo.*

Alumnas y alumnos han adquirido actitudes, conocimientos y procedimientos fundamentales de la puesta en práctica educativa de Educación Física. Han aprendido a autodisciplinarse y responsabilizarse de sus tareas, a hacer un trabajo continuado, a trabajar en equipo, a colaborar, a debatir, a respetar, a reflexionar. Han comenzado a tener interés por el estudio de la EF, a leer temas relacionados con la EF, a entender y sintetizar lo más importante de un texto, a exponerlo oralmente, estrategias para conducir una sesión, a aceptar las críticas. En definitiva, que lo aprendido les servirá para ser docentes competentes de EF.

Algunas frases de alumnas:

- *He aprendido un montón de cosas para llevar a cabo si llego a ser profesora.*
- *Lo que he aprendido en esta asignatura poco viene en los libros.*
- *...he aprendido contigo a hacer artículos... a saber hacer un resumen.*

- *He aprendido cosas de ti, como profesora: cómo tratar a la gente...*
- *todo el mundo hemos reconocido que hemos aprendido y además por nuestra cuenta.*
- *Si quieres los haces y si los quieres copiar no tienes más que pedirlos a alguien que te los van a dejar, tú verás lo que haces, pero si lo has hecho, has aprendido seguro.*
- *al trabajar a lo largo del curso, aprendes más. Interiorizas más las cosas*
- *Es una forma diferente y a mí me parece muy buena. Creo que se aprende mucho más.. ...*
- *El método está bien porque te lo tienes que leer todo por narices... no te escaqueas, tienes que hacerlo.*
- *tampoco te hubiera dado tiempo a ti a explicar en las horas de clase todo lo que yo he aprendido*
- *El trabajar a lo largo del curso, aprendes más. Interiorizas más las cosas, no te das cuenta de que aprendes, pero lo has aprendido. Es una forma diferente y a mí me parece muy buena.*
- *He aprendido mucho, aunque no se vea en el examen*

Algunas frases de alumnos:

- *Yo creo que son conocimientos que se me han quedado bien puestos...*
- *Aprender a dar las clases, cosas que te ayudan a ser un buen profesor*
- *Prefiero hacerlo así, escribiendo, que se te van quedando cosas.*
- *...que no sales igual de cómo has entrado en clase, que sales y encuentras relación, eso es realmente cuando te das cuenta que has aprendido.*
- *Lo que he aprendido me ha dado un giro de 180 grados.*
- *He aprendido sin estudiar, he aprendido sin querer, sin costarme*
- *Muchos artículos me parecen interesantes como puntos de vista que no tenemos, que te cambian. .. que digan algo que no estás acostumbrado a oír, que choque con la idea general que tiene la gente.*
- *Me ha parecido super buena idea de hacer prácticas entre nosotros, es lo que más te enseña, sobre todo los últimos minutos de cada sesión, la crítica cuando nos decías lo que se puede mejorar, esto se nos ha quedado a todos, creo yo.*
- *En un principio me resultó muy pesado todo lo que había que hacer. Pero una vez que empiezas a leer dices, pero sí son cosas que me gustan.*
- *Y lo de los trabajos aunque cuesta mucho, yo prefiero así que al final un examen. Y luego que aprendes mucho más.*

D) Metodología

En estrecha relación con lo anteriormente expuesto, sin excepción, mencionan que con este método se trabaja mucho, pero se aprende mucho. Valoran muy bien la metodología empleada: la relación teoría y práctica, el trabajo realizado a través de los guiones de lectura, los debates, y por encima de todo, la experiencia de haber diseñado e impartido las sesiones prácticas. Además, les resulta novedoso y gratificante haber desarrollado un proceso de aprendizaje en el que, una de las claves, ha sido el trabajo continuado.

Ahora bien, en la valoración concreta de la metodología de la asignatura, en la Prueba final escrita, las alumnas dan una valoración algo más alta. Sin embargo, en la entrevista final que se hace posteriormente, todos los alumnos y alumnas valoran la metodología muy bien.

En sus escritos, excepto una alumna que dice que “con esta metodología se aprende mucho más”, el resto de alumnas emplean términos como: “me ha gustado mucho” y “me ha parecido muy bien”.

Los alumnos, aunque manteniendo la valoración positiva, el 58% de ellos utilizan calificativos similares a los de las chicas: “muy interesante, muy buena, muy bien, me gustó mucho”; y el 42% usan expresiones como: “es una buena metodología, me ha gustado, ha estado bien”.

D-1) Sesiones Teóricas

No hay diferencia en valorar muy positivamente el trabajo realizado en las sesiones teóricas. Destacan haber podido intervenir y participar en todo momento, el reto de preparar y exponer oralmente un tema al resto del grupo, la riqueza del intercambio de ideas y aprender a discutir respetando las ideas diferentes a las suyas. Vuelven a manifestar que han aprendido mucho, esta vez acerca de las actividades realizadas en las sesiones teóricas.

La mayor diferencia de género en lo referente a su metodología, la encontramos en que al 25% de alumnos les hubiera gustado que la profesora hubiera impartido más clases magistrales. Esta sugerencia no la hace ninguna alumna.

Las lecturas tutorizadas, de forma unánime, se valoran muy positivamente. Reconocen haber descubierto un mundo de posibilidades en los materiales escritos. No imaginaban que podía existir tanta producción teórica de la que aprender y temas tan interesantes.

Hay tres apartados que el alumnado debe valorar, al completar el guión de lectura: autocalificación, nivel interés y grado de dificultad suscitado por las lecturas realizadas. Apenas puede hablarse de diferencia de género con respecto a ninguno de los citados aspectos:

- La autocalificación media y máxima es idéntica en alumnas y alumnos.
- El grado de interés es 2 décimas superior en los chicos.
- De las 24 lecturas analizadas, coinciden las dos de mayor interés para alumnas y alumnos y las dos tratan de temas relacionados con la práctica: el calentamiento y de la sesión de EF.
- De las 5 lecturas que han suscitado menor interés, alumnas y alumnos coinciden en 3. En ambos casos, las lecturas que han provocado menor interés son las más teóricas y de registro cultural más elevado.
- En ningún caso, un material de lectura bien valorado por el conjunto de alumnas se encuentra entre los peor valorados por los alumnos, o viceversa.
- Puede establecerse una relación inversa entre el interés y la dificultad de las lecturas realizadas, y es similar desde el análisis de género. Las alumnas consideran que de los 24 materiales, hay 6 de mayor dificultad, 5 de los cuales coinciden con los que suscitan menor interés. Los alumnos, consideran que son 5 los artículos de mayor dificultad, de los que 4 coinciden con los de menor interés. Lo mismo ocurre en sentido inverso: de las 5 lecturas de menor dificultad para las alumnas, 3 figuran entre las que han suscitado mayor interés; y de las 5 lecturas de menor dificultad para los alumnos, 2 figuran entre las que han suscitado mayor interés.
- La mayor diferencia por sexo está en el grado de dificultad máximo otorgado al conjunto de materiales estudiados, que los alumnos han valorado un 12% más que las alumnas.

En la siguiente tabla puede verse la valoración numérica del conjunto de las alumnas y de los alumnos con relación a estos tres aspectos: autocalificación, nivel interés y grado de dificultad:

LECTURAS CON GUIÓN	ALUMNAS /10	ALUMNOS /10
AUTOCALIFICACIÓN		
Nota media	8,3	8,3
Nota mínima	6,0	6,6
Nota máxima	9,3	9,3
GRADO DE DIFICULTAD		
medio	5,2	5,2
mínimo	3,0	3,0
máximo	6,6	7,8
GRADO DE INTERÉS		
medio	6,8	7,0
mínimo	5,0	4,0
máximo	9,6	9,6

En las cuatro tablas siguientes se indican los materiales escritos, que a juicio del alumnado tienen mayor o menor grado de interés y de dificultad. En estas tablas aparece únicamente la autora o autor del libro o artículo.¹⁴⁷

LAS LECTURAS QUE HAN SUSCITADO MAYOR INTERÉS			
EN LAS ALUMNAS	%	EN LOS ALUMNOS	%
“El calentamiento” (Aguirre, 1985)	96	“El calentamiento” (Aguirre, 1985)	96
“La clase de educación física” (Costes, 1993)	90	“La clase de educación física” (Costes, 1993)	84
“Las tareas en la Educación Física para enseñanza primaria” (Delgado, 1993)	90	“El deporte como consumo” (Heinemann, 1993)	84
“La aparición de los nuevos deportes y sus repercusiones” (Casanova, B. 1991)	82	“Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque” (Read y Devis, 1990)	84
“Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados.” (Devis y Peiró, 1992)	82		

LAS LECTURAS QUE HAN SUSCITADO MENOR INTERÉS			
EN LAS ALUMNAS	%	EN LOS ALUMNOS	%
“Reflexiones en torno al origen del deporte” (Olivera, 1994)	52	“El deporte, ¿opio del pueblo?” (Charretón, 1992)	31
“Evolución histórica de la Educación Física” (Pérez Ramirez, 1993)	52	“Evolución histórica de la Educación Física” (Pérez Ramirez, 1993)	60
“El deporte ritualizado y su importancia en la formación de la identidad” (Sánchez, 1991)	52	“Síntesis histórica” (en Vázquez, 1989a)	58
“Síntesis histórica” (en Vázquez, 1989a)	52	“Corrientes actuales” (en Vázquez, 1989a)	58
“La pedagogía del deporte como educación” (Cagigal, 1995)	50	“El deporte ritualizado y su importancia en la formación de la identidad” (Sánchez, 1991)	52

¹⁴⁷ La cita completa puede verse en la relación de Material de Estudio de la asignatura, en el anexo 3, así como en la bibliografía de la tesis.

LAS LECTURAS DE MAYOR DIFICULTAD			
EN LAS ALUMNAS	%	EN LOS ALUMNOS	%
“La pedagogía del deporte como educación” (Cagigal, 1995)	66	“El cuerpo visto por distintas disciplinas” (en Vázquez, 1989a)	78
“Evolución histórica de la Educación Física” (Pérez Ramirez, 1993)	66	“Corrientes actuales” (en Vázquez, 1989a)	70
“El deporte ritualizado y su importancia en la formación de la identidad” (Sánchez, 1991)	66	“La pedagogía del deporte como educación” (Cagigal, 1995)	68
“Síntesis histórica” (en Vázquez, 1989a)	62	“El deporte ritualizado y su importancia en la formación de la identidad” (Sánchez, 1991)	60
“El cuerpo visto por distintas disciplinas” (en Vázquez, 1989a)	62	“Evolución histórica de la Educación Física” (Pérez Ramirez, 1993)	60
“Reflexiones en torno al origen del deporte” (Olivera, 1994)	62	“El deporte, ¿opio del pueblo?” (Charretón, 1992)	60
		“Valores educativos del deporte” (Seirullo, 1992)	60

LAS LECTURAS DE MENOR DIFICULTAD			
EN LAS ALUMNAS	%	EN LOS ALUMNOS	%
“La clase de educación física” (Costes, 1993)	36	“El calentamiento” (Aguirre, 1985)	42
“El calentamiento” (Aguirre, 1985)	36	“El deporte como consumo” (Heinemann, 1993)	40
“Sobre los llamados deportes alternativos” (García Monje (et al.), 1992)	36	“Sobre los llamados deportes alternativos” (García Monje (et al.), 1992)	34
“Las tareas en la Educación Física para enseñanza primaria” (Delgado Noguera, 1993)	30	“Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados.” (Devis y Peiró, 1992)	30
“Es un grave error decir que alguien no sirve para el deporte” (Olivera, 1997)	30	“Es un grave error decir que alguien no sirve para el deporte” (Olivera, 1997)	30

Cuando se quejan de que se repite información en diferentes materiales, les propongo que decidan qué artículos quitar o sustituir, con el fin de contribuir a la evaluación del proceso en lo referente a la selección de los contenidos, pero, ni una sola persona es capaz de concretar de qué material escrito prescindiría. Luego, no hay diferencia de género en la toma la decisión acerca del posible cambio de materiales escritos.

Tampoco la hay con relación a cómo van modificando paulatinamente su forma de pensar con respecto a los materiales más teóricos: al final del proceso, la opinión generalizada es que: *los artículos todos muy interesantes...; no sobra ninguno; he leído todos y todos interesantes, siempre aprendía algo nuevo.*

Sí hay alguna diferencia de género en los siguientes matices con relación al trabajo de las lecturas con guión:

- La percepción del volumen de trabajo realizado: el 57% de las alumnas y 33% de los alumnos considera que ha sido un trabajo excesivo, demasiadas horas. Aunque, tanto unas como otros, *lo volverían a repetir, ya que merece la pena lo mucho que han aprendido.*
- Los artículos de historia han sido pesados o repetitivos para el 57% de las chicas y 25% de los chicos. Pero, estas lecturas son valorados de forma excepcional por una

sola alumna que dice: *...por ejemplo los que a la gente no le ha gustado nada, los de historia y filosofía a mí me han encantado. Todos tienen algo interesante.*

Las alumnas acompañan sus protestas con expresiones como:

- *Son un rollo, se te queda el culo pegado a la silla.*
- *Los artículos los he odiado.*
- *Al hacerlos me he acordado de ti.*

Los alumnos lo expresan así:

- *Algunos artículos no valen mucho, bueno que no vienen a cuento, los temas que tratan son antiguos y prefiero ver más la realidad que los temas de historia, sobre todo los de historia, los demás no.*
 - *Ha sido trabajoso, no difícil.*
- En mi opinión, el grupo ha hecho un buen trabajo con los guiones de lectura. El 57% de las chicas y el 42% chicos muy bueno, francamente un trabajo a conciencia.
 - Por otra parte, el 25% de los chicos -ninguna chica- se autocalifican demasiado alto, mientras que y el 14% de las alumnas y el 8% de los alumnos, demasiado bajo, comparado con la tendencia del grupo.

El conjunto de alumnas y alumnos valora muy bien los debates, la mejor actividad teórica, y que califican de muy interesantes. Agradecen haber podido expresar sus ideas en un ambiente de libertad y confianza. Destacan: la riqueza del intercambio de opiniones, lo mucho que se aprende al escuchar otras ideas; el aprender a respetar cómo piensan sus compañeras/os; y, en definitiva, el aprender a debatir. Además añaden lo bien que lo han pasado en los grupos de discusión.

No hay variación en la forma de expresarlo, ya que, excepto una alumna que dice “los debates, todo perfecto”, el resto dice “los debates muy bien”.

En relación con esta actividad, pueden señalarse tres aspectos que indican diferencias de género:

- Hay un aspecto que mencionan sólo algunas alumnas, el aprender a controlarse, a respetar el turno de palabra:
 - *De tanto debatir, te acabas dando cuenta de que no tienes razón, tienen razón los otros.*
 - *Además a mí me han servido para controlarme, para aprender a respetar a los demás, a dejar hablar a los demás...*
- Y otros dos aspectos recurrentes entre los alumnos, que no menciona ninguna alumna: el primero, que los temas que se han debatido tienen aplicación en su vida y, un segundo aspecto -que mencionan los más jóvenes- relacionado con lo que se puede aprender de las personas del grupo que poseen mayor experiencia:
 - *A lo que hemos debatido le he encontrado mucha aplicación...*
 - *Oyes opiniones de gente que ha tenido más experiencia que tú y que ha vivido otras cosas...*

D-2) Sesiones Prácticas

La actividad más valorada por el 100% del alumnado es el desarrollo de las sesiones prácticas. Valoran muy positivamente la estructura de la sesión, ser capaces de impartir la clase, haber conocido actividades nuevas de manos de sus compañeros y compañeras, y

concretamente, la puesta en común acerca de la práctica realizada, donde se tratan las cuestiones didácticas que había que corregir o mejorar. Además, de forma unánime dicen haberlo pasado muy bien; destacan lo divertido que ha sido.

Las alumnas dicen:

- *La práctica perfecta*
- *A mí me gustó mucho lo de las clases prácticas.*
- *Las prácticas guai, lo mejor ha estado muy bien*
- *Muy buenas*
- *Me ha encantado*
- *Me gustó*
- *Lo más interesante de todo han sido las clases prácticas*

La mayoría de los alumnos usan la expresión:

- *Las prácticas han estado muy bien*

Otras expresiones:

- *Me ha gustado mucho*
- *Lo mejor de toda la asignatura*
- *Las clases ha sido las mejores, super bien, a mí me ha encantado*
- *La práctica interesante*

En las explicaciones que dan para justificarlo alumnas y alumnos coinciden en los siguientes argumentos:

- *Somos nosotros/as quienes tenemos que dar la clase porque así es como aprendes*
- *Por un momento eras profesor/a*
- *En la puesta en común se aprendía mucho*
- *Aprendes de la experiencia de otros compañeros/as y las actividades nuevas que te enseñan*
- *Hemos hecho cosas que no había hecho nunca cómo taekwondo que no sabía y es interesante*
- *Por la relación que se establece con los compañeros*

E) Valoración de la profesora

Si nos atenemos a los datos acerca de la valoración específica de la profesora, obtenidos al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede deducirse que las alumnas valoran a la profesora “muy bien” y los alumnos “bien”. Lo que indica diferencia de género.

Podría dejar este dato tal como está y añadir la información y explicación pertinente. Sin embargo, desde un punto de vista ético no me satisface, así pues, aun sabiendo que es arriesgado, incluso que puedo equivocarme, siento la obligación de hacer la siguiente interpretación.

En primer lugar, teniendo en cuenta el análisis realizado de los diferentes aspectos fundamentales del proceso en los que es relevante el papel de la profesora: grado de satisfacción, relaciones interpersonales, aprendizaje, clima de confianza, etc., no puede establecerse diferencia en función de los sexos. Lo que no concuerda con la diferencia en la valoración que hacen de la profesora alumnas y alumnos.

En segundo lugar, en la primera lectura de la valoración escrita que hace el alumnado de los diferentes aspectos del proceso, tuve la absoluta convicción de que los alumnos “me habían castigado”. Pensé que la evaluación final se había hecho en un “mal momento”: después de la prueba escrita acerca de los contenidos del programa de la asignatura. El hecho de no saber dar respuesta a muchas cuestiones de la segunda parte de dicho

ejercicio, les produjo un sentimiento de frustración e injusticia. Este desajuste entre “lo mucho que creían haber aprendido” y no saber responder a ciertas preguntas, fue mal encajado por el conjunto de mis estudiantes, pero, son los chicos los que lo viven fatal y, a mi juicio, repercute en la valoración de la profesora que hacen en los minutos siguientes.

Confieso que me sorprende la reacción del alumnado, ya que era una actividad programada y explicada. Pero, sobre todo, me produce un sentimiento de pena y de rabia por no haber puesto un colofón acorde con la trayectoria del proceso. Me digo a mi misma que “es mi ego el que se ha resentido”, que debo aceptarlo y aprender de la realidad vivida. Así pues, decido obviar mis sentimientos y atenerme a lo que está escrito, de hecho, en el informe que considero “definitivo” no aparece esta interpretación.

Posteriormente, ayudada por la significación de la subjetividad de la persona que lleva a cabo la investigación, en la literatura de metodología de investigación cualitativa consultada, así como por la triangulación con personas expertas, concluyo que la diferente valoración de la profesora que hacen alumnas y alumnos, queda reducida a nivel de expresión, pero, que no se corresponde exactamente con los sentimientos y creencias de los alumnos.

A continuación se resumen los datos vertidos en los documentos finales, acerca de la valoración de la profesora.

En el conjunto de las opiniones acerca de la profesora -evaluación final escrita y transcripciones la entrevista final- las alumnas han generado tres veces más material que los alumnos. Algunas se explayan, lo que, en general, no ocurre con los chicos, que tienden a dar opiniones de este tipo: “eres buena profesora”.

Las chicas, en general, se muestran más emotivas y no parecen tener problemas para expresar sentimientos muy positivos. Los chicos son más escuetos, incluso, antes de dar una opinión favorable de la profesora, comienzan por decir “me da palo decirte...”. Hay una excepción, la entrevista de un alumno que deja aflorar sus sentimientos y habla emocionado de lo mucho que le ha ayudado la relación que se ha establecido con la profesora: “la relación entre tu y yo...”.

Las chicas usan calificativos superlativos y dicen cosas muy buenas:

- *La actitud y labor de la profesora me parecen buenísimas por sus ganas, su motivación, su interés por el aprendizaje de los alumnos, su humanidad*
- *Me parece muy agradable y positiva y da gusto trabajar con personas así*
- *Tu lo vives tanto que hace que nos centremos más*
- *Me ha gustado mucho tanto la asignatura como la profesora*

Los chicos, aunque hacen una buena valoración, son más reacios a emplear calificativos elogiosos, la mayoría son muy sintéticos. Tres alumnos emplean los términos *muy buena* y *mucho*:

- *...es una buena profesora, pone entusiasmo, ganas y sabiduría*
- *...tu actitud en las clases nos ha ayudado mucho*
- *Tu actitud me ha parecido sobre todo abierta a escuchar las opiniones y discutir razonablemente*
- *...la labor de la profesora, creo que ha sido correcta*
- *Se nota que eres una buena profesora*
- *Matilde es buena profesora.*
- *Tu labor me ha parecido muy buena*

Entre todo el material existente donde se valora o se alude a la profesora, únicamente aparecen reproches en cuatro ocasiones, que hacen una alumna y tres alumnos:

- Haizea: *No me ha gustado que hayas faltado bastante por tus reuniones. No me hacía gracia tener que recuperar el viernes las clases porque yo no soy de aquí*
- Jon: *Me parece aburrido como explicas algunos contenidos*
- Alfredo: *Matil, sí que te tengo que hacer una crítica y es que por favor te apuntes las cosas porque un día decías una cosa y al otro decías lo contrario (aunque luego nos pusiéramos de acuerdo)*
- Eneko: *la profesora debería haber sido más dura, así no me hubiera retrasado en la entrega de los trabajos*

F) Sistema de evaluación

En los aspectos fundamentales no hay diferencia de género. Todas las personas del grupo valoran bien o muy bien el sistema de evaluación que hemos aplicado. Destacan: la novedad de la experiencia, sentirse partícipes y tener responsabilidad en su propia evaluación, que sea un sistema justo, que se evalúe de forma continua -lo que exige un trabajo sistemático-, que sea dialogada y “no jugártelo todo a un examen”:

Las alumnas emplean los siguientes términos para valorar la evaluación: *muy bien, bien, me ha gustado, me ha gustado mucho*.

La mayoría de los alumnos: *muy bien, bien*. El 25% de ellos califican la evaluación de *adecuada; acorde con el trabajo realizado; y justa*.

Los motivos que aducen las alumnas para hacer una valoración positiva del sistema de evaluación, puede resumirse en:

- *Porque no es típico*
- *Poder participar en tu evaluación*
- *Con este sistema vas a clase, no te las pierdes*
- *Tienes que ir a clase y tienes que hacer las cosas mucho mejor*
- *Más constructivo que jugarte lo todo a un examen*
- *Con la gente es otro tipo de relación*

Y los motivos de los alumnos:

- *Nos ha sorprendido poder decidir nosotros la evaluación. Te motiva más porque ves que estás inmerso en el proceso, que participadas*
- *Lo que más le pido a un sistema de evaluación es que sea justo*
- *Está bien lo de ponerse la nota, lo de hablar contigo para llegar a un acuerdo*
- *Porque se evalúa según lo que hemos trabajado, no sólo sobre un examen*
- *En un examen no se demuestra lo que se ha aprendido*
- *Porque si trabajas apruebas*

No hay diferencia de género, en cuanto al cumplimiento con los compromisos adquiridos. Todas las personas del grupo asisten siempre a clase: tienen entre 0 y 2 faltas. Con la excepción de una alumna que, a partir de la octava semana, no puede asistir a todas las clases por motivos de salud.

Tampoco puede establecerse diferencias en lo que respecta a la toma de decisiones acerca de la evaluación: cuando, al principio del proceso, se discuten los pormenores de la calificación final y surgen algunos desacuerdos, les explico el porqué de las normas y les invito a hacer sugerencias para mejorar el sistema de evaluación de la asignatura, no hacen

sugerencias que podamos validar e introducir como cambio, ni en ese momento ni en ningún otro a lo largo del desarrollo de la asignatura.

En definitiva, todas las alumnas y la mayoría de los alumnos aceptan, sin paliativos, la bondad del sistema de evaluación que hemos llevado a la práctica.

Hay tres casos de alumnos que salen de la tónica general. El primero, Ángel un alumno que ha hecho un buen trabajo, confiesa haber tenido problemas para autoevaluarse, haberlo pasado mal: “he tenido miedo a la autoevaluación, he trabajado mucho.”

El segundo y tercero, dos voces que constituyen la excepción:

- Eneko: que al final del proceso, en la evaluación final escrita, duda del sistema de evaluación y escribe: *Lo que si considero desacertado es que la asignatura quede aprobada aun suspendiendo el examen...* Posteriormente, en la entrevista final se desdice y/o se contradice: *Creo que es un buen método, también la autoevaluación.*
- Jon escribe: *La evaluación al nivel de alumno me parece muy bien porque todos hemos aprobado y para la gente supongo que muy bien, pero creo que hay que exigir más porque si no la gente se acomoda.*

Valoración y calificación numérica de algunos datos

La Prueba final escrita consta de dos partes:

- La 1ª parte, a su vez se subdivide en dos bloques:
 - o Primer bloque: preguntas 1 a 17, cuyo objetivo es comprobar si se han modificado los conceptos previos, en relación con la actividad física.
 - o Segundo bloque: preguntas 18 a 24, cuyo objetivo es comprobar si se han modificado los conceptos previos del alumnado, en relación al tema de la Coeducación.
- La 2ª parte, correspondiente a valorar los contenidos teóricos de la asignatura, consta de 26 preguntas.

CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA FINAL ESCRITA			
	GRUPO /10	ALUMNAS /10	ALUMNOS /10
1ª Parte de la Prueba final escrita:			
Primer bloque: preguntas 1 a 17	7,2	7,3	7,0
Segundo bloque: preguntas 18 a 24	7,7	6,9	8,2
2ª Parte de la Prueba final escrita	3,2	3,5	3,0
NOTA MEDIA DE LOS 3 BLOQUES	6,0	5,9	6,0

Como puede verse en la tabla anterior, no hay diferencia de género en el análisis cuantitativo, ya que la calificación global de la Prueba final escrita varía en una décima. En los dos bloques acerca de los conceptos de EF, las alumnas obtienen unas décimas más que los alumnos, pero estos superan a sus compañeras en los conocimientos de Coeducación, bloque en el que obtienen 1,3/10 puntos más.

En el análisis cualitativo del primer bloque, tampoco hay una diferencia significativa entre las respuestas de alumnas y alumnos. La mayor diferencia la encontramos en dos preguntas que se muestran en la tabla siguiente. En la número 15 las alumnas obtienen un 28% más de acierto que los alumnos, y en la número 12 los alumnos superan a las alumnas un 18%.

RESPUESTAS CON MAYOR DIFERENCIA DE RESULTADOS ENTRE ALUMNAS Y ALUMNOS	GRUPO %	ALUMNAS %	ALUMNOS %
¿Cuáles son las características más importantes que debe tener el Deporte Escolar?	68	57	75
Explica lo que quiere decir Charreton con la frase “Deporte opio del pueblo”	68	86	58

Hay dos preguntas, la nº 8 y la nº 14, a mi modo de ver sencillas y lógicas, pero que la mayoría del grupo no ha sabido contestar. Pues bien, cada una de ellas es contestada correctamente por dos personas, en el primer caso por dos alumnos y en el segundo por dos alumnas.

ANÁLISIS DE DOS RESPUESTAS	GRUPO %	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Completa la siguiente frase añadiendo una palabra: profesor/a de Educación Física presente distintos.....	11	0	17
¿Cómo debe realizarse el ejercicio físico para obtener los mayores beneficios para la salud?	11	29	0

En el resto de respuestas del primer bloque la diferencia es de pocas décimas.

La 2ª parte de la prueba final escrita, el grupo ha obtenido un bajo nivel de aciertos: 35% las alumnas y 30% los alumnos. Es decir, sólo estaría aprobada por el 14% de alumnas y el 8% de alumnos.

En esta 2ª parte hay una serie de preguntas que para poder contestar era necesario memorizar cierta información acerca de los conocimientos básicos del DCB: funciones, tipos de contenido, bloques de contenido, líneas educativas transversales, etc. El nivel de aciertos no es satisfactorio: 45% las alumnas y 37% los alumnos.

CONTESTACIONES CORRECTAS DE LA SEGUNDA PARTE DE LA PRUEBA FINAL ESCRITA	GRUPO %	AS. %	OS. %
Enumera los bloques de contenido del área de Educación Física en la Etapa de Educación Infantil.	21	43	8
Enumera los bloques de contenido del área de Educación Física en la Educación Primaria.	53	57	50
Enumera las funciones del cuerpo en movimiento, según la Reforma Educativa.	37	29	42
Enumera las Líneas Transversales de la etapa de Educación Primaria.	63	57	67
Di a qué tipo pertenece cada uno de los siguientes contenidos: - Adoptar una postura tolerante al compartir juegos con personas menos hábiles. - Saber que al realizar una actividad física no debo sobrepasar el número de pulsaciones por minuto que corresponden a mis características personales.	37	43	33
Relaciona los dos párrafos siguientes con una Línea Transversal Educativa: - El imperialismo que ejercen algunos deportes institucionalizados aboca al exterminio a infinidad de juegos y deportes populares, con la pérdida que conlleva de bagaje cultural. - Respetar las diferencias individuales en cuanto a habilidad motriz se refiere, valorando la diversidad como riqueza y no como inconveniente.	32	43	25
VALORACIÓN MEDIA	40	45	37

Tampoco han sabido responder a preguntas que indican el nivel de comprensión de algunas ideas importantes, y la diferencia es insignificante, los alumnos han superado a las alumnas en un 2%:

CONTESTACIONES CORRECTAS DE LA SEGUNDA PARTE DE LA PRUEBA FINAL ESCRITA	GRUPO %	AS. %	OS. %
¿Cuáles son los mecanismos de análisis de las tareas motrices según Marteniuk?	5	14	0
¿Qué diferencia hay entre el “sentido débil” y el “sentido fuerte” del saber, según Arnold?	0	0	0
¿Cuáles son las características de los materiales según Chavarría Navarro?	16	14	17
¿Cómo se prepara el organismo para la actividad física a través del calentamiento?	42	29	50
Indica dos actividades físicas de autorregulación y otras dos de regulación externa.	16	14	17
VALORACIÓN MEDIA	15	14	16

En otro orden de cosas, el nivel de dificultad que le otorgan a la Prueba final escrita es similar. La primera parte la valoran de forma idéntica. La segunda parte, valorada como más difícil por el conjunto del grupo, las alumnas la consideran un 8% más difícil que sus compañeros. Y lo mismo ocurre con la media, que esta vez arroja una diferencia del 4%:

NIVEL DE DIFICULTAD DE LA PRUEBA FINAL ESCRITA	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Primera parte	41	41
Segunda parte	74	66
MEDIA DE DIFICULTAD	57	53

La autocalificación de alumnas y alumnos acerca del trabajo de los guiones de lectura es idéntica:

AUTOCALIFICACIÓN DE LOS GUIONES DE LECTURA	ALUMNAS /10	ALUMNOS /10
MEDIA	8,3	8,3

5.5.3. El ámbito motor desde la perspectiva de género

A) Conceptos previos del alumnado acerca de la educación física

En la categoría 5.3. *El ámbito motor*, se han explicado los datos acerca del concepto de Educación Física del conjunto del grupo. Los resultados de dicho análisis no varían al segregarlos por sexo.

No existe diferencia en lo que piensan y en lo que saben las alumnas y los alumnos, ya que, sin excepción, poseen un concepto de EF que no es válido para contribuir al desarrollo integral de las personas a través del movimiento. Todas las personas del grupo-clase coinciden en los aspectos que señalamos a continuación:

- Nadie ha relacionado el concepto Educación Física con Educación. Por el contrario, la entienden como mejora de la condición física, el entrenamiento deportivo y la adquisición de conocimientos de fisiología del esfuerzo que optimicen el rendimiento motor.

- No se han planteado el concepto de Educación integral, ni la importancia de la Educación Física en el desarrollo de las capacidades de la persona, la necesidad de trabajar el aspecto cognitivo desde las actividades motrices, que la EF debe participar en el logro de objetivos educativos transversales, como por ejemplo la educación para los medios de comunicación, el medio ambiente, el consumo responsable, etc.

- Con respecto al tema del deporte, podría sintetizarse en que tienen unas creencias muy arraigadas, en muchos caso equivocadas y que carecen por completo de capacidad de crítica hacia el deporte. En el aspecto que más nos incumbe, no consideran el deporte como contenido educativo.

No han reflexionado acerca del papel que desempeña el fenómeno deportivo en nuestra sociedad. Es la primera vez que se cuestionan su bondad absoluta del deporte.

- No saben qué relación existe entre deporte y salud, ni cómo debe realizarse el ejercicio físico para obtener los mayores beneficios para la salud.

- No establecen diferencia entre el deporte en edad escolar y el deporte elite. Tampoco se han cuestionado la influencia del deporte espectáculo en la implementación de la EF y el deporte escolar, truncando su labor educativa.

- Carecen de un concepto adecuado acerca del deporte en edad escolar, la especialización deportiva precoz, la competición, la exclusión de las personas menos hábiles, etc.

- No se han planteado el impacto sobre el entorno medioambiental de la práctica deportiva en el medio natural, o la utilización del deporte como estímulo para el consumo.

- Aunque el tema del dopaje, se ha convertido en una noticia de dominio público, se niegan a aceptar que el deporte profesional y el doping están indisolublemente unidos.

- Carecen de conocimientos teóricos y culturales del ámbito motor y no distinguen el significado de los términos básicos de la actividad física. Tiene serios problemas terminológicos y epistemológicos en relación con los conceptos fundamentales de la EF.

- No han reflexionado acerca del concepto de cuerpo y su relación con las diferentes culturas y momentos históricos. Tampoco que el concepto de cuerpo condiciona el concepto de EF.

Algunos datos cuantificables

- Recordemos que uno de los instrumentos empleados los primeros días de curso fue un trabajo de *Técnica de grupo nominal*, cuyo objetivo era la reflexión y discusión acerca de los conceptos básicos relacionados con la EF.

Pues bien, aunque las respuestas de los subgrupos son los datos de análisis válidos en este estudio, también han sido analizadas las respuestas individuales de las que puede obtenerse algún dato segregado del concepto de EF.

Si analizamos los tres ejercicios que definen los conceptos clave, encontramos que el índice de aciertos es muy bajo 4% las alumnas y 5% los alumnos.

CONCEPTOS CORRECTOS	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Qué es la Educación Física	14	0
Qué es la Gimnasia	0	8
Qué es el Deporte	0	8
MEDIA	4	5

- En el conjunto de datos obtenidos a través del Instrumento *Cuestionario acerca del ámbito motor*¹⁴⁸, con el mismo objetivo -la detección de conceptos previos acerca de la EF- en la proporción de respuestas correctas los alumnos obtienen un 8% más en la calificación media.

ÁMBITO MOTOR: CONCEPTOS PREVIOS CORRECTOS	ALUMNAS %	ALUMNOS %
MEDIA	5	13

- Otro dato que puede aportarse es si las definiciones que han tenido más aceptación y las de menos aceptación por el conjunto del grupo, han sido propuestas por mujeres u hombres. En ambos casos, son las propuestas de los hombres las más aceptadas con un 4% de diferencia, y también las menos aceptadas con un 7%, luego no podemos deducir que sean las propuestas de uno u otro sexo las que hayan tenido mayor predicamento.

En las siguientes tablas aparecen los resultados de los datos segregados de que disponemos del Instrumento Técnica de grupo nominal:

PROPUESTAS MÁS VOTADAS	DE ALUMNAS %	DE ALUMNOS %
1ª Qué es la Educación Física	29	25
2ª Qué es la gimnasia	14	27
3ª Qué es el deporte	29	17
5ª Qué es el juego motor	14	36
TOTAL	22	26

PROPUESTAS MENOS VOTADAS	DE ALUMNAS %	DE ALUMNOS %
1ª Qué es la Educación Física	28	25
2ª Qué es la gimnasia	14	36
3ª Qué es el deporte	14	25
5ª Qué es el juego motor	29	27
TOTAL	21	28

B) Conceptos previos del alumnado acerca de qué es ser Maestra/o especialista en Educación Física

- Comenzamos este apartado recordando los motivos que ha inducido al alumnado a elegir los estudios Maestra/o Especialista en Educación Física. La razón principal del grupo es no haber sido admitidas/os en el IVEF -Instituto Vasco de Educación Física- para cursar la licenciatura de Educación Física. En segundo lugar, está el gusto por el deporte. Al segregar los datos, nos encontramos con que el orden de estos dos motivos se mantiene en los alumnos, pero se invierte en las alumnas:

¹⁴⁸ Anexo 7.

MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO ESPECIALIDAD EDUCACIÓN FÍSICA		
	ALUMNAS %	ALUMNOS %
No haber sido admitidas/os en el IVEF	43	67
El gusto por el deporte	57	33

Además de tener dichos motivos como prioritarios, el 14% de alumnas y 25% de alumnos, añaden la posibilidad de estudiar en la Universidad, algo que consideraban poco probable, fuera de los estudios de EF.

- Sin excepción, creen que el perfil ideal de la persona que se dedica a la docencia de la EF responde al modelo ofrecido por el profesorado de sus años de escolarización y sus entrenadores deportivos, y se resume en: *la persona que enseña deporte, hace tests físicos, hace sudar la camiseta y está en forma.*

El alumnado posee un concepto inadecuado de EF y carece de conocimientos al respecto, lo que lógicamente, determina sus creencias implícitas acerca de la docencia de la EF. Sin embargo, en nuestro grupo-clase hay dos alumnos que, aunque en las reflexiones que llevamos a cabo en los primeros trabajos del curso no destacan del resto al manifestar sus conceptos, sí lo hacen al abordar el tema de la docencia de la EF. Tienen experiencia como monitores deportivos en centros donde se llevan a cabo actividades deportivas educativas, por lo que poseen conceptos correctos acerca de algunos aspectos de la puesta en práctica. Así pues, el 89% del grupo, 100% de las alumnas y 83% de los alumnos, tiene unos conceptos previos acerca de qué es ser profesor/a EF y de su quehacer docente tradicionales y obsoletos, que se manifiestan en dos aspectos interrelacionados, la selección de contenidos inadecuados y una metodología que no favorecen la labor educativa a través del movimiento humano.

Quieren ser profesoras y profesores de EF, pero según el modelo que encaja con sus ideas previas. Quieren aprender a dar clase, pero imaginan que consiste en aprender técnica y táctica deportiva, condición física, claves para saber dar una clase, anatomía y fisiología del deporte.

En definitiva, no conciben un profesorado que implemente la docencia de una EF que contribuya a la educación integral de las personas a través del desarrollo de las diversas capacidades del ser humano, pues ni siquiera contemplan la totalidad de las capacidades del ámbito motor.

El 89% del grupo, 100% de las alumnas y 83% de los alumnos, conciben la sesión de EF como una estructura cerrada e invariable, diseñada en función del aprendizaje de habilidades específicas.

Lo mismo ocurre con la creencia implícita de que el profesorado debe estar en buena forma física y ser un buen modelo de ejecución, ya que creen que el profesorado de Educación Física, al impartir clase, debe hacer una demostración práctica de las actividades a realizar por su alumnado.

PREGUNTAS	RESPUESTAS CORRECTAS	
	ALUMNAS %	ALUMNOS %
¿Existe un número determinado de partes en que debe dividirse la sesión de Educación Física? ¿Cuáles son?	0	17
¿El/la profesor/a de Educación Física, al impartir clase, debe demostrar las actividades a realizar por su alumnado? Contesta y razónalo.	0	17

- El 100% de alumnas y alumnos no se habían planteado que la mejora de las capacidades cuantitativas, no son el objetivo de la EF en Primaria, sino que sus contenidos básicos son las capacidades cualitativas o perceptivo-motrices. No saben cómo hay que desarrollar la coordinación o el equilibrio ni, mucho menos, el esquema corporal o la estructuración espacio temporal, ya que no saben su significado.

No saben diseñar una sesión en la que las actividades no sean de aprendizaje de técnicas deportivas, pero, tampoco saben utilizar el deporte como recurso educativo, si no que lo hacen de forma tradicional, practicando técnica individual y abusando de las posiciones estáticas.

En la práctica, en general, no saben utilizar los recursos básicos de la docencia de la EF. Tienen problema de organización del espacio, del tiempo, del material, y de las personas en movimiento.

El concepto previo acerca de la metodología que debe utilizarse para impartir clases de EF, no entronca con la exigencia de una pedagogía actual. Su máxima preocupación es no perder el control del grupo, pero el problema es que no tienen recursos para mantener la disciplina externa que tanto valoran.

No tienen capacidad para modificar ningún aspecto del diseño preestablecido de la sesión. Tienen dificultad para explicar verbalmente las actividades a realizar, para traducir el movimiento a discurso. No manejan el vocabulario adecuado, ni se expresan con propiedad.

C) Evolución de los conceptos del alumnado acerca del ámbito motor

Finalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el análisis de los datos segregados por sexo, podemos decir que no hay diferencia de género en la evolución de los conceptos del ámbito motor. Sin excepción, las alumnas y los alumnos han experimentado una evolución positiva en relación con las concepciones previas del ámbito motor y su docencia.

Han entendido y asimilado qué es la Educación Física y sus objetivos educativos que contribuyen a la Educación integral de las personas; qué es ser docente de EF y cómo la implementación de la docencia debe contribuir al logro de las finalidades educativas en la Etapa de Educación Primaria. Así como, la importancia de una buena formación que les prepare para desempeñar su labor educativa, en un futuro próximo.

- El 100% del grupo ha entendido que lo importante de su labor son el niño y la niña, y cómo contribuir al desarrollo de sus capacidades, cómo crear hábitos de práctica motriz saludables y estables, en el conjunto de una amplia tarea educativa.

Han asimilado, sin lugar a dudas, que el objetivo de la EF en Primaria es el desarrollo de las capacidades perceptivo motrices en el espectro de capacidades del ámbito motor.

- Han aprendido a mirar el deporte con una lente más crítica y a diferenciar los diversos niveles de práctica deportiva, así como, el problema que supone llevar a cabo el deporte en edad escolar sin pasarlo por el tamiz de la didáctica.

- Un cambio significativo en sus creencias, con respeto a principio de curso, ha sido entender la importancia de la formación como educadoras y educadores, la necesidad de adquirir una amplia cultura para desempeñar mejor su papel de docentes de EF.

Son conscientes de la cantidad de conocimientos teóricos que han adquirido. Han descubierto la importancia de la reflexión sobre la práctica y del estudio en su formación profesional.

- Parejo al cambio de pensamiento acerca de la EF, el 100% del alumnado ha modificado radicalmente su pensamiento inicial acerca del concepto Maestra/o Especialista en EF y de cómo debe impartirse clase.

Han asimilado la idea más importante: ser profesor/a de EF es ser educador/a.

Han entendido que las interrelaciones personales, seguido de la metodología empleada, y la selección de contenidos y recursos materiales son la clave para llevar a cabo una labor educativa a través del movimiento humano.

Así como, que en la etapa de Educación Primaria no debe utilizarse la enseñanza de gestos técnicos deportivos o el desarrollo de las capacidades cuantitativas del movimiento, sino otros recursos en el extenso abanico de posibilidades motrices existentes.

Han entendido la importancia de formarse mediante el estudio, la lectura y la práctica reflexiva y de adquirir cultura en general para ser buenas/os enseñantes. Reconocen que, antes de comenzar estos estudios, creían que sabían mucho de EF, de deporte y de como dar clase, pero que se han dado cuenta que no era cierto.

Algunos datos cuantificables

- El análisis de los primeros datos de que disponemos acerca de la evolución de conceptos previos del ámbito motor, nos lo aporta la actividad que hemos denominado *Cuestionario acerca del ámbito motor* y que segregado por sexo nos indica que el primer paso en la evolución del pensamiento de las alumnas y los alumnos ha sido similar.

EVOLUCIÓN DE ALGUNOS CONCEPTOS DEL ALUMNADO ACERCA DE EDUCACIÓN FÍSICA (Cuestionario del Ámbito motor)		
	AS. %	OS. %
¿Qué diferencia existe entre educar el movimiento y educar a través del movimiento?	86	92
¿Quién debe responsabilizarse del cuidado y organización del material de Educación Física?	100	100
¿Es correcto decir que el atletismo es un deporte individual? ¿Por qué?	100	100
Pon dos ejemplos de actividad motriz realizada entre más de dos personas, en las que exista relación de cooperación, pero no de oposición.	100	100
Si tuvieras que resumir la finalidad de la Educación Física en un solo objetivo, ¿cómo lo definirías?	14	58
¿Por qué algunas/os autores opinan que en nuestra época actual existe una cultura y una contracultura del cuerpo?	74	17
MEDIA	79	77

- En la prueba final escrita hay una serie de preguntas que indican que la mayoría del grupo ha asimilado las ideas básicas acerca del concepto Educación Física y su finalidad educativa. En una primera selección de preguntas, han contestado correctamente tanto el 85% de las alumnas como de los alumnos, lo que indica que no existe diferencia de género.

EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DOCENCIA		
	AS. %	OS. %
Define la Educación Física. Puedes hacer tu propia definición.	100	92
¿Cuál es el objetivo primordial de la Educación Física?	86	92
¿Existe un número determinado de partes en que debe dividirse la sesión de Educación Física? ¿cuáles son?	74	75
¿Podría enseñarse kárate en la asignatura de Educación Física en la Etapa de Educación Primaria? Razona la respuesta.	86	83
¿El/la profesor/a de Educación Física, al impartir clase, debe demostrar previamente las actividades que va a realizar su alumnado?	86	75
¿Cómo debe ubicarse la profesora o el profesor de Educación Física durante una sesión práctica?	100	100
¿Puede un profesor cambiar las actividades programadas para una sesión durante su desarrollo? Razona tu respuesta.	100	92
Define el deporte.	86	88
¿Cuáles son las características más importantes que debe tener el Deporte Escolar?	57	75
Expresa tu opinión acerca de la siguiente afirmación: "El deporte es bueno para la salud"	74	75
MEDIA	85	85

- El primer bloque de la Prueba final escrita al completo, conformado por preguntas para comprobar el conocimiento adquirido acerca del concepto EF, arroja los siguientes datos: las alumnas dan un 73% de respuestas correctas, y los alumnos 70%.

5.5.4. Coeducación y Educación Física desde la perspectiva de género

A) Creencias implícitas, conocimientos y vivencias acerca de la Coeducación

Las personas del grupo objeto de estudio, han sido socializadas en una cultura androcéntrica en la familia, el ámbito público y los espacios de práctica deportiva.

Alumnas y alumnos, en general, carecen de formación e información acerca del tema de la Igualdad de Oportunidades. No se han interesado ni reflexionado acerca de la discriminación de la mujer en ningún ámbito social, por el contrario y en principio, mantienen una actitud de rechazo hacia la coeducación, el feminismo y la utilización de un lenguaje no sexista. Están en contra de la discriminación positiva y de implementar acciones positivas de Igualdad en la práctica educativa de la actividad física.

En definitiva, el alumnado no ha tomado conciencia del problema y posee un pensamiento androcéntrico.

No obstante y dentro del desconocimiento general acerca del tema Coeducación al comienzo del curso, se aprecia alguna pequeña diferencia de género, ya que las alumnas saben algo más y, en algún aspecto, están más sensibilizadas.

- No saben qué es el feminismo, la coeducación, la diferencia entre escuela mixta, segregada y coeducativa; la diferencia que existe entre sexo y género; creen que no se puede discriminar a través del lenguaje, no han reflexionado acerca de su uso en el ámbito

deportiva, y les parece imposible que el diccionario de la lengua pueda ser ofensivo con las mujeres. En el conjunto de las siguientes preguntas las alumnas poseen un 12% más de conocimientos previos acerca del tema Coeducación

CONCEPTOS PREVIOS ACERTADOS	AS. %	OS. %
¿Crees que feminismo es lo contrario de machismo?	43	0
¿Qué diferencia existe entre sexo y género?	0	0
¿Qué es la Coeducación?	29	17
¿Qué diferencia existe entre escuela mixta y escuela segregada?	14	8
¿Qué diferencia existe entre escuela mixta y escuela coeducativo?	29	8
Si oyeras decir que en el diccionario Anaya (1996) aparecen como sinónimos de mujer: hembra, cónyuge, costilla, ramera y puta, lo creerías?	0	8
MEDIA	19	7

- En cuánto al pensamiento del alumnado acerca de la utilización del lenguaje como fuente de discriminación, no puede hablarse de diferencia de género significativa, ya que, el 74% de las alumnas y el 83% de los alumnos piensan que cuando hablamos en masculino quedan incluidos ambos géneros, que es innecesario repetir, al hablar, niños y niñas; además, el 100% de las alumnas y el 92% de los alumnos afirman que no creerían si oyeran decir que en el diccionario Anaya (1996) aparecen como sinónimos de mujer: *hembra, cónyuge, costilla, ramera y puta*.

A continuación se muestran algunos datos segregados acerca de diferentes aspectos relacionados con la utilización del lenguaje, dónde las alumnas denotan mayor grado de sensibilización:

LENGUAJE Y COEDUCACIÓN	AS. %	OS. %
¿Habías reflexionado sobre las características del lenguaje que se utiliza en EF?	37	25
¿Has oído en las clases de EF frases como estas?: “Necesito dos chicos fuertes que me ayuden a llevar...” “A ver un chico alto que llegue a coger...” “Venga que te estás quedando atrás con las chicas” “Pero tira más fuerte que parece una nena”	53	44
Valora la importancia que consideras que tiene la utilización, por parte del profesorado de la Escuela de Magisterio, de un lenguaje masculino-femenino, al impartiros las clases, teniendo en cuenta que vais a ser profesoras/es de EF.	68	50

- El análisis de los datos de las vivencias acerca de la Igualdad de oportunidades en el ámbito privado, induce a pensar que alumnas y alumnos se han desarrollado en un entorno familiar muy similar, que no ha contemplado la educación en Igualdad. Sin embargo, en el hogar, sí encontramos diferencias significativas entre las vivencias de unas y otros.

Todas las alumnas que conviven con algún hermano, confiesan que mientras “su hermano se libra”, a ellas se les obliga a asumir ciertas labores domésticas. Esta pequeña muestra es un reflejo de la realidad, ya que en la mayoría de las familias -las madres- responsabilizan de tareas domésticas, desde las primeras edades, a las hijas y no a los hijos.

Además, los datos aportados por el grupo-clase, indica que las alumnas llevan a cabo todas las tareas domésticas en una proporción superior a sus compañeros, a excepción de hacer la compra y bajar la basura en que no hay diferencia. La media de realización diaria o habitual del conjunto de tareas domésticas es un 20% más en las alumnas, y si analizamos las labores imprescindibles para el funcionamiento del hogar, las mas cotidianas y

repetitivas, que aparecen en la tabla siguiente en sombreado, las alumnas las realizan un 26% más que sus compañeros.

Las tareas domésticas que hace el alumnado en orden descendente:

TAREAS DOMÉSTICAS	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Hacer las camas	86	75
Poner la mesa	86	42
Fregar los cacharros	100	25
Sacar la basura	42	42
Hacer la compra	42	42
Lavar el coche	57	17
Lavar la ropa	57	17
Cambiar bombillas	29	25
Preparar la comida	29	17
Cuidar a personas mayores	14	17
Arreglar enchufes	14	8
Cuidar a niños/as pequeños/as	14	8
Coser la ropa	14	0
MEDIA DE REALIZACIÓN DIARIA O HABITUAL:		
1) DEL CONJUNTO DE LAS TAREAS DE LA TABLA	45	25
2) DEL CONJUNTO DE LAS TAREAS SOMBREADAS	63	37

B) Creencias implícitas, conocimientos y vivencias acerca de la Coeducación Física

En la categoría 5.3. *El ámbito motor* han sido ampliamente explicados los datos correspondientes a la actividad física practicada por el alumnado, incluso, se dieron algunos datos segregados que facilitaban la comprensión. Así pues, al hilo de dicho análisis, en este apartado aporto los datos diferenciados por sexo que complementan aquel análisis.

No hay diferencia significativa de género en las creencias fuertemente arraigadas acerca del determinismo biológico como responsable, tanto de la diferencia de capacidad entre mujeres y hombres para realizar determinadas prácticas motrices, como de la actitud tan distante de ambos sexos ante todos los temas relacionados con el mundo del deporte.

- El alumnado apenas ha reflexionado acerca de la situación actual del binomio mujer y deporte, no han tomado conciencia del peso de la educación y los condicionantes culturales ante la práctica deportiva de mujeres y hombres en nuestra sociedad.

La respuesta del grupo a tres preguntas que reflejan la opinión general, acerca de la relación entre la dotación fisiológica y el tipo de actividad física practicada por los diferentes sexos, indica que las creencias del alumnado coinciden con el estereotipo cultural. En este dato hay una diferencia del 6% entre alumnas y alumnos:

CREENCIAS DEL ALUMNADO	AS %	OS %
Hay actividades físicas que les salen mejor a las chicas y actividades que les salen mejor a los chicos	86	92
Las chicas están más dotadas en <i>flexibilidad</i> y los chicos en <i>resistencia, velocidad y fuerza</i> ;	86	92
Las chicas están dotadas para la <i>gimnasia</i> y los chicos para el <i>fútbol</i> .	86	92

En las siguientes tablas puede verse que al comparar las capacidades que, en opinión del grupo, son más propias de mujeres y hombres apenas hay diferencia de género: alumnas y alumnos coinciden en las cuatro capacidades más propias y las dos menos propias de las mujeres. Así también, de las cuatro capacidades más propias de hombres, coinciden en tres, y, de las capacidades menos propias de hombres también coinciden en dos de tres. Las capacidades que consideran más propias de mujeres son *Flexibilidad* y *Expresión* que, a su vez, son las menos propias para hombres. Lo mismo ocurre en sentido contrario con *Resistencia al esfuerzo* y *Toma de decisiones*:

CAPACIDADES MÁS PROPIAS DE LAS MUJERES (en orden descendente)	
OPINIÓN DE LAS ALUMNAS	OPINIÓN DE LOS ALUMNOS
Flexibilidad	Flexibilidad
Expresión	Expresión
Organización	Colaboración
Colaboración	Organización

CAPACIDADES MÁS PROPIAS DE LOS HOMBRES (en orden descendente)	
OPINIÓN DE LAS ALUMNAS	OPINIÓN DE LOS ALUMNOS
Resistencia al esfuerzo	Resistencia al esfuerzo
Coordinación neuromotora	Tomar decisiones
Tomar decisiones	Anticipar acciones
Anticipar acciones	Destreza

CAPACIDADES MENOS PROPIAS DE LAS MUJERES (de menos a más)	
OPINIÓN DE LAS ALUMNAS	OPINIÓN DE LOS ALUMNOS
Resistencia al esfuerzo	Resistencia al esfuerzo
Anticipar acciones	Anticipar acciones
Tomar decisiones	Destreza

CAPACIDADES MENOS PROPIAS DE LOS HOMBRES (de menos a más)	
OPINIÓN DE LAS ALUMNAS	OPINIÓN DE LOS ALUMNOS
Organizarse	Flexibilidad
Flexibilidad	Expresión
Expresión	

- Alumnas y alumnos, confirman la creencia estereotipada acerca de los gustos de ambos sexos. Coinciden básicamente en las actividades que tienen más y menos aceptación: gimnasia rítmica, gimnasia y danza serían en opinión de las alumnas y los alumnos las actividades preferidas por mujeres; hockey y piragüismo las de menor aceptación por mujeres. Gimnasia y danza, a su vez son las que menos aceptación tienen para los hombres, cuya primera opción es el fútbol.

ACTIVIDADES QUE TIENEN MÁS ACEPTACIÓN POR PARTE DE LAS MUJERES			
OPINIÓN DE LAS ALUMNAS	%	OPINIÓN DE LOS ALUMNOS	%
Gimn. rítmica	94	Gimn. rítmica	88
Danza	91	Gimnasia	88
Gimnasia	88	Danza	83
Natación	82	Esquí	80
Baloncesto	80	Tenis	76
Esquí	80	Atletismo	75
Montañismo	74	Natación	75
Tenis	71	Baloncesto	68
Jogging	71	Montañismo	63
Waterpolo	68	Fútbol	61
Atletismo	65	Balonmano	60
Judo	65	Judo	60
Piragüismo	65	Waterpolo	53
Balonmano	62	Piragüismo	51
Fútbol	62	Jogging	51
Paracaidismo	60	Paracaidismo	48
Hockey	51	Hockey	45

ACTIVIDADES QUE TIENEN MÁS ACEPTACIÓN POR PARTE DE LOS HOMBRES			
OPINIÓN DE LAS ALUMNAS	%	OPINIÓN DE LOS ALUMNOS	%
Fútbol	91	Fútbol	98
Montañismo	91	Atletismo	83
Judo	85	Esquí	83
Baloncesto	85	Baloncesto	81
Esquí	82	Balonmano	78
Hockey	82	Tenis	78
Natación	82	Judo	75
Tenis	82	Natación	70
Piragüismo	80	Waterpolo	70
Balonmano	77	Piragüismo	66
Paracaidismo	77	Montañismo	63
Jogging	74	Hockey	60
Waterpolo	74	Paracaidismo	60
Atletismo	68	Jogging	56
Gimnasia	60	Danza	35
Danza	42	Gimnasia rítmica	30
Gimnasia rítmica	31	Gimnasia	23

- Tampoco encontramos diferencia de género en los siguientes aspectos:
 - El conjunto del alumnado cree que en las sesiones de la asignatura EF, debería desarrollarse un esfuerzo físico intenso, y no hacen ninguna diferencia entre las chicas y los chicos.
 - Consideran que en las clases de EF deben de enseñarse las mismas actividades a los chicos que a las chicas.
- Sí hay diferencia de género:
 - El 100% de alumnas y el 100% de alumnos creen que es indiferente que imparta clase de EF un profesor o una profesora en el caso de que el grupo sea mixto. Pero,

consideran preferible que el profesorado y el alumnado sean del mismo sexo en los grupos segregados el 33% de los alumnos y ninguna alumna.

- En el interés y grado de reflexión acerca de la cantidad y calidad de las noticias de eventos deportivos femeninos, que aparecen en prensa escrita y televisión. Las alumnas están más concienciadas o interesadas al respecto:

COEDUCACIÓN FÍSICA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	AS %	OS %
Han pensado en la poca presencia de las mujeres deportistas en la TV.	57	42
Son conscientes de la escasa presencia de las mujeres deportistas en la prensa escrita.	57	42
Leen las noticias de los eventos deportivos femeninos en prensa escrita	86	42
Han observado un trato discriminatorio en las noticias que se refieren a mujeres deportistas	74	58
Creen que el número de fotos, titulares, espacio..., dedicados al deporte femenino, es nada o muy poco.	100	100

Vivencias del alumnado en el ámbito de la actividad física desde la perspectiva de género

- El alumnado, durante las etapas educativas no universitarias, ha tenido más profesores que profesoras de EF. Los alumnos han recibido más clase de profesores. Durante los años de EGB, el 58% del grupo-clase ha tenido profesores de EF y el 42% profesoras. En BUP aumenta considerablemente la proporción de profesoras de EF, así que les imparte clase el 61% de profesoras y el 39% de profesores.

PROFESORADO DE EF, SEGREGADO POR SEXO (I)	GRUPO %	ALUMNAS %	ALUMNOS %
En EGB: profesoras de EF	42	57	33
En EGB: profesores de EF	58	43	67
En BUP: profesoras de EF	47	50	42
En BUP: profesores de EF	52	50	58

De forma más detallada:

PROFESORADO DE EF, SEGREGADO POR SEXO (II)	ALUMNAS %	ALUMNOS %
EN EGB EL GRUPO HA TENIDO:		
- Siempre una profesora de EF	43	17
- Siempre un profesor de EF	29	42
-Unos años un profesor y otros una profesora de EF	29	42
EN BUP EL GRUPO HA TENIDO:		
- Siempre una profesora de EF	29	33
- Siempre un profesor de EF	29	50
-Unos años un profesor y otros una profesora de EF	43	17

- En la valoración que hacen alumnas y alumnos del profesorado que les impartió clase de EF en etapas anteriores, no puede apreciarse diferencia entre las calidades del profesorado, por el hecho de ser hombres o mujeres. La diferencia según la calificación del alumnado es inapreciable, ya que valora a las profesoras un 1% más.

Segregados los datos, el profesorado es algo mejor valorado por el alumnado de su mismo sexo: las alumnas valoran un 11% más a las profesoras y los alumnos valoran un 5% más a los profesores. Aunque, no hay uniformidad, ya que, el 25% de los alumnos y el 14% de

las alumnas valoran exactamente igual a profesoras y profesores, el 17% de alumnos valoran más a las profesoras y el 29% de alumnas valoran más a los profesores.

VALORACIÓN DEL PROFESORADO DE EF DE ETAPAS ANTERIORES			
	GRUPO %	ALUMNAS %	ALUMNOS %
Valoración de las profesoras	70	74	67
Valoración de los profesores	69	63	72

Los tres indicadores de la sesión que más valoran las alumnas, lo hacen de forma idéntica tanto en las profesoras como en los profesores que les han impartido clase:

- *El buen clima afectivo con el grupo de clase*
- *Tu nivel de esfuerzo desarrollado en las clases*
- *Tu sensación de comodidad durante la clase*

Pero, las alumnas valoran todos los aspectos algo más en las profesoras, con una excepción: *La sensación de aprovechamiento de la clase* que otorgan un 3% más a los profesores.

Los alumnos también valoran, tanto en profesoras como en profesores los mismos tres indicadores, pero no coinciden en el orden de prioridad:

- *El nivel final de aprendizaje motriz adquirido*
- *Tu sensación de comodidad durante la clase*
- *Tu nivel de esfuerzo desarrollado en las clases*

También los diferentes aspectos de la sesión son algo mejor valorados en el profesorado de su mismo sexo, con dos excepciones: *El buen clima afectivo con el grupo de clase* y *La sensación de aprovechamiento de la clase*, que valoran en las profesoras un 3% y un 4% más, respectivamente.

LAS ALUMNAS VALORAN EN EL PROFESORADO DE EF			
EN LAS PROFESORAS	%	EN LOS PROFESORES	%
El buen clima afectivo con el grupo de clase	88	El buen clima afectivo con el grupo de clase	77
Tu nivel de esfuerzo desarrollado en las clases	88	Tu nivel de esfuerzo desarrollado en las clases	77
Tu sensación de comodidad durante la clase	80	Tu sensación de comodidad durante la clase	68
El buen clima afectivo con el /la profesor/a	77	La sensación de aprovechamiento de la clase	65
La amenidad de las clases	71	La utilidad de las clases	62
La utilidad de las clases	71	La sensación de poder expresar tus opiniones	62
La sensación de poder expresar tus opiniones	71	El buen clima afectivo con el /la profesor/a	54
La sensación de aprovechamiento de la clase	62	El nivel final de aprendizaje motriz adquirido	54
El nivel final de aprendizaje motriz adquirido	60	La amenidad de las clases	48
MEDIA	74	MEDIA	63

LOS ALUMNOS VALORAN EN EL PROFESORADO DE EF			
EN LAS PROFESORAS	%	EN LOS PROFESORES	%
El nivel final de aprendizaje motriz adquirido	73	Tu sensación de comodidad durante la clase	83
Tu sensación de comodidad durante la clase	70	El nivel final de aprendizaje motriz adquirido	83
Tu nivel de esfuerzo desarrollado en las clases	70	Tu nivel de esfuerzo desarrollado en las clases	82
La sensación de poder expresar tus opiniones	68	La amenidad de las clases	75
El buen clima afectivo con el /la profesor/a	68	El buen clima afectivo con el /la profesor/a	73
El buen clima afectivo con el grupo de clase	68	La sensación de poder expresar tus opiniones	71
La sensación de aprovechamiento de la clase	65	El buen clima afectivo con el grupo de clase	66
La utilidad de las clases	63	La sensación de aprovechamiento de la clase	61
La amenidad de las clases	60	La utilidad de las clases	55
MEDIA	67	MEDIA	72

• En cuanto al tipo de actividades que se realizaban en las clases de EF que recibieron en sus anteriores etapas educativas, la opinión del 33% de las alumnas y del 67% de los alumnos es que en las clases de EF se realizaban más actividades del gusto de los chicos que de las chicas.

En principio, la opinión de las alumnas es anómala. Una vez contrastada con otros datos, no debe interpretarse como que en aquellas clases de EF se hicieran actividades que coincidían con el gusto del conjunto de las niñas que componían los grupos, sino que, dichas opiniones están relacionadas con las características de mis actuales alumnas, se basan en sus gustos personales y están lejos de dar una visión objetiva de la realidad.

De hecho el 33% de las alumnas que contestan que no se hacían actividades del gusto de los chicos, lo hacen con respuestas de este tipo: *No, porque a mí personalmente también me gustaba jugar al fútbol*. Por lo tanto, en este aspecto, son más realistas los alumnos.

C) Evolución del pensamiento del alumnado acerca de la Coeducación y la Coeducación Física

Tal como ha quedado reflejado anteriormente, el nivel de partida del grupo-clase, es muy bajo y no hay diferencia de género en cuanto a formación, información y toma de conciencia acerca del tema de la Igualdad de Oportunidades. Sin embargo, al finalizar la asignatura, ha existido una evolución significativa con respecto al pensamiento androcéntrico de alumnas y alumnos.

• El 100% del alumnado asegura haber cambiado su forma de pensar con respecto a la Coeducación y la Coeducación Física. En los aspectos específicos de la discriminación de la mujer en el ámbito motor -los más difíciles de entender-, se ha producido un importante cambio de pensamiento. Comienzan a tomar conciencia del peso de la educación y los condicionantes culturales en la diferente actitud de mujeres y hombres ante la práctica deportiva, en vez de creer que el máximo responsable es el determinismo biológico.

- El tema de la Igualdad ha suscitado gran interés en todas las personas del grupo y les ha hecho tomar conciencia del problema de la discriminación hacia las niñas y las mujeres en todos los ámbitos sociales.

Con dos excepciones -una alumna y un alumno- reconocen que no sabían acerca del tema, que han aprendido, y que es necesario formarse para no discriminar a las niñas, que la coeducación debe impregnar toda labor educativa.

- Para todas las personas del grupo, el desarrollo del tema Coeducación es un revulsivo que les aboca a un importante ejercicio de introspección, que les posibilita repensar sus vivencias pasadas: las alumnas reconocen los obstáculos familiares para practicar deportes denominados masculinos, sus experiencias de quedarse sin equipo a pesar de ser buenas deportistas y, en definitiva, haber sufrido en su persona la discriminación sexual; los alumnos reconocen haber ejercido dicha discriminación, que en principio negaban y admiten que existe discriminación de las niñas en el deporte en edad escolar.

- En relación al tema de la discriminación positiva, encontramos dos posturas diferentes, según el sexo.

Por un lado, el grupo -excepto dos alumnos- está en contra de la discriminación positiva. Pero, las alumnas son más tajantes al posicionarse en contra de llevar a cabo acciones pedagógicas de acción positiva. A medida que vamos desarrollando el tema Coeducación Física, los alumnos van entendiendo que las niñas no tienen las mismas oportunidades que los niños, por lo que hay que intervenir pedagógicamente para paliar la desigualdad existente. Las alumnas son más reacias y les cuesta admitirlo.

Por otro lado, los chicos -excepto dos- son los que tienen más dificultad para entender que el inferior nivel de habilidad motriz de las niñas cuando entran a formar parte de un equipo, que condiciona su rendimiento deportivo y las etiqueta de torpes, generalmente, se debe a que los niños han jugado mayor número de horas que las niñas de su misma edad. Las alumnas, sin embargo, ven claro este problema y rechazan rotundamente, la opinión de sus compañeros de que las niñas “siempre son peores”.

- Para finalizar este apartado, mostramos los datos numéricos de que disponemos del tema Coeducación:

1) En la prueba final escrita, en conocimientos sobre Coeducación, los alumnos obtienen en la calificación media de 1,3 puntos más que las alumnas:

PREGUNTAS DE COEDUCACIÓN	AS /10	0S /10
¿Qué es la coeducación?	7,4	9,2
¿Cuál es el objetivo de la coeducación en Educación física?	8,6	9,2
¿Existe alguna diferencia entre escuela mixta y escuela coeducativa? ¿Cuál/cuáles?	8,6	8,3
¿Consideras que feminismo es lo contrario a machismo? Razónalo.	7,4	7,5
¿Existe alguna diferencia entre sexo y género? ¿Cuál?	1,4	5,0
Es un hecho que la mujer practica menos actividad física que el hombre. ¿Hasta qué punto la educación juega un papel importante en esta diferencia de práctica de actividad física	7,4	10

A continuación expresa tu opinión relacionada con la utilización del lenguaje en general y en el ámbito deportivo y las reflexiones que hemos hecho en los últimos días del cuatrimestre. A modo de ejemplo te recuerdo algunas cuestiones acerca del tema: - Tu impresión al saber que en el diccionario Anaya, 2ª edición (1996) aparecen como sinónimos de mujer: hembra, cónyuge, costilla, ramera y puta. - El hecho de que hablar en masculino pueda conllevar una discriminación hacia las mujeres. - Las características del lenguaje que se utiliza en EF, etc.	7,4	8,3
NOTA MEDIA OBTENIDA EN EL TEMA	6,9	8,2

2) En la valoración del desarrollado del tema Coeducación y Educación Física las alumnas han valorado el tema Coeducación 0,9 puntos más que los alumnos y su abanico de valoración varía en 4 puntos de un bloque temático a otro: la nota más baja 6,0 y la más alta 10. Mientras que en los alumnos varía en 2 puntos: entre 6,5 y 8,5. Ellas están más interesadas que sus compañeros en 7 de los 11 bloques, y sus compañeros en 4 de 11. Las alumnas han valorado el conjunto de los bloques temáticas con un 8,2 y los alumnos con un 7,3:

VALORACIÓN DEL TEMA COEDUCACIÓN	AS /10	OS /10
Valoración media de los 11 bloques temáticos	8,2	7,3
Valor más alto otorgado a un bloque temático	10	8,5
Valor más bajo otorgado a un bloque temático	6,0	6,5

LOS BLOQUES QUE MÁS LE HA INTERESADO AL GRUPO-CLASE	GRUPO /10
Las causas del abandono de la práctica motriz en hombres y mujeres	8,4
El estudio del tema del concepto cuerpo. El cuerpo de las mujeres y la actividad física	8,3
Lenguaje androcéntrico en nuestra sociedad. Utilización del lenguaje en el ámbito deportivo	8,1

LOS BLOQUES QUE MÁS LE HAN INTERESADO A LAS ALUMNAS	AS /10
La diferencia de trato que recibimos desde el momento de nacer las niñas y los niños	10
La historia de las mujeres en relación con la Educación	9,6
La salud. Problemas de salud relacionados con la práctica de actividad física y los modelos corporales. Diferencias por cuestión de género	9,2

LOS BLOQUES QUE MÁS LE HAN INTERESADO A LOS ALUMNOS	OS /10
El estudio del tema del concepto cuerpo. El cuerpo de las mujeres y la actividad física	8,5
La clasificación de deportes en masculinos y femeninos	8,3
La historia de las mujeres en relación con el mundo deportivo	8,1

5.5.5. Conclusiones

A) Clima social desde la perspectiva de género

Analizados desde la perspectiva de género, los datos correspondientes a la categoría Clima Social debemos organizarlos en dos bloques. El primero incluye los aspectos relacionados

con la práctica motriz y el acceso de la mujer al ámbito deportivo, y el segundo, el resto de aspectos socioeconómicos y características personales de mis estudiantes de EF.

No existe diferencia de género en edad, etnia, formación del alumnado, características del medio cultural, ni del tipo de célula familiar en que viven.

La similitud de alumnas y alumnos es muy grande en: cómo se autoperceben; en el perfil de persona que valoran, según el sexo; en la valoración del ambiente de grupo y sus relaciones interpersonales; en la relación con la profesora; y, en la ocupación del tiempo de ocio.

De todos estos aspectos señalados, encontramos diferencia de género significativa en dos de ellos: la proporción de chicos que han estudiado en centros privados, es muy superior; y la diferente situación económica, ya que las alumnas son, considerablemente, más autónomas económicamente que sus compañeros.

Ahora bien, en los aspectos relacionados directamente con el mundo del deporte, es donde encontramos las mayores diferencias de género de toda la investigación.

Por un lado, el grupo cumple el estereotipo de género en muchos aspectos de la actividad física, donde la presencia de las alumnas es menor o inexistente en: la proporción numérica en el grupo-clase, la formación en el ámbito de la actividad física y la posesión de títulos deportivos, el trabajo remunerado en el ámbito de la actividad física, el número de deportistas con cierto nivel de exigencia; la proporción de práctica deportiva durante el tiempo de ocio, el estímulo recibido para realizar actividad física y el nivel de disfrute que han tenido en las clases de EF en sus anteriores etapas educativas.

Por otro lado, las alumnas del grupo rompen el estereotipo sexual en cuanto al tipo de práctica deportiva, donde no existe diferencia de género significativa, ni en las actividades motrices que más practican actualmente, ni en el total de actividades practicadas a lo largo de su vida, donde coinciden en los cinco deportes más practicados.

En lo referente a la danza, ha sido más practicada por las chicas, pero no es relevante, ya que es poco practicada por ambos sexos, y en ninguna persona se encuentra entre las actividades más practicadas. Lo mismo ocurre con los deportes de riesgo, más practicados por los chicos.

Además, hay que destacar, que en varios aspectos relacionados con el mundo del deporte, la alumnas igualan o superan a sus compañeros estudiantes de EF: la actitud favorable y el gusto por la práctica deportiva; el conjunto de alumnas ha practicado deportes de equipo - el más practicado es balompié-; las alumnas practican un 5% más de actividades físicas diversas; al 100% de las alumnas, les gustaría hacer deportes de riesgo; y, el 100% de las alumnas va al estadio a ver deporte en vivo.

B) Proceso de enseñanza-aprendizaje: Valoración del desarrollo de la asignatura desde la perspectiva de género

No hay diferencia de género significativa en los diferentes aspectos del desarrollo de la asignatura.

Alumnas y alumnos valoran muy bien la metodología y la evaluación. Aseguran haber trabajado mucho o muchísimo y haber aprendido en consonancia a su trabajo. Han adquirido los conocimientos y procedimientos fundamentales de la Educación Física y su docencia que les servirá para ser profesorado competente de EF. Manifiestan un alto grado de satisfacción y de implicación personal a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin excepción, valoran lo novedoso de este método de trabajo y el haber tenido capacidad de decisión a lo largo de todo el proceso y especialmente en la evaluación. De todas las tareas llevadas a cabo, las sesiones prácticas y los debates -entre las actividades teóricas- han sido lo mejor valorado por ambos sexos.

Las alumnas dan una valoración algo más positiva de la metodología y de la profesora.

Tampoco hay diferencia de género en los datos numéricos de la prueba final escrita y de los guiones de lectura:

ALGUNOS DATOS NUMÉRICOS	ALUMNAS /10	ALUMNOS /10
Calificación de la prueba final escrita	5,9	6,0
Nivel de dificultad del examen final escrito	5,7	5,3
Autocalificación de los guiones de lecturas	8,3	8,3
Proporción de aprobados en la prueba final escrita	74%	67%
Valoración muy buena en los guiones de lectura	57%	42%

C) El concepto de Educación Física desde la perspectiva de género

No hay diferencia de género en las creencias implícitas del alumnado objeto de este estudio acerca de la EF, de ser Maestra/o Especialista en EF y la implementación de su docencia. Alumnas y alumnos poseen unos conceptos previos inadecuados para desempeñar una tarea educativa desde el ámbito del movimiento humano.

Finalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin excepción, han experimentado una evolución positiva en relación con las concepciones previas del ámbito motor y su docencia.

Han entendido y asimilado qué es la Educación Física y cuáles son sus objetivos educativos; qué es ser profesora o profesor de EF y cómo su labor docente debe contribuir al logro de las finalidades educativas en la Etapa de Educación Primaria. Así como la importancia de una buena formación que les prepare para desempeñar su tarea educativa.

En el análisis de los datos cuantificables de la Prueba final escrita, en la selección de preguntas acerca de las ideas fundamentales de la Educación Física y su finalidad educativa, han contestado correctamente un 85% de las alumnas y un 85% de los alumnos. Si tomamos el primer bloque de la prueba final escrita, las alumnas dan un 73% de respuestas correctas, y los alumnos 70%.

Luego, en los datos cuantificables de la evolución de conceptos del ámbito motor, las alumnas obtienen un 3% más que sus compañeros.

D) Coeducación y Educación Física desde la perspectiva de género

Las personas del grupo objeto de estudio, han sido socializadas en una cultura androcéntrica en la familia, el ámbito público y los espacios de práctica deportiva.

Al comienzo de curso, el grupo en general, carece de formación e información acerca del tema de la Igualdad de Oportunidades. En general, no se habían interesado ni reflexionado acerca de la discriminación de la mujer en ningún ámbito social, ni acerca de la situación actual del binomio mujer y deporte. Tampoco habían tomado conciencia del peso de la educación y los condicionantes culturales ante la práctica deportiva de mujeres y hombres en nuestra sociedad. Tienen una actitud de rechazo hacia la coeducación, el feminismo y la utilización de un lenguaje no sexista. Están en contra de la discriminación positiva y de implementar acciones de Igualdad en la práctica educativa.

En definitiva, el alumnado posee un pensamiento androcéntrico.

A grandes rasgos no hay diferencia de género significativa en el pensamiento del alumnado acerca de la Coeducación y la Coeducación Física. En este aspecto, sus creencias, fuertemente arraigadas, acerca del determinismo biológico en la práctica motriz de mujeres y hombres, son estereotipadas tanto en lo que respecta a los gustos de las mujeres por el tipo de práctica motriz, como a la adecuación de actividades según las supuestas capacidades fisiológicas de ambos sexos.

Si bien es cierto que encontramos alguna pequeña diferencia en los conocimientos previos acerca del tema de la Igualdad de Oportunidades, ya que las alumnas saben algo más que los alumnos, así como en que ellas poseen unas creencias implícitas algo menos estereotipadas que ellos en algún aspecto concreto, sin embargo, en el conocimiento de los resultados de la prueba final escrita, los alumnos superan a sus compañeras en asimilación de conceptos específicos de Coeducación. En ninguno de los dos casos la diferencia es relevante.

En la segregación de datos de las vivencias en el ámbito privado es donde encontramos una diferencia importante de género entre alumnos y alumnas, ya que éstas realizan tareas domésticas, aproximadamente, en doble proporción que sus compañeros de clase.

En definitiva, desde la perspectiva de género no existe diferencia significativa en la evolución del pensamiento del alumnado acerca de la Coeducación.

Al comenzar el curso académico, el nivel de partida en formación y toma de conciencia acerca del tema de la Igualdad de Oportunidades es muy bajo, pero, al finalizar el desarrollo de la asignatura ha existido una evolución positiva en el pensamiento androcéntrico de alumnas y alumnos.

El 100% del alumnado asegura haber cambiado su forma de pensar con respecto a la Coeducación y la Coeducación Física.

Sin excepción, este tema ha suscitado gran interés y les ha hecho tomar conciencia del problema de la discriminación hacia las niñas y las mujeres en todos los ámbitos sociales. Comienzan a ver la influencia de la educación y los condicionantes culturales en la diferente actitud de mujeres y hombres ante la práctica deportiva, en vez de creer que el máximo responsable es el determinismo biológico, así como la importancia de formarse en Coeducación, con el fin de introducir esta filosofía en su tarea educativa.

5.6. Conclusiones de la investigación

En este apartado trataré de resumir la investigación realizada en unas pocas páginas, sin embargo, creo que la conclusión fundamental puede expresarse en las siguientes líneas.

La finalidad de esta tesis doctoral era desarrollar un proceso educativo-investigador que, en su vertiente educativa, contribuyera a la formación inicial del profesorado de EF de Primaria a través de una metodología participativa, reflexiva y crítica. Un proceso que les ayudara a comprender que su papel consistirá en ser educadoras y educadores, para lo que es imprescindible adquirir conceptos de EF y su didáctica válidos para enfocar su futura labor docente desde la perspectiva coeducativa. Todo ello enmarcado en un proceso que otorga capital importancia a la adquisición de una cultura humanística, tanto en general como en relación con la EF, enfocado a la adquisición de la autonomía personal de mis estudiantes.

Dicha finalidad se ha cumplido y ha sido fruto de la convergencia de diferentes factores: más de una década de experiencia impartiendo la misma asignatura, la maduración del método de trabajo, mi actitud ante el reto y, sobre todo, encontrarme con un grupo de estudiantes que ha superado las más altas expectativas.

Mi percepción, expuesta de forma contundente y sintética, puede parecer excesivamente optimista, sin embargo, creo que es constatable con la explicación de los resultados de la investigación.

Añado además otro dato de reciente adquisición. Transcurridos cuatro años, desde que se llevó a cabo la fase experimental de la investigación, con motivo de recabar la opinión del alumnado objeto de este estudio acerca de su propio proceso, conseguí ponerme en contacto con alguna de estas personas y les envié por correo electrónico las conclusiones del estudio, tal y como aparecen al final de cada una de las categorías de análisis de los datos de esta tesis.

He recibido la valoración de algunos miembros del grupo-clase y he elegido la carta de un alumno que no destacó por su brillantez o características especiales, sino precisamente porque se ajusta a lo que podríamos denominar la media del grupo, un alumno que partía de cero y que se implicó profundamente en el desarrollo de la asignatura. Creo que resume en su carta lo más significativo del proceso desde su experiencia personal. Pero, será mejor que lo cuente él con sus palabras. Antes quiero decir que este escrito -junto al resto de los recibidos- representa en sí mismo el pago a cualquier esfuerzo en el intento de educar.

Adjunto el texto literal sin modificar ni una tilde:

Es difícil que yo pueda valorar de forma objetiva las conclusiones de tu trabajo, ya que yo mismo soy objeto de estudio, tu si estas en posición de hacerlo. En cambio, lo que si puedo es darte es mi opinión sobre mi proceso de aprendizaje y sin hablar por los demás, mi percepción del de la clase en general.

Sin duda cuando llegue a la universidad me definiría como un niño inseguro de mi mismo, con poca claridad de ideas, con una mínima cultura, poco interés por tenerla y muy estereotipado. Sin embargo, a día de hoy me he descubierto a mi mismo, en varias ocasiones, debatiendo e incluso contradiciendo a profesores más mayores que yo, con gran claridad de ideas y decisión tanto en mi vida diaria como especialmente en mi trabajo que es educar, y habitualmente rodeado de libros. Este cambio en gran medida te lo debo a ti, desde luego más que a ningún otro profesor y por ello te doy las gracias.

Esto es debido como bien apuntas, a la metodología utilizada en la asignatura, novedosa si, desconcertante al principio también (creíamos que no aprendíamos si no estudiábamos de memoria 200 folios) pero sin duda necesaria, esta metodología nos enseñó a pensar y aprender por nosotros mismos, ya bastaba de clases inútiles. Mis aprendizajes yo los definiría como en dos bloques: el personal y el de E.F propiamente dicho, pero claro como tu bien decías para ser un buen profesor primero hay que ser una buena persona y una persona culta.

Los debates en clase eran habituales de eso se trataba, sin embargo no todo el mundo participaba por igual, no nos habíamos quitado ese miedo a hablar en público (no nos educaron para ello) y la falta de conocimientos que creíamos como verdaderos nos hacía no participar plenamente. Por eso me parecen aún más interesantes los debates al salir de clase.

En cuanto a los conceptos en relación a la E.F todo cierto, el término coeducación yo no lo había oído en mi vida y ante algo nuevo siempre reaccionamos con rechazo, pero si, la progresión de la clase en este sentido considero que fue buena. Pero no creo que es correcto que nunca nos habíamos preguntado sobre la igualdad de sexos, oportunidades ... yo creo que eran temas de actualidad que frecuentemente salían en casa, en la calle y otros contextos. En mi opinión lo que faltaba era conciencia real del problema y su presencia en el día a día, así como tomar una postura clara al respecto. Por otra parte no pronunciarse, declararse sobre este tema estaba motivado por lo anteriormente comentado.

Cumplimiento del Objetivo General y de las Hipótesis

Teresa Anguera (1986: 27) advierte de que uno de los riesgos que corre la investigación desde la perspectiva interpretativa es la falta de verificación de hipótesis. Siguiendo dicha recomendación, en este apartado se contrasta si las hipótesis de la investigación se corresponden o no con el resultado del análisis de la información, una vez desarrollada la fase experimental.

En principio, tanto el objetivo general como las hipótesis planteadas se han cumplido. En honor a la verdad, he de decir que era bastante previsible, ya que han sido planteadas después de haber experimentado procesos educativos similares como profesora en la formación del profesorado de EF durante varios años, en los que no se han observado modificaciones, así pues, lo sorprendente hubiera sido que con el grupo objeto de estudio se hubieran producido variantes significativas.

El reto fundamental era llevar a cabo la investigación a través de un proceso coeducativo de enseñanza-aprendizaje, y las hipótesis planteadas pretendían estudiar los conceptos fundamentales para su formación acerca del ámbito motor y de la Coeducación.

El objeto de estudio era investigar las creencias previas del alumnado y si se había logrado una evolución acerca de estos dos bloques temáticos, así como segregar los datos por género. Sin embargo, desde el análisis preliminar de los datos van surgiendo núcleos de interés que en principio no era mi intención incluir, pero que, con su insistente presencia, se van haciendo un hueco en el sistema categorial. Esto ocurre con gran parte de los datos organizados en las categorías *Clima social* y *Proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Valoración del desarrollo de la asignatura.*

Algunos de los datos relativos a las características socio-culturales del alumnado son imprescindibles para contextualizar el estudio y otros, por ejemplo *Ambiente de grupo y relaciones interpersonales del alumnado* y la *Relación del alumnado con la profesora*, han emergido del análisis de la información.

Por este motivo, al contrastar las hipótesis, no lo hago diferenciando entre hipótesis planteadas y emergentes, sino que las iré explicando de manera interrelacionada, sobre todo porque no estoy segura de que las segundas respondan a dicha definición, sino que, más bien estaban implícitas y lo correcto hubiera sido haberlas tenido en cuenta como hipótesis inicialmente.

Para ello, a grandes rasgos resumo lo más significativo de las conclusiones de cada una de las cinco categorías en que se ha organizado el resultado de los datos de análisis y lo contrasto con el *Objetivo General e Hipótesis de la Investigación*, planteados en el apartado 4.2. El resultado es el siguiente:

Se ha cumplido el Objetivo General de esta investigación: abordar desde la perspectiva de género el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del desarrollo de la asignatura Educación Física y su Didáctica I, llevando a cabo una metodología reflexiva y participativa con un grupo de formación inicial de maestras y maestros especialistas en EF. Entre sus finalidades estaba la de contribuir a la capacitación de dichas personas para que pudieran cumplir con su futura labor docente: ser partícipes del proceso de desarrollo integral de las personas entre 6 y 12 años.

Se ha logrado, además, que tomen conciencia no sólo de la importancia que adquiere su formación inicial, sino de que dicha formación es la piedra angular del proceso continuo que abarca toda la vida laboral enseñante. Quiero además reseñar un cambio significativo en sus creencias implícitas: han entendido la importancia de dicha formación desde una perspectiva global, la necesidad de adquirir una amplia cultura para desempeñar adecuadamente su papel de docentes de EF.

Hipótesis fundamental:

El alumnado que inicia los estudios de Magisterio de la Especialidad de EF posee unas creencias implícitas acerca de la EF, de su docencia y de la discriminación por cuestión de género en relación con la actividad motriz que, a menudo, le impide avanzar en su proceso de formación inicial.

En efecto, al comienzo del proceso educativo-investigador se detecta que las creencias implícitas del alumnado acerca de los conceptos fundamentales del ámbito motor: qué es la EF y de cómo llevar a la práctica su quehacer docente son tradicionales y obsoletos. Esta forma de pensar está determinada por sus vivencias, es decir, responde al modelo ofrecido por el profesorado de EF de sus años de escolarización y sus entrenadores deportivos.

Las personas del grupo-clase nunca se han planteado que la Educación Física es ante todo Educación. Por el contrario, la entienden como mejora de la condición física, el entrenamiento deportivo y la adquisición de conocimientos de fisiología del esfuerzo que optimicen el rendimiento motor.

Sus creencias acerca de la docencia de la EF se corresponden con el concepto anterior, tal como queda de manifiesto al desempeñar el papel de docentes en el desarrollo de las prácticas didácticas de la asignatura. Esta forma de entender la enseñanza de la EF se evidencia en dos aspectos interrelacionados: la selección de contenidos inadecuados y una metodología que no favorece la labor educativa a través del movimiento, que no propicia ambientes de aprendizaje y donde la comunicación personal no es tomada en cuenta.

Hipótesis específicas:

Se cumple la hipótesis de que, en contra de lo que piensa el propio alumnado, no conocen el significado correcto de los términos básicos del ámbito de la actividad física.

En cuanto al tema de la Igualdad de Oportunidades entre los sexos, también se cumplen las hipótesis planteadas: el androcentrismo ha impregnado su socialización tanto en el ámbito privado como en el público.

En general, no tienen formación ni información acerca del tema de la Coeducación, carecen de los conocimientos básicos al respecto.

No se han interesado ni reflexionado acerca de la discriminación de la mujer en ningún ámbito social, por el contrario, mantienen una actitud de rechazo hacia el feminismo, la discriminación positiva, la utilización de un lenguaje no sexista, etc. En definitiva, el alumnado no ha tomado conciencia del problema de la discriminación social de la mujer y cree que no existe tal discriminación; posee un pensamiento claramente androcéntrico.

Al abordar el tema de la Coeducación en relación con la actividad física, se hace evidente que el alumnado se ha socializado en uno de los reductos más androcéntricos: el mundo del deporte, por lo que sus concepciones previas coinciden con los valores hegemónicos. Apenas han reflexionado acerca de la situación actual del binomio mujer y deporte, e ignoran que el nivel de discriminación es muy superior a lo que podían imaginar.

Desde el principio del proceso educativo-investigador se detectan, explicitan y reflexiona acerca de dichos conceptos previos, y en base a ello, se lleva a cabo una intervención didáctica que ha producido buenos resultados en la evolución positiva de los mismos.

Transcurrido el proceso de enseñanza-aprendizaje, es evidente una evolución significativa en el pensamiento del alumnado en relación con las ideas básicas del ámbito motor. El 100% del grupo ha entendido que la Educación Física es Educación; su contribución a la educación integral de las personas desde el trabajo corporal, que debe contemplar el desarrollo de las capacidades afectivas, sociales, cognitivas y motrices. En lo referente a estas últimas, han asimilado, sin lugar a dudas, que el objetivo de la EF en Primaria es el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices. Han tomado conciencia de que la responsabilidad del profesorado es crear hábitos de práctica motriz saludables y estables para la vida.

Han entendido y asimilado qué es ser maestra o maestro de EF y cómo la implementación de su docencia debe contribuir al logro de las finalidades educativas de la Etapa de Educación Primaria.

Al abordar su formación, uno de los mayores obstáculos con que nos encontramos es que el alumnado no ha tomado conciencia del peso de la educación y los condicionantes culturales en la diferente actitud de mujeres y hombres ante la práctica deportiva. Piensan que es natural que las mujeres realicen menos actividad física que los hombres, por dos motivos: su inferioridad física y que no les gusta hacer ejercicio.

Ingresan con un nivel inicial de formación e información acerca de la Coeducación muy bajo. Sin embargo al finalizar la asignatura, sin ningún tipo de duda, puede afirmarse que ha existido una evolución significativa en el pensamiento del alumnado con respecto al tema de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres, así como una clara evolución actitudinal y conceptual.

Analizado el resultado del análisis de los datos desde la variable género, se cumple la hipótesis de que, en general, no existen diferencias significativas entre alumnas y alumnos con respecto a los aspectos estudiados.

No se han encontrado diferencias en las creencias implícitas acerca del ámbito físico-deportivo, que son claramente androcéntricas. Además, el alumnado de EF tiene unas características muy diferentes al conjunto de la población con respecto a la actividad física.

Les apasiona el deporte, en todos sus aspectos, ya sea como espectadoras/es o practicantes. Actitud esta, más marcada en las alumnas, debido a que su grado de habilidad y eficacia motriz las distancia considerablemente del conjunto de las mujeres.

Esta característica -sobre todo en las alumnas- condiciona y limita al alumnado a la hora de empatizar con las personas poco hábiles motrizmente, así como para afrontar la existencia de la discriminación hacia las niñas, lo que les hace posicionarse en contra de las acciones positivas de Igualdad.

No hay diferencia de género significativa en los distintos aspectos del desarrollo de la asignatura. Alumnas y alumnos manifiestan un alto grado de satisfacción, y de implicación personal a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Valoran muy bien la metodología y la evaluación, lo novedoso del método de trabajo y el haber tenido capacidad de decisión. Aseguran haber trabajado mucho o muchísimo y haber aprendido en consonancia a su trabajo.

Tampoco en las creencias implícitas del alumnado objeto de este estudio, acerca de los conceptos previos del ámbito motor ni en su evolución positiva finalizado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No hay diferencia de género en el nivel de conocimientos asimilados, lo que queda reflejado en los datos cuantificables. Por ejemplo en las preguntas acerca de las ideas fundamentales de la Educación Física y su finalidad educativa, han contestado correctamente un 85% de las alumnas y un 85% de los alumnos.

A grandes rasgos, al comenzar el desarrollo de la asignatura, no hay diferencia de género significativa en el pensamiento del alumnado acerca de la Coeducación y la Educación Física. En este aspecto, sus creencias, fuertemente arraigadas acerca del determinismo biológico en la práctica motriz de mujeres y hombres, son estereotipadas tanto en lo que respecta a los gustos de las mujeres por el tipo de práctica motriz como a la adecuación de actividades según las supuestas capacidades fisiológicas de ambos sexos.

Una vez analizada la evolución del pensamiento del alumnado acerca de estos temas, podemos concluir que no hay diferencia significativa desde la perspectiva de género.

Este tema no ha dejado a nadie indiferente, ha creado polémica y ha suscitado gran interés. Todas las personas del grupo han tomado conciencia del calibre del problema de la discriminación hacia las niñas y las mujeres en todos los ámbitos sociales, y, concretamente, en la Educación Física. Creen que “hay que cambiar el concepto de educar por el de coeducar”.

Al comenzar el curso académico, el nivel de partida en formación y toma de conciencia acerca del tema de la Igualdad de Oportunidades es muy bajo, pero, al finalizar el desarrollo de la asignatura ha existido una evolución positiva, tanto en la modificación del pensamiento androcéntrico inicial de alumnas y alumnos, como en los datos obtenidos al final del proceso de enseñanza aprendizaje: el 100% del alumnado asegura haber cambiado su forma de pensar acerca de la Coeducación. Además, puede constatar un alto índice de asimilación y aprendizaje de los contenidos y conocimientos desarrollados en el tema Coeducación y Educación Física.

Los aspectos específicos de la Coeducación en relación con el ámbito motor, han sido los más difíciles de entender, tanto para alumnas como para alumnos.

La última hipótesis planteada parte de que las alumnas de la Especialidad de EF han sufrido discriminación de género a lo largo de su vida en los diferentes ámbitos sociales: privado, público y ámbito físico-deportivo.

Se trataba de ver si en el grupo-clase se manifiesta la diferencia por cuestión de género con respecto a algunos aspectos estudiados.

Prescindiendo de alguna excepción que he señalado en los apartados correspondientes - entre los que destaca que las familias han dedicado más recursos económicos a los alumnos que a las alumnas-, existe una gran similitud entre los aspectos socio-culturales, su autopercepción, la idea que poseen del perfil de persona ideal, la percepción y valoración del ambiente afectivo del grupo-clase, sus relaciones interpersonales, la relación con la profesora, la ocupación del tiempo de ocio, el tipo de práctica deportiva, las preferencias y vivencias de práctica motriz, las motivaciones que les han inducido a relacionarse con la actividad física, las expectativas que poseía hacia los estudios elegidos, y las creencias implícitas y conocimiento acerca de la Coeducación Física.

No obstante, sí se han encontrado aspectos en los que existe diferencia de género en el grupo-clase. El análisis de los datos de esta investigación muestra la discriminación de género de las alumnas a través de dos indicadores:

El primero, la mayor responsabilidad y participación en las tareas de la vida doméstica. En la segregación de datos de las vivencias en el ámbito privado, encontramos una diferencia importante entre alumnos y alumnas, ya que éstas realizan tareas domésticas, aproximadamente, en doble proporción que sus compañeros de clase.

El segundo está relacionado con el acceso al mundo laboral en el ámbito deportivo y algunos aspectos relacionados con la práctica motriz. Aspecto este, directamente relacionado con los grandes obstáculos que encuentran las mujeres en relación a todos los niveles del mundo del deporte. Es precisamente donde se encuentran las mayores diferencias de género de toda la investigación.

Es importante resaltar que estas alumnas son mujeres que tienen gran motivación y gusto por la práctica deportiva, equiparable o superior al de sus compañeros en aspectos como el número de modalidades practicadas o el gusto por las prácticas de riesgo. Es decir, en los espacios donde gracias a su tenacidad han podido superar los obstáculos existentes a nivel personal, han demostrado que están en su medio y su gran eficacia. Sin embargo, cuándo se trata de ocupar espacios en los que la decisión depende de factores externos y, concretamente, de la selección o contratación de entidades que organizan las instalaciones deportivas, han quedado fuera. El caso más evidente es que todos los alumnos del grupo que lo desean -ya en primero de Magisterio-, desempeñan trabajos de monitorado deportivo, mientras que las chicas, a pesar de trabajar más horas y procurarse mayor volumen de ingresos económicos, no encuentran trabajo en el ámbito físico-deportivo.

Así pues, podemos llegar a la conclusión de que las alumnas, aunque en absoluto se atienen al estereotipo femenino en cuanto a sus características personales y la realización de práctica motriz, sí han sido discriminadas en el espacio deportivo.

En su conjunto, el grupo-clase cumple el estereotipo de género en muchos aspectos de la actividad física, donde la presencia de las alumnas es menor o inexistente: la proporción numérica en el grupo; la formación en el ámbito de la actividad física y la posesión de títulos deportivos; el trabajo remunerado en el ámbito de la actividad física; el número de deportistas con cierto nivel de exigencia; la proporción de práctica deportiva durante el tiempo de ocio; el estímulo recibido para realizar actividad física; los obstáculos por parte de la familia; y el nivel de disfrute que han tenido en las clases de EF, en sus anteriores etapas educativas.

5.6.1. Problemas que han surgido a lo largo del proceso

López Pastor (1999:435ss.) expone las dificultades a las que normalmente nos enfrentamos cuando queremos poner en práctica un sistema de evaluación distinto al tradicional, en el que la responsabilidad de la calificación es exclusiva del profesorado. Este autor hace una relación de los problemas habituales que surgen tanto desde su propia experiencia como la de otros ejemplos de la literatura al respecto. Entre ellos trata las resistencias del alumnado, que actúa como una fuerza conservadora frente a las innovaciones y cambios introducidos por el profesorado, ya sea mostrando menosprecio o desvalorizando dichas alternativas; los conflictos personales ante la autocalificación; la manipulación de la autoevaluación para justificar la autocalificación; la influencia de la personalidad del alumnado a la hora de infra y supervalorarse; la búsqueda del mercadeo o el regateo de la nota, en vez del acuerdo; el peligro del engaño; y, la negativa a autocalificarse.

De todos estos problemas que este autor apunta como posibles, en este proceso no se ha dado ninguno, pero, sí es cierto que el único conflicto que ha surgido a lo largo de la investigación ha sido en relación a la evaluación.

Tal como explico en el apartado correspondiente al sistema de evaluación, al ofrecer al grupo-clase las posibilidades de una metodología para desarrollar la asignatura que nunca habían utilizado, en un principio se plantearon dudas y cierta incertidumbre lógica que suele acompañar a las situaciones desconocidas, pero la mayoría giraban en torno a la evaluación y la calificación. Debatimos ampliamente este tema, reflexionamos acerca de este difícil aspecto de la educación, y valoramos las características de los diferentes modos de evaluar. Tratamos la importancia de responsabilizarse de su propia evaluación como parte integrante de su proceso de formación, lo que les ayudará en el desempeño de dicha tarea en un futuro próximo: evaluar a su alumnado.

Cuando parece que sus dudas se han disipado, consensuamos el sistema de evaluación. Desde mi papel de profesora, creo que todos los cabos están atados y que he dejado constancia de que estas normas, ya consensuadas, deben ser respetadas, como garantía de su validez.

En las primeras ocasiones en que tienen que autocalificarse hacen alguna consulta, manifiestan su preocupación por hacerlo correctamente, pero, funciona, excepto alguna duda puntual, puede decirse que a lo largo de todo el proceso no hemos tenido problemas derivados del sistema de evaluación en ninguno de los aspectos anteriormente señalados.

Sin embargo, este convencimiento parece derrumbarse como un castillo de naipes al recoger la valoración final del alumnado en lo relativo a la segunda parte de la Prueba final escrita. Es la única ocasión en que manifiestan su indignación, lo viven como una injusticia y muestran una actitud de enfado que desconocía hasta ese momento en mi alumnado.

De hecho, se constituye en la única situación que personalmente viví como un problema a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es el relato de los hechos:

Tal como estaba acordado, se lleva a cabo la Prueba final escrita con algunos de los siguientes objetivos:

- Comprobar si han asimilado los contenidos fundamentales de la asignatura en función de su formación docente.
- Obtener datos de análisis a fin de comprobar si el alumnado ha modificado sus creencias implícitas acerca de los conceptos básicos objeto de estudio.
- Comprobar qué contenidos de los que podíamos denominar materia de estudio ha asimilado.
- Comprobar si, sabiendo que el examen no es decisivo en su calificación final,

dedican tiempo a preparar el examen.

En relación al último punto, en general, no estudiaron para preparar la prueba final escrita. Por la experiencia de años anteriores, estaba preparada para que esa parte del ejercicio escrito arrojara malos resultados, pues para poder preparar dicha prueba, era necesario repasar la gran cantidad de material de estudio de la asignatura, y constituyen una minoría las personas que son capaces de hacerlo sabiendo de antemano que tienen superada la asignatura.

Lo que no había previsto era que, en el momento de realizar la prueba escrita, el hecho de no ser capaces de contestar correctamente a ciertas cuestiones les hiciera creer que yo había actuado injustamente, pero esto es lo que manifiestan por escrito.

En el momento de leer dicha valoración, llegué a pensar que la prueba final escrita había contaminado todo el proceso educativo. En la actitud reflejada en algunos párrafos escritos no reconozco a ¡mi grupo!

En las horas posteriores, una vez concluida la corrección de la Prueba final escrita, compruebo que el resultado del conjunto arroja muy buenos resultados. Es realmente positivo que “sin estudiar” hayan superado holgadamente los conocimientos fundamentales de la asignatura, en la que obtienen una valoración media de notable.

Analizados todos los datos hago la siguiente interpretación: mis alumnas y alumnos al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen la convicción de haber aprendido mucho. Son conscientes de haber asimilado los principios y saberes fundamentales para construir su proceso de formación como docentes. Por eso, no poder contestar a ciertas preguntas, comprobar que no se acuerdan de lo que habíamos tratado unas semanas antes, les produce un sentimiento de rabia y frustración y lo viven como una traición.

Me reprochan que las preguntas han sido muy difíciles, que “cómo puedo poner tantos nombres y fechas”; insisten en que han aprendido mucho aunque no se refleje en el examen:

- *...he aprendido mucho, se vea o no en el examen.*
- *¿Cómo nos pones los nombres de los autores en el examen? Yo no me fijo en los autores ni en el título lo que me fijo es en el contenido. No relaciono el artículo con la persona.*
- *No me parece bien que ahora nos pases un examen sobre cosas de los artículos. Me parece evaluar dos veces lo mismo...*

Se desmarca de la tónica general el 21% del grupo, que se reprocha no haber estudiado para preparar la prueba final, o se justifican por el cansancio de los exámenes anteriores:

- *He cometido el error de no repasar los artículos...*

Aunque, es entendible su sentimiento al respecto, tengo que aclarar que, si se analizan las preguntas realizadas, la mayoría de los nombres que aparecen en los enunciados, hacen referencia a los/as autores/as de los materiales que hemos utilizado para estudiar un determinado tema, o sea que el nombre de la persona es un dato orientativo, algo muy distinto a tener que memorizar decenas de nombres y fechas, que parece ser la impresión que han sacado de esta parte de la prueba final escrita.

Pienso que se ofuscaron al ver los nombres sin detenerse a pensar en el contenido de la respuesta. A modo de ejemplo, pongo alguna de las preguntas contestadas por un bajo porcentaje del alumnado:

Sólo el 5% contesta a la pregunta *¿Cuáles son los mecanismos de análisis de las tareas motrices según Marteniuk?* La respuesta “percepción, decisión y ejecución”, son conceptos

que habían sido explicados detenidamente así como su aplicación en la práctica. Además es el único autor utilizado para explicar dichos mecanismos de análisis, por lo que no existía la probabilidad de incurrir en error.

Lo mismo ocurre con la pregunta *¿Qué diferencia hay entre el “sentido débil” y el “sentido fuerte” del saber, según Arnold?*, pregunta que no contestó nadie.

Indudablemente el incluir o no la Prueba final escrita es un tema de reflexión. No es que sea nuevo, de hecho es un asunto al que le he dado muchas vueltas y no acabo de encontrar una solución al respecto que me satisfaga plenamente.

La preparación de la Prueba final escrita es un tema sobre el que les advierto reiteradamente; les digo que para superar el examen escrito hay que dedicar un tiempo al estudio, y que quien quiera una nota sobresaliente deberá hacer dicho esfuerzo. Incluso les aviso que una pequeña proporción de las preguntas pueden calificarse de difíciles. Normalmente, el alumnado lo entiende.

La reacción de este grupo ha sido distinta, podría tacharse de visceral. Sólo después de una reflexión llevada a cabo en la única ocasión que nos queda para tratar este tema, la entrevista final, parecen aceptar que yo les había dado información fidedigna, que lo explicado no podía llevarles a engaño.

En general, reconocen que las cosas se hicieron como estaban organizadas; expresan su malestar, reconocer que eran cosas que sabían y que habían olvidado y admiten que ya se les había advertido que una parte del ejercicio escrito había que prepararla. Confirman que no habían estudiado para el examen de lo que algunos se lamentan.

Para finalizar quiero agradecer a cada una de las personas de mi grupo-clase la experiencia de haber compartido tantas cosas.

La riqueza que a nivel personal ha supuesto el desarrollo de un proceso educativo en el que he podido vivenciar que aquello que tan bien sabemos en teoría: dejar al alumnado que se exprese, que opine, que tome decisiones..., no es sólo bueno para ellas y ellos sino que es sumamente instructivo para quienes desempeñamos el papel de docentes. Creo que, a veces, con demasiada seguridad en nuestro saber, en nuestra postura de oradoras/es desde la tarima de las aulas universitarias, tendemos a pensar que lo que contamos es lo más importante. Sin embargo, dicha postura nos priva de la posibilidad del aprendizaje que nos aporta la visión del mundo desde la perspectiva de su juventud. Además, no dar al alumnado la oportunidad de participar y tomar decisiones acerca de su propio proceso de formación supone no enfocar de forma adecuada la educación del futuro profesorado.

La experiencia de las sesiones de debate fue una auténtica lección. La capacidad de reacción y aprendizaje del grupo fue sorprendente y me afianzó en la idea de que es decisivo el clima pedagógico creado para lograr cierto nivel de “éxito”, entendido éste en la más amplia y humana acepción. Constaté, una vez más, que una buena relación interpersonal salva cualquier obstáculo, como el surgido en el desarrollo del tema Coeducación, un tema delicado, que remueve los sentimientos más íntimos, incluso tratándolo desde lo que te imaginas que es la postura más abierta y respetuosa.

5.6.2. Propuestas para posibles líneas de investigación y algunas actuaciones

Partiendo de los fundamentos teóricos y los resultados obtenidos en el proceso educativo e investigador desarrollados en esta tesis doctoral, considero que podrían sugerirse algunas

líneas de trabajo o investigaciones, así como actuaciones que creo factibles en dos ámbitos: la Igualdad de Oportunidades y la Formación del Profesorado de EF.

A) Llevar a cabo investigaciones -a poder ser que recojan acciones- sobre la Igualdad de Oportunidades que impregnen todos aspectos sociales, que ayuden a ir despejando la gran cantidad de interrogantes acerca de este tema, así como a erradicar la desigualdad existente entre mujeres y hombres.

Se necesitan estudios que evidencien los diferentes tipos de discriminación que padecen las mujeres en cualquier ámbito o situación derivados del pensamiento regido por el código patriarcal. Quizá, el explicitar dichas situaciones, mostrando indicadores en los que se constate esa realidad ayude a algunas personas que detentan parcelas de poder o capacidad de decisión en diferentes ámbitos a tomar conciencia del alcance del problema de la discriminación de género y dediquen recursos a implementar acciones positivas de igualdad.

Investigar temas que damos por sabidos en los que, sin embargo, llevamos varios años sin avanzar en la búsqueda de soluciones. Por ejemplo: la conciliación, asunto que goza de actualidad, pero curiosamente se enfoca de manera que parece que es la mujer la que tiene que “conciliar consigo misma” y, si acaso, con otras mujeres, pero sin abordar que la responsabilidad de las tareas domésticas y privadas es también “cosa de hombres”; el menor tiempo de ocio de que dispone la mujer; el acoso sexual en el trabajo, tema este que sigue ocultándose pero, que, muy especialmente en campos tradicionalmente considerados masculinos, alcanza unos niveles vergonzantes; sueldos inferiores por realizar el mismo trabajo; el difícil acceso a puestos de responsabilidad y de poder; la violencia doméstica...

Parece que existe acuerdo al considerar que para erradicar la discriminación de la mujer, debe atajarse el problema desde diferentes frentes de forma simultánea, donde las leyes y la dotación de recursos humanos y económicos para hacerlas cumplir adquieren gran relevancia.

Leyes que contemplen desde la paridad en los puestos de responsabilidad, hasta aquellas que, a mi juicio, son mucho más sencillas; por poner un ejemplo, el control de los medios de comunicación para que tomen medidas a fin de evitar la nefasta influencia que la imposición de modelos de cuerpos irracionales tiene en los problemas de salud.

Si realmente existe voluntad política de cambio en este sentido, no creo que sea tan difícil establecer unas normas en las que se impidiera, por ejemplo, que en las pasarelas que marcan la moda en el vestir, no presenten modelos de mujer anoréxica.

Desenmascarar qué intereses, de mayor peso que la salud integral, puede haber en torno a la imposición de unos criterios de moda que presentan cánones de mujer andróginos y misóginos; imágenes que, junto al mensaje de ensalzar la feminidad, muestran unos modelos denigrantes: mujeres -y lo peor, niñas- famélicas, pálidas, tristes... ¿esa es la imagen ideal de la mujer bella!

B) Realizar investigaciones y llevar a cabo acciones desde la perspectiva de género en todos contextos y niveles educativos. Aplicar la Coeducación en Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad, así como en la Formación Inicial y Permanente del Profesorado.

El cambio real hacia la consecución de la equidad entre mujeres y hombres pasa por la educación del conjunto de las personas que constituyen cada núcleo o comunidad social: la Educación entendida como responsabilidad de todos los poderes públicos, pero, que alcanza su mayor trascendencia en los centros de enseñanza reglada, motivo por el que es incuestionable abordar la educación desde proyectos coeducativos.

En este contexto la Coeducación Física y, de forma concreta, la Formación del Profesorado de EF desde la perspectiva de género constituye el segundo ámbito de intervención que coincide con el objeto de estudio de esta investigación.

B-1) La Universidad:

- En todas las especialidades de la enseñanza universitaria, impartir asignaturas específicas desde la perspectiva de género.
- Ofertar asignaturas optativas que incluyan estudios de género en sus diferentes enfoques, que abarquen desde el análisis histórico para visibilizar la aportación de las mujeres a la humanidad hasta el análisis de los diferentes temas y aspectos que influyen en la situación social actual de las mujeres.
- Crear Cátedras o Seminarios de Género, en cuyo trabajo se contemple, entre otras tareas, la tutorización de investigaciones desde esta perspectiva.
- Organizar cursos de formación, postgrados, másteres, o cualquier espacio de encuentro para poder intercambiar los trabajos desarrollados en el ámbito de la Igualdad.
- Tener en cuenta, en cualquiera de los foros señalados, la inclusión de temas del ámbito motor: desde el concepto de cuerpo de mujer, su relación con la actividad motriz practicada por ella, hasta las dificultades de las deportistas de elite por su condición de mujer. Un amplio abanico de temas tremendamente androcéntricos y que, sin embargo, no están presentes en los diversos foros de Igualdad que existen por el momento.
- Dotar, sin dilación, de una formación en Igualdad de Oportunidades a las personas que en la Universidad detentan la responsabilidad de la formación del futuro profesorado, al objeto de que enfoquen su docencia desde la perspectiva de género.

B-2) El ámbito motor

- Desde la perspectiva de género, llevar a cabo Formación Inicial del Profesorado de EF a través de una metodología basada en la cultura humanística de la EF y la adquisición de una cultura multidisciplinar. A través de un proceso de enseñanza-aprendizaje con una orientación claramente formativa en dos vertientes: su propia valía en el proceso de formación y como herramienta imprescindible para modificar el área de EF, a fin de contribuir al desarrollo integral de las personas en las etapas educativas básicas.

Una formación que les cree la necesidad de mantenerse en un proceso de formación continuada en grupos cooperativos, donde puedan contrastar su labor en la práctica con el estudio y la colaboración.

Que al Prácticum que, en teoría, constituye la mayor posibilidad de aprendizaje a lo largo de sus estudios, se le dote de recursos para poder lograrlo. En mi centro, a pesar de las continuas peticiones realizadas a la Universidad desde que se creó la especialidad de EF, el Prácticum se limita a cubrir el expediente. Cada docente tiene gran cantidad de personas por tutorizar, diseminadas por toda la geografía autonómica, lo que hace impensable poder tutorizar dichas prácticas en los centros y, a mi juicio, impide su seguimiento adecuado así como aprovechar todas las posibilidades de aprendizaje que brinda esta situación didáctica.

- En el ámbito físico deportivo, uno de los más androcéntricos de nuestra sociedad, los estudios y acciones realizados desde la perspectiva de género están a la zaga.

Es imprescindible superar el desencuentro entre Actividad Física y Feminismo. Desde el Feminismo se ha tenido una visión negativa de muchos aspectos de la actividad motriz, lo que ha ocasionado que habitualmente no se contemplara nuestra área en encuentros interdisciplinares.

Por otra parte, la Coeducación Física también está notoriamente discriminada en su propio ámbito, las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, donde apenas tiene presencia, ya sea en Congresos, Seminarios, Cursos o Investigación.

Los obstáculos que dificultan el acceso de las mujeres a todos los niveles de la práctica físico-deportiva, detectados y explicitados a partir del intenso trabajo en Igualdad de Oportunidades que se desarrolló hace más de una década, siguen estando vigentes, por lo que es necesario volver a retomarlos.

- La mayoría de las personas relacionadas con el campo de aplicación de las Ciencias de la Actividad Física carecen de formación en Coeducación: el profesorado en su proceso de formación inicial y permanente, monitoras/es, entrenadores/as, especialistas en medicina deportiva, personal técnico, quienes ocupan puestos de responsabilidad...

La investigación de las actitudes del profesorado que se han realizado en diferentes países indica que un elevado porcentaje del profesorado de EF no está interesado en formarse en Coeducación y que siguen manteniendo ideas preconcebidas acerca de la supremacía de los chicos en lo referente a todos los aspectos relacionados con la asignatura (Scraton, 1995; Vázquez, Fernández y S. Fierro, 2000).

Para terminar, quiero manifestar que, llevar a cabo acciones de formación desde la perspectiva de género con personas del ámbito físico-deportivo no es una tarea tan compleja como lo que puede parecer. En lo que respecta a mi experiencia, llevada a cabo con personas socializadas en el mundo deportivo más tradicional, ya sea como profesora de Didáctica de la EF en la Universidad o en otros espacios deportivos, debo decir que ha sido muy gratificante y, sin lugar a dudas, merece la pena seguir en el intento, ya que, aunque es cierto que en algunos momentos no ha sido fácil, los resultados son francamente positivos.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. (1976). Historia de la pedagogía. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

ABRANCHES, Graça; CARVALHO, Eduarda (1999). Lenguaje, poder, educación: el sexo de los B,A, Bas. Comissao para la Igualdade e para os direitos das mulheres. Lisboa.

ACKER, S. (1995). Género y Educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.

AGUIRRE, J. (1985). “El calentamiento” en Revista Española de Educación Física y Deportes -REEFD-, nº 3/4 (pp. 8-9).

AGUIRREGOMEZCORTA, Marta (2005a). “Araceli Maciá, Rectora de la UNED. No debería ser noticia que haya cuatro rectoras”, EL PAIS 7 de marzo.

AGUIRREGOMEZCORTA, Marta (2005b). “Carmen Llopis, especialista en Educación e Igualdad”. Madrid: EL PAIS 7 de marzo.

AGUIRREGOMEZCORTA, Marta (2005c). “María Peña, Premio Nacional de Ingeniería Química: No creo que las chicas seamos peores en ciencias”, EL PAIS 7 de marzo.

AIERBE, Ana; CORTÉS, Pilar Alejandra; MEDRANO, Concepción (2005). “Un estudio sobre las historias de la vida de los sujetos mayores”, en Intervención Psicosocial, volumen 14, número 1.

ALARIO, Teresa et al. (2000). Identidad y género en la práctica educativa. Comissao para la Igualdade e para os direitos das mulheres. Lisboa.

ALBERDI, Inés (2005). “¿Derecho a tener un padre y una madre?”, EL PAÍS, 3 de octubre.

ALBERDI, I, ESCARIO, P. (1989). “Vida privada y trabajo”, en Mujer e igualdad de oportunidades en el empleo. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

ALBERDI, I, ESCARIO, P. (1990). La situación social de las viudas en España. Aspectos cuantitativos. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

ALBERDI, I; FLAQUER, LL; IGLESIAS DE USSEL, J. (1994). Parejas y matrimonios: actitudes, comportamientos y experiencias. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

ALBERDI, Inés; MATAS, Natalia (2002) La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España. Fundación “la Caixa”.

Aldea educativa, Internet, (2005). “Gertrude Ederlé, primera mujer que cruza el canal de la Mancha”

Aldea educativa, Internet, (2005). Información acerca de Franziska Van Almsick del Trabajo enviado por Alberto Polanco.

ALEXANDER, Gerda (1979). La Eutonía. Buenos Aires: Paidós.

ALFAGEME, Ana (2005). “Los jueces españoles podrán perseguir la ablación cometida en el extranjero”. Madrid: EL PAÍS, 29 de abril.

ALGARRA, J.L.; GORROTXATEGI, A. (1996). Ciclismo total (3 tomos). Madrid: Gymnos.

ALONSO, L.E. (1995). “Sujeto y discurso: lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”. En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.

ALONSO, L.E. (1998). La mirada cualitativa sociología. Madrid: Fundamentos.

ALONSO, María R. (2003). “Annika se queda sola”, El Correo, 19 de mayo.

ALONSO HINOJAL, I. (1987). “Aspectos Sociológicos de la Profesión Docente: El maestro un presente sin prestigio”, en Studio Pedagógica 19 (pp. 32-37). Universidad de Salamanca.

ALTABLE VICARIO, Rosario (1991). Penélope o las trampas del amor. Madrid: Mare Nostrum.

ALTABLE VICARIO, Rosario; TOMÉ, Amparo (2005). “Nuevos procesos de socialización y claves para la prevención de la violencia contra las mujeres”. Congreso sobre Violencia contra las Mujeres. Construyendo la Igualdad. Vitoria-Gasteiz, 19-21 de octubre de 2005.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1985). Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Barcelona: Alamex.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1996). “Yo también quiero ser eficaz”, en Cuadernos de Pedagogía, 236 (pp. 78-82).

ÁLVAREZ RICART, M^a del Carmen (1988). La mujer como profesional de la medicina en la España del S. XIX. Barcelona: Anthropos.

ALVAREZ M., NUÑO, T. y SOLSONA, N. (2003). Las científicas y su historia en el aula. Madrid: Editorial Síntesis.

ALVAREZ M., NUÑO, T. (2003). “Who’s who. Dossier: Ciencia y género”. Emakunde. Abendua 2003, 24-27.

ALVARIÑAS VILLAVERDE, Mirian (2003). Atribución causal en Educación Física y estilo de vida saludable en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del Ayuntamiento de Oleiros. Tesis Doctoral. Universidad de A Coruña.

AMORÓS, Celia, (1994). “Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de 'lo masculino' y 'lo femenino’”, en AMORÓS, Celia. Feminismo, igualdad y diferencia (pp. 23-52). México: UNAM, PUEG.

AMORÓS, Celia, (1997). Tiempo de Femisimos. Madrid: Cátedra, Feminismos.

- ANGIER, Natalie y CHANG, Kenneth (2005). "Sexo y cerebro, aún un enigma científico". Selección semanal del The New Yrk Times, EL PAÍS, 3 de febrero.
- ANGUERA, María Teresa (1986). "Investigación Cualitativa", en *Educación*, 10 (pp.23-50).
- ANGUERA, María Teresa (1989). "Innovaciones en la metodología de evaluación de programas". *Anales de Psicología*, 5 (pp. 13-42).
- ANGUERA, María Teresa (1991). "Proceso de categorización", en ANGUERA, M.T. (Ed.) *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: P.P.U., vol. I.
- ANGUERA, María Teresa (1995a). "Metodología cualitativa", en ANGUERA, M.T. et al. *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.
- ANGUERA, María Teresa (1995b). "Metodología de la evaluación: Evaluación cualitativa frente a evaluación cuantitativa", en *La evaluación... ¿Proceso final?* Actas de las VI Jornadas Municipales de Psicopedagogía (pp. 27-36). Torrent (Valencia): Gabinete Psicotécnico Municipal.
- ANGUERA, María Teresa (1998). "Metodología de la investigación en programas comunitarios", en REHOLLÓSE, E. (Ed.) *Evaluación de programas. Ámbitos de intervención* (pp. 77-103). Barcelona: Textos Universitarios "Sant Jordi".
- ANGUERA, María Teresa (1999a). *Hacia una evaluación de la actividad y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodología?* Discurso de Ingreso de Académica Numeraria. Barcelona: Real Academia de Doctores.
- ANGUERA, María Teresa (coord.) (1999b). *Observación en deporte y conducta cinético-motriz: aplicaciones*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- ANGULO RASCO, J.F. (1990). "Una propuesta de clasificación de las técnicas de investigación interpretativa." En Martínez Rodríguez (coord). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza, etnografía y currículum*. Granada: Universidad de Granada.
- ANGULO RASCO, J.F. (coautor) (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila.
- ANTUNEZ MEDINA, Antonio (2002). *La interceptación en la portera de balonmano: efectos de un programa de entrenamiento perceptivo-motriz* Universidad de Murcia.
- APPEL, M.W. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Akal.
- APPEL, M.W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- APPEL, M.W. (1996). *Política, cultura y educación*. Madrid: Morata.
- ARANGUIZ ABURTO H.A. (1992). *Investigación curricular en relación a las competencias docentes del profesor de Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Armas de mujer. *El deporte de masas* (2001). www.ed-dolmen.com.
- ARNOLD, P.J. (1990). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

ARREGI GOENAGA, F. (coord.) et al (2004). Ciudadanía y educación: aportaciones para la práctica civil. Donostia: Erein.

ARRIBAS GALARRAGA, Silvia (2004). La práctica de la actividad física y el deporte (PAFYD) en escolares de 15-18 años de Guipuzkoa: creencias sobre su utilidad y relación con la orientación motivacional, diversión y satisfacción. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.

ARRIBAS, C. (2005). “El ‘open’ de golf se abre a las mujeres”, EL PAÍS 17 de febrero.

ARRIBAS; MARCOS; ROMÁN; SEGUROLA (2005). “Atletismo. Campeonatos de Europa en pista cubierta, Madrid 2005”, EL PAIS 6 y 7 de marzo.

ARSUAGA, Juan Luis; MARTÍNEZ, Ignacio (1998): La especie elegida. La larga marcha de la evolución humana, Madrid: Temas de Hoy.

ARTAL, Margarita (2002). Programa Dona de la Universidad Politécnica de Cataluña. Jornada “La excelencia en la Ciencia y la Tecnología a través de la Igualdad”. Emakunde, 5 de septiembre de 2002, Vitoria-Gasteiz.

ASINS, C. (1994). “La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar y en la actividad de Educación Física”, en V.V.A.A. Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para el acceso al cuerpo de maestros de educación primaria (tema 25; 24 páginas). Barcelona: INDE.

ASTOLFI, J.P. (1994). “El trabajo didáctico de los obstáculos, en el corazón de los aprendizajes científicos”. Enseñanza de las Ciencias 12 (2), (pp. 206-216).

AUGE, M. (1993). Los “no lugares”. Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa.

AZNÁREZ, Malén (2005). “María Blasco. Luchar contra el envejecimiento” El País Semanal, 13 de marzo.

AZURMENDI ECHEGARAY, Ainhoa (2005). Repercusiones de la actividad institucional en la práctica deportiva de las mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi. San Sebastián: Ainhoa Azurmendi.

BAIN, L. (1990). “Physical Education Teacher Education”, en W.R. HOUSTON (ed). Handbook of Research on Teacher Education (pp. 758-781). New York: Macmillan.

BALAGUE, Gloria (1991). “Mujer y deporte: aspectos psicológicos” en Mujer y deporte. (Jornadas sobre Mujer y Deporte, noviembre-diciembre, 1989). Ayuntamiento de Barcelona.

BARBERO, J.I. (1995). “La Educación Física en España. Una aproximación genealógica”. En El deporte hacia el siglo XX, 19 (pp. 29-42). Málaga: Unisport.

BARBERO, J.I. (1996). “Construyendo otra Educación Física”. Prólogo de la obra de Vaca Escribano, M.: “La Educación Física en la práctica de Primaria”. Palencia: Editorial Asociación Cultural “Cuerpo, Educación y Motricidad”.

- BARRALLO VILLAR, G. (1989). Sexo y deporte. Bilbao: La Gran enciclopedia Vasca.
- BARRERA CASAÑAS, M^a.C. (1998). Estudio sobre las dificultades percibidas por las mujeres de los Municipios Mancomunados para incorporarse al mercado laboral y variables de género que inciden en la igualdad de oportunidades frente al empleo. Proyecto Now Elektra y Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de La Laguna.
- BARRERA CASAÑAS, M^a.C (1999). Las mujeres herreñas Demografía, educación y perspectiva laboral. Canarias: Centro de Cultura Popular Canaria.
- BARRERA CASAÑAS, M^a.C (2000). Estudio para la detección de los obstáculos al autoempleo de las mujeres. Mancomunidad del Norte de Tenerife. Proyecto NOW-Emprendedoras.
- BARRERA CASAÑAS, M^a.C. (2001). Las mujeres herreñas en cifras. Dos décadas: 1977-2001. Tenerife: Cabildo Insular de El Hierro.
- BARRERA CASAÑAS, M^a del Carmen (2002). “¿Qué le ofrece el sistema educativo a las mujeres?” <http://www.ase.es/comunica02/1.1.rtf>. julio de 2006.)
- BARRERA CASAÑAS, M^a del Carmen (2003). Trabajo, Educación y Familia De Las Mujeres Canarias. Análisis Sociológico del Papel de las Mujeres en los Últimos 20 Años. Tesis Doctoral. Universidad La Laguna.
- BARTOLOMÉ, M. (1976). Coeducación. Madrid: IEPS. Narcea.
- BELAZA, Mónica (2006). “Mujeres al cuadrado. La única orquesta femenina de Europa interpreta sólo a compositoras”, EL PAÍS, 5 de julio.
- BELTRÁN, E; MAQUEIRA, V. (eds.) (2001). Feminismos. Debates teóricos contemporáneos. Madrid: Alianza Editorial.
- BENITO VALLEJO, Joaquín (2001). Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento. Barcelona: INDE.
- BENNETT, N. (1979). Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Madrid: Morata.
- BENTHAN, Jeremías (1989). El Panóptico. Madrid: La Piqueta. (El Panóptico fue escrito en 1791).
- BERNARD, M. (1980) El cuerpo. Buenos Aires: Paidós.
- BERTHERAT, T.; BERNSTEIN, C. (1987). El cuerpo tiene sus razones. (Autocura y antigimnasia). Barcelona: Paidós.
- BIANCHI, S. y BRINNITZER, E, (2000). “Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores”, en Educación Física y Deportes n° 26, revista digital. Buenos Aires.
- Bibliografía analítica (1989). Mujer y educación (1984-1988). Cuadernos bibliográficos del Instituto de la Mujer, n° 3. Madrid.

BILEFSKY, Dan (2006). “De los asesinatos por ‘honor’ a los suicidios forzado”, EL PAÍS, 14 de julio.

BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

BLANCO, L. y MELLADO, V. (1995). La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal. Badajoz: Diputación de Badajoz.

BLANCHARD, K y CHESCA, A. (1996). Antropología del deporte (pp. 165-175). Barcelona: Bellaterra.

BLÁNDEZ ANGEL, Julia (1994). La organización de los espacios y los materiales en Educación Física. Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

BLÁNDEZ ANGEL, Julia (1995). La utilización del material y del espacio en Educación Física. Barcelona: INDE.

BLÁNDEZ ANGEL, Julia (1996). La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Barcelona: INDE.

BLÁNDEZ ANGEL, Julia; BLANCO PEÑA, Ana. (2000). Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje. Barcelona: INDE.

BLASCO MIRA, Eugenia J. (2001). La investigación colaborativa como medio de aprendizaje de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional. Estudio de caso. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1986). Iniciación a los deportes de equipo. Barcelona: Martínez Roca.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1990). Evaluar en Educación Física. Barcelona: INDE.

BLAZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1993). “Estructura de los objetivos de la educación física en la enseñanza primaria” en Fundamentos de la Educación Física para Enseñanza Primaria. Barcelona: INDE.

BLAZQUEZ, SÁNCHEZ, D. (1993). “Orientaciones para la evaluación de la educación física en la enseñanza primaria” en Fundamentos de la Educación Física para Enseñanza Primaria (pp. 1067-1132). Barcelona: INDE.

BLOOM, A. (1989). El cierre de la mente moderna. Esplugues: Plaza & Janes, (publicado originalmente en 1987).

BLOOM, B.; KRATHWOHL, D.; MASIA, B. (1979). Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas. Alcoy: Marfil.

BOHORQUEZ, J.C.; TORREJON, R.; GARZON, S. (1992). “El ciclo menstrual en la mujer deportista”, en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Andalucía: C.O.P.L.E.F.

BOIX, Montserrat (2002). Feminismos, comunicación y tecnologías de la información (Periodista-Coordinadora de Mujeres en Red) <http://www.mujeresenred.net>. Opina en el foro sobre este tema... <http://www.nodo50.org/mujeresred/foro-1001debates.html>. Octubre.

BOIX, Montserrat (2005). “Nuevos productos de transmisión cultural. Nuevas formas de sexismo en la era digital”. Jornadas Mujeres Jóvenes ¿Los nuevos feminismos? Universitat Jaume I de Castellón, septiembre de 2005.

BONAL, Xavier (1998). Cambiar la escuela, la Coeducación en el patio de juegos. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

BONAL, Xavier: Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención. Barcelona: Graó.

BONILLA, A. y MARTÍNEZ, I. (1992). “Análisis del currículum oculto de los modelos sexistas”, en MORENO, M. Del Silencio a la Palabra, Serie Estudios nº 32 (pp. 60-92). Madrid: Instituto de la Mujer.

BORES CALLE, N. et al. (1994). “Análisis de las concepciones de E.F. de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente”, en Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria. I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E. U. de Magisterio. Universidad de Sevilla.

BOURDIEU, P. (1986). “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”. En AA. VV. Materiales de sociología crítica. Madrid: La Piqueta.

BOURDIEU, P. (1988). Cosas Dichas. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, P. (1990). Sociología y cultura. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (1999). La Miseria del Mundo. Madrid: Akal.

BOURDIEU, Pierre (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI (6ª ed.).

BRANDEN, N. (1993). El poder de la autoestima. Barcelona: Paidós.

BROWNE, N.; FRANCE, P. (1988). Hacia una educación infantil no sexista. Madrid: MEC/Morata.

BRUCKNER, J. (et al.) (1.986). Estética feminista. Barcelona: Icaria.

BUÑUEL, A. (1987). “Las prácticas físico-deportivas de tiempo libre de la población femenina. El caso de las gimnasias recreativas”. Mujer y Deporte (pp. 103-110). Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura.

BUÑUEL, A. (1991). La construcción social del cuerpo: prácticas gimnásticas y nuevos modelos culturales. Madrid: Universidad Complutense.

BUÑUEL, A. (1992a). “Deporte y calidad de vida: aspectos sociológicos de las actividades físico-deportivas de las mujeres en España”. Revista Sistema, nº 110-111 (pp 105-116).

- BUÑUEL, A. (1992b). “La mujer, el tiempo libre y las prácticas deportivo-recreativas”, en *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres* (pp. 54-58). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de la Mujer.
- BUÑUEL, A. y VÁZQUEZ, B. (1994). “La experiencia del deporte en la vida de las mujeres en Europa: cuestiones teóricas y metodológicas”. *Actas III Congreso de la AEISAD: Los retos de las ciencias Sociales Aplicadas al Deporte* (pp. 1-10) Valladolid.
- BUSTELO, Carlota (1992). “Están en un error quienes creen que el poder político lo puede conseguir todo” en *Mujeres*, nº 8.
- CAGIGAL, J.M. (1966). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Madrid: COE.
- CAGIGAL, J.M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Nacional.
- CAGIGAL, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Madrid: Morata.
- CAGIGAL, J.M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.
- CAGIGAL, J.M. (1982). “En torno a la educación por el movimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* nº 92, (pp. 289 ss.) París: UNESCO.
- CAGIGAL, J.M. (1985a) *Deporte: espectáculo y acción*. Madrid: Aula abierta. Salvat.
- CAGIGAL, J.M. (1985b). “La pedagogía del deporte como educación” en *Revista de Educación Física* nº 3, (pp. 5-11). Barcelona: Rafael Martín.
- CALVO, Jose Manuel (2005). “Contra la 'sharía' en Canadá”. *EL PAÍS*, lunes 10 de septiembre.
- CALVO, José Manuel (2006) “Obispa Katharine”. *EL PAÍS*, 30 de julio.
- CAMARERO, C.; REDONDO, E.; URRUZOLA, M.J. (1985). *Sexualidad en la escuela: manual para educadoras/es*. Barcelona: La sal.
- CAMPS, Victoria (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- CANALES, Manuel; PEINADO, Anselmo (1995). “Grupos de discusión” en DELGADO, Juan Manuel y GUTIÉRREZ, Juan. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- CANDA, Alicia (2001). Congreso “Mujer y Deporte” (pp.107-123). Bilbao, noviembre.
- CANDEGABE, Silvia (2001). “Alternativas en un espacio cotidiano. Ideas para organizar el aula”. Postgrado de Arquitectura Educativa (UBA) acerca de la adecuación de la infraestructura para el Nivel Polimodal. *El monitor de la educación*. República Argentina: Ministerio de Educación.
- CANTERO, F.J.; DE ARRIBA, J. (1997). *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Octaedro.

CANTÓ ALCARAZ, Ramón (2004). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias de género en un grupo de escolares de 8-9 años. Universidad Politécnica de Madrid.

CAÑADELL, Rosa M. (1991). “Mujer y discriminación”, en Cuadernos de Pedagogía nº 186. Barcelona: Fontalba.

CAÑAL, P.; PORLÁN, R. (comp). (1988). El profesor y la Experimentación curricular. Actas VI Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

CAÑAS, Gabriela (2005). “Mujeres al mando”. EL PAÍS, 16 de octubre, con la aportación de José Comas (Berlín), Yolanda Monge (Washington) y José María Martí Font (París).

CARBAJOSA MENENDEZ, Concepción (1997). La mujer y el deporte (1940-1978). Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

CARBAJOSA, C. (1999). Las Profesoras de Educación Física en España. Historia de su formación. Oviedo: Universidad de Oviedo.

CARDEILLAC, J. et al. (2001). “La apropiación juvenil del espacio urbano a través de diferentes generaciones” <http://www.grupomontevideo.edu.uy/mesa1>. Internet, diciembre de 2001.

CARDONA PALMER Ángels (2003). El sexo como diferencia de clase. Secretaría de la dona de L'STEI-i, Internet, junio.

CARTON ASH, Timothy (2005). “Canciller de hierro con pies de barro”. EL PAIS, 16 de octubre.

CARR, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Laertes.

CARR, W. (1993). Calidad de la enseñanza e investigación-acción. Sevilla: Díada.

CARR, W. (1995). “Educación y democracia: ante el desafío postmoderno”, en AA. VV. Volver a pensar en educación, vol I (pp. 96-111).

CARR, W. (1996). Una teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1998). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

CARRACEDO, Rosario; HOLGADO, Isabel (2006). Mesa redonda: “Planteamientos abolicionista y regulacionista de la prostitución, ¿hablamos? Seminario Prostitución... ¿Hablamos? Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y Emakunde, mayo de 2006.

CASADO ROMERO, Alejandro (2005). Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre las interacciones en el aula. Tesis Doctoral. UNED.

CASANOVA, Betlen (1991). “La aparición de los nuevos deportes y sus repercusiones”, en Apunts, nº 26 (pp.71-76). Barcelona: INEF Catalunya.

CATALA DOMENECH, Josep M. (1993). *La Violación de la Mirada: la imagen entre el ojo y el espejo*. Madrid: Fundesco.

CASTAÑER, M. (1993). *La comunicación no verbal en Educación Física. Construcción de un sistema categorial de observación y análisis del comportamiento cinético*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

CASTAÑER BALCELLS, M. (1993). “La conciencia corporal”, en *Fundamentos de Educación Física para Primaria*. Barcelona: INDE.

CASTAÑER BALCELLS, M.; CAMERINO FOGUET, O. (1996). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria: una respuesta curricular para la reforma*. Barcelona: INDE.

CASTRO GIRONA, M. José (2001). *Análisis de la participación de los niños y de las niñas en la actividad física: un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad de A Coruña.

C.E.A.M.B. (1992). “Coeducación”, en *Infancia*, nº12.

CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1989). “Procesos de pensamientos de los docentes”, en WITTROCK, M.C. (ed.). *La Investigación de la Enseñanza III* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.

CLIFT, R.; HOUSTON, W.; PUGACH, M. (Eds.) (1990). *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press.

COCA, Cesar (2004). “Mario Benedetti. Siempre son los jóvenes los que producen las revoluciones”. *El Correo*, 15 de septiembre.

COCA, Cesar (2005). “Condenadas por pobres”. *EL PAÍS*, 25 de septiembre.

COHEN, L.; MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLAS, P. (1994). “La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación”, en *Bordón* 46 (pp. 407-421).

COLAS, P.; BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia

COLL, C. (1991). “Concepción constructivista y planteamiento curricular”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188.

COLQUHOUN, D. (1992). “La educación física y la salud desde una perspectiva crítica”, en DEVIS, J. y PEIRO, C. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp.121-137). Barcelona: INDE.

CONDE, Fernando (1995). “Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización/reificación social en la praxis de la investigación social”, en DELGADO, Juan Manuel y GUTIÉRREZ, Juan. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

CONDE DE CAVEDA, Julio (2003). El tratamiento de la interdisciplinariedad en primaria por parte del profesorado de educación física de los colegios de la provincia de Cádiz. Tesis Doctoral. Cádiz.

CONNELL, R.W. (1996). Enseñar a los chicos: Nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela”, en Kikiriki, 47 (pp. 51 - 66).

CONNELL, R.W. (1999). “Escuelas, mercados, justicia: La educación en un mundo fracturado” en Kikiriki, 54 (pp. 4-11).

CONNELLY, E.M. & CLANDININ, D.J. (1988). Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience. Toronto: OISE Press/New York: Teachers College Press.

CONTE MARÍN, Luis (2003). Evaluación del currículum del maestro especialista en Educación Física en la Universidad de Murcia. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

CONTRERAS GÓMEZ, Rosario et al. (Coordinadoras: García García, P. y González Setién, P. (1992). De otra manera. Cuadernos de educación de adultas. Madrid: MEC/ Instituto de la Mujer.

CONTRERAS JORDÁN, Onofre (1992). “Origen y evolución de la formación inicial del profesorado de Educación Física”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15 (pp. 73-86). Madrid.

CONTRERAS JORDÁN, Onofre (1994a). “El deporte educativo (I). Algunas controversias sobre el carácter educativo del deporte” en Revista de educación física, nº 61 (pp. 5-8). La Coruña: Boidecanto.

CONTRERAS JORDÁN, Onofre (1994b). “El deporte educativo (II). La iniciación deportiva en el diseño curricular base de educación primaria” en Revista de educación física, nº 62 (pp. 33-37). La Coruña: Boidecanto.

CONTRERAS JORDÁN, Onofre (1994c). “La investigación en la enseñanza de la Educación Física. Especial consideración de la formación del profesorado”. En Actas I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de EE.UU. de Magisterio (pp. 73-77). Sevilla: Wanceulen.

CONTRERAS JORDÁN, O. (1994d). “La investigación-acción, ¿qué es?, ¿cómo nace?” En Cuadernos de Pedagogía, 224 (pp. 7-19).

CONTRERAS JORDÁN, Onofre (1995). “Algunos elementos contextuales para la elaboración de los planes de estudio de maestros especialistas en Educación Física”. En II Congreso Nacional de Educación Física y de Facultades de Educación y XIII de E.U. de Magisterio (pp. 177-186). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

CONTRERAS JORDÁN, Onofre (1998a). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona: INDE.

CONTRERAS JORDÁN, Onofre (1998b). “Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física”. En AA.VV. Formación del profesorado en Educación Física. Huelva: Universidad de Huelva.

CONTRERAS JORDÁN, Onofre et al. (1999). Concepto de práctica en Educación Física de los alumnos de Magisterio de la especialidad de Educación Física y Primaria. En P. Saez et al.(Coords). Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física (pp 82 - 96). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

CONTRERAS JORDÁN, Onofre (2000). “El profesor de Educación Física. Antecedentes y paradigmas dominantes en su formación”. En Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física (pp. 21-35). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

CONTRERAS JORDÁN, Onofre (2001). “La enseñanza de la educación física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa”. En Actas de Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI (pp. 261-276).

CONTRERAS JORDÁN, O.; CECCHINI ESTRADA, J.A.; MÉNDEZ GIMÉNEZ, J. A. (2005). Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

CORTÉS BRAVO, N. (2000). “Mujer y actividad física: la trampa de las libertades” En REFF y D, nº 1.

COSTA, Helena; MAGALHAES, M^a José (2001). Retazos de vidas. Perspectivas biográficas, profesoras y ciudadanía. Lisboa: Comissao para la Igualdade e para os direitos das mulheres.

COSTES, A. (1993). “La clase de educación física” en Fundamentos de la Educación Física para Enseñanza Primaria (pp.1155-1186). Barcelona: INDE.

COWAN, C.; KINDER, M. (1995). Bellas, inteligentes... y solas. Buenos Aires: Javier Vergara.

CRATTY, B. (1982). Desarrollo perceptual y motor en los niños. Barcelona: Paidós.

CREMADES NAVARRO, A. (1988). “El curriculum oculto y la coeducación”. En CAÑAL, P. Y PORLÁN, R. (comp). El profesor y la Experimentación curricular. Actas VI Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela, 1988. Sevilla: Cañal y Porlán. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

CREMADES NAVARRO et al. (1991). Materiales para coeducar: el comentario de textos, aspectos cautivos. Madrid: Mare Nostrum.

Cuadernos de coeducación nº 2 (1992). “¡De película...!” Comisión de Educación de la Asamblea de Mujeres de Vizcaya. Bilbao.

Cuadernos para la coeducación nº 2 (1992). “Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo”. Institut de Ciències de l'Educació. Universidad Autónoma de Barcelona.

CUADRA, Nieves; DE ECHAVE, Ana; LARRUMBE, Marian; SÁNCHEZ, Lola; (2003). “El papel de la Universidad en la formación del profesorado”. II Jornadas de Género y Educación. Instituto de CC. de la Educación. Universidad de Zaragoza, mayo, 2003.

CHAPADO DE LA CALLE, Fernando (2004). Pensamiento distorsionado: análisis de la sensibilidad a la frustración en una muestra de deportistas escolares. Tesis Doctoral. Málaga.

CHARRETON, P. (1992). "El deporte, ¿opio del pueblo?" en *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, nº 10 (pp. 3-8). León: INEF de León.

CHAVARRIA NAVARRO, X. (1993). "El desarrollo de las sesiones de Educación Física". En *La Educación Física en la Enseñanza Primaria* (pp. 177-206). Barcelona: Paidotribo.

CHILLÓN, P.; ORTEGA, F. DELGADO NOGUERA, M. A.; MEDINA, J. (2004). "Obesity prevention in Spanish adolescents through in school". *Internacional Journal of obesity*. Fecha de Publicación: Vol. XXXVIII, Supplement 3, November 2004. Editorial: npg nature publishing group. Reino Unido.

CHIVITE IZCO, Miguel (2000). "Evaluación escolar en educación física una interpretación en torno al proceso reflexivo del profesor en sus decisiones de aula". Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.

DA SILVA, Ana et al. (1999). *La narrativa en la promoción de la igualdad de género. Aportaciones para la educación pre-escolar. Comissao para la Igualdade e para os direitos das mulheres*. Lisboa.

DALMAU TORRES, Joseph M. (2003). *Análisis del estatus de la educación física en la enseñanza primaria*. Tesis doctoral. Zaragoza.

DE BENITO, Emilio. (2005). "La población adulta española que padece obesidad casi se ha duplicado en 15 años" Madrid: EL PAÍS, 27 de abril.

DE BEAUVOIR, Simone (1999). *El segundo sexo* (1949). Madrid: Cátedra. Feminismos.

DE VECCHI, G. (1990). "La construction du savoir scientifique passe par une suite de ruptures et de remodelages". *Recherche et Formation* 7 (pp. 35-46).

DE LA CÁMARA, Cristina; DEL VALLE, Teresa; MAQUEIRA, Virginia. (2002). *Mujeres mayores en el siglo XXI: de la invisibilidad al protagonismo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DE LA RICA, M. J. (1993). "El deporte en la educación física". En *Fundamentos de la Educación Física para Enseñanza Primaria* (pp. 733-757). Barcelona: INDE.

DEL VALLE, Teresa (coeditora) (1987). *La mujer y la palabra*. San Sebastián: Primitiva Casa Baroja.

DEL VALLE, Teresa; SANZ, Carmela (1991). *Género y sexualidad*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

DEL VALLE, Teresa. (1996). *Las mujeres en Euskal Herria: ayer y hoy*. Donostia: Orain.

DEL VALLE, Teresa (1997). *Andamios para una nueva ciudad*. Madrid: Cátedra.

DEL VALLE, Teresa (edit.) (2000). *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Bilbao: Ariel.

DEL VALLE, Teresa et al. (2001). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Madrid: Narcea.

DEL VILLAR ÁLVAREZ, Fernando (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de EF, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en la formación inicial*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

DEL VILLAR ÁLVAREZ, Fernando (1994a). “El diario de los profesores de Educación Física un instrumento de investigación y formación docente”. En *Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol. 1, nº 4 (pp. 20-23).

DEL VILLAR ÁLVAREZ, Fernando (1994b). “La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física”. En *Apunts*, 37, (pp. 26-33).

DEL VILLAR ÁLVAREZ, Fernando (1996). “La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física”. En VV.AA. *La Investigación en la Enseñanza de la Educación Física* (pp. 203-231). Cáceres: Universidad de Extremadura.

DELFORGE, Marilyn (1989). *La mujer y el deporte: El acceso a la dirección*. Málaga: Unisport.

DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1986). “Actividades deportivas en el ámbito escolar”. *Congreso La Educación Física hoy*. Barcelona: INDE.

DELGADO NOGUERA, M. A (1989). *Influencia de un entrenamiento docente durante las Prácticas Docentes sobre algunas de las competencias del Profesor de Educación Física*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma para la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1993a). “Las tareas en la educación física para enseñanza primaria” en *Fundamentos de la Educación Física para Enseñanza Primaria* (pp. 81-107). Barcelona: INDE.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1993b). “Los métodos didácticos en la educación física” en *Fundamentos de la Educación Física para Enseñanza Primaria* (pp. 1045-1065). Barcelona: INDE.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1995). “Evolución del currículum de la Educación Física en los años 1984-1993”. En *El deporte hacia el siglo XXI*, 19 (pp. 43-51). Málaga: Unisport.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1996). “La investigación de las competencias de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Desde una

perspectiva de racionalidad técnica hacia una reflexión crítica”. En *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 145-156). Cáceres: Universidad de Extremadura.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1999a). “Estilos de enseñanza. Formación del Profesorado”. En *ÉLIDE* nº 2 (pp. 85-8).

DELGADO NOGUERA, M.A. (1999b). “Health as a Specific and Inter-Disciplinary Subject in Physical Education Training in Spain”. *REF. REVISTA: ICHPER Journal*. Fecha de Publicación: Vol. XXXV, Nº 4, Summer 1999. Editorial: ICHPER. Nº de Páginas: 17-21. ISSN 1091-2193. USA.

DELGADO NOGUERA, M.A. (2000a). *A investigação sobre a Formação de professores de Educação Física em Espanha. Estado actual e Perspectiva de futuro*. ISEF. Nº 19/20, 2000 (pp. 36-53). Lisbon: ISEF.

DELGADO NOGUERA, M.A. (2000b). *El cuerpo no se usa ni siquiera en la clase de Educación Física. Habilidad Motriz*, nº 16. Granada: COLEF.

DELGADO NOGUERA, M.A. (Coautor) (2003). *Materiales didácticos en la web EduSport para el área de Educación Física*. *REF. LIBRO: Web Edusport*. URL: <http://iris.cnice.mecd.es/edfísica/>.

DEMAILLY, L. (1991). “Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels”. *Recherche et Formation* 10 (pp.23-35).

DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?* París: ESF.

DEVÍS, J. (1990). “Presentación”. En Kirk, D. *Educación Física y curriculum*. Valencia: Universidad de Valencia.

DEVÍS, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del curriculum: Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

DEVÍS, J. (1996a). “Educación Física, deporte y curriculum”. En *Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.

DEVÍS, J. (1996b). “Investigación colaborativa en Educación Física: un estudio de casos”. En del Villar, Fernando (coord.). *La investigación en la enseñanza de la EF* (pp. 301-340). Universidad de Extremadura.

DEVÍS, J. (1999). “Emoción, Educación Física escolar e innovación: La revisión de un estudio de casos”. En *Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*. Jerez de la Frontera. Cádiz.

DEVÍS, J. (2000). “La ética y la promoción de la actividad física relacionada con la salud”. En *Actas del II congreso internacional de Educación Física “La Educación Física en el Siglo XXF* (pp. 57-77). UGT. Jerez de la Frontera, Cádiz.

DEVÍS, J. (2001a). “El curriculum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del curriculum en la Educación Física”. En *Bases Educativas de la Actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

DEVÍS, J. (2001b) “La Educación física y la salud en la escuela: formas de desarrollo (extra) curricular”, en Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio (pp. 44-61). Cantabria, Santander: A.D.E.F.

DEVÍS y ANTOLÍN (2001). “Emociones, profesorado e innovación en la educación física: La revisión de un estudio de casos”. En Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI (pp. 61-85). Alcoy: Marfil.

DEVÍS, J. y MOLINA, J.P. (1998). “La Educación Física escolar: Funciones, racionalidad práctica e ideología”. En Villamón, M. (Dir.). *La Educación Física en el curriculum de Primaria*. Valencia: Consejería de Cultura, Educación y Ciencia.

DEVÍS, J. y MOLINA, J.P. (2001). “Los estudios del curriculum y la Educación Física”. En Blazquez, B. (coord.). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados (pp. 161-184). Barcelona: INDE.

DEVÍS, J.; PEIRO, C. (1993). “Educación física y salud en la enseñanza primaria”, en Fundamentos de la Educación Física para Enseñanza Primaria, pp. 221-239. Barcelona: INDE.

DEWAR, A. (1993). El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva feminista crítica. En Investigación alternativa en educación física (pp. 111-126). Málaga: UNISPORT 227.

DÍAZ, Paka (2001). “Las más rápidas del circuito”, en Mujer de Hoy 135 de noviembre.

DÍAZ LUCEA, Jordi (1994). El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa. Barcelona: INDE.

DÍAZ LUCEA, Jordi (1999). La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas. Barcelona: INDE.

DÍAZ LUCEA, Jordi (2001). El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado. Tesis doctoral. Barcelona: Univ. Autónoma de Barcelona.

DIAZ TRILLO, M. (2004). La formación inicial y desarrollo profesional del profesorado de Educación Física en España. La XI promoción (1966-1970). Estudio de casos. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

Diccionario de la Lengua Española (1994). Vigésima primera edición. Madrid: Real Academia Española.

Diccionario de las Ciencias del Deporte (1992). Málaga: Unisport.

DIEM, L. (1970). Gimnasia y juego de movimientos rítmicos para niñas. Buenos Aires: Paidós.

DÍEZ, Enrique J. (2005). "Nuevos productos de transmisión cultural. Nuevas formas de sexismo en la era digital" Jornadas Mujeres Jóvenes ¿Los nuevos feminismos? Universitat Jaume I de Castellón, septiembre de 2005.

Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca (1992). Educación Primaria: Educación Física. Vitoria: Eusko Jaurlaritzza-Gobierno Vasco.

Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca (1992). Educación Primaria. Líneas transversales. Departamento de Educación. Vitoria: Eusko Jaurlaritzza-Gobierno Vasco.

Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca (1992). Educación Secundaria Obligatoria: (Introducción a la Etapa; Líneas trasversales; Educación Física). Vitoria: Eusko Jaurlaritzza-Gobierno Vasco.

DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. (coords). (1983) Nuevas reflexiones sobre investigación educativa. Madrid: Narcea.

Documentos para la difusión. Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca (1992). Educación Primaria. Educación Física. Vitoria: Gobierno Vasco.

Documentos para la difusión. Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca (1992). Educación Secundaria Obligatoria. Educación Física. Vitoria: Gobierno Vasco.

Documentos para la difusión. Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca (1992). Líneas Transversales. Vitoria: Gobierno Vasco.

DOMENCH, J. & VIÑAS, J. (1997). La Organización del Espacio y del Tiempo en el Centro Educativo. Barcelona: Graó.

DUPUIS (2002). Recherche inter-réseaux: Formations en Education physique. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique; Université de Liège; Université de Louvain. Belgique.

DURAN, M. A. (1988). De puertas adentro (Estudios; 12). Madrid: Instituto de la Mujer.

DURAN, J. (1999). "Deporte y medios de comunicación: una propuesta educativa. Hacia una educación crítica y responsable ante los grandes espectáculos deportivos televisados". En Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI Jerez de la Frontera (pp. 327-352). Madrid: FEDE.

EDMUNDSON, P. (1990). "A normative look at the curriculum en teacher education". Phi Delta Kappan, may, pp. 717-722.

EISNER, E.W. (1989). Objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo? En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. La enseñanza: su teoría y su práctica. (3ª ed) Madrid: Akal.

EISNER, E.W. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós Educador.

"El deporte femenino en Álava abarca el 19% de las licencias". El Correo, edición Álava. 24 de noviembre de 2001.

El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres (1990). Madrid: MEC/Instituto de la Mujer.

El fútbol, ¿es cosa de hombres? (2003). Monográfico de la Revista Emakunde, 51. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

ELEXPURU, Itziar; MEDRANO, Concepción; QUEVEDO, Elena. (2001). Desarrollo de los valores en las instituciones educativas. Universidad de Deusto; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ELIZONDO, Itziar (2004). “Marcela Lagarde”, entrevista, 14 de octubre. Internet: e-leusis.net.

ELLIOTT, J. (1988). “Education in the Shadow of The Education Reform Act. The Lawrence Stenhouse Memorial Lecture”. Conferencia pronunciada en la Annual Conference of the British Educational Research Association. Universidad de East Anglia.

ELLIOTT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid. Morata.

ELLIOTT, J. (1991). “Actuación profesional y formación del profesorado”. En Cuadernos de Pedagogía, 191 (pp. 76-80).

ELLIOTT, J., (1993). El cambio educativo desde la Investigación-Acción en educación. Madrid: Morata.

ERDAS, E. (1987). “Enseñanza, investigación y formación del profesorado”. Revista de Educación, nº 284 (pp. 159-198).

ERIKSON, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En Wiltrock La investigación de la enseñanza II. Buenos Aires: Paidós.

ESCOLANO BENITO, A. (2.000). Tiempos y espacios para la escuela. Madrid: Biblioteca Nueva.

ESCODERO MUÑOZ, J.M. (1992). “Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos”, en AAVV El asesoramiento a centros educativos. Comunidad de Madrid: Madrid.

ESCODERO MUÑOZ, J.M. y LÓPEZ, J. (Eds). (1992). Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio. Sevilla: Arquetipo Ediciones.

ESCODERO MUÑOZ, J.M. (1992). “La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio”. En ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. (Eds.) Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio (pp. 19-70). Sevilla: Arquetipo Ediciones.

ESTAPE, E.; GRANDE, I. (1994). “El calentamiento en gimnasia artística”, en Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, nº 16. INEF de León.

ESTRUCH, Asunción (1991). Aspectos medicofisiológicos, en Jornadas Mujer y Deporte (1989) (pp.72 - 80). Ayuntamiento de Barcelona.

EVANS, J. (ed.) (1986). *Physical Education, sport and schooling. Studies in the sociology of physical education.* Londres: The Palmer Press.

EVANS, J. (ed.) (1988). *Teachers, teaching and control in physical education.* Londres: The Palmer Press.

EVANS, J. (ed.) (1993). *Equality, education and Physical Education.* Londres: The Palmer Press.

EVANS, J. (2001). "La investigación en Educación Física: en busca de comprensión y calidad en la enseñanza". En Devís (coord.). *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI.* Alcoy: Marfil.

EVANS, J.; PENNEY, D. (1993). "La política de la pedagogía". En *Investigación Alternativa en Educación Física* (pp. 127-142). Unisport 275.

FALCÓN O'NEILL, Lidia (1994). *La Razón Feminista.* Madrid: Vindicación Feminista.

FALCÓN O'NEILL, Lidia (2000). *Los nuevos mitos del feminismo.* Madrid: Vindicación Feminista.

FALCÓN O'NEILL, Lidia (2003). *La vida arrebatada.* Barcelona: Anagrama.

FALCÓN O'NEILL, Lidia (2004). *Las nuevas españolas: lo que las hijas han ganado y perdido respecto a sus madres.* Madrid: La esfera de los libros.

FAMOSE, J.P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea.* Barcelona: Paidotribo.

FASTING, Kari (1990). *Nuevas estrategias para la coeducación en la Educación Física.* En *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres* (45-51). Madrid: MEC.

FASTING, Kari (1991). *El deporte y la cultura femenina.* En *Deporte y Mujer* (pp. 39-50). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

FASTING, Kari (1992). *La coeducación en la Educación Física y la formación del profesorado.* En *Ponencia L'Ensenyament de l'Educació Física, IV Jornadas Internacionals de Coeducació* (pp. 339-344). Valencia: Universitat de Valencia.

FASTING, Kari (1993). *El género como perspectiva importante en el estudio de la sociología del deporte.* En *Investigación Alternativa en Educación Física* (pp. 51-60). Málaga: Unisport.

FASTING, Kari; SCRATON, Sheila; PFISTER, Gertrud; VÁZQUEZ, Benilde; BUÑÚEL, Ana (2000). *Experiencia y significado del ejercicio físico en la vida de las mujeres de algunos países europeos.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Instituto de la Mujer.

FEBRER, A.; SOLER, A. (1989). *Cuerpo, dinamismo y vejez.* Barcelona: INDE.

FEIMAN-NEMSER, S. (1990). "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives" en *Houston Handbook of research on teacher education.* N. York: Macmillan.

FELIU ROVIRA, Albert (1993). Maduración puberal. Crecimiento, composición corporal y maduración psicomotora en la condición física. Tesis Doctoral. Universidad Rovira i Virgili.

Feminario de Alicante (1987). “Elementos para una educación no sexista”. Valencia: Víctor Ortega.

FENSTERMACHER, G. (1986a). “Philosophy of research in teaching: three aspects”, en M.C. Wittrock Handbook of research on teaching. Nueva Jersey: Macmillan.

FENSTERMACHER, G.D. & Soltis, J. (1986b). “Chapter1: The Teacher As...” in Approaches to Teaching. Teachers College Press. New York.

FERNÁNDEZ BALBOA, J.M. (1993). “Los aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la Educación Física y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente”. En Apunts 34 (pp. 74-82).

FERNÁNDEZ BALBOA, J.M. (1997). “La investigación en la Educación Física española: un índice para el futuro”. En Apunts Educación Física y Deporte 50 (pp. 100-106).

FERNÁNDEZ BALBOA, J.M. (2000). “La Educación Física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales”. Tanden, 1 (pp. 15-26). Barcelona: Graó.

FERNÁNDEZ BALBOA, J.M. (2001). “La sociedad, la escuela y la Educación Física del futuro”. En La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI (pp. 25-42). Alcoy (Alicante): Marfil.

FERNÁNDEZ CALERO, G.; NAVARRO ADELANTADO, V. (1989). Diseño curricular en Educación Física. Barcelona: Inde.

FERNÁNDEZ GARCÍA, Emilia (1994). Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

FERNÁNDEZ GARCÍA, Emilia (1997). “Vínculos y relaciones con la Actividad Física en los estudiantes de maestro/a en la especialización de Educación Física” en Experiencias de formación de docentes y entrenadores en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte” en Investigaciones en Ciencias del Deporte nº 15. Madrid: CSD.

FERNÁNDEZ GARCÍA, Emilia (2001). “Algunos interrogantes sobre la práctica de actividad físico deportiva en las mujeres adolescentes y su abandono”, Congreso Mujer y Deporte, Bilbao.

FERNANDEZ NARES, S. (1991). La Educación Física en el sistema educativo español: Currículum y formación del profesorado. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ NARES, S. (1993). La Educación Física en el Sistema Educativo Español: La formación del profesorado. Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). La profesionalización docente. Madrid: Escuela Española.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Madrid: Hispagraphis.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1992). Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable 37/514. Madrid: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ REVELLES, A. B. (2003). Efecto del conocimiento de resultados de los índices temporales de eficacia sobre la competencia docente tiempo. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ RÍO, Javier (2001). El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. Tesis Doctoral. Oviedo.

FERNÁNDEZ VALLEJO, Marta (2002). “Pegamento para heridas”, El Correo, 24 de octubre.

FERREIRA DA COSTA M. Regina (1999). El lugar de la diferencia en la formación en Educación Física: un estudio de casos. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

FERRY, G. (1983). Le trajet de la formation. Dunod: París (trad. cast. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós: Barcelona, 1991).

FERRY, G. (1991). El trayecto de la formación. París: Dunold.

FLECHA, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

FLINTOFF, A. (1990). Physical education, equal opportunities and the national curriculum: crisis of challenge, P.E. Review, 13, 2, (pp. 85-100).

FLORENCE, Jacques (1991). Tareas significativas en Educación Física escolar. Barcelona: INDE.

FONTECHA MIRANDA, Matilde (2001). “Propuestas para equiparar las competiciones femeninas a las masculinas y garantizar el efectivo acceso de las Mujeres al mundo del Deporte en igualdad de condiciones”. En Las Mujeres en el Siglo XXI (volumen 2) Bilbao: Leizaola Elkargoa.

FONTECHA MIRANDA, Matilde (2002). “El deporte como instrumento de emancipación e integración de las mujeres. Aspectos socioculturales”. III Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad. Noviembre de 2002, Cartagena (Murcia): Edición digital.

FONTECHA MIRANDA, Matilde (2003). “La Coeducación en el deporte, un objetivo aún lejano”. Vitoria-Gasteiz: Emakunde, 51, junio.

FREIRE, P. (1989). “La práctica educativa”, Temps d'Educació, 1 (pp. 292-300). Universidad de Barcelona.

FORNER, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 39 (pp. 33-50), diciembre.

FOUCAULT, M. (1988). Nietzsche, la genealogía y la historia. Valencia: Pretextos (publicado originalmente en 1968).

FOUCAULT, M. (1989). “El ojo del poder” en BENTHAN, Jeremias. El Panóptico. Madrid: La Piqueta.

FOX KELLER, Evelyn (1985). Reflexiones sobre género y ciencia. Valencia: Alfons el Magnánim.

FRAILE, A. (1992). “Hacia un tratamiento didáctico de la Educación Física”. Valladolid: Concejo Educativo de Castilla y León.

FRAILE, A. (1995a). “La investigación-acción: Instrumento de formación para el profesorado de E.F”, en Apunts nº 42. Barcelona: INEF.

FRAILE, A. (1995b). El maestro de Educación Física y el cambio profesional. Salamanca: Amaru.

FRAILE, A. (1996). “Un estudio de casos sobre la formación permanente en el profesorado de Educación Física”. En Del Villar (coord.). En La investigación en la enseñanza de la Educación Física (pp. 278-300). Cáceres: Universidad Extremadura.

FRAILE, A. (1999). “La didáctica de la Educación Física desde una visión crítica”. En Actas del IX Congreso de formación del profesorado. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.

FRAILE, A. (2001). “Los temas trasversales como respuesta a problemas educativo-sociales desde lo corporal”, en Tándem, 2 (pp. 21-37). Barcelona: Graó.

FRAILE, A.; ARRIBAS, H. (1996). “Una propuesta de actividad física y salud en la Educación Primaria”. Ponencias del Congreso Nacional de Educación Física. Universidad de Alcalá.

FREIRE, P. (1989). “La práctica educativa”, en Temps d'Educació, nº 1 (pp. 292-300). Barcelona: Universidad de Barcelona.

FREIRE, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Madrid: Paidós.

FREIRE, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997). A la sombra de este árbol. Madrid: Siglo XXI.

FRYDENBERG, Julio (2001). “Aguas y palabras. Entrevista a María Inés Mato”, [http://www.efdeportes.com/Revista digital](http://www.efdeportes.com/Revista%20digital) - Buenos Aires, año 7, nº 35, abril.

FROSTIG-MASLOW (1989). La educación del movimiento: Teoría y práctica. Buenos Aires: Médica Panamérica.

FURIO, C. (1994). "Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias". *Enseñanza de las Ciencias* 12 (2), 188-199.

FURIÓ, C., GIL, D., PESSOA, A.M. y SALCEDO, C.E. (1992). "La formación inicial del profesorado de educación secundaria: el papel de las didácticas específicas". En *Investigación en la Escuela*, 16 (pp. 7-21).

GALLARDO VIGIL, Miguel A. (2002). *La inserción laboral de los alumnos y alumnas de educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

GARCÉS DE LOS FAYOS, E. (1996). *La situación actual de la práctica deportiva en el alumnado femenino: actitudes de las niñas y adolescentes ante el deporte en la región de Murcia*. Murcia: Dirección General de la Mujer.

GARCÍA BONAFÉ, Milagros (2001). "El siglo XX: la revolución deportiva de las mujeres" Congreso Mujer y Deporte. Bilbao.

GARCÍA COLMENARES, Carmen (2003). "Género y Formación del Profesorado: marginalidad de los discursos, discursos de la marginalidad", I Jornadas de Género y Educación. Instituto de CC. de la Educación. Universidad de Zaragoza.

GARCIA DIAZ, J.E. (1986). "Bases para la introducción del modelo del profesor-investigador en los centros de profesores", en R. Porlán y P. Cañal Actas IV Jornadas de Estudio sobre Investigación en la Escuela. Sevilla: Díada.

GARCÍA FERRANDO, M. (1986). *Hábitos deportivos de los españoles. Sociología del comportamiento deportivo*. Madrid: Ministerio de Cultura. Consejo Superior de Deportes.

GARCÍA FERRANDO, M. (1987). "Aspectos sociológicos de la mujer en la en la alta competición". *Mujer y Deporte* (pp 21-52). Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura.

GARCÍA FERRANDO, M. (1989). "Sociedad, deporte y mujer". *Deporte y Mujer* (pp 51-69). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

GARCIA FERRANDO, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.

GARCÍA FERRANDO, M. (1991). *Los Españoles y el Deporte (1980-1990). Un análisis sociológico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.

GARCÍA FERRANDO, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Juventud.

GARAI IBÁÑEZ DE ELEJALDE, Beatriz (2002). *Modernización y educación en Vitoria (1865-1931): espacio escolar e higienización*. Tesis doctoral. País Vasco.

GARCÍA MESEGUER, A. (1978): *Lenguaje y discriminación sexual*. Madrid. Edicusa.

GARCÍA MONJE, A. (et al.) (1992). "Sobre los llamados deportes alternativos", en *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, nº 10 (pp. 13-15). INEF Castilla-León.

GARCÍA MONTES, María Elena; RUIZ JUAN, Francisco (2000). “La formación inicial de los maestros especialistas en educación física” (pp. 79-91). Tándem 1, Barcelona: Graó,

GARCÍA PRIETO, J.L. (1966). Dimensión social del deporte. Madrid: Comité Olímpico Español.

GARCÍA RIBAS, Carmen. (2003). Tengo miedo. carisma y liderazgo a través de la gestión del propio miedo. Barcelona: Granica.

GARCÍA RUSO, H. (1992). La formación del profesorado de Educación Física: una propuesta del curriculum basada en la reflexión en la acción. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

GARCÍA RUSO, H. (1993). “La investigación en el campo de la Educación Física”. En Revista de Educación Física 49 (pp. 37ss.).

GARCÍA RUSO, H. (1997). La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas. Barcelona: INDE.

GARCÍA RUSO, H. (2002). El prácticum. Herramienta para la investigación y la formación en la educación física. Universidad de Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación.

GARCÍA SOIDÁN, José Luis (1999). Elaboración y evaluación de un programa de innovación para la formación inicial de maestros especialistas en educación física: la formación inicial en primeros auxilios en educación primaria. Tesis Doctoral. UNED.

GARCÍA, M.; ASINS, C. (1994). La coeducación en educación física. Cuadernos para la Coeducación, nº 7. Universitat Autònoma de Barcelona.

GARDOQUI, M. L. (1993). “Concepto de Didáctica de la Educación Física”, en La Educación física y su didáctica. Salamanca: ICCE.

GARRETA, Nuria; CAREAGA, Pilar (1987). Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB. Madrid: Instituto de la Mujer.

GEDE (2001). “Información sobre deporte femenino: el gran olvido.” En Apunts, 65.

GIDDENS, A. (1985). The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration, Cambridge, Ing., Polity Press.

GIL, D. (1991). “¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? (Intento de síntesis de las aportaciones de la investigación didáctica)”. Enseñanza de las Ciencias 9 (1) (pp. 69-77).

GIL, D. et al. (1994). Formación del profesorado de las ciencias y la matemática. Tendencias y experiencias innovadoras. Editorial Popular: Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum. Madrid: Anaya.

GIMENO SACRISTAN, J. (1982a). "La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB", en *Revista de Educación*, 289 (pp. 77-99).

GIMENO SACRISTAN, J. (1982b). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). *El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación del profesorado*. *Educación y sociedad*, 2 (pp. 51-73).

GIMENO SACRISTÁN, J. (1987). "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores". En *Revista de Educación* 284 (pp. 245-270).

GIMENO SACRISTÁN, J. (1990). "Curriculum y diversidad escolar". En *Educación y sociedad* 11 (pp. 127-153).

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). "Currículum y diversidad cultural". En *Educación y Sociedad*, 11 (pp. 127-153).

GIMENO SACRISTÁN, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (4ª edición). Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). "El profesorado y la sustancia de la educación: La reivindicación de la competencia cultural". En *Kikiriki* 52 (pp. 25-30).

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

GIMENO, J.; FERNANDEZ, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: MEC.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3ª edición. Madrid: Akal.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GINSBURG, M.; CLIFT, R. (1990). "The Hidden Curriculum of Preservice Teacher Education". HOUSTON, R. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

GIRELA REJÓN, María José (2004). *Las diferencias de género en el conocimiento profesional docente del alumnado de la facultad de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

GIROUX, H (1994). "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna". En Casíells, M.; Flecha, R.; Freiré, P.; Macedo, D.; Willis, P. (eds.). *Nuevas perspectivas críticas en Educación*, (pp. 97-128). Barcelona: Paidós

GIROUX, H. (1997). "Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior". En Revista Universitaria de Formación del Profesorado, 29 (pp.77-87).

GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992). Igualdad educativa y diferencia cultural, Barcelona: Roure.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GÓMEZ ALONSO, J. (2004). Metodología comunicativa crítica. En BISQUERRA ALZINA, R. (coord.). Metodología de la investigación educativa (pp. 395-424). Madrid: la Muralla.

GONZÁLEZ, M. (1993). "La Educación Física: Fundamentación teórica y pedagógica" en Fundamentos de la Educación Física para Enseñanza Primaria (pp. 31-79). Barcelona: INDE.

GÓNZÁLEZ, Ana; LOMAS, Carlos (coords.) (2002). Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Barcelona: Graó.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. (2001). "Influencia de los medios de comunicación en el abandono y en la práctica deportiva a partir de la adolescencia". Bilbao: Congreso Mujer y Deporte.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1988). "El ciclo inicial de la EGB y su profesorado ante la reforma de la enseñanza. Problemas y perspectivas". En CAÑAL, P. Y PORLÁN, R. (Comp) (1988) El profesor y la Experimentación curricular. Actas VI Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela, 1988. Cañal y Porlán. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

GONZÁLEZ SOTO GONZALEZ, A. P. (1989). Proyecto Docente e Investigador de Cátedra. Tarragona. (Inédito).

GRANDA, J. (1996). Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros-especialistas en Educación Física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo años de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestros-especialista en Educación Física. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

GREEN, Germaine (1991). El cambio. Mujeres, vejez y menopausia. Barcelona: Anagrama.

GRUPPE, O. (1976). Teoría Pedagógica de la Educación Física. Madrid: INEF.

GUBA, E.G. (1989). "Criterios de credibilidad en investigación cualitativa". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3ª edición, pp. 148-165. Madrid: Akal.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y. (1981). Effective evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications. Beverly Hills.

GUIL BLANES, F.; GUIL BOZAL, A. (1990). "Roles femeninos actuales entre el personal docente de las E.U. de Magisterio de la Universidad de Sevilla" en Publicaciones, nº 18, Universidad de Granada. Melilla.

GUILLEN CORREAS, Roberto (2002). La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de Educación Física. Tesis doctoral. Universitat de Lleida.

GUTIÉRREZ, Juan (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.

HABERMAS, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Península.

HABERMAS, J. (1987). Teoría y praxis. Estudios de Filosofía Social. Madrid: Tecnos.

HABERMAS, J. (1989) El discurso filosófico de la modernidad. Madrid: Taurus, (publicado originalmente en 1985).

HABERMAS, J. (1998). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.

Hacia una Escuela Coeducadora. 1er. Postgrado de Coeducación. (1992). Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Álava. UPV/EHU. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

HARROW, A. (1972). Taxonomía del dominio psicomotor. Buenos Aires: Paidós.

HARVEY, D. (1989). The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change. Oxford: Blackwell.

HEIMERMANN, Benoît (2004). "La reina de la vela" EPS 19 de diciembre.

HEINEMANN, K. (1993). "El deporte como consumo" en Apunts, nº 33 (pp. 49-56). Barcelona: INEF Catalunya.

HERAS MONTOYA, L. (1997). Comprender el Espacio Educativo. Málaga: El Algibe.

HERNANDEZ, J.L. (1992). Profesorado de E.F. y Currículo: estudio de las perspectivas de los profesores de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del Sistema Educativo. Tesis Doctoral. UNED.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Juan Luis (2000). "La formación del profesorado de educación física: nuevos interrogantes, nuevos retos", en Tándem, 1 (pp. 53-66). Barcelona: Graó.

HERNÁNDEZ PEZZI, Carlos (1998). La ciudad compartida. El género de la arquitectura. Madrid: Instituto de la Mujer; Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España.

HERNANDEZ, F y SANCHO, J.M. (1989). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Laia.

HERRAN IZAGIRRE, Elena (1996). "Behaketa haurren hezkuntzan", en Cuadernos de Psicomotricidad, 16, pp. 27-30.

HERRAN IZAGIRRE, Elena (2000). "Hurtzaroa eta Hezkuntza". VII Jornadas pedagógicas de Educación Infantil-Haur Hezkuntza (0-6). GIE. Publicación: En VII Jardunaldi pedagogikoak. Jornadas pedagógicas. Haur Hezkuntza (0-6 urte), Vitoria-Gasteiz (pp. 55-88).

HERRAN IZAGIRRE, Elena (2002a). "El movimiento en psicomotricidad". II Congreso estatal de psicomotricidad "Movimiento, emoción y pensamiento". FAPEE. Madrid, noviembre de 2002. Publicación: INDIVISA. Boletín de estudios e investigación. Monografía II (pp. 57-78).

HERRAN IZAGIRRE, Elena (2002b). "Sobre la actitud maestra en la práctica psicomotriz y en la vida", en Cuadernos de Psicomotricidad, 24, pp. 13-16.

HERRAN IZAGIRRE, Elena (2004). "Adquisición de conocimiento", en Cuadernos de Psicomotricidad, 28, pp. 33-37.

HERRAN IZAGIRRE, Elena (2005). Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización: Un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida. Tesis Doctoral. Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

HERRAN IZAGIRRE, Elena (2006a). "Aprender a saltar. Un estudio de caso", en Revista Iberoamericana de Psicomotricidad, 21, Vol. 6(1), pp. 77-90.

HERRAN IZAGIRRE, Elena (2006b). "Cuando saltar es volar. Un estudio de caso". XIII Congreso de psicología de la infancia y de la adolescencia. INFAD. Publicación: PSICOEX (pp. 395-408).

HIGUERAS, Georgina (2006). "Más allá del horror del burka" EL PAÍS, 20 de agosto.

HIRIGOYEN, Marie-France (1999). El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana. Barcelona: Paidós.

HOFFMAN, J., EDWARDS, S., Eds. (1986). Reality and Reform in Clinical Teacher Education. New York: Random House

HOLSTEIN, Adriana (2002). Cuartas Jornadas de Investigadores de la Cultura. Instituto Gino Germani. Area de Estudios Culturales. Argentina. Internet, enero de 2002.

HOPKINS, D. (1989). La investigación en el aula: guía del profesor. Barcelona: PPU.

HUIZINGA, J. (1987). Homo ludens. Madrid: Alianza Editorial.

IBAÑEZ, Jesús (1994). Por una Sociología de la Vida Cotidiana. Madrid: Siglo XXI.

IBORRA, J. M. (2001). Confesionario. Barcelona: Ediciones B.

IGLESIAS, Marita y CAMARGO, Ana Melva (2005). Mesa Redonda: "Discriminación múltiple: violencia contra las mujeres con discapacidad y contra las mujeres migrantes".

Congreso sobre Violencia contra las Mujeres. Construyendo la Igualdad. Vitoria-Gasteiz, 19-21 de octubre.

IMBERNÓN, F. (1992). “Reflexiones sobre la Educación Física y la Reforma educativa”. En Apunts, 30.

IMBERNÓN, F. (1994). La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.

Informe sobre los J.J.O.O. de Barcelona (1993). Madrid: I.C.E.F.

IRAZUSTA, Susana; RUIZ, Eva (2001). “Los modelos de Educación Física desde edades tempranas. Situación actual de las mujeres en el mundo de la Educación Física y el Deporte” en Las Mujeres en el siglo XXI (vol.2). Bilbao: Leizaola Elkargoa.

JACKSON, PH. W. (1991). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

JAUREGUI, J.A. (1982). Las reglas del juego: los sexos? Barcelona: Planeta.

JIMENEZ CASNERA, Ruth (2003). Motivación, trato de igualdad, comportamiento de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación Física en Secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

JOYCE, B. and CLIFT, R. (1984). “The Phoenix agenda: essential reform in teacher education”. En Teacher Education. Chicago, NSSE (pp. 111-145).

JOYCE, B. and SHOWERS, B. (1988). Student Achievement Through Staff Development New York, Longman.

JULIANO, Dolores (1995). Chiapas: una rebelión sin dogmas. Barcelona: Casa de la Solidaritat.

JULIANO, Dolores (1998). Las que saben: subculturas de mujeres. Madrid: horas y Horas.

JULIANO, Dolores (2002). Conferencia “Estrategias de las mujeres frente al patriarcado”, organizada por la Asamblea de Mujeres de Álava. Vitoria 20 de noviembre.

JULIANO, Dolores (2004). Excluidas y marginadas: una aproximación antropológica. Madrid: Cátedra.

JULIANO, Dolores; VALENCIANO, Elena (2005). Mesa Redonda: “Prostitución y tráfico de mujeres”. Congreso sobre Violencia contra las Mujeres. Construyendo la Igualdad. Vitoria-Gasteiz, 19-21 de octubre de 2005.

JUNCAL, M. Carmen (2002). “No creo que el fútbol esté preparado para que una mujer arbitre en Primera División”, en Campusa nº 24, julio. Universidad del País Vasco.

KATZ, L.; RATHS, J.D. (1985). “Dispositions as goals for teacher education”. Teaching and Teacher Education, I (4), pp. 301-307.

KEPLER (1999). "Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado", en PEREZ, A; BARQUÍN, F.; ANGULO, J.F. Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.

KEMMIS, S. (1988). El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

KIRK, D. (1990). Educación Física y curriculum, introducción crítica. Valencia: Servei de publicacions Universidad de Valencia

KIRK, D. (1999). "Una base de conocimiento para una pedagogía crítica en la educación del profesorado de Educación física". En Actas I Congreso Internacional de Educación Física: La Educación Física en el siglo XXI (pp. 615-624). Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza (FEDE).

KIRK, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. Alicante (pp. 101-109). Alcoy: Marfil.

KIRK, Gordon (1997). El currículum básico. Madrid: MEC y Paidós Ibérica.

La formación permanente del profesorado (1998). Monográfico de Investigación en la Escuela, nº 42. Madrid: INCE. Ministerio de Educación y Cultura.

La Mujer en las Olimpiadas (2004). Internet, sitios deportivos. Representación femenina en los Juegos Olímpicos. Agosto 2004. Colaboración de Edwin Vazquez. <http://www.dealante.com>. Nodo olímpico.

LAFRANCE, Marianne (1991). "Experiencias educativas distintas entre alumnas y alumnos" en Gender and Education, vol. 3. nº 1. Massachusetts.

LAFUENTE, Isaías. (2003). Agrupemonos todas. La lucha de las españolas por la igualdad Madrid: Santillana.

LAGARDE, Marcela (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Madrid: horas y Horas.

LAGARDE, Marcela (2000). Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Madrid: horas y Horas.

LAGARDERA, F. (2000). "Perspectivas de una educación física integral para el siglo XXI" Tándem, 1 (pp. 67-78) Barcelona: Graó.

LANDSHEERE, G. (1987). "Teacher Recyclage", en DUNKIN, M. (Ed.) The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. New York: Pergamon.

LANGLADE, A.: R. de LANGLADE, N. (1983). Teoría general de la gimnasia. Buenos Aires: Stadium.

LAPIERRE, A. (1985). "El concepto de psicomotricidad y su evolución" en Revista de Educación Física nº 6. Barcelona: Rafael Martín.

LAPIERRE, A. (1989). "El papel del cuerpo en la educación". Jornadas Unisport. sobre diseño curricular de la EF y la Educación primaria. Málaga: Unisport.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. (1980) El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia. Barcelona: Científico-Médica.

Las mujeres en Europa ante los cambios en los países del Este (1993). Madrid: Instituto de la mujer.

Las mujeres y el poder político (1994). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

LASIERRA, G. (1993). 1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo. Paidotribo (2v.).

LATHER, P. (1992). "El postmodernismo y las políticas de la ilustración". En Revista de Educación, 297.

LATORRE BELTRÁN, Antonio (2004) La investigación acción. En BISQUERRA ALZINA, R. (coord.). Metodología de la investigación educativa (pp. 369-394). Madrid: la Muralla.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado ediciones.

LE BOULCH, J. (1972). Educación por el movimiento. Buenos Aires: Paidós.

LE BOULCH, J. (1984). Educación psicomotriz en la escuela primaria. Barcelona: Paidós.

LE BOULCH, J. (1985). "Cómo deberían ser las relaciones entre la E.F. y el deporte" en Revista de Educación Física, nº 4. Barcelona: Rafael Martín.

LE BOULCH, J. (1991). El deporte educativo. Buenos Aires: Paidós.

Ley General de Educación 14/1970 (BOE, nº 186 de 5-7 de agosto).

LENSKY, H. (1991). Poder y juego: problemática de género y sexualidad en el deporte y la actividad física. León: Instituto Nacional de Educación Física.

LINCOLN, Y.; GUBA, E.G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications. Beverly Hills.

LITTLE, JW. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. Educational Evaluation and Policy Analysis 15(2) (pp. 129-52).

LYOTARD, J.F. (1984). La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Madrid: Cátedra, (publicado originalmente en 1979).

LÓPEZ CRESPO, Clara (1999). "Desarrollo personal y coeducación física", en Élide, 1.

LÓPEZ CRESPO, Clara (2001). "La cuestión del género en los valores asociados al deporte". Tándem, 2 (pp. 39-50) Barcelona: Graó.

LÓPEZ CRESPO, Clara (2003). Enseñanza mixta y enseñanza femenina: imágenes, prácticas deportivas y valores en las alumnas de la Comunidad de Madrid. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

LÓPEZ DE SOSOAGA, Alfredo (2001). “El deporte tradicional en la Escuela: una propuesta basada en la interdisciplinariedad” en VV.AA. (2001). Actas del IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Santander: ADEF, págs. 478-485.

LÓPEZ DE SOSOAGA, Alfredo (2002). “Una experiencia de formación permanente basada en el juego”, en VV.AA. (2002). Llibre de les actes del cinquè congrés de ciències de l'esport, l'educació física i la recreació. Lleida: INEFC, págs. 429-439.

LÓPEZ DE SOSOAGA, Alfredo (2003). “Contextos de transmisión de los juegos tradicionales”, en FERNÁNDEZ DE LARRINOVA, K. (ed.) Sabor de antaño: notas sobre identidad local, actualización etnográfica y desarrollo cultural. Vitoria-Gasteiz: Escuela Universitaria de Trabajo Social y Pamiela, págs. 457-472.

LÓPEZ DE SOSOAGA, Alfredo (2004). El juego: análisis y revisión bibliográfica. Bilbao: Universidad del País Vasco.

LÓPEZ FERNÁNDEZ, I. (2000). La Educación Física en España: proceso de incorporación de los estudios de Educación Física a la universidad (1961-1992). Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

LOPEZ PASTOR, V.M. (1995). “La dificultad de la práctica: evaluación de la puesta en funcionamiento de un grupo de I/A colaborativa en el área de Educación Física”. En Actas XIII Congreso Nacional de Educación Física de E.E.U.U. de Magisterio (pp. 299-305). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

LOPEZ PASTOR, V.M. (1996). “El problema de la credibilidad-cientificidad del proceso y los instrumentos de evaluación en Educación Física”. Actas XIV Congreso Nacional de Educación Física de E.U. Magisterio Guadalajara (pp. 227-232). Universidad de Alcalá de Henares.

LOPEZ PASTOR, V.M. (1999). Prácticas de Evaluación en Educación Física: Estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación de Profesorado. Valladolid: Universidad de Valladolid.

LÓPEZ PASTOR, V.M. (2000). Evaluación Compartida: descripción y análisis de experiencias en Educación Física. Ed. MEC. Morón de la Frontera (Sevilla).

LOPEZ PASTOR, V.M. (coord.) (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. Segovia: Escuela Universitaria Magisterio.

LÓPEZ PASTOR, V.M. (Coord.) (2006). La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Buenos Aires: Miño y Dávila.

LÓPEZ PASTOR, V.M.; MONJAS AGUADO, R.; PÉREZ BRUNICARDI, D. (2003). Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física. Ed. INDE. Barcelona.

LÓPEZ SÁNCHEZ, J.; PÁRRAGA, J. (2000). “La Formación Inicial de los Maestros/as en Educación Física, en los planes de estudios de Magisterio”. En Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. La Formación Inicial y Permanente del profesor de Educación Física (pp. 395-404). Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.

LÓPEZ TEJEDA, Antonio (2001). El desarrollo de la creatividad a través de la expresión corporal. Tesis Doctoral. UNED.

LÓPEZ VALERO, Amando (1992). Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares. Murcia: COENS.

LÓPEZ VALERO, Amando; MADRID, Juana M^a (1998). Lenguaje, sexismo, ideología y educación. Murcia: KR.

LÓPEZ VALERO, Amando (2003). “Las diferencias de género en el discurso del aula: aspectos y consideraciones”. II Jornadas de Género y Educación. Instituto de CC. de la Educación. Universidad de Zaragoza, mayo.

LOPEZ V.M. y MONJAS, R. (1997) “Medios de comunicación, economía, poder y control social. La cara oculta de lo deportivo en la sociedad y su necesaria deconstrucción desde la escuela”. Actas I congreso Internacional de Formación y Medios (pp. 173-178). Segovia: Universidad de Valladolid.

LÓPEZ-BARAJAS, E. y MONTOYA, J.M. (ed) (1995). El estudio de casos. Fundamentos y metodología. Madrid: UNED.

LOZA OLAVE, E. (1996). La especialidad de E F en la E U de Magisterio y/o Facultades de Educación: análisis y alternativas. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.

LUCINI, F.G. (1993). Temas transversales y educación en valores. Madrid: Alauda.

LUIS PASCUAL, J.C. (2003). Las necesidades de formación del profesorado de Educación Física en Educación Primaria. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

LLOPIS C. (2005). Educar a una mujer es educar a un pueblo. Material educativo. Género, educación, desarrollo. Fundación InteRed.

MACAZAGA, A.; LLÓRENTE, B.; KORTABITARTE, B. (2001). “La coeducación en el deporte escolar”. En Actas del I Congreso Mujer y Deporte. Bilbao: Diputación Foral de Vizcaya. Departamento de Cultura.

MACAZAGA, A. (2004). Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción: Un estudio de casos. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.

MACDONALD, Barry (1987). “La formación del profesor y las políticas de reforma del currículo. Algunos errores ingleses.” En Revista de educación, 283 pp. (pp. 153-163).

MACEDA, P. (1994). La educación ante los grandes cambios culturales. Madrid: Euroliceo.

MCDOWELL, Linda (2000). Género, identidad y lugar. Madrid: Cátedra.

MCNERGNEY R. y CARRIER C. (1981). Teacher Development. New York: MacMillan Publishing Co.

Manual de acción: Como llevar a la práctica la igualdad entre los sexos (1986). Comunidad Europea: Programa de Acción. Serie documentos, nº 1. Madrid: Instituto de la Mujer.

MAÑA, T. y VILLANUEVA, M. (1987). “Les pratiques a l'Escola de Mestres de Sant Cugat”. Pupitre de Freixe nº 2. Barcelona: U.A.B.

MARCELO, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: Ceac.

MARCELO, C. (1989). Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos. Sevilla: Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1991). Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: CIDE.

MARCELO, C. (1992). “Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativas y cuantitativas en el análisis de entrevistas”. En Marcelo, C. (coord.). La investigación sobre la Formación del Profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos. República Argentina: Cincel.

MARCELO, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.

MARCOS BECERRO, J. M. (1989). Salud y deporte para todos. Madrid: Eudema.

MARGULIS (1978) MARGULIS, N. (1978). Perspectives on the marginality of the consultant's role. California: University Associates: La Jolla.

MARIAUX, Verónica (1994). “Tener presente a la madre”, en Duoda Revista d'Estudis Feministes, nº7.

MARTELL SAAVEDRA, Cesar (2003). Una alternativa de formación postgraduada para el profesor de educación física. Tesis doctoral. Universidad las Palmas de Gran Canaria.

MARTIN DEL POZO, R. (1994). El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de Magisterio. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

MARTINEZ, B. (1992). “El género como categoría de análisis didáctico-organizativa” en Hacia una escuela Coeducadora. 1er. Postgrado de Coeducación. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Alava. Vitoria: Emakunde.

MARTINEZ ALVAREZ, L. (1994). “Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física”, en Didáctica de la Educación Física:

Diseños Curriculares en Primaria. I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E. U. de Magisterio. Universidad de Sevilla.

MARTÍNEZ, BONAFÉ, J. (1988). “El estudio de casos en la investigación educativa”. *Investigación en la Escuela* 6 (pp. 41-50).

MARTÍNEZ, BONAFÉ, J. (1999). *Trabajar En La Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Ed.: Miño y Dávila.

MARTÍNEZ OLMO, FRANCESC (2004). La investigación evaluativa. En BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*, pp. 425-446. Madrid: la Muralla.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Coord), (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada. Universidad de Granada.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L.; VACA ESCRIBANO, M.; BARBERO GONZÁLEZ, J.I. (1996). La educación física en la escuela comprensiva. En *Revista de Educación* nº 311 (pp. 7-12)

MARTÍNEZ TEN, Luz y ALBERDI ALONSO, Inés (1988). *Guía didáctica para una orientación no sexista*. Madrid: MEC.

MASSOT, Inés; DORIO, Inma; SABARIEGO, Marta (2004). “Estrategias de recogida y análisis de la información”, en BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: la Muralla.

MATEO, J.J. (2006). “Marta Dominguez. Campeona de Europa de los 5.000 metros: el país 21 de agosto.

MAYORDOMO, Joaquín (2006). “Una maestra del 34”, *EL PAÍS*, 17 de abril.

MEDINA, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento Docente basado en el trabajo en Grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

MEDRANO SAMANIEGO, Concepción (1995). “La interacción entre compañeros: El conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (mayo/agosto).

MEDRANO SAMANIEGO, Concepción (1998). “Los dilemas contextualizados: un estudio realizado en el País Vasco”, en *Source: Cultura y Educación*, volumen 10, números 3-4 (pp. 183-194). Fundación Infancia y Aprendizaje.

MEDRANO SAMANIEGO, Concepción (2001). “El enfoque narrativo y las relaciones entre el razonamiento y la conducta moral”, en *Bordón*, volumen 53, número 3.

MEDRANO SAMANIEGO, Concepción (2002). “Los relatos de los alumnos y el cambio de las organizaciones que aprenden: una experiencia en el contexto universitario”, en *Innovación Educativa*, nº 12, Instituto de Ciencias da Educación (I.C.E.).

MEDRANO SAMANIEGO, Concepción (2003). “Una experiencia ‘instruccional’ en el contexto universitario”, en *Revista de Educación*, 332: El aprendizaje: nuevas aportaciones. (pp. 149-169). Ministerio de Educación y Ciencia

MEDRANO SAMANIEGO, Concepción (2005). “¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas?”, en *Revista de Educación*, 338: Educación no formal. (pp. 245-270). Ministerio de Educación y Ciencia.

MEDRANO SAMANIEGO, Concepción (2006). “El poder educativo de la televisión: un discurso paralelo a la escuela”, en *Revista de psicodidáctica*, vol. 11, nº 1 (pp. 93-103).

MENCÍA DE LA FUENTE, E. (2002). “El aula inteligente”. Escenario de un nuevo modelo de educación escolar. <http://www.sek.org/Educacion/3-de.htm>, diciembre de 2002).

MENDOZA, Rocío (2002). “Tarjeta por machista”. *El Correo*, 14 de noviembre de 2002.

MERLAU PONTY, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

MIALARET, G. (1982). Principios y etapas de la formación de los educadores. En M. Debesse y G. Mialaret: *La formación de los enseñantes* (pp. 137-162). Barcelona, España: Oikos-Tau.

MILLÁS, Juan José (2004). Hay algo que no es como me dicen “El caso de Nevenka Fernández contra la realidad”. Madrid: País Aguilar.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. Madrid: MEC.

MIRA TORNADIJO, Consuelo (2001). “El patio de juegos”, en *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. Universidad de Valenciana. FCAFE.

MIRA TORNADIJO, Consuelo (2002a). “Los espacios comunes. Intervención coeducativa”, en *II Congreso de Ciencias del Deporte*. Madrid: INEF, marzo de 2002.

MIRA TORNADIJO, Consuelo (2002b). “La participación de las mujeres en la gestión, organización y dirección del deporte”, en *Variables que condicionan el deporte femenino de alto rendimiento*. Madrid: INEF, Seminario mujer y deporte, mayo de 2002.

MIRANDA, M^a ASUN (2001). “La promoción de la mujer en el Movimiento Olímpico”, *Congreso Mujer y Deporte*. Bilbao.

MIRANDA VIÑUELAS, Julian (1989). *Cultura y cultura corporal. Desarrollo y sentido cultural de la actividad física comercializada*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

MONJE, J.J. (1997). *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: Retos ante el siglo XXI*. Universidad de Cantabria.

MONTERO, Antonio. (1994). *Pensamientos y creencias de los profesores*. Sevilla: CEP Alcalá de Guadaira.

MONTERO, M.L.; Cebreiro, B.; Zabalza, M. (Ed.). (1995). El prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos. Santiago de Compostela: Tórculo.

MONTERO, L. y VEZ, J. M. (1993). Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela: Tórculo.

MONTERO, Y. (2005). "El registro de maltratadores ha inscrito a 3.162 varones residentes en Euskadi" EL PAÍS, 17 de octubre.

MONTIL JIMENEZ, Marta (2004). Determinantes de la conducta de actividad física en población infantil. Universidad Politécnica de Madrid.

MOOR, Ed et al. (1996). Poetry, politics and polemics. Amsterdam: Rodopi.

MOORE, C.; ALLEN, G. (1981). Dimensiones de la arquitectura: espacio, forma y escala. Barcelona: Gustavo Gili.

MORAL, Beatriz; DEL VALLE, Teresa (1996). Conceptualización de la mujer, del cuerpo y de la sexualidad en Chuuk (Micronesia). UPV/EHU.

MORAES MENEZES, P.J. (2002) El currículum de Educación Física: análisis, evaluación y propuesta de implantación en la Universidad Federal de Sergipe (Brasil), a través de la investigación-acción. Tesis Doctoral. Universidad de León.

MORÁN, Carmen (Helsinki). (2004). "La Escuela en Finlandia". El País, 19 de diciembre.

MORÁN, Carmen (2005a). "Cuatro rectoras, 72 universidades". Madrid: el país 7 de marzo.

MORÁN, Carmen (2005b). Una mirada igualitaria a los centros educativos. Madrid: El País, 7 de marzo.

MORÁN, Carmen (2006). "Las enseñanzas en la República", El País, 17 de abril.

MORENO, Monserrat (comp.) (1992). Del silencio a la palabra. Madrid: Instituto de la Mujer.

MORENO, María (2001). "Las voces del agua", <http://www.google.com>. 4-1- 2004.

MORENO FLOREZ, P. A. (2005). El profesorado de Educación Física y las competencias básicas en TIC en el desarrollo de su actividad profesional Caso: Profesores de la III Etapa de Educación Básica de los Municipios Torbes e Independencia del estado Táchira-Venezuela. Universidad Rovira I Virgili.

MORENO MURCIA, J. A.; SICILIA CAMACHO, A.; ÁGUILA SOTO, C. (2000). "Percepciones de los futuros maestros especialistas en educación física sobre su carrera y su futuro profesional. En habilidad motriz, nº 16.

MOSSTON, M. (1982). La enseñanza de la Educación física. Barcelona: Paidós.

MOSSTON, M. (1993). La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza. Barcelona: Gymnos.

MOSTERÍN, Jesús (2006a). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.

MOSTERÍN, Jesús (2006b). *El pensamiento arcaico*. Historia del pensamiento. Madrid: Alianza Editorial.

MUÑOZ, Jairo (2001). “Espacio y Relaciones de Género. Dimensionamiento político de los espacios construidos culturalmente.”

Wwww.colciencias.gob.co/seiaal/congreso/Ponen13/Muñoz. Internet 10-12-2001.

MUÑOZ, Jairo (1997). “Un recorrido conceptual sobre el espacio público” en Cuadernos de Estudios Urbanos nº 1 (pp. 8-17). Bogotá.

MUÑOZ MOLINA, A. (2006). “Notas escépticas de un republicano” *El País*, 24 de abril.

Mujer, cuerpo y deporte (1994). Jornadas organizadas por el INEF, en *Mujeres*, nº 14.

Mujer y Deporte (1987). Serie Debate (Ponencias del Seminario de febrero de 1986) Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

Mujer y Deporte (1990). Seminario del Instituto de la Mujer, Madrid.

Mujer y deporte. (1991). Jornadas sobre Mujer y Deporte, noviembre-diciembre de 1989. Ayuntamiento de Barcelona.

NETO, Antonio et al. (1999). *Estereotipos de género*. Comissao para la Igualdade e para os direitos das mulheres. Lisboa.

MURCIA, Jorge (2002). “La princesa está triste”. Martina Hingis, tenista. *El País*, 28 de octubre.

MURILLO, N.; SÁNCHEZ, A.; NUÑO, T.; PONS, M. (2000). “Las mujeres y la ciencia”. En “Las mujeres en el siglo XXI”, pp 101-106. Jesús María de Leizaola Elkargoa. Diputación Foral de Bizkaia.

NAVARRO ADELANTADO, Vicente (2002). *El afán de jugar*. Teoría y práctica de los juegos motores. Barcelona: INDE.

NICHOLSON, John (1987). *Hombres y mujeres ¿Hasta qué punto son diferentes?* Barcelona: Ariel Psicología.

NICOLSON, Paula (2002). “Las actitudes cambiantes hacia la violencia doméstica: las relaciones entre el género y el poder en el siglo 21”. Congreso Interdisciplinar sobre Educación y Género. Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer de la Universidad de Málaga; Instituto Andaluz de la Mujer. Málaga, marzo de 2002.

NIETO, Marta. (2005). “Las mujeres aún no saben cómo usar su poder económico” *EL PAÍS*, 30 de abril.

NOYA MIRANDA, Francisco (1995). *Metodología, contexto y reflexividad*. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la

investigación social. En DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (pp. 121-140). Madrid: Síntesis.

NUÑO, T. (1992). “Zientzia Esperimentalak eta beraien irakaskuntza sexistak ote?. en “Hezkidetza Hezkuntz Sistematan. Hacia una educación no sexista”. Formazio koadernoak 16. IPES Bizkaia: Bilbo.

NUÑO, T. (1999a). “Emakumeek zientzia “ofizialaren” garapen historikoari eta gizakion garapenari eginiko ekarpena”. Zenbait datu”. Elhuyar, 144, 44-47.

NUÑO, T. (1999b). “Proyecto docente: Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica II”. Material inédito presentado en el Concurso Oposición a Cátedra de Escuela Universitaria. E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz.

NUÑO, T. (2000). “Género y ciencia. La educación científica”. Revista de Psicodidáctica, 9: 183-214.

NUÑO, T. (2001a). “Género e historia de la ciencia. Algunas implicaciones para la formación del profesorado de ciencias” en “Estudios de Historia das Ciencias e das Técnicas”, Tomo I, M. A Lires, A. Bugallo, J.M^a Fernández, R. Sisto e X.C. Valle (coords.), 579-590.

NUÑO, T. (2001b). “Zientzien irakaskuntza generoaren ikuspuntutik. Zenbait gogoeta”. Eskola Publikoa, STEE-EILAS, martxoaren 2001, 6-9.

NUÑO, T. (2002). “La desigualdad oculta en la igualdad aparente. La invisibilidad de las mujeres en las ciencias y en el conocimiento”. En AAVV, Construyendo la igualdad en el espacio público pp. 106-128 (2002). Diputación Foral de Bizkaia. Bilbao.

NUÑO, T.; RUIPÉREZ, T. (1996). “Análisis de las concepciones del profesorado sobre la ciencia desde una perspectiva de género”, en Revista de Psicodidáctica, (2), pp.81-103.

NUÑO, T.; RUIPÉREZ, T. (1997). “Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género”, en Alambique, (11), pp.55-64.

NUÑO, T.; VELA, C.; LARRINAGA, M. (2003). “Mujeres en la I+D+I vivencias de un grupo de mujeres investigadoras. Su experiencia en primera persona”/”Emakume ikerlari talde baten bizipenak. Bere esperientzia lehengo pertsonan” en Las mujeres en el siglo XXI /Emakumeak XXI. Mendean”. VOL 4, 79-87/ 83-90. Jesús María de Leizaola Elkargoa. Diputación Foral de Bizkaia.

ODRIOZOLA, José Maria (1987). “Aspectos biológicos de la mujer deportista” en Mujer y Deporte (pp. 13-19). Madrid: Instituto de la Mujer.

OLIMPIADAS ATENAS 2004. Hoyonline. Internet. www.ellas.com virtual. 2005.

OLIVERA BETRÁN, J. (1994). “Reflexiones en torno al origen del deporte” en Apunts, nº 37 (pp. 12-23). Barcelona: INEF Catalunya.

OLIVERA BETRÁN, J. (1997). “Es un grave error decir que alguien no sirve para el deporte”, en El Periódico de Alava-Arabako Egunkaria de 13 de octubre.

OTERO, J.C. (1989). "La producción y la comprensión de la ciencia: la elaboración en el aprendizaje de la ciencia escolar". *Enseñanza de las Ciencias* 7 (3), (pp. 223-228).

Orden de 14 de agosto de 1975, por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de proyectos de Centros de Educación General Básica y de Bachillerato (BOE, 27-VIII-75).

ORTUZAR OYANGUREN, Iñaki (2004). *El deporte escolar y el profesorado de Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.

ORTÍ, Alfonso (1995). "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social." En DELGADO, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (edit.) *En Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 87-99). Madrid, Síntesis.

ORTIZ, Lourdes (2002). "Las mujeres se vuelven futboleras", en *Mujer de Hoy*, 2/8 de noviembre.

ONIS, M. (1992). *Hábitos de salud*, Madrid: Instituto de la Mujer.

ORTIZ, R. (1996). *Otro territorio. Ensayos Sobre el Mundo Contemporáneo*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.

PADILLA, Mar (2004). "Las mujeres en la carrera académica". *EL PAÍS*, 6 de diciembre.

PAGÉS, Joan (1997). *El tiempo histórico*. En *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Pilar Benejam y Joan Pagés (Coord.) Barcelona: Horsori.

PAJARON SOTOMAYOR, Rocio (1987). *La Educación física de la mujer en España (Perspectivas de la 2ª mitad del S. XIX)*. Universidad Autónoma de Madrid.

PALOMARES CUADROS, Juan (2002). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del parque periurbano "Dehesas del Generalife"*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

PARÍS ROCHE, F.; LIZALDE GIL, E. (colaborador) (1996). "El deporte en las universidades españolas: Análisis de la encuesta realizada por el Consejo Superior de Deportes sobre el deporte y su organización, práctica y equipamientos en las Universidades" en *Investigaciones en Ciencias del Deporte* nº 11. Madrid: CSD.

PARLEBAS, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport.

PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de Sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

PARLEBAS, P. (1992). "El deporte fenómeno social", en *Mundo Científico*, nº 128 (pp. 856-869). Barcelona: Fontalba.

PARLEBAS, P. (1996). "Los Universales de los juegos deportivos" en *Praxeología Motriz*, nº 0, vol 1. Las Palmas de Gran Canaria: F. C. A. F. D.

PARRA MARTINEZ, Juan (2001). Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física: segundo ciclo de eso y bachillerato. Tesis Doctoral. UNED.

“Participación de la mujer en los Juegos Olímpicos de Barcelona 1992” en *Mujeres*, nº 10 (1993).

Partido Feminista. Colectivo Feminista Lambroa (2006). M^a José Urruzola Zabalza. Bilbao.

PASCUAL, Carmen (1993). “La cultura audiovisual y su inclusión en el curriculum de Educación Física”. En XI Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias de Magisterio. Segovia: UAM.

PASCUAL, Carmen (1994). Evaluación de un programa de Educación Física para la Formación Inicial del profesorado basado en la reflexión. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

PASCUAL, Carmen (1996). “El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo”. En *La enseñanza de la Educación Física* (pp. 233-273). Del Villar (Coord.). Cáceres: Universidad Extremadura.

PASCUAL, Carmen (1997). “Análisis contextual en la Formación del Profesorado de Educación Física”. En *Revista de Educación*, 313 (pp. 161-178).

PASCUAL, Carmen (1998a). “Cambiano la enseñanza en la Formación del profesorado” En XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio (pp. 107-112). Badajoz: Universidad de Extremadura.

PASCUAL, Carmen (1998b). “Igualdad, equidad, diferencia. Educación Física.” En *Élide* nº 0.

PASCUAL, Carmen (2000). “La pedagogía crítica una cuestión de ética”. En *Actas XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 73-93). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

PASCUAL ACOSTA, A. (1992). “Educación física, presente y futuro”, en *Habilidad Motriz* nº 0, Córdoba: COPLEFA.

PASTOR PRADILLO, J.L. (1997). “El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)”. En *Cuerpo y Educación*, 1. Universidad de Alcalá. Guadalajara.

PASTOR PRADILLO, J.L. (2001). “El género como factor diferencial del perfil del profesorado de Educación Física. El ejemplo concreto del franquismo”. En *Actas del Congreso Mujer y Deporte*. Bilbao.

PAVESIO ESTERO, Maite (2002). La investigación interpretativa y crítica como espacios discursivos en las actas de los congresos nacionales de educación física de facultades de educación y escuelas universitarias de magisterio 1991/2000. Tesis Doctoral. Granada.

PAVÍA, V. (2000). “El patio en tiempos de reformas educativas”. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - Nº 22 - Junio 2000.

- PEREGIL, F. (2005). “Dos candidatas para presidir Chile”. El País, Madrid, 1 de abril.
- PÉREZ, Fernando J. (2002). “Antes que hombre o mujer soy uno más de la expedición”. El País, 9 de septiembre.
- PÉREZ-LANZAC, Carmen (2003). “La mujer araña” EPS: 38-41, El País, febrero de 2003.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1989). “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica” en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. La enseñanza su teoría y su práctica, 3ª edición. Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1990). “Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott” (Introducción) En ELLIOTT, John. La investigación-acción en educación (pp. 9-19). Madrid: Morata.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1992). “La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, en J. Gimeno y A.I. Pérez Gómez. Comprender y transformar la escuela. Madrid: Morata.
- PÉREZ JUSTE, R. (1985). Pedagogía experimental. Curso de Adaptación. Madrid: UNED.
- PÉREZ ORTIZ, J. (2005). “Heroína de la mar”. Valencia: El País 9 de febrero.
- PÉREZ RAMIREZ, C. (1993). “Evolución histórica de la Educación Física” en Apunts, nº 33, (pp. 24-38). Barcelona: INEF Catalunya.
- PÉREZ REDONDO, R. et al. (1994). “El deporte de competición durante la infancia y la adolescencia. Claves para una reflexión” en Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, nº 16, (pp.8-10). INEF de León.
- PEREZ SANCHEZ, Aldo (2004). Hábitos físicos deportivos y estilos de vida de la población de 15 años de ciudad de la Habana. Tesis Doctoral. Universidad de Almería.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.
- PIERON, Maurice (1986). Enseñanza de las Actividades Físicas y Deportivas. Observación e Investigación. Málaga: Unisport.
- PIERON, Maurice (1988a). Pedagogía de la actividad física y el deporte. Málaga: Unisport.
- PIERON, Maurice (1988b). Didáctica de las actividades físicas y deportivas. Madrid: Gymnos.
- PIERON, Maurice (1992a). “La investigación en las enseñanzas de las actividades físicas y deportivas”. En Apunts 30 (pp. 6-19).
- PIERON, Maurice (1992b). “El entusiasmo del profesor en las clases de Educación Física” en Apunts nº 27. Barcelona: INEF Catalunya.

- PIERON, Maurice (1992c). "El asesoramiento pedagógico. Pedagogía de las actividades físicas y deportivas". En Boletín de Información y Documentación, 20. Málaga: Unisport.
- PIERON, Maurice (1995). "La investigación en la pedagogía de las actividades físicas y deportivas". Unisport: El deporte hacia el siglo XXI, 19 (pp. 52-61).
- PIERON, Maurice (1996). Pedagogía del Deporte Metodología Específica de investigación. Vista Sinóptica de investigaciones. Universidad de Lieja.
- PIERON, Maurice (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona: INDE.
- PIERON, Maurice (2001). "Participación de jóvenes europeos en actividades físicas y deportivas, actitudes hacia la escuela y la educación física. Consecuencias pedagógicas", en Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio (pp. 112-131). Cantabria. Santander: A.D.E.F.
- PIERON, Maurice et al. (2002). Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra: una comparativa europea. Andorra la Vella: Govern d'Andorra. Ministeri d'Educació, Joventut i Esports.
- PIERON, Maurice (2005a). Los contenidos de la educación física en el desarrollo de un estilo de vida saludable: una perspectiva internacional. En F. Ruiz Juan, I. Jiménez Gómez, D. Moral Tamajón, I. Urbano Ruiz, y F. Crespín García (eds). El maestro de educación física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo? Madrid: Gymnos, pp. 91-124.
- PIERON, Maurice (2005b). Research on teaching physical activities and sport: Paradigms and selected results. Italian Journal of Sport Sciences, 12, 5-17.
- PINTO, Teresa; HENRIQUES, Fernanda (1999). Coeducación e igualdad de oportunidades. Comissao para la Igualdade e para os direitos das mulheres. Lisboa.
- Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi (1991). Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- POLAINO-LORONTE, A.; MARTINEZ CANO, P. (1992). "La educación de la adolescente embarazada: revisión crítica de algunos programas" en Ciencias de la Educación, nº151, Madrid.
- PORLÁN, R. (1987). El diario del profesor. En Investigación en la escuela, nº 2 (pp. 77-79).
- PORLÁN, R. (1994). "El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas". En Investigación en la Escuela 24 (pp. 49-57).
- PORLÁN, R. (1995). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. (2ª ed) Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R. y MARTIN, J. (1994). "Le savoir pratique des enseignants spécialisés. Apports des didactiques spécifiques". Aster 19,49-69.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1996). El Diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: La Muralla.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada.

POZO, J.I. et al. (1991). "Conocimientos previos y aprendizaje escolar", en Cuadernos de Pedagogía, nº 188.

POZZI, S. (2005). "La lenta marcha hacia la igualdad" Madrid: EL PAÍS, 6 de marzo.

Primeros encuentros sobre Coeducación (1990). Principado de Asturias. Oviedo: Dirección Provincial de Educación de Asturias.

Proyecto TENET de formación del profesorado en Coeducación (1991). Valencia: Institut Valencià de la Dona.

PRZESMYCKY, Halina (1994). La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación. Barcelona: Graó.

RAMOS MONDEJAR, Luís Antonio (1999). La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción. Cáceres: Universidad de Extremadura. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

READ, B.; DEVIS, J. (1990). "Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque" en Apunts nº 22 (pp. 51-56) Barcelona: INEF Catalunya.

Realidad juvenil vasca (1991). (Sinopsis del Informe sobre comportamientos, actitudes y valores de la juventud vasca actual) Vitoria: Gobierno Vasco.

RIBAS, A.; GUERRERO, J.A. (1994). "Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física". En AA. W. L 'ensenyament de l'educació física (pp. 247-262). Valencia: Institut de la Dona. Generalitat Valenciana.

RIERA, J.M.; VALENCIANO, E. (1991). Las mujeres de los 90. Madrid: Morata.

RIVERA GARRETAS, Milagros (1994). Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista. Barcelona: Icaria.

RIVERAS GARRETAS, Milagros (1996). El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer. Madrid: horas y Horas.

RIVERA GARRETAS, Milagros (2002). "Educación entre mujeres: la historia de la práctica de lo simbólico". Congreso Interdisciplinar sobre Educación y Género. Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer de la Universidad de Málaga; Instituto Andaluz de la Mujer. Málaga, marzo de 2002.

RIVERA GARRETAS, Milagros (2004). "Educar para la relación". Programa de convivencia y diversidad. Renovación Pedagógica. Dpto. de Educación del Gobierno Vasco. Bilbao, 29 de enero.

ROCHON, Alain (1991). Educación para la Salud. Guía práctica para realizar un proyecto. Barcelona: Masson.

RODRIGÁLVAREZ, E. (2005). “Entrenarse igual, jugar distinto” Bilbao: El País de 25 de abril.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E.; (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1992). La investigación educativa en España. Actas del Simposio Internacional sobre investigación-acción y la teoría crítica. Valladolid.

ROJAS, A.G. Y REUTERS (2005). “Muere lapidada en Afganistán una mujer condenada por adulterio” Madrid y Feizabad. El País, 26 de abril.

ROMÁN, N. (2003). “La extraña pareja”. Barcelona: EL PAÍS, 24 de julio.

ROMÁN PÉREZ, M.; DIAZ LÓPEZ, E. (1991). Curriculum y Aprendizaje. Un modelo de Diseño Curricular de aula en el marco de la Reforma. Pamplona: Itaka (3a. edición).

ROMANO, V. (1993). La formación de la mentalidad sumisa. Madrid: Los libros de la Catarata.

ROMERO, C. (1995). Incidencias de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

ROMERO, C. (2000). “La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de Educación Física”. En Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física: 47-72. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

ROMERO GRANADOS, S. (1992). “La Educación Física y los contenidos del plan 1971 en las Escuelas Universitarias de EGB”. En Actas del IX Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Tarragona: Universidad de Barcelona.

ROMERO GRANADOS, S. (1995). “La Formación inicial de E.F. en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación”. En Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio (pp. 44-46). Zaragoza.

ROMERO GRANADOS, S. (1997). “Tendencias y contradicciones entre la formación inicial del maestro especialista en Educación Física y la realidad escolar” en Experiencias de formación de docentes y entrenadores en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte” en Investigaciones en Ciencias del Deporte nº 15. Madrid.

ROMERO GRANADOS, S. (2001). “Nuevos retos desde el currículum de Educación física en la formación deportiva Escolar”, en Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio (pp. 29-43). Cantabria. Santander: A.D.E.F.

ROQUETA FERRANDO, José Antonio (1999). Valoración de las características morfológicas y funcionales de los escolares aragoneses de 13 a 16 años. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.

ROSTAND, J. (1994). El hombre. Madrid: Alianza-Editorial.

ROVEGNO, I. Y KIRK, D. (1995). "Articulations and silences in socially critical work on physical education: toward a broader agenda". *Quest*, 47 (pp. 447-474).

ROYO GARCIA, J. F. (1994). Las diferencias del rendimiento motor en niños y niñas de 10 a 13 años: Implicaciones pedagógicas. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.

RUBIN, Gayle (1975). "The traffic in women: notes on the political economy of sex", in Reiter (Ed.). *Toward an anthropology of women*. Monthly Review Press. New York.

RUIZ, J.I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUIZ DE GAUNA, P. (1997). Más allá de la formación continua: El desarrollo profesional docente. Tesis Doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUIZ JUAN, Francisco; GARCÍA MONTES, María Elena (2000). "La formación inicial de los maestros especialistas en educación física". *Tándem*, 1 (79-91). Barcelona: Graó.

RUIZ PÉREZ, L. M. (1987) Desarrollo motor y actividades físicas. Madrid: Gymnos.

RUIZ PÉREZ, L.M. (1990) Educación primaria, educación física: 1er ciclo, 6 a 8 años. Madrid: Gymnos.

RUIZ PÉREZ, L. M. (1996). "Aprendizaje motor e investigación cualitativa. Sobre la necesidad de contemplar el punto de vista de la persona que aprende" en *Investigaciones en Ciencias del Deporte* nº 10. Madrid: CSD.

RUIZ PÉREZ, L. M. (1997). "Aprender en educación física: más allá de las habilidades y de las técnicas". En *ICD*, 14 (pp. 10-20). Madrid.

SABARIEGO, Marta y BISQUERRA, Rafael (2004). "Fundamentos metodológicos de la investigación educativa". En BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: la Muralla.

SAÉNZ-LÓPEZ, P.; VARELA, R.; CAÑADAS, F.; GUTIÉRREZ, M.; SICILIA, A.; DELGADO NOGUERA, M. A.; MANZANO, I. (2003). "Currículo, deporte y actividad física en el ámbito escolar. La visión del profesorado de Educación Física en Andalucía". REF. LIBRO: IAD. ISBN: 84-88718-16-0. Depósito legal: CA -739-2003.

SALAS, Begoña (1992). "Análisis de los prejuicios sexistas en los esquemas conceptuales." en *Hacia una escuela Coeducadora*. 1er. Postgrado de Coeducación. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Alava. Vitoria: Emakunde.

SALAS, Begoña (1994). Orientaciones para la Elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro. Bilbao: Maite Canal Editora.

SALAS GARCÍA, B.; SERRANO HERNÁNDEZ, I. (1998). *Aprendemos a ser personas: manual de auto-orientación*. Barcelona: EUB.

SALAS GARCÍA, B.; SERRANO HERNÁNDEZ, I.; URRUZOLA ZABALZA, M.J. (2002). *Jóvenes adolescentes: protagonistas y responsables: guía sobre género y crecimiento personal*. Pamplona: Concejalía de la Mujer.

SALCEDO MIGUEL, M. (1993). *Participación femenina en el deporte*. Vitoria: EMAKUNDE.

SÁNCHEZ ASIN, Antonio (coord.) (2004). *De los programas de garantía social a los programas de iniciación profesional: pensamiento del profesorado y del alumnado*.

SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.

SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1996) *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. et al. (1996). “La enseñanza recibida en EF, en el BUP, como elemento de reflexión para la formación de formadores en el ámbito de la Educación Física” en *Educación Física y Práctica Docente. Investigaciones en Ciencias del Deporte* nº 10. Madrid: CSD.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.; CONTRERAS JORDÁN, O. R. (2002). *Didáctica de la educación física para primaria*. Madrid: Prentice Hall.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a Dolores (2003). “La coeducación en los currícula aragoneses”, II Jornadas de Género y Educación. Instituto de CC. de la Educación. Universidad de Zaragoza, mayo.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a Dolores y otras/os (2003). *Aspectos didácticos de Física y Química*, 11. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a Dolores; BARRAL, M.J.; MAGALLÓN, C. MIQUEO, C. (1999). *Interacciones Ciencia y Género. Discursos y prácticas científicas de mujeres*. Barcelona: Icaria.

SANCHEZ MARTIN, R. (1991). “El deporte ritualizado y su importancia en la formación de la identidad” en *Apunts* nº 26 (pp. 77-82) Barcelona: INEF Catalunya.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano (teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares)*. Madrid: AKAL.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona (Málaga): Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1995). *Como un espejo: evaluación cualitativa de centros escolares*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997): “Espacio, aprendizaje y convivencia” Prólogo de HERAS MONTOYA, L. *Comprender el Espacio Educativo*. Málaga: Edición El Algiba.

SAU, Victoria (1981). Un diccionario ideológico feminista. Barcelona: Icaria.

SAU, Victoria (1986). La mujer: el fin de una imagen tradicional. Barcelona: Icaria.

SAU, Victoria (1989). "Sexo, género, educación. Un enfoque teórico". Cuadernos de Pedagogía nº 171, pp 8-12.

SAU, Victoria (1994). "La maternidad: una impostura" en Duoda Revista d'Estudis Feministes, nº 6.

SAU, Victoria (2002). "Conceptos para el cambio". Congreso Interdisciplinar sobre Educación y Género. Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer de la Universidad de Málaga; Instituto Andaluz de la Mujer. Málaga, marzo.

SAU, Victoria; ARANGUREN, Fiona (2006). Mesa redonda "El feminismo visto por mujeres de dos generaciones". Forum Feminista María de Maeztu. Vitoria, 16 de marzo de 2006.

SCHAPIRA, L.L. (2001). El complejo de Casandra. Barcelona: Luciérnaga.

SCHULZ, H. (1975). Gimnasia para varones y mujeres de 8 a 17 años. Buenos Aires: Kapelusz.

SCHÜTZ, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Barcelona: Paidós, (publicado originalmente en 1932).

SCHWAB, J.J. (1983). The Practical 4. Something for Curriculum Professors To Do. Curriculum Inquiry 13, 3 (pp. 239-265).

SCHWAB, Richard et al. (1983). "Cyclotron Analysis of the Ink in the 42-line Bible". Papers of the Bibliographical Society of America, vol. 77, nº 2 (pp. 285-315).

SCHÖN, D.A. (1983). The Reflective Practitioner. N. York: Basic books.

SCHÖN, D.A. (1987). Educating the reflective Practitioner. Jossey-Bass Pub.: San Francisco y Londres, (trad. cast. 1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós/MEC.)

SCRATON, S. (1995). La Educación Física de las niñas: un enfoque feminista. Madrid: Morata.

SEBASTIANI, E.M. (1993). "La Evaluación de la Educación Física en la Reforma Educativa", en Apunts, 31. Barcelona.

SEIRUL-LO, F. (1992). "Valores educativos del deporte" en Revista de Educación Física, nº 44, (pp. 3-11) Barcelona: Rafael Martín.

SERRA, Catalina (2005). Barcelona "Las mujeres quieren participar en el diseño de las ciudades" Madrid: EL PAÍS, 29-4.

Seminario de Educación para la Paz (1988). Para chicos/as. Unidad didáctica (Sistema sexo-género). Madrid: MEC.

SHULMAN, L. S. (1989). "Paradigma y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Piados.

SIERRA, Txema (2004). "Los Pou vuelven al 'Capitan' para conquistar la vía 'Nose'. El Correo, 22 de septiembre.

SIERRA ROBLES, Ángela (1999). *Influencia de un programa de prácticas para la formación del maestro especialista en educación física sobre el compromiso fisiológico del alumnado de educación primaria en la clase de educación física*. Tesis Doctoral. Granada.

SIERRA ZAMORANO Miguel Ángel (2000). *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. Tesis Doctoral. Madrid: U N E D.

SIMÓN, Elena (2002). "Nos hacen y nos hacemos: Educación, 'doma' y aprendizajes de género". Congreso Interdisciplinar sobre Educación y Género. Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer de la Universidad de Málaga; Instituto Andaluz de la Mujer. Málaga, marzo.

SIMÓN, Elena (2005). "Programas educativos para la prevención de la violencia contra las mujeres". Congreso sobre Violencia contra las Mujeres. Construyendo la Igualdad. Vitoria-Gasteiz, 19-21 de octubre.

SONEIRA, G. et al. (1994). *As mulleres e o deporte: "unha carreira de obstáculos"*. Secretaria da Muller do S.T.E.G. Vigo.

SPAIN, Daphne (1992). *Gendered spaces*. Chapel Hill, North Carolina: University of North Carolina.

SPARKES, A.C. (1990). *Curriculum change and physical education. Towards a micropolitical understanding*. Deakin University Press. Geelong. Victoria.

SPARKER, A.C. (1992). "Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativas en Educación Física". En *Perspectivas de la Educación Física y el Deporte* 11, (pp. 29-33).

SPARKES, A.C. (1992). "Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física". En Devís, J. y Peiró, C. (eds.). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: la salud: y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: INDE.

SPARKES, A.C. (1992). "Perspectivas del curriculum de Educación Física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema". En Contreras, O. y Sánchez, L. J. (coord.). En *Actas del VIH Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E G B* (pp. 117-154). Cuenca.

SPARKES, A.C. (1993). "Problemas éticos en la investigación de paradigmas alternativos: de la dinámica del compromiso a la política de la representación". En *Encuentro Unisport sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en Educación Física* 275 (pp. 73-92). Málaga: Unisport.

SPARKES, A.C. (1996). "Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la Educación Física". En *Revista de Educación*, 311 (pp. 101-134).

STAKE, R.E. (1983) "La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica". En DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. (Coords.) (1983) *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa* (pp. 91-108). Madrid: Narcea.

STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STERNBERG, R.J.; WAGNER, R.K. (1986). *Practica Inteliigence*. Cambridge: Cambridge University Press.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata (edición original 1981. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational Books: Londres).

STENHOUSE, L. (1981a). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational Books: Londres (trad. cast. *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata: Madrid, 1984).

STENHOUSE, L. (1981b). *Case study in Educational Research An d Evaluation*. University of East Anglia: Mimeo, Norwich.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1997). *Morón (Sevilla): Cultura y Educación*.

SUBIRATS, M.; BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo. Cuadernos para la coeducación nº 2*. Institut de Ciències de l'Eduació. Universidad Autónoma de Barcelona.

SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina (2002). "Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta", en GÓNZÁLEZ, Ana y LOMAS, Carlos (coords.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.

SUERO, Estela M. (2005). "Presidenta de deporte rural". Madrid: El País, 1 de noviembre.

SZIL, D. Péter (2006). "El cliente". Seminario Prostitución... ¿Hablamos? Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y Emakunde, mayo.

TALBOT, M. (1986). *Gender and physical education*, *British Journal of Physical Education*, 17, 4, (p.p. 120).

TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (4ª reimpresión; 1ª edición 1987) Barcelona: Paidós.

THUILLIER, P. (1985). "La sociobiología al servicio del feminismo". *Mundo Científico* nº 46. Barcelona: Fontalba.

TINNING, Richard. (1985). "Physical education and the cult of slenderness. A critique". The Achperd National Journal, 107 (pp. 10-13).

TINNING, Richard (1990). Ideology and physical education. Opening Pandora's box. Deakin University Press. Geelong: Victoria.

TINNING, Richard (1992). Educación física: la escuela y sus profesores. Universidad de Valencia.

TINNING, Richard (1993). "Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la Formación del Profesorado". En Investigación Alternativa en Educación Física (pp. 159-182). Málaga: Unisport 227.

TINNING, Richard (1996). "Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado". En Revista de Educación, 311 (pp. 123-134).

TOJA REBOREDO, Belén (2000). Estudio de un programa de formación en preservicio en Educación Física: la investigación-acción como estrategia de formación e investigación. Universidad de A Coruña: Tesis Doctoral no publicada.

TOMÉ, Amparo (2002) "Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa", en GÓNZÁLEZ, Ana; LOMAS, Carlos (coords.) (2002). Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Barcelona: Graó.

TOMÉ, Amparo (2005). "La violencia contra las mujeres: las masculinidades". Congreso sobre Violencia contra las Mujeres. Construyendo la Igualdad. Vitoria-Gasteiz, 19-21 de octubre.

TOLLE, Eckhart (2006). El poder del ahora. Barcelona: Gaia Ediciones.

TORO, J. (1995). El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad. Barcelona: Ariel Ciencia.

TORO, J. (2000). "Educación Física y trastornos de comportamiento alimentario". En Actas II Congreso Internacional de Educación Física, La Educación Física en el siglo XXI (pp. 309-312). Jerez de la Frontera (Cádiz): UGT.

TORRE, E. (1998). La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de enseñanzas medias. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

TORRE de la, A; GONZÁLEZ, R. (1987). El maestro investigador. La investigación en el aula. Colección Biblioteca del Maestro, 3. Barcelona: Graó.

TORRES, Diego (2006). "La nueva ambición rubia" EPS, EL PAÍS, 10 de septiembre.

TORRES SANTOMÉ, J. (1988). "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación". Prólogo a la edición española en Goetz, J. y Le Compte, M. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991). El currículum oculto. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (1986). “El diario escolar constituye una herramienta de gran utilidad para analizar la vida del aula y favorecer la actitud reflexiva e investigadora del profesor” en Cuadernos de Pedagogía, nº. 142., pp. 52-55.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991). “La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales”. En “Sociedad, Cultura y Educación” (pp. 481-503). (Homenaje a la memoria de Calos Lerna Alerón). CIDE y U.C.M.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991). El curriculum oculto. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (1993). “El poder y los valores en las aulas”. En Signos 8/9 (pp. 24-41).

TORRES SANTOMÉ, J. (1995). “El curriculum como práctica reflexiva y la Formación del Profesorado” (Prólogo). En González Sanmamed, Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.

TORRES, E. (2001). “Factores personales y sociales vinculados a la práctica físico-deportiva desde la perspectiva de género”. Actas Jornadas sobre Género y Deporte. Granada: Junta de Andalucía.

TORRES, J. (1990). “Niños Visibles, niñas invisibles” en Cuadernos de Pedagogía, nº 182, (pp. 66-72). Barcelona: Fontalba.

TORRIJOS, Gloria (2005). Vagones antiacosadores (Tokio). Madrid: El País, 12 de mayo.

TREMOSA, Laura (1995). La mujer ante el desafío tecnológico. Icaria. Barcelona.

UGARTE, Beatriz (2003). “Relaciones basadas en la igualdad de oportunidades y controversia sobre las identidades de género” (original publicado en euskera) Vitoria: Emakunde, nº 26.

UGARTE, Beatriz (2004). “Pertsonaren garapen integralerako eredu hezkidetzailerak.” Eskola Publikoa. Estee-Eilas, 14.

UGARTE, Beatriz (2006). “La opinión de la experta” (original publicado en euskera). Vitoria: Emakunde.

URRUZOLA, M. J. (1991a). Aprendiendo a amar desde el aula. Manual para escolares. Bilbao: Maite Canal.

URRUZOLA, M.J. (1991b). ¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?. Bilbao. Maite Canal.

URRUZOLA, M.J. (1992). “La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia.” en Hacia una escuela Coeducadora. 1er. Postgrado de Coeducación. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Alava. Vitoria: EMAKUNDE.

URRUZOLA, M^a José (coord). (1994). “Educar corresponsabilidad”. Vitoria: Emakunde.

URRUZOLA, M^a José (1995a). Introducción a la filosofía coeducadora, ed. Maite Canal, Bilbao,

URRUZOLA, M.J. (1995b). "Espacios autónomos para las niñas y los niños en la escuela". Cuadernos de Pedagogía 240, pp 64-65. Barcelona. Fontalba.

URRUZOLA, M^a José (1996). Aprendiendo a amar desde el aula: educación secundaria. Material didáctico dirigido a los alum-nos de Educación Secundaria. Bilbao: Maite Canal.

URRUZOLA, M^a José (1999). Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora. Bilbao: Maite Canal.

URRUZOLA, M^a José (2000). "Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora". Bilbao: Maite Canal.

URRUZOLA, M. J. (2003). Guía para chicas. Cómo prevenir y defenderte de las agresiones. Bilbao: Maite Canal.

"Universidad de Mayores. Las aulas de la experiencia" (2002). Revista de Muface nº 188.

VACA ESCRIBANO, M. (Coordinador) (1992). Monográfico: Educación Física y Formación del profesorado, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 15.

VACA ESCRIBANO, M. (1995). "Pedagogía de la Educación Física y la formación permanente del profesorado". En El deporte hacia el siglo XXI, 19 (pp. 62-67). Málaga: Unisport.

VALCÁRCEL, Amelia (1997). La política de las mujeres. Madrid: Cátedra, Feminismos.

VALCÁRCEL, Amelia (2000). "La memoria colectiva y los restos del feminismo". <http://usuarios.lycos.es/politicaset/articulos/memfem.htm>.

VALCÁRCEL, Amelia; ROMERO, Rosalia (eds.) (2000). Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, (col. Hypatia).

VALCÁRCEL, Amelia (2005a). "Los nuevos feminismos". II Congreso Estatal FIIO sobre Igualdad entre mujeres y hombres. Jornadas "Mujeres Jóvenes ¿Los nuevos feminismos?". Fundación Isonomía. Universitat Jaume I de Castellón.

VALCÁRCEL, Amelia (2005b). "Reflexiones sobre el poder y su trascendencia en las relaciones personales y sociales de mujeres y hombres". Congreso sobre Violencia contra las Mujeres. Construyendo la Igualdad. Vitoria-Gasteiz, 19-21 de octubre.

VALLÉS, Miguel S. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

VALLÉS, Miguel S. (2002). Entrevistas Cualitativas. Colección Cuadernos Metodológicos, nº 32. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).

VALLS LLOBET, Carme (1994). Mujeres y hombres: salud y diferencias. Barcelona: Folio.

VAQUERO BARBA, A. (2000). Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica: Análisis de un proceso de formación y alternativas. Tesis doctoral. Bilbao: UPV/EHU.

VARELA, Nuria (2002). *Ibamos a ser reinas, mentiras y complicaciones que sustentan la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Ediciones B.

VARELA, Nuria (2005). *Feminismo para principiantes*. Prólogo de Espido Freiré. Barcelona: Ediciones B.

VASCONCELLOS TERRA, Dinah (2003). *La construcción del saber docente de los profesores de educación física: los campos de vivencia*. Tesis doctoral. Barcelona.

VÁZQUEZ, Benilde (1987). "Educación física para la mujer. Mitos, tradiciones y doctrina actual." en *Mujer y Deporte*. Madrid: Instituto de la Mujer.

VÁZQUEZ, Benilde (1989a). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.

VÁZQUEZ, Benilde (1989b). "Valor educativo del ejercicio físico". En *Revista Española de Educación Física y Deportes* 21-22 (pp. 58-64).

VÁZQUEZ, Benilde (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

VÁZQUEZ, Benilde (1991a). (Coord.) et al. (2001) *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

VÁZQUEZ, Benilde (1991b) "Las chicas jóvenes y el deporte" en *Mujer y deporte*. (Jornadas sobre Mujer y Deporte, noviembre-diciembre). Ayuntamiento de Barcelona.

VÁZQUEZ, Benilde (1992). "La coeducación en Educación física". Madrid.

VÁZQUEZ, Benilde (1993a) *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Instituto de la Mujer.

VÁZQUEZ, Benilde (1993b). "Diferentes concepciones del cuerpo" *Apuntes del curso de doctorado en psicodidáctica*. Vitoria.

VÁZQUEZ, Benilde (1993c). "Mujer y deporte" *Apuntes del curso de doctorado en psicodidáctica*. Vitoria.

VÁZQUEZ, Benilde (2001). "Nuevos retos para el deporte y las mujeres en el siglo XXI", *Congreso Mujer y Deporte*, Bilbao.

VÁZQUEZ GÓMEZ, B. y ALONSO HINOJAL, I. (1985) *La Educación física en la Perspectiva de las ciencias de la Educación*. I Premio Internacional de Educación Física J. M^a Cagigal. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.

VÁZQUEZ, Benilde; FERNÁNDEZ, Emilia; FIERRO, Silvia (2000). *Modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.

VELA, Carmen (2002). “Plan de Acción Mujeres y Ciencia de la Comisión Europea”, en la Jornada “La excelencia en la Ciencia y la Tecnología a través de la Igualdad”, organizada por Emakunde, el día 5 de septiembre de 2002, en Vitoria-Gasteiz.

VICENTE PEDRAZ, M. (1988a). Teoría pedagógica de la actividad física: bases epistemológicas. Madrid: Gymnos.

VICENTE PEDRAZ, M. (1988b). “La E.F.: más que una asignatura” en Revista de Educación Física, nº 19. Barcelona: Rafael Martín.

VILLAR ANGULO, L.M. (1988a). Diseño de un instrumento para medir el clima en el aula universitaria. Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica, 6 (pp. 29-45).

VILLAR ANGULO, L.M. (1988b). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Marfil.

VILLAR ANGULO, L.M. (1990). El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal. Granada: Universidad de Granada.

VILLAR ANGULO, L.M. (1992). “Conocimiento profesional e incertidumbres de la práctica: El caso de un formador de maestros.” En Marcelo, C. y Mingorance, P. (eds.). Pensamiento del Profesor y el Desarrollo profesional (pp. 17-56). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

VILLAR ANGULO, L.M. (coord.). (1995). Un ciclo de enseñanza reflexiva. Bilbao: Mensajero.

VYGOTSKY, L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, (publicado originalmente en 1978; trabajo original en 1930-1934).

VILLAR, L.M. (1990) El profesor como profesional reflexivo. Formación y desarrollo personal centrado en la escuela. Granada: ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

VILLAR, L.M. (1992) Desarrollo profesional centrado en la escuela. Granada: Force.

VILLAR, F. del (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de EF, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en la formación inicial. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

VILLAR, F. y FUENTES, J.P. (Editores) (2001). Nuevas perspectivas de investigación en las ciencias del deporte. Universidad de Extremadura.

VILLAR, L.M. y MARCEL, C. (1992). Evaluación de planes de formación para el cambio. En ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. (coords.) Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio (pp. 419-461). Sevilla: Arquetipo Ediciones.

VIZUETE, M. (1985). “La Educación Física y el deporte durante la Guerra Civil y la postguerra (I y II)”. En Revista Española de Educación Física y Deportes, 1 y 2 (pp. 32-36, 30-33).

VIZUETE, M. (1992). “El contexto ideológico de la Educación Física y El Deporte en la España contemporánea. Estado de la cuestión y nuevas necesidades didácticas”. En IX Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona. Tarragona.

VIZUETE, M. (1994). “La bases teóricas de la Educación Física en la Formación del profesorado”. En ponencias y comunicaciones, / Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio (pp. 343-346). Sevilla: Universidad de Sevilla.

VYGOTSKY, L.S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós. (Publicado originalmente en 1934).

WALKER, R. (1983) “La realización de estudios de caso en Educación: ética, teoría y procedimiento”. En DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. (Coords.) (1983) Nuevas reflexiones sobre investigación educativa (pp. 42-82). Madrid: Narcea.

WALKER, R. (1989) Métodos de investigación para el profesorado. Madrid: Morata.

WELLS, Christine L. (1992): Mujeres, deporte y rendimiento (perspectiva fisiológica), vol. 1 y 2, Barcelona: Paidotribo.

WENCES ROMÁN, Blanca A. (2003). “Marcela Lagarde y el acierto del feminismo”, [cimacnoticias.com/periodismo con perspectiva de género](http://cimacnoticias.com/periodismo-con-perspectiva-de-genero). México, DF.

WEST, J.F.; IDOL, L. (1987). “School consultation: an interdisciplinary perspective on theory, models and research”. *Journal of Learning Disabilities* 20 (7) (pp. 387-408).

WEXLER, P. (1987) Social analysis of education: After the new sociology. London: Routledge and Kegan Paul.

WILLIAMS J.; SPER-RYN, PN. La mujer y el deporte. Medicina deportiva. Salvat. 1982.

WILSON, Shamillah (2005). “El programa Mujeres Jóvenes y Liderazgo de la Asociación para los Derechos de las Mujeres en el Desarrollo de Sudáfrica”. II Congreso Estatal FIIIO sobre Igualdad entre mujeres y hombres “Mujeres Jóvenes ¿Los nuevos feminismos? Fundación Isonomía. Castellón, septiembre de 2005.

WITTROCK, M. C. (ed.) (1989). La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós/MEC.

WITTROCK, M. C. (ed.). (1990). La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós/MEC.

WOLLSTONECRAFT, Mary (1792). Vindicación de los derechos de la mujer. (trad. al castellano de Carmen Martínez Gimeno), 1996. Madrid: Cátedra, Feminismos.

WOODS, P. (1984) La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa. Barcelona: Paidós/MEC.

WOODS, P. (1997). Experiencia críticas en la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós.

WOODS, PETER (1987) *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. (1997). *Experiencia críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

WOODS, PETER (1998) *Investigar en el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. Y HAMMERSLEY, M. (comp.). (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Madrid: Paidós/MEC.

YINGER, R. (1986). "Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching". *Teaching and Teacher Education* 2 (3) (pp. 263-282).

YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

YUS, R. (1993). "Entre la calidad y la cantidad". *Cuadernos de Pedagogía* 220, (pp. 64-77).

ZABALA VIDIELLA, A. (1995) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

ZABALZA, M. A. (1987) *Diseño y desarrollo curricular para profesores de Enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, Miguel A. (1989). "Teoría de las Prácticas". En *Actas del II Symposium sobre Prácticas escolares* (pp. 15-40). Santiago de Compostela (España): Tórculo.

ZABALZA, M. A. (1990). *La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II)*. En Medina, A. y Sevillano, M.L. (Eds.) *Didáctica (Adaptación)* (pp.169-220). Madrid: UNED.

ZAGALAZ SÁNCHEZ, M. Luisa (1996). *La Educación Física femenina. (1940-1970). Análisis y estudio en la ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

ZAGALAZ SÁNCHEZ, M. Luisa (1998) *La educación física femenina en España*. Jaén: Universidad de Jaén.

ZAGALAZ SÁNCHEZ, M. Luisa (1999). *Fundamentos Legales de la actividad física en España*. Jaén: Universidad de Jaén.

ZEICHNER, K. (1992). *El Maestro como profesional reflexivo*. *Cuadernos de Pedagogía* 220: 44-49.

ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1990). "Traditions of reform in U.S. teacher education". *Journal of Teacher Education* 41 (2) (pp. 3-20).

ZEICHNER, K.M. y TABACHNICK, B.R. (eds.) (1991). *Reflections on Reflective Teaching. Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education* 1 (PP. 21). Lewes: The Falmer Press.

ANEXOS**Anexo 1: Plan de estudios de Magisterio especialidad en Educación Física, curso 2001-02**Primer Curso

Asignaturas	D.	Cred.
- Bilingüismo y Educación	C	4,5
- Didáctica General	C	9
- Educación Física de Base	C	6
- Educación Física y su Didáctica I	C	9
- Euskara y su Didáctica I	C	6
- Juego Motor	C	4,5
- Psicología de la Educación	C	4,5
- Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar	C	4,5
- Sociología de la Educación	C	4,5
- Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación	C	4,5

Segundo Curso

Asignaturas	D.	Cred.
- Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento	C	6
- Bases Pedagógicas de la Educación Especial	C	4,5
- Bases Psicológicas de la Educación Especial	C	4,5
- Educación Física y su Didáctica II	C	7,5
- Euskara y su Didáctica II	C	6
- Expresión Corporal	C	4,5
- Iniciación Deportiva	C	6
- Matemática y su Didáctica	C	4,5
- Prácticum I (Intensivo 4 semanas)	C	10
- Realidad Actual del País Vasco y Educación	C	4,5

Tercer Curso

Asignaturas	D.	Cred.
- Aprendizaje y Desarrollo Motor	C	6
- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	C	4,5
- Educación Artística y su Didáctica	C	4,5
- Idioma Extranjero y su Didáctica (a elegir una): Lengua Francesa o Lengua Inglesa	C	4,5
- Lengua y Literatura y su Didáctica (a elegir una): Lengua Española o Lengua Vasca	C	6
- Nuevas Tecnologías Aplicadas a la	C	4,5

Educación	
- Organización del Centro Escolar	C 4,5
- Practicum II (Intensivo 9 semanas)	C 22
- Teoría y Practica del Acondicionamiento Físico	C 6

D: Duración A=anual C=cuatrimestral

Anexo 2: Programas oficiales de las asignaturas Educación Física y su Didáctica I y Educación Física y su Didáctica II

ASIGNATURA: EDUCACION FISICA Y SU DIDACTICA I (2001-02)

CREDITOS: 9

ESPECIALIDAD: Educación Física

CURSO: 1º

OBJETIVOS:

- Explicitar y analizar los preconceptos que tiene el alumnado, sobre la Educación Física, el deporte, la competición etc, para poder entender el hecho educativo a través del movimiento.
- Entender que el objetivo de los estudios que están realizando es prepararse para participar en el proceso de formación de las personas desde el ámbito del movimiento.
- Adquirir los conocimientos teóricos necesarios enfocados a posibilitar la puesta en práctica del Area de Educación Física.
- Tomar parte en el proceso de diseño y desarrollo de una sesión de Educación Física.

CONTENIDOS:

TEMA 1: Concepto de Educación Física.

Evolución histórica.

Polisemia de la terminología del ámbito del movimiento.

La Educación Física en relación con la educación.

TEMA 2: El cuerpo en la Educación Física.

Valoración del cuerpo en las diferentes culturas.

El cuerpo como valor en la actualidad. Cultura y contracultura del cuerpo.

El cuerpo visto por diversas disciplinas.

TEMA 3: Las actividades en de Educación Física: del ejercicio a la tarea. Instrumentos básicos para el diseño y puesta en práctica de la sesión.

TEMA 4: Sistemática de la actividad física.

Análisis mecánico y descripción de los movimientos.

Representación gráfica de los movimientos.

Movimientos y Escuelas más importantes de la Educación Física.

TEMA 5: El currículum de Educación Física.

Aproximación a la idea de Didáctica de la Educación Física

El Diseño Curricular Base del Area de Educación Física en la Etapa de Educación Primaria y su relación con la Etapa de Educación Infantil y con Secundaria Obligatoria.

Las Líneas Transversales y su relación con el Area de Educación Física.

La salud y la Educación Física.

La coeducación y la Educación Física.
Educación Física y necesidades educativas especiales.

TEMA 6: Introducción al diseño de la Unidad Didáctica: relación con los diferentes niveles de concreción, objetivos, contenidos, temporalización y evaluación.

SISTEMA DE EVALUACION:

El programa se desarrollará mediante clases teóricas y teórico-prácticas y su evaluación se realizará bien mediante un examen final o mediante evaluación continua.

BIBLIOGRAFIA:

- CHAVARRIA NAVARRO, X. La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Paidotribo. Barcelona. 1993.
- DIAZ LUCEA, J. El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa. INDE. Barcelona. 1994.
- Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca. Educación Primaria: (Introducción a la Etapa; Líneas transversales; (Educación Física).Gobierno Vasco. Vitoria. Febrero. 1992.
- SANCHEZ BAÑUELOS, F. Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte. Gymnos. Madrid. 1984.
- VAZQUEZ, B. La educación física en la educación general básica. Gymnos. Madrid. 1989.

ASIGNATURA: EDUCACION FISICA Y SU DIDACTICA II (2001-02)

CREDITOS: 7,5

ESPECIALIDAD: Educación Física

CURSO: 2º

OBJETIVOS:

- Aprender a Programar el área curricular Educación Física.
- Identificación de las unidades de programación y de los diferentes niveles de concreción del Diseño Curricular Base en relación con la Educación Física.
- Determinar instrumentos de evaluación en Educación Física.
- Conocer los métodos didácticos más significativos de nuestra área.
- Aprender a elaborar Unidades Didácticas.

CONTENIDOS:

TEMA 1: Los métodos didácticos en educación física

Estrategias pedagógicas

Estilos de enseñanza

Técnicas de enseñanza

Estrategia de práctica de enseñanza

TEMA 2: La Evaluación:

Definición y principios de la evaluación.

Elementos a tener en cuenta en el proceso de evaluación: alumnado, profesorado y proceso educativo

Clasificación de los tipos de evaluación aplicables al área de Educación Física.

TEMA 3: Programación del área de Educación Física:

Diferenciación e identificación de las unidades de programación y de los diferentes niveles de concreción del Diseño Curricular Base en relación al área de Educación Física.

Identificar los objetivos y los contenidos de Educación Física de los diferentes niveles educativos, en relación con la etapa, el proyecto curricular, el área, el ciclo...

TEMA 4: La Unidad Didáctica. Elaboración.

Relación con los Proyectos Educativo y Curricular de Centro y con el Área de Educación Física.

Determinación de objetivos didácticos, contenidos didácticos e instrumentos de evaluación.

Secuenciación de las sesiones: elección de progresiones y actividades tipo para realizar cada sesión de la Unidad Didáctica.

SISTEMA DE EVALUACION:

La evaluación de esta asignatura se realizará mediante evaluación continua y se valorará la asistencia, actitud, trabajo individual (lecturas, exposiciones, escritos, debates) y la elaboración y puesta en práctica de Unidades Didácticas.

El alumnado podrá acogerse a su derecho a realizar una prueba final sobre los contenidos del programa de la asignatura.

Anexo 3: Material de Estudio

EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I CURSO 2001-02

MATERIAL DE ESTUDIO

Tema 1

1er. Bloque:

DEFINICIONES sobre terminología básica de Educación Física.

DICCIONARIO de las Ciencias del Deporte. Unisport. Málaga. 1992 (pp. 751-757).

PARLEBAS, P. “El deporte fenómeno social”. en. Mundo Científico, nº 128 Fontalba. Barcelona. 1992 (pp. 856-869).

CASANOVA, Betlen. “La aparición de los nuevos deportes y sus repercusiones” en Apunts, nº 26. INEF Catalunya. Barcelona. 1991 (pp.71-76).

GARCIA MONJE, A. (et al.). “Sobre los llamados deportes alternativos” en Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, nº 10. INEF Castilla-León. 1992 (pp. 13-15).

SANCHEZ MARTIN, R. “El deporte ritualizado y su importancia en la formación de la identidad” en Apunts nº 26. INEF Catalunya. Barcelona. 1991 (pp. 77-82).

CHARRETON, P. “El deporte, ¿opio del pueblo?” en Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, nº 10, INEF de León. 1992 (pp. 3-8).

HEINEMANN, K. “El deporte como consumo” en Apunts, nº 33. INEF Catalunya. Barcelona. 1993 (pp. 49-56).

2º bloque:

OLIVERA BETRÁN, J. “Reflexiones en torno al origen del deporte” en Apunts, nº 37.. INEF Catalunya. Barcelona. 1994. (pp. 12-23)

PEREZ RAMIREZ, C. “Evolución histórica de la Educación Física” en Apunts, nº 33. INEF Catalunya. Barcelona. 1993 (pp. 24-38).

3er. Bloque:

OLIVERA BETRÁN,, J. “Es un grave error decir que alguien no sirve para el deporte” en El Periódico de Alava-Arabako Egunkaria, 13 de octubre de 1997.

CAGIGAL, J. M. “La pedagogía del deporte como educación” en Revista de Educación Física, nº 3, 1995 (pp. 5-11).

READ, B.; DEVIS, J. “Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque” en Apunts nº 22, INEF Catalunya. Barcelona. 1990 (pp. 51-56).

SEIRUL-LO, F. “Valores educativos del deporte” en Revista de Educación Física, nº 44, 1992. Rafael Martín. Barcelona (pp. 3-11).

CONTRERAS JORDÁN, O. “El deporte educativo (I). Algunas controversias sobre el carácter educativo del deporte” en Revista de educación física, nº 61. Boidecanto. La Coruña. 1994 (pp. 5-8).

CONTRERAS JORDÁN, O. “El deporte educativo (II). La iniciación deportiva en el diseño curricular base de educación primaria” en Revista de educación física, nº 62. Boidecanto. La Coruña. 1994 (pp. 33-37).

DEVIS DEVIS, J.; PEIRO VELERT, C. Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados. INDE. Madrid, 1992 (p. 78).

CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. La Educación Física en la Enseñanza Primaria. INDE. Barcelona. 1991 (pp. 30-35).

Tema 2

CONTRERAS JORDÁN, O. Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. INDE. Barcelona. 1998 (pp. 24-26).

VAZQUEZ, B. La educación física en la educación general básica. Gymnos. Madrid. 1989 (cap. 1, 2, 3, 4 y 5).

Tema 3

AGUIRRE, J. “El calentamiento” en Revista Española de Educación Física y Deportes - REEFD-, nº 3/4, 1985 (pp. 8-9).

CONTRERAS JORDÁN, O. Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. INDE. Barcelona. 1998.

- cap. VII: “El entorno de aprendizaje en Educación Física” (pp. 127-139).
- cap. XIV: “Las actividades en Educación Física: Del ejercicio a la tarea” (pp. 259-273).
- pp.89-92: “Consideración especial de la sesión de Educación Física”.

COSTES, A. “La clase de educación física” en Fundamentos de la Educación Física para Enseñanza Primaria. INDE. Barcelona. 1993 (pp.1155-1186).

CHAVARRIA NAVARRO, X. La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Paidotribo. Barcelona. 1993. (cap. 7: “El desarrollo de las sesiones de Educación Física”; pp. 177-206)

DELGADO NOGUERA, M.A. “Las tareas en la Educación Física para enseñanza primaria”. en Fundamentos de la Educación Física para Enseñanza Primaria. INDE. Barcelona. 1993 (pp.81-107).

Tema 4

ARNOLD, R. y otros. La Educación Física en las Enseñanzas Medias: Teoría y práctica. Paidotribo. Barcelona. 1986 (Sistemática, pp. 119-265).

LANGLADE, A.: R. de LANGLADE, N. Teoría general de la gimnasia. Stadium. Buenos Aires. 1983.

PEREZ RAMIREZ, C. “Evolución histórica de la Educación Física” en Apunts, nº 33, INEF Catalunya. Barcelona. 1993 (pp. 24-38).

Tema 5

Documentos para la difusión. Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca. Educación Primaria. Educación Física. Gobierno Vasco. Vitoria. Marzo. 1992.

Documentos para la difusión. Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca. Educación Secundaria Obligatoria. Educación Física. Gobierno Vasco. Vitoria. Marzo. 1992.

Documentos para la difusión. Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca. Líneas Transversales. Gobierno Vasco. Vitoria. Marzo. 1992.

CONTRERAS JORDÁN, O. Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. INDE. Barcelona. 1998.

- cap. XI: “La Educación Física enfocada a la salud” (pp. 197-211).

DEVIS, J.; PEIRO, C. “Educación física y salud en la enseñanza primaria” en Fundamentos de la Educación Física para Enseñanza Primaria. INDE. Barcelona. 1993 (pp. 221-239).

DEVÍS DEVÍS, J. “La Educación física y la salud en la escuela: formas de desarrollo (extra) curricular” en Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio. A.D.E.F. Cantabria. Santander. 2001 (pp. 44-61).

PEREZ REDONDO, R. y otros. “El deporte de competición durante la infancia y la adolescencia. Claves para una reflexión” en Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, nº 16. INEF de León. 1994 (pp.8-10).

PIERON, Maurice. “Participación de jóvenes europeos en actividades físicas y deportivas, actitudes hacia la escuela y la educación física. Consecuencias pedagógicas”, en Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio. A.D.E.F. Cantabria. Santander. 2001 (pp. 112-131).

GARCIA, M.; ASINS, C. La coeducación en educación física. Cuadernos para la Coeducación, nº 7. Universitat Autònoma de Barcelona. 1994.

ROMERO GRANADOS, S. “Nuevos retos desde el currículum de educación física en la formación deportiva escolar”, en Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio. A.D.E.F. Cantabria. Santander. 2001 (pp. 29-43).

Tema 6

CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. La Educación Física en la Enseñanza Primaria. INDE. Barcelana. 1991:

- Cap. III: “Los contenidos de la Educación Física de Base”. (Objetivos terminales, procedimientos y orientaciones didácticas (pp. 53-136).

CONTRERAS JORDÁN, O. Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. INDE. Barcelona. 1998: “La programación de aula en Educación Física” (pp.84-88).

DIAZ LUCEA, J. El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa. INDE. Barcelona 1994.

- cap. VI: “Las unidades básicas de programación” (pp. 165-176).
- cap. VII: “Diseño y desarrollo de unidades didácticas, créditos educativos o unidades de programación en Educación Física” (pp.177-241).

DOCUMENTOS OFICIALES SOBRE DISEÑO CURRICULAR DE E. FÍSICA

Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca. Educación Primaria: (Introducción a la Etapa; Líneas transversales; (Educación Física).Gobierno Vasco. Vitoria. Febrero. 1992.

Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca. Educación Secundaria Obligatoria: (Introducción a la Etapa; Líneas trasversales; Educación Física). Gobierno Vasco. Vitoria. Febrero. 1992.

Documentos para la difusión. Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca. Educación Primaria. Educación Física. Gobierno Vasco. Vitoria. Marzo. 1992.

Documentos para la difusión. Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca. Educación Secundaria Obligatoria. Educación Física. Gobierno Vasco. Vitoria. Marzo. 1992.

Documentos para la difusión. Diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca. Líneas Transversales. Gobierno Vasco. Vitoria. Marzo. 1992.

OBRAS DE CONSULTA PARA DISEÑAR LAS SESIONES PRACTICAS

- AGUADO JODAR, X. Unidades didácticas para Primaria I. INDE. Barcelona. 1992.
- AGUADO JODAR, X.; FERNANDEZ ORDOÑEZ, A. Unidades Didácticas para Primaria II. Los nuevos juegos de siempre (El mundo de los zancos; Juegos malabares; Juegos de calle). INDE. Barcelona. 1992.
- BAROJA, V. Unidades didácticas para Primaria IV: Esa máquina perfecta; El patio de las aventuras; Mejoramos jugando a... INDE. 1996.
- BLANDEZ ANGEL, Julia. La utilización del material y del espacio en Educación Física. INDE. Barcelona. 1995.
- BLÁNDEZ ANGEL, Julia; BLANCO PEÑA, Ana. Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje. 2000.
- CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. La Educación Física en la Enseñanza Primaria. INDE. Barcelona. 1991:
- Cap. III: “Los contenidos de la Educación Física de Base”. (Objetivos terminales, procedimientos y orientaciones didácticas (pp. 53-136).
 - Cap. V: “Desarrollo de las Unidades Didáctica” (9 Unidades Didácticas de 6 a 9 sesiones).
- CASTAÑER, M; CAMERINO, O. Unidades Didácticas para Primaria I: bailando en la escuela; el cuerpo expresivo; material alternativo y percepción. INDE. Barcelona 1992.
- CAPLLONCH, M. Unidades Didácticas para Primaria III. Habilidades y destrezas básicas (pasamé el balón; indiacas, planchas, raquetas, bates...; jugamos con el stick. INDE. Barcelona. 1994.
- DIAZ LUCEA, J. Unidades Didácticas para Secundaria I. De las habilidades básicas a las habilidades específicas. (Iniciación a los deportes de equipo; Iniciación a los saltos en atletismo). INDE. Barcelona. 1993.
- MARTÍNEZ DE DIOS, M. C.; QUINTANA YÁÑEZ, A. Título: Unidades didácticas de educación física: secundaria obligatoria. 1996.
- SALES, J. Unidades Didácticas para Primaria X. Afirmación de la lateralidad. INDE. Barcelona 1999.
- V.V.A.A. Unidades Didácticas para Primaria XI. Cada vez somos más hábiles. Lanzar y recibir. Comunicamos lo que sentimos. INDE. Barcelona 1999.
- SEBASTIANI, E.M. Unidades Didácticas para Secundaria II. (Cómo somos y cómo mejoramos. ¿Corremos como los olímpicos?) . INDE. Barcelona. 1993.

Anexo 4: Calendario de sesiones prácticas

CALENDARIO DE LAS SESIONES PRÁCTICAS
EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I, 2001-02

FECHA	ACTIVIDAD	NOMBRES
OCTUBRE 15	BALONCESTO	
OCTUBRE 22	DANZA	
OCTUBRE 29	HOCKEY	
NOVIEMBRE 5	VOLEIBOL	
NOVIEMBRE 12	AEROBIC	
NOVIEMBRE 19	TAEKWONDO	
DICIEMBRE 3	BÁDMINTON	
DICIEMBRE 10	FUTBITO	
DICIEMBRE 18	PELOTA	

Anexo 5: Técnica de Grupo Nominal

Cada una de las preguntas -que en este documento aparecen en una casilla- constituye un solo ejercicio, que se entrega al alumnado en un folio debidamente señalado con la fecha, el número de orden de la pregunta y el número del subgrupo.

TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL: PREGUNTAS
EV. IN. 1. Fecha: CURSO: 1º de E. Física ¿Qué es la Educación Física?
EV. IN. 2. Fecha: CURSO: 1º de E. Física ¿Qué es la gimnasia?
EV. IN. 3. Fecha: CURSO: 1º de E. Física ¿Qué es el deporte?
EV. IN. 4. Fecha: CURSO: 1º de E. Física ¿Qué es el juego?
EV. IN. 5. Fecha: CURSO: 1º de E. Física ¿Cuántos tipos de deporte hay? Intenta hacer una clasificación.
EV. IN. 6. Fecha: CURSO: 1º de E. Física ¿Qué es el juego deportivo?
EV. IN. a-1. Fecha: CURSO: 1º de E. Física ¿La danza es Educación Física? ¿Por qué?
EV. IN. a-2. Fecha: CURSO: 1º de E. Física ¿El fútbol, la natación, el hockey, el rugby, etc., son Educación Física? ¿Por qué?
EV. IN. a-3. Fecha: CURSO: 1º de E. Física ¿Las artes marciales son Educación Física? ¿Por qué?
EV. IN. a-4. Fecha: CURSO: 1º de E. Física ¿Los Juegos Olímpicos son Educación Física? ¿Por qué?

EV. IN. a-5. Fecha:

CURSO: 1º de E. Física

¿Un campeonato del mundo de cualquier deporte es Educación Física?

¿Por qué?

EV. IN. a-6. Fecha:

CURSO: 1º de E. Física

¿La psicomotricidad es Educación Física? ¿Por qué?

EV. IN. a-7. Fecha:

CURSO: 1º de E. Física

¿El aeróbic es Educación Física?

EV. IN. a-8. Fecha:

CURSO: 1º de E. Física

¿Patinar es Educación Física? ¿Por qué?

Anexo 6: Cuestionario individual de Coeducación

EDUCACION FISICA Y SU DIDACTICA I
EVALUACIÓN INICIAL, OCTUBRE, 2001

HOMBRE MUJER

1. ¿Crees que existe, hoy en día, en nuestra sociedad igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, o piensas que las mujeres están discriminadas?
2. ¿Crees que en la escuela se trata de diferente manera a niños y a niñas?
3. ¿Has sentido en tu persona esa diferencia de trato? ¿En qué aspectos?
4. ¿En las clases de Educación Física, durante tus años de escolarización, las/os profesoras/es tenían una actitud diferente hacia niños y niñas?
5. ¿Crees que las actividades que se realizaban en las clases de Educación Física eran más del gusto de los chicos, que de las chicas?
6. ¿En las clases de Educación Física, has hecho algún tipo de danza, expresión corporal, yoga...?
7. ¿Crees que la mujer está menos dotada que el hombre para la práctica de la actividad física?
8. ¿Deben existir deportes específicos para hombres y mujeres? ¿Cuáles? ¿Por qué?
9. Es un hecho que la mujer practica menos actividad física que el hombre. ¿Hasta que punto la educación juega un papel importante en esta diferencia de práctica de actividad física?
10. ¿Has jugado a algún deporte de equipo de invasión del terreno contrario? ¿Cuál/es?
11. ¿Has practicado algún tipo de danza?
12. ¿Has practicado deportes de riesgo? ¿Cuál/es?
13. ¿Te gustaría practicar deportes de riesgo? ¿Cuál/es?
14. ¿Ves en TV la retransmisión de partidos o competiciones deportivas? ¿Cuáles?
15. ¿Sueles ir al estadio a ver deporte en vivo?

Anexo 7: Cuestionario acerca del ámbito motor

EDUCACION FISICA Y SU DIDACTICA I EVALUACIÓN INICIAL, OCTUBRE, 2001

- 1- ¿Qué diferencia existe entre educar el movimiento y educar a través del movimiento?
- 2- ¿Podemos afirmar que el deporte es algo bueno o malo en sí mismo? ¿Por qué?
- 3- Pon dos ejemplos de actividad motriz realizada entre más de dos personas, en las que exista relación de cooperación, pero no de oposición.
- 4- ¿Por qué algunas/os autores opinan que en nuestra época actual existe una cultura y una contracultura del cuerpo
- 5- ¿Existe un número determinado de partes en que debe dividirse la sesión de Educación Física? ¿cuáles son?
- 6-¿El/la profesor/a de Educación Física, al impartir clase, debe demostrar las actividades a realizar por su alumnado? Contesta y razonalo.
- 7-¿Quién debe responsabilizarse del cuidado y organización del material de Educación Física?
- 8 - ¿Cuáles son las principales diferencias entre los Juegos Panhelénicos y los JJOO?
- 9- ¿Existe alguna diferencia entre Juegos Olímpicos y Olimpiadas? ¿Cuál/cuáles?
- 10- ¿Qué relación existe entre deporte y salud?
- 11- ¿Es correcto decir que el atletismo es un deporte individual? ¿Por qué?
- 12- ¿Cómo debe ubicarse la profesora o el profesor de Educación Física durante una sesión práctica?
- 13-Si tuvieras que resumir la finalidad de la Educación Física en un sólo objetivo, ¿cómo lo definirías?

Anexo 8: Guión de lectura

ASIGNATURA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I,
2001-02

CURSO

NOMBRE DEL/A ALUMNO/A:
AUTOCALIFICACIÓN:

ARTÍCULO:

1. Valora del 1 al 5 la dificultad del texto; 1 muy fácil, 5 muy difícil:

1 2 3 4 5

2. Enumera las palabras aparecidas en el texto que eran desconocidas para ti, y añade su significado:

3. Conceptos o ideas que no hayas entendido. Procura escribirlo literalmente y añade los comentarios que consideres oportunos:

4. Valora del 1 al 5 el interés del texto; 1 nada interesante, 5 muy interesante:

1 2 3 4 5

Explica el porqué:

5. Conceptos o ideas que no habías oído o leído anteriormente, que sean nuevas:

6. Opiniones con las que no estás de acuerdo. Explica el porqué:

7. Enumera de forma resumida, las ideas de este artículo que te hayan parecido importantes para tu formación como futuro/a profesor/a de EF (independientemente de si son nuevas o no):

8. ¿Has solicitado ayuda a otras personas, o utilizado otros recursos? ¿a quién/cuáles? Añade la referencia de otros materiales relacionados con el tema, por ejemplo, artículos, libros, programas de TV, material informático, etc.

9. Preguntas realizadas a la profesora, al respecto:

- en clase:

- en tutorías:

10. Otras opiniones que desees destacar y no hayas incluido en ninguno de los apartados anteriores:

Anexo 9: Macroquestionario

EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I, 2001-02

DATOS PERSONALES

Nombre:

Edad:

Sexo: Hombre Mujer

Tipo de centro en el que has cursado tus estudios:

EGB: Público Privado

De chicas y chicos Sólo chicos o sólo chicas

BUP y COU/BACHILLER:

Público privado De chicas y chicos sólo chicos o sólo chicas

1. ¿Las clases de EF eran mixtas? SI NO

2. Indica otro tipo de formación, titulación o estudios que poseas, experiencia laboral..., en general:

3. Indica otro tipo de formación, titulación o estudios que poseas, relacionados con la EF:

4. ¿Estás realizando, actualmente, algún curso de formación, aprendizaje de idiomas, música, actividades artísticas, otros estudios...?

5. ¿Estás realizando, actualmente, algún curso de formación relacionado con el ámbito de la EF?

6. ¿Estás trabajando a la vez que realizas tus estudios? ¿En qué?

¿Qué horario laboral tienes?

7. Indica qué experiencia tienes en relación con la docencia de la EF y el deporte.

8. ¿Por qué has elegido estos estudios?

9. ¿Has intentado entrar en el IVEF? SI NO

¿Cuántas veces?

TIEMPO DE OCIO

10. ¿En qué actividades empleas tu tiempo de ocio?

11. ¿Tienes afición por la lectura? (1 nada; 5 mucha)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. En caso afirmativo, ¿qué sueles leer?

Comic	
Aventuras	
Novela	
Prensa	
Prensa deportiva	
Ciencia ficción	
Novela policíaca	
Poesía	
Otras ¿cuál?	

13. A la hora de elegir un libro:

Prefieres que esté escrito por un autor	
Prefieres que esté escrito por una autora	
Te es indiferente	
Otros	

ACTIVIDAD FÍSICA

14. Durante tus años de EGB, tus clases de EF las impartió:

Siempre un profesor	
Siempre una profesora	
Unos años un profesor y otros una profesora	
Otros	

15. Durante tus años de BUP, tus clases de EF las impartió:

Siempre un profesor	
Siempre una profesora	
Unos años un profesor y otros una profesora	
Otros	

16. Por favor, haz memoria e intenta contestar a las siguientes preguntas sobre tu experiencia en los últimos años de enseñanza: EGB y BUP. Valora las siguientes cuestiones según haya sido tu experiencia personal al recibir clases de EF impartidas por un profesor o una profesora (valor mínimo 1: nada, ninguno/a, nunca; valor máximo 5: mucho/a o siempre).

	Con profesor					Con profesora				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tu sensación de comodidad durante la clase										
Tu nivel de esfuerzo desarrollado en las clases										

El nivel final de aprendizaje motriz adquirido																			
La amenidad de las clases																			
La utilidad de las clases																			
La sensación de poder expresar tus opiniones																			
El buen clima afectivo con el /la profesor/a																			
El buen clima afectivo con el grupo de clase																			
La sensación de aprovechamiento de la clase																			

17. Indica, en general, el nivel de disfrute que has tenido en las clases de EF:

nada		poco		bastante		mucho	
------	--	------	--	----------	--	-------	--

18. Valora las siguientes cuestiones situando la respuesta según tu opinión en una escala del 1 (nunca, nada ninguno) al 5 (siempre o mucho/a)

	1	2	3	4	5
Valora el grado de habilidad y destreza motriz que crees que tenías, en años anteriores					
La influencia que tenía tu trabajo y esfuerzo personal en las clases cuando conseguías aprender y progresar en EF era					
¿Cómo eras de buena/o en EF con respecto a tu grupo-clase? 1: uno de los peores, 5: uno de los mejores					
¿Crees que las chicas eran, en general, peores que los chicos de tu grupo clase 1: muy malas 5: muy buenas					
¿Había alguna/s chica/s que destacaran por ser tan buenas o mejores que los chicos en deporte?					

19. Valora las siguientes cuestiones situando la respuesta según tu opinión en una escala del 1 (nunca, nada ninguno) al 5 (siempre o mucho/a), pero en el momento actual, en tu grupo-clase de la E. U. de Magisterio:

	1	2	3	4	5
Valora el grado de habilidad y destreza motriz que crees que tienes					
La influencia que tenía tu trabajo y esfuerzo personal en las clases cuando conseguías aprender y progresar en EF es					
¿Cómo eres de bueno en EF con respecto a tu grupo-clase? 1: uno de los peores, 5: uno de los mejores					
¿Crees que las chicas son, en general, peores que los chicos de tu grupo-clase 1: muy malas 5: muy buenas					
¿Hay alguna chica que destaca por ser tan buena o mejor que los chicos en la práctica?					

20. Qué o quién crees que te ha estimulado para realizar actividad física:

Valora las siguientes cuestiones situando la respuesta, según tu opinión, en una escala del 1 (nunca, nada ninguno/a) al 5 (siempre o mucho/a)

	1	2	3	4	5
Las clases de EF de EGB					
Las clases de EF de BUP					
Algún miembro de tu familia ¿Quién?					
El querer ser como algún/a deportista de elite					
Tus amistades					
Otros:					

21. Acerca de la actividad física que realizan tu madre y tu padre:

¿Tu madre practica o ha practicado alguna actividad física de manera regular (al menos una o dos veces por semana continuamente)	
Sí, practica regularmente en la actualidad	
No practica regularmente en la actualidad pero ha practicado anteriormente	
Nunca ha practicado regularmente	

¿Tu padre practica o ha practicado alguna actividad física de manera regular (al menos una o dos veces por semana continuamente)	
Sí, practica regularmente en la actualidad	
No practica regularmente en la actualidad pero ha practicado anteriormente	
Nunca ha practicado regularmente	

22. En la actualidad, ¿realizas algún tipo de actividad física fuera del horario de clases?
NO ¿Por qué?

SI

¿Qué actividades practicas?

23. Si has contestado afirmativamente, ¿qué tiempo dedicas a realizar actividad física fuera del horario de clases?

Sólo en vacaciones	
Alguna vez al mes	
Una o dos horas a la semana	
Tres a cinco horas a la semana	
Más de cinco horas a la semana	

24. La actividad que realizas la haces:

Por tu cuenta	
Dentro de un programa municipal	
En un club privado	
En un club federado	
Otros:	

CREENCIAS IMPLÍCITAS CON RESPECTO A LA COEDUCACIÓN Y LA EF CONOCIMIENTOS SOBRE COEDUCACIÓN

25. ¿Qué es la Coeducación?
26. ¿Qué diferencia existe entre sexo y género?
27. ¿Qué diferencia existe entre escuela mixta y escuela segregada?
28. ¿Qué diferencia existe entre escuela mixta y escuela coeducativa?
29. ¿Crees que feminismo es lo contrario de machismo? Intenta definir estas dos palabras.
30. Indica en qué proporción te gusta encontrar las siguientes características en las personas de diferente sexo (1 nunca, nada; 5 siempre o mucho)

	EN CHICAS					EN CHICOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Naturaleza dependiente										
Docilidad										
Naturaleza sensitiva y soñadora										
Timidez										
Falta de iniciativa										
Naturaleza independiente										
Orden										
Inteligencia										
Estudioso/a										
Creatividad										
Ser deportista										
Modelable										
Cualidad de liderazgo										
Apariencia desaseada										
Activo/a										
Competitividad										
Ambición										
Soñador/a										
Conflictiva/o										

31. ¿Piensas que es más importante preparar a LAS NIÑAS para una carrera exitosa más que para una vida familiar gratificante? (1 no en absoluto, 5 totalmente de acuerdo)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. ¿Piensas que es más importante preparar a LOS NIÑOS para una carrera exitosa más que para una vida familiar gratificante? (1 no en absoluto, 5 totalmente de acuerdo)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

EL LENGUAJE

33. Normalmente hablamos en masculino por considerar que incluye a ambos géneros, por ejemplo, que al decir profesores incluimos a profesoras y profesores; que es innecesario repetir, al hablar, niños y niñas ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? (1 no estoy de acuerdo en absoluto; estoy totalmente de acuerdo)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34. ¿Piensas que las mujeres tienen motivos para no estar de acuerdo en que se hable sólo en masculino? (1 no tienen ningún motivo; 5 tienen todos los motivos)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

35. ¿Crearías si oyeras decir que en el diccionario Anaya (1996) aparecen como sinónimos de mujer: hembra, cónyuge, costilla, ramera y puta?

No absolutamente	Depende de quién lo dijera	Tendría que comprobarlo	Podría ser	Si
------------------	----------------------------	-------------------------	------------	----

36. Recuerdas si en los centros de enseñanza donde has estado has tenido alguna profesora o algún profesor que empleara un lenguaje coeducativo, es decir en masculino y femenino por igual? En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, indica si la persona que utilizaba un lenguaje masculino y femenino era profesor o profesora y de qué asignatura/s:

37. ¿Habías reflexionado sobre las características del lenguaje que se utiliza en EF?

Nunca		alguna vez		frecuentemente		siempre	
-------	--	------------	--	----------------	--	---------	--

38. ¿Has oído en las clases de EF frases como estas?:

“Necesito dos chicos fuertes que me ayuden a llevar...”

“A ver un chico alto que llegue a coger...”

“Venga que te estás quedando atrás con las chicas”

“Pero tira más fuerte que pareces una nena”

Nunca		alguna vez		frecuentemente		siempre	
-------	--	------------	--	----------------	--	---------	--

39. Valora la importancia que consideras que tiene la utilización, por parte del profesorado de la Escuela de Magisterio, de un lenguaje masculino-femenino, al impartiros las clases, teniendo en cuenta que vais a ser profesoras/es de EF.

Ninguna		alguna		Bastante		Mucha	
---------	--	--------	--	----------	--	-------	--

40. La importancia que tu concedes a la EF en la escolarización obligatoria -Educación Primaria y ESO-, respecto a otras asignaturas, por ejemplo Matemáticas o Lengua es:

Muy superior	
Algo superior	
Igual	
Ligeramente inferior	
Inferior	

41. En un grupo de clase mixto -chicas y chicos- ¿quién consideras que es preferible que imparta las clases de EF:

Un profesor una profesora da igual

En un grupo de clase sólo de chicos ¿quién consideras que es preferible que imparta las clases de EF:

Un profesor una profesora da igual

En un grupo de clase solo de chicas ¿quién consideras que es preferible que imparta las clases de EF:

Un profesor una profesora da igual

42. ¿Crees que hay actividades físicas que son mas apropiadas para las chicas y otras que son mas apropiadas para los chicos? Puedes razonar la respuesta.

SI NO

43. ¿Consideras que en las clase de EF deben de enseñarse las mismas actividades a los chicos que a las chicas?

Puedes razonar la respuesta.

SI NO

44. ¿Crees que hay actividades físicas que, en general, les salen mejor a las chicas y actividades que en general , les salen mejor a los chicos? Puedes razonar la respuesta.

SI NO

45. En el caso de que hayas contestado afirmativamente a la pregunta anterior, es decir, que consideres que hay actividades físicas que realizan mejor las chicas y otras que realizan mejor los chicos, evalúa de 1 a 5 la relación de capacidades que se presenta a continuación, según tu pienses que son más propias o adecuadas para chico o chicas (1 valor mínimo, 5 valor máximo)

CAPACIDADES	CHICAS					CHICOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Coordinación neuromotora										
Resistencia al esfuerzo										
Flexibilidad										
Destreza										
Expresión										
Anticipar acciones										
Colaborar										
Tomar decisiones										
Organizarse										
Otras (especifica)										

46. ¿Crees que hay actividades físicas que, en general, les gustan más a las chicas y actividades que, en general, les gustan más a los chicos?

SI NO

47. Te presentamos una lista de actividades, valora cada una de ellas del 1 al 5 según creas que tienen más aceptación. En una casilla se consigna la aceptación para los chicos y en otra para las chicas (1 valor mínimo, 5 valor máximo)

ACTIVIDADES	CHICAS					CHICOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Natación										
Waterpolo										
Baloncesto										
Tenis										
Judo										
Gimnasia rítmica										
Piragüismo										
Jogging										
Esquí										
Montañismo										
Hockey										
Balonmano										
Danza										
Paracaidismo										
Futbol										
Atletismo										
Otras:										

48. La intensidad de esfuerzo que deberían desarrollar las chicas y los chicos durante la clase de EF es (1: ninguna intensidad; 5: mucha intensidad)

LAS CHICAS					LOS CHICOS				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

49. ¿Crees que en las clases de EF, cuando, por ejemplo, se realiza una actividad por parejas ¿debería obligarse a que esas parejas fueran mixtas (niño-niña). Razona tu respuesta.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La televisión:

50. ¿Habías reflexionado -antes de que surgiera este tema en clase- sobre el hecho de que en los informativos de TV, cuyo objetivo debería ser informar de los acontecimientos mundiales más importantes que han sucedido en el mundo, una parte importante del tiempo total se dedique al deporte?

SI NO

¿Que además, casi exclusivamente se habla de fútbol?

SI NO

¿Pero que, muchas veces ni siquiera se trata el tema deportivo, sino que, se informa sobre aspectos económicos -precio de los fichajes, cláusulas de contrato, etc.-; de aspectos de la vida íntima de ciertos/as jugadores/as y en definitiva de cotilleos personales?

SI NO

Expresa tu opinión sobre estas tres preguntas:

51. ¿Has pensado alguna vez acerca de la presencia de las mujeres deportistas en la TV? (1 nada; 5 mucho)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

52. Crees que el tanto por ciento de noticias acerca del deporte femenino es suficiente? (1 nada; 5 mucho)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

La prensa deportiva escrita:

53. ¿Lees prensa deportiva? (1 nada; 5 mucho)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

54. ¿Has pensado alguna vez acerca de la presencia de las mujeres deportistas en la prensa escrita? (1 nunca; 5 mucho)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

55. Crees que el tanto por ciento de noticias sobre el deporte practicado por mujeres en la prensa escrita es inferior al de los hombres? ¿Qué tanto por ciento del total de las noticias deportivas crees que representa el deporte femenino?

Menos del 5%	del 5 al 10%	Del 10 al 30%	Del 30 al 50%	Más del 50%
--------------	--------------	---------------	---------------	-------------

56. ¿Cuándo estás leyendo la prensa y aparece una noticia de un evento deportivo femenino, ¿lo lees?

(1 ni lo miro; 5 lo leo en su totalidad/con gran interés)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

57. ¿Te has fijado en el número de fotos, titulares, espacio dedicado..., al deporte femenino? ¿En qué proporción crees que aparecen? (1 nada; 5 mucho)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

58. ¿Has observado un trato discriminatorio en cuanto a la calidad de las noticias cuando se refieren a hombres o mujeres deportistas, como por ejemplo, comentarios sobre su físico, belleza, vida privada, etc.?

(1 nada; 5 mucho)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

59. A continuación aparece una lista de tipos de asociaciones, marca con una “x” en cuál de estas asociaciones participas:

Asociación estudiantil del centro	
Otras asociaciones de estudiantes	
Cultural	
Deportiva	
Religiosa	
Musical	
Grupos de montaña	
Juvenil	
Sindical	
Política	
Ecologista	
Otras: (indícalo)	

60. Desde que has empezado a estudiar en la Universidad ¿quién está pendiente de tus estudios?

Mi madre	
Mi padre	
Los dos	
Otra persona ¿quién?	
Nadie	

EN CLASE (actualmente)

61. ¿A quién eliges cuando te sientas en clase?

A un chico	
A una chica	
Me da igual	

62. ¿Cómo prefieres trabajar en clase?:

En equipo	
Individualmente	

63. Participas en clase:

Cuando me pregunta el/la profesor/a	
Cuando no entiendo la explicación	
Para exponer mis opiniones	
Por otras causas	

64. En las sesiones prácticas de la asignatura EF y su Didáctica I, al realizar las actividades motrices, normalmente, cuando se realiza una actividad por parejas, os ponéis chicas con chicas y chicos con chicos. ¿A qué crees que se debe? Explícalo.

65. ¿Qué cualidades del ser humano valoras más?

VIDA DOMÉSTICA

66. Composición de tu familia: nº de personas, parentesco, etc

67. ¿Tienes algún tipo de control por parte de tus padres? Por ejemplo:

Hora de llegada	
Control de salidas	
Otras: (indícalo)	

68. Indica tu situación en relación con el aspecto económico:

Tengo mis propios ingresos y no recibo ningún dinero de mis padres	
Tengo mis propios ingresos pero recibo dinero de mis padres	
Recibo algún dinero de otros miembros de la familia (abuelos, tíos...)	
No tengo ningún ingreso	

69. Después de clase tienes el resto del día para ti o tienes obligaciones familiares como ayudar en casa.

70. A continuación aparece una lista de tareas domésticas, marca con una "x" la frecuencia con que las realizas:

	Diariamente	Habitualm.	Alguna vez	Nunca
Sacar la basura				
Hacer las camas				
Hacer la compra				
Preparar la comida				
Poner la mesa				
Arreglar enchufes				
Cambiar bombillas				
Fregar los cacharros				
Lavar el coche				
Lavar la ropa				
Arreglar grifos				
Coser la ropa				
Cuidar a personas mayores				
Cuidar a niños/as pequeños/as				

Anexo 10: Cuestionario para evaluar el desarrollo del tema Coeducación

EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I (16-1-2002)

DATOS PERSONALES:

Sexo: Hombre Mujer

1. La historia de las mujeres en relación con la Educación:

Interés que tiene para ti este tema:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Te gustaría profundizar en este tema?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. La historia de las mujeres en relación con el mundo deportivo:

Interés que tiene para ti este tema:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Te gustaría profundizar en este tema?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. La diferencia de trato que recibimos desde el momento de nacer las niñas y los niños:

Interés que tiene para ti este tema:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Te gustaría profundizar en este tema?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. La coeducación en las clases de Educación Física, las sesiones de Deporte Escolar, en el entrenamiento en Clubes y Federaciones, etc.:

Interés que tiene para ti este tema:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Te gustaría profundizar en este tema?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. La salud. Problemas de salud relacionados con la práctica de actividad física y los modelos corporales. Diferencias por cuestión de género:

Interés que tiene para ti este tema:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Te gustaría profundizar en este tema?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. El tratamiento del deporte femenino en los Medios de Comunicación:

Interés que tiene para ti este tema:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Te gustaría profundizar en este tema?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Las causas del abandono de la práctica motriz en hombres y mujeres:

Interés que tiene para ti este tema:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Te gustaría profundizar en este tema?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. El mito de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres:

Interés que tiene para ti este tema:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Te gustaría profundizar en este tema?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. La clasificación de deportes en masculinos y femeninos:

Interés que tiene para ti este tema:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Te gustaría profundizar en este tema?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. El estudio del tema del concepto cuerpo. El cuerpo de las mujeres y la actividad física:
Interés que tiene para ti este tema:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Te gustaría profundizar en este tema?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Lenguaje androcéntrico en nuestra sociedad. Utilización del lenguaje en el ámbito deportivo:

Interés que tiene para ti este tema:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Te gustaría profundizar en este tema?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Anexo 11: Prueba final escrita, 1ª parte

EDUCACION FISICA Y SU DIDACTICA I
Febrero, 2001, 1ª PARTE

NOMBRE:

CURSO:

1. Define la Educación Física. Puedes hacer tu propia definición.
2. ¿Cuál es el objetivo primordial de la Educación Física?
3. ¿Existe un número determinado de partes en que debe dividirse la sesión de Educación Física? ¿cuáles son?
4. ¿Podría enseñarse karate en la asignatura de Educación Física en la Etapa de Educación Primaria? Razona la respuesta.
5. ¿El/la profesor/a de Educación Física, al impartir clase, debe demostrar previamente las actividades que va a realizar su alumnado? Contesta y razónalo.
6. ¿Cómo debe ubicarse la profesora o el profesor de Educación Física durante una sesión práctica?
7. ¿Puede un profesor cambiar las actividades programadas para una sesión durante su desarrollo? Razona tu respuesta.
8. Completa la siguiente frase añadiendo una palabra:
Al proponer ciertas actividades motrices, es sumamente importante que el/la profesor/a de Educación Física presente distintos de una misma, de modo que ninguna persona se sienta incapaz de realizarlo y pueda elegir aquél que se adapte mejor a sus posibilidades.
9. En las sesiones prácticas que hemos llevado a cabo en la asignatura Educación Física y su Didáctica I, la clase comenzaba con una introducción teórica de unos diez minutos de duración. ¿Al dar clase de Educación Física en Educación Primaria es necesario mantener la misma estructura? Razónalo.
10. Define el deporte.
11. Acerca de la iniciación deportiva precoz:
 - a. ¿Crees que es educativa? ¿Por qué?
 - b. ¿Dejando de lado el aspecto educativo, crees que es efectiva desde el punto de vista de rendimiento deportivo, es decir, ¿existe alguna relación entre la edad de comienzo y el nivel de rendimiento deportivo alcanzado a la edad adulta? ¿Por qué?
12. ¿Cuáles son las características más importantes que debe tener el Deporte Escolar?

13. Expresa tu opinión acerca de la siguiente afirmación: “El deporte es bueno para la salud”
14. ¿Cómo debe realizarse el ejercicio físico para obtener los mayores beneficios para la salud?
15. Explica lo que quiere decir Charreton con la frase “Deporte opio del pueblo”
16. ¿Por qué algunas/os autoras/es opinan que en nuestra época actual existe una cultura y una contracultura del cuerpo?
17. ¿Qué crees que es más importante para ser un buen profesor de EF en Primaria, estudiar y leer mucho o aprender muchas y diferentes actividades motrices y técnicas y deportivas?
18. ¿Qué es la coeducación?
19. ¿Cuál es el objetivo de la coeducación en Educación física?
20. ¿Existe alguna diferencia entre escuela mixta y escuela coeducativa? ¿Cuál/cuáles?
21. ¿Consideras que feminismo es lo contrario a machismo? Razónalo.
22. ¿Existe alguna diferencia entre sexo y género? ¿Cuál?
23. Es un hecho que la mujer practica menos actividad física que el hombre. ¿Hasta qué punto la educación juega un papel importante en esta diferencia de práctica de actividad física
24. A continuación expresa tu opinión relacionada con la utilización del lenguaje en general y en el ámbito deportivo y las reflexiones que hemos hecho en los últimos días del cuatrimestre. A modo de ejemplo te recuerdo algunas cuestiones acerca del tema:
 - a. Tu impresión al saber que en el diccionario Anaya, 2ª edición (1996) aparecen como sinónimos de mujer: hembra, cónyuge, costilla, ramera y puta.
 - b. El hecho de que hablar en masculino pueda conllevar una discriminación hacia las mujeres.
 - c. Las características del lenguaje que se utiliza en EF, etc.

Esta 1ª parte de la prueba final escrita, te ha parecido: muy fácil = 1,... muy difícil = 5

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Anexo12: Prueba final escrita, 2ª parte,

EDUCACION FISICA Y SU DIDACTICA I
Febrero, 2001, 2ª PARTE

NOMBRE:

CURSO:

1. Clasificación actual de la Educación Física según Benilde Vázquez.
2. ¿Quién es J. M. Cagigal?
3. Según Parlebas, ¿cuáles son los parámetros que se dan y los que faltan en el ajedrez, a la hora de establecer si es deporte o no? ¿Y en el juego ritual?
4. ¿Qué características comunes tienen y qué factores influyen en los deportes glisse?
5. ¿Cuáles son, según Heinemann, los cuatro productos de consumo del deporte?
6. ¿Cuáles son los mecanismos de análisis motriz según Marteniuk?
7. ¿Qué diferencia hay entre el “sentido débil” y el “sentido fuerte” [del saber] según Arnold?
8. ¿Qué quiere decir que un profesor utiliza un diseño postergado en una sesión?
9. ¿Cuáles son las características de los materiales según Chavarría Navarro?
10. ¿Cómo se prepara el organismo para la actividad física a través del calentamiento?
11. ¿Qué es el tiempo motriz real o tiempo de compromiso motor?
12. Indica dos actividades físicas de autorregulación y otras dos de regulación externa.
 - a. De autorregulación:
 - b. De regulación externa:
13. Pon un ejemplo de actividad motriz realizada entre tres o más personas, en la que exista relación de cooperación, pero no de oposición.
14. Enumera los bloques de contenido del área de Educación Física en la Etapa de Educación Infantil.
15. Enumera los bloques de contenido del área de Educación Física en la Educación Primaria.
16. Enumera las funciones del cuerpo en movimiento, según la Reforma Educativa.
17. Enumera las Líneas Transversales de la etapa de Educación Primaria.

18. Di a qué tipo pertenece cada uno de los siguientes contenidos:
- Adoptar una postura tolerante al compartir juegos con personas menos hábiles.
 - Saber que, al realizar una actividad física, no debo sobrepasar el número de pulsaciones por minuto que corresponden a mis características personales.
19. Relaciona los dos párrafos siguientes con una Línea Transversal Educativa:
- a. El imperialismo que ejercen algunos deportes institucionalizados aboca al exterminio a infinidad de juegos y deportes populares, con la pérdida que conlleva de bagaje cultural.
 - b. Respetar las diferencias individuales en cuanto a habilidad motriz se refiere, valorando la diversidad como riqueza y no como inconveniente.
20. ¿Cuáles son las Escuelas Gimnásticas más importantes que surgen en Europa entre 1800 y 1900, y sus representantes más significativos?
21. ¿En el contexto de la Sistemática de la Educación Física, en qué movimiento y en qué época situarías a K. Gaulhofer y M. Stricher?
22. ¿Cuándo y dónde nace el deporte moderno?
23. ¿Qué diferencia existe entre los Juegos Panhelénicos y los Juegos Olímpicos?
24. ¿Cuántos años transcurren, aproximadamente, entre la abolición de los Juegos Panhelénicos y la instauración de los JJOO Modernos?
25. ¿Qué concepción del cuerpo se tenía en la Grecia Antigua?
26. ¿Qué dos corrientes ideológicas han influido en la “vuelta al cuerpo”, según Benilde Vázquez?

Esta 2ª parte de la prueba final escrita, te ha parecido: muy fácil = 1,... muy difícil = 5

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Anexo 13: Valoración personal escrita del proceso de enseñanza-aprendizaje

VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Las preguntas que vienen a continuación son muy importantes para poder cumplir el proceso de Evaluación compartida en el que estamos implicados/as. El objetivo de tus respuestas es poder mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura EF y su Didáctica I, y, de manera especial ayudarme para poder mejorar en mi labor como profesora. Para lograrlo la única condición es tu absoluta sinceridad, pero, por supuesto, puedes dejar de contestar la o las preguntas que desees.

A) Acerca de la asignatura EF y su Didáctica I:

A.1) Esta 2ª parte de examen, correspondiente a los contenidos de la asignatura te ha parecido: muy fácil = 1,... muy difícil = 5

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Has estudiado muy poco = 1,... muchísimo = 5

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Cuántas horas, aproximadamente?

A.2) Expresa libremente tus opiniones sobre todo lo relacionado con el desarrollo de esta asignatura: contenidos del programa, relación teoría y práctica, metodología, desarrollo de las clases teóricas, de las clases prácticas, de las lecturas realizadas y el guión sobre las mismas, de los trabajos en pequeño grupo, debates en gran grupo, evaluación, actitud y labor de la profesora... (en este último punto quiero recordarte que cualquier crítica que me hagas, será válida para aprender a ser mejor profesora, también aquello con lo que no estás de acuerdo o no te ha parecido adecuado.

A.3) Otro aspecto del que me interesa tu opinión es acerca del ambiente del grupo-clase: ha habido cooperación, ayuda..., escaqueo por parte de alguna persona a la hora de hacer trabajos conjuntos..., ha habido problemas, por ejemplo, a la hora de prestar apuntes, etc.

A.4) La actitud del grupo ha sido la misma en todas las asignaturas o variaba el ambiente según la asignatura, profesor/a, etc.

B) Acerca de todas las asignaturas que has tenido este primer cuatrimestre:

B.1) ¿Qué asignaturas te han parecido interesantes?, ¿por qué?

B.2) ¿Qué asignaturas no te han parecido interesantes o consideras que sobran en tu plan de estudios, o que no te sirven para formarte como profesor/a de Educación Física? Razona la respuesta

B.3) ¿Ha habido alguna asignatura en la que se haya desarrollado el tema de la coeducación? ¿En cuál?

B.4) ¿Ha habido alguna profesora o profesor que haya hablado utilizando un lenguaje coeducativo? ¿En qué asignatura?

Con la desbandada de última hora -¡ya sé, los autobuses!- no tuve ocasión de deciros que ha sido muy agradable compartir este tiempo, y quiero que sepáis que como profe he aprendido muchísimo de vosotras y vosotros.

¡MUCHAS GRACIAS! Matilde.

Anexo14: Guión de la Entrevista final

PARA QUÉ VINISTE A LA ESCUELA DE MAGISTERIO Y
QUÉ HAS ENCONTRADO

HAS NOTADO CAMBIO EN TU FORMA DE PENSAR, ACERCA DE:

- EL CONCEPTO DE EF
- QUÉ ES SER PROFESOR/A DE EF
- COEDUCACIÓN

OPINIONES ACERCA DE LOS DIFERENTES ASPECTOS DEL
DESARROLLO DE LA ASIGNATURA:

- TRABAJO REALIZADO
- AMBIENTE DE CLASE
- METODOLOGÍA
- LECTURA DE LOS ARTÍCULOS
- EVALUACIÓN
- ETC.

CUAQUIER COMENTARIO QUE QUIERAS APORTAR

Anexo 15: Tabla de información complementaria que se recaba en la Entrevista final

INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA	NOMBRE DEL/A ALUMNO/A
Datos socioeconómicos:	
Vives o has vivido en medio rural o urbano	
Nivel de estudios de la madre	
Nivel de estudios del padre	
Trabajo de la madre	
Trabajo del padre	
Tenéis en casa ayuda externa para realizar las tareas domésticas	
Ámbito motor:	
Tu experiencia como monitora o monitor de deporte	
Cuestiones pendientes de la Macroencuesta:	
Arreglar grifos	
Coser ropa	
Pregunta nº 31	
Solicitud de permiso:	
¿Tienes algún inconveniente en que utilice los datos de nuestro trabajo para una investigación?	

Anexo 16: Evaluación del desarrollo del tema Coeducación

El grupo ha calificado el conjunto de los bloques temáticas que conforman el tema Coeducación con una nota media de 7,7: 7,0 la nota más baja y 8,4/10 la más alta; las alumnas con nota media de 8,2: entre 6,0 y 10; y el de los hombres con una nota media de 7,3: entre 6,5 y 8,5.

Las alumnas han valorado el tema Coeducación 0,9 puntos más que los alumnos; su valoración de un bloque a otro varía en 4 puntos, mientras que la de los alumnos en 2 puntos; están más interesadas que sus compañeros en 7 bloques, frente a los 4 de sus compañeros.

Valoración del tema Coeducación	Grupo %	Alumnas %	Alumnos %
Calificación media de los 11 bloques temáticos	7,7	8,2	7,3
Nota más alta otorgada a un bloque temático	8,4	10	8,5
Nota más baja otorgada a un bloque temático	7,0	6,0	6,5

Los bloques que más le han interesado al grupo-clase	Grupo %
Las causas del abandono de la práctica motriz en hombres y mujeres	84
El estudio del tema del concepto cuerpo. El cuerpo de las mujeres y la actividad física	83
Lenguaje androcéntrico en nuestra sociedad. Utilización del lenguaje en el ámbito deportivo	81

Los bloques que más le han interesado a las alumnas	Alumnas %
La diferencia de trato que recibimos desde el momento de nacer las niñas y los niños	100
La historia de las mujeres en relación con la Educación	96
La salud. Problemas de salud relacionados con la práctica de actividad física y los modelos corporales. Diferencias por cuestión de género	92

Los bloques que más le han interesado a los alumnos	Alumnos %
El estudio del tema del concepto cuerpo. El cuerpo de las mujeres y la actividad física	85
La clasificación de deportes en masculinos y femeninos	83
La historia de las mujeres en relación con el mundo deportivo	81

En la siguiente tabla pueden verse todos los datos

LOS BLOQUES TEMÁTICOS EN ORDEN DESCENDENTE DE INTERÉS	Grupo %	Alumnas %	Alumnos %
Las causas del abandono de la práctica motriz en hombres y mujeres	84	68	75
El estudio del tema del concepto cuerpo. El cuerpo de las mujeres y la actividad física	83	80	85
Lenguaje androcéntrico en nuestra sociedad. Utilización del lenguaje en el ámbito deportivo	81	88	78
La diferencia de trato que recibimos desde el momento de nacer las niñas y los niños	80	100	71
La historia de las mujeres en relación con el mundo deportivo	77	68	81
El tratamiento del deporte femenino en los Medios de Comunicación	76	84	73
La historia de las mujeres en relación con la Educación	76	96	68
La clasificación de deportes en masculinos y femeninos	76	60	83
La salud. Problemas de salud relacionados con la práctica de actividad física y los modelos corporales. Diferencias por cuestión de género	74	92	66
El mito de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres	73	84	68
La Coeducación en las clases de Educación Física, las sesiones de Deporte Escolar, en el entrenamiento en Clubes y Federaciones, etc.	70	84	65
VALORACIÓN MEDIA	77	82	73