Moreno, J. A., Alonso, N. y Martínez Galindo, C. (2005). Por una mayor coeducación e igualdad de sexo en la enseñanza de las actividades acuáticas. En J. A. Moreno (Ed.), *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas* (pp. 136-159). Murcia: Instituto U.P. de Ciencias del Deporte.

Por una mayor coeducación e igualdad de sexo en la enseñanza de las actividades acuáticas

Juan Antonio Moreno Murcia

Universidad de Murcia

Néstor Alonso Villodre y Celestina Martínez Galindo

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

Correspondencia:

Juan Antonio Moreno Murcia

Facultad de Educación

Universidad de Murcia

Campus Universitario de Espinardo

30100 Espinardo, Murcia, España

E-mail: **morenomu@um.es**

Tel.: 968 36 70 60

Fax.: 968 36 41 46

Resumen

El objetivo principal del estudio es presentar una propuesta de intervención que nos permita determinar el tipo de ambiente más apropiado para garantizar la igualdad de oportunidades en función del sexo en la enseñanza de las actividades acuáticas. Para ello, señalamos la repercusión de los cambios psicológicos-fisiológicos de la adolescencia en el aprendizaje del alumno, así como las actitudes sexistas existentes en el ámbito de la actividad físico-deportiva, mostramos los intereses y actitudes hacia la práctica de actividad físico-deportiva en función del sexo, recogemos las diferencias de aprendizaje existentes en función del contexto educativo (ventajas-desventajas de centros mixtos y de igualdad de sexo) y finalmente, indicamos una serie de recomendaciones para garantizar la igualdad de oportunidades en la enseñanza de las actividades acuáticas. Los resultados de las investigaciones muestran diferencias a la hora de determinar un ambiente de aprendizaje ideal que garantice la igualdad de oportunidades para el sexo femenino, diferencias no traspasadas a las investigaciones realizadas bajo la perspectiva de la Teoría de metas, las cuales coinciden en señalar relaciones positivas y significativas entre el clima motivacional implicante a la tarea con una mayor percepción de trato de igualdad para todos los alumnos, así como entre el clima motivacional implicante al ego y la percepción de discriminación. Es por ello por lo que, en pleno siglo XXI, aún no podemos afirmar que nos encontramos ante un sistema educativo que garantiza la equidad de oportunidades para todos los alumnos independientemente de su sexo, razón que nos lleva a afirmar que aún queda mucho camino por recorrer y muchas las conductas a modificar.

Palabras clave: coeducación, sexo, género, actividades acuáticas, natación, enseñanza.

Introducción

Un amplio número de investigaciones han confirmado los indudables beneficios físicos y psicológicos que aporta la actividad física practicada de forma regular, produciendo un impacto importante en el bienestar y en la calidad de vida de quienes la practican (McAuley y Rudolph, 1995). En línea con estas afirmaciones, la evidencia sería un incremento paulatino de participación en actividades físico-deportivas, sin embargo, contrario a esta afirmación lógica, existe un tendente declive en el disfrute de tales actividades a lo largo de la vida (Owen y Buman, 1992).

Recientes estudios indican que más del 60% de los sujetos adultos no se compromete en actividades físico-deportivas (Jones y cols., 1998) y que el 25% de la población adulta resulta completamente sedentaria. Además, las investigaciones han determinado que aproximadamente el 50% de los sujetos que comienzan una actividad física abandona su práctica entre los primeros 3 y 6 meses (Dishman, 1988). Del mismo modo, y centrándonos en la variable referente al género del alumno, diferentes investigaciones han mostrado que la chicas adolescentes participan menos en las clases de Educación Física (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997), así como que existe un incremento del número de chicas universitarias que abandonan la participación en actividades físicas-deportivas (Douthitt, 1994 y Jaffee y Richer, 1993).

En este sentido, la severidad y permanencia de estilos de vida sedentarios, el marcado descenso de participación y la carencia de adherencia a programas físicos-deportivos ha conducido a los investigadores a investigar los factores que influyen en la práctica regular de actividad física, centrándonos, fundamentalmente, en los adolescentes, y más concretamente, en el género femenino.

En esta línea, según diferentes estudios (Dunbar y O´Sullivan, 1986; O´Sullivan, Bush y Gehring, 2002), a lo largo de la historia de la educación ha sido comprobado el trato desigual recibido por las alumnas adolescentes en materia educativa y muy fundamentalmente en las clases de Educación Física, motivo que ha llevado a diferentes autores a dudar acerca del adecuado ambiente de participación de las alumnas en entornos de aprendizaje (Treanor, Graber, Housner y Wiegand, 1998; Turvey y Laws, 1988; Wolf, Gortmaker, Cheung, Gray, Herzog y Golditz, 1993), así como a considerar este hecho como uno de los factores influyente en la escasa participación de las adolescentes en actividades físico-deportivas durante la etapa adulta.

Entendemos por el término coeducación a la educación en común de los dos sexos y bajo un mismo modelo educativo (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez, 2003). Sin embargo, esta premisa no resulta conseguida tan solo con que chicos y chicas se encuentren en la misma clase y desempeñando las mismas actividades, sino promoviendo la igualdad real de trato entre ambos sexos (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez, 2003; Vázquez y Álvarez, 1990).

En la actualidad, el currículum oficial intenta no establecer diferencias, ofertándose el mismo currículum tanto para alumnos de sexo masculino como de sexo femenino. Sin embargo, la tendencia de valorar contenidos de orientación androcéntrica dentro del currículum hace sospechar que la situación de las niñas en la clase de Educación Física se encuentra en cierta medida discriminada respecto a la de los niños, ya que según Nilges (1998), el acceso equitativo a un currículum común podría no eliminar las diferencias de género en Educación Física, debido a las ideologías de género establecidas, así como a la eliminación del género femenino, quedando supeditado, así, al masculino.

Por ello, en los últimos tiempos ha habido un considerable crecimiento de la opinión pública centrada en estudiar las ventajas y desventajas que presentan los tipos de ambientes educativos (mixtos o de igualdad de sexo) en los alumnos y, muy especialmente, en las chicas adolescentes (Arnot, 1983; Brutsaert y Houtte, 2004; Durrant, 1992; Dyer y Tiggeman, 1996; Granleese y Joseph, 1993; Lee y Marks, 1990; Mael, 1998; Mensinger, 2001; Shmurak, 1998). Sin embargo, y como hemos señalado anteriormente, esta situación no solo afecta al ámbito educativo, sino que se extiende a la práctica totalidad de áreas de la sociedad, siendo una de ellas la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar.

En este sentido, preocupados por la situación de discriminación a la que se ve sometida la niña adolescente en materia educativa y más concretamente en el aula de Educación Física, así como la mujer-adulta en su demanda de actividad físico-deportiva social, y tendiendo en consideración que una de las actividades físico-deportivas extraescolares más demandadas por las jóvenes adolescentes y mujeres adultas hace referencia a la práctica de actividades acuáticas, integrada esta práctica además, en algunos centros educativos, dentro del currículum de Educación Física, elaboramos una propuesta de intervención que nos permita determinar el ambiente de aprendizaje (clases mixtas o de igualdad de sexo) más apropiado para las alumnas-usuarias de actividades acuáticas, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje en función del sexo, así como crear un punto de inflexión que nos permita concienciarnos acerca de la actual situación que aún en pleno siglo XXI vive la mujer en materia deportiva.

Repercusión de los cambios psicológicos-fisiológicos de la adolescencia en el aprendizaje del alumno: Actitudes sexistas.

La adolescencia es uno de los periodos más difíciles de la vida de una joven ya que no sólo tiene que cargar con su desarrollo, así como con los cambios psicológicos y fisiológicos que ocurren en su cuerpo, sino que también debe hacer frente a los acontecimientos sociales que a menudo ocurren en los entornos escolares (Derry y Phillips, 2004), denominado por Erikson (1968) como “moratoria social”. En este sentido, los rasgos que definen la adolescencia no provienen de una sola esfera de la actividad vital sino que, como la vida humana en general, se relacionan con los diferentes niveles de la existencia atendiendo a los cambios interrelacionados que se producen a nivel biológico, psicológico, afectivo-social y motriz.

Desde el punto de vista biológico, una de las características que más llama la atención en el periodo adolescente es el cambio corporal. Los cambios físicos ocurren con la llegada de la pubertad, en la que se producen modificaciones morfológicas y fisiológicas completándose con la madurez física y sexual del individuo y la adquisición de las características del adulto del propio sexo, diferenciándose todos estos cambios de un sexo a otro (Marshall y Tanner, 1986). Además de los cambios ligados al sexo, en este periodo se produce el llamado “estirón adolescente” (Marshall y Tanner, 1986), consistente en un aumento de la estatura centrada fundamentalmente en el tronco más que en las piernas. En esta etapa se incrementa la capacidad atlética (especialmente en los chicos), debido al crecimiento del corazón, al mayor vigor de los pulmones y al desarrollo del sistema circulatorio, entre otros aspectos.

Desde el punto de vista social-afectivo (Erickson, 1968; Kaplan, 1984; Marchesi, Coll y Palacios, 1991; Marchesi, Palacios y Carretero, 1985), en los primeros años de vida, aproximadamente hasta el momento de entrada en la

escuela, la familia constituye para el niño el grupo más importante y casi único de referencia. En la adolescencia se expanden los espacios donde son posibles los intercambios sociales, mientras, por otra parte, se debilita la referencia familiar. Las relaciones sociales siguen un curso típico, comienzan con grupos de igual sexo, mostrando actitudes hostiles hacia el sexo opuesto, seguidamente comienzan las relaciones y fusiones de grupos de diferente sexo con relaciones estrechas y homogéneas entre el grupo para acabar con las relaciones amorosas de pareja que conducen a una desligación del grupo y, en algunos casos, a la disolución.

Desde el punto de vista psicológico (Erickson, 1968; Kaplan, 1984; Marchesi, Coll y Palacios, 1991; Marchesi, Palacios y Carretero, 1985), todos los cambios ligados a las relaciones sociales y al plano biológico mencionados anteriormente, poseen, a su vez, matices psicológicos. Así, en la adolescencia se producen modificaciones cruciales en dos aspectos fundamentales del funcionamiento psicológico referidos al desarrollo cognitivo, en el que los adolescentes alcanzan un nuevo y superior nivel de pensamiento que les va a permitir concebir los fenómenos con mayor autonomía y vigor en su razonamiento, y los relacionados con el desarrollo de la personalidad en la que se abordan aspectos tales como la identidad personal, el concepto de sí mismo y la conducta sexual.

Finalmente, desde el punto de vista motriz (Kaplan, 1984), todos estos cambios del adolescente dan como resultado unas determinadas habilidades psicomotrices caracterizadas en una primera fase por escasez de fluidez en el movimiento, falta de funcionalidad y falta de seguridad en sí mismo, mientras que en su segunda fase se produce un incremento cualitativo y cuantitativo de las habilidades motoras respecto al sexo (los chicos sobrepasan en fuerza muscular, velocidad y coordinación general a las chicas, los tiempos de reacción del varón son

más cortos y constantes y las mujeres demuestran mayor destreza manual), aparece mayor potencia en el gesto, mayor coordinación motora, alternancia de movimientos eficiente y expresión lúdica de actividades ajustándose a normas y reglas de juego. El notable desarrollo físico de los chicos frente al de las chicas en término de fuerza, velocidad y poder, no solo constituye un factor de intimidación para las alumnas y profesoras, sino que también juega un papel importante en aquellos alumnos de mismo sexo que poseen menos cualidades físicas (Derry, 2002). Sin embargo, según el autor, los chicos no intimidan intencionadamente a las chicas en las clases de Educación Física sino que, a través de su interacción, su manera de jugar, así como su manifestación abierta de fuerza y poder amilanan la participación de las chicas.

Del mismo modo, al aspecto madurativo hay que unirle la existencia de actitudes sexistas en el ámbito de la actividad física adolescente, haciendo referencia algunas de ellas al hecho de que la mayoría de niñas y adolescentes, sobre todo a partir de los 13-14 años, rechazan los esfuerzos de cierta intensidad (trabajo de resistencia, potencia, etc.), mientras que los niños, por el contrario, suelen aceptar mejor este tipo de esfuerzos, bien sea por la imitación de determinados deportistas, bien por la imagen social y familiar implícita en el deporte. Del mismo modo, la mujer adolescente, en general, observa una mayor identificación de la actividad deportiva con el varón que con ella misma, aunque aceptan participar en actividades masculinas en mayor medida que los chicos lo hacen con actividades catalogadas como femeninas, tal es el caso de la expresión corporal o la danza. Otra actitud sexista hace mención al hecho de que la propia mujer se sitúe en condiciones de inferioridad en cuanto a sus posibilidades de aprendizaje, lo que determina la falta de motivación femenina hacia la actividad física. Debido a esta

falta de motivación, así como por el complejo de inferioridad, la mujer evita entrar en competencia con el sexo opuesto en el campo de la actividad física, un sexo seguro de sus posibilidades y con liderazgo. Otro de los motivos que puede condicionar la interacción entre alumnos en el desarrollo de actividades física es el nivel de "agresividad física" a través de contactos corporales reglados que suelen ser mucho más utilizados por los chicos que por las chicas. Finalmente, la menstruación, los efectos negativos sobre el aparato reproductor femenino y la masculinización de la mujer, han sido los grandes temas sobre los que se ha asentado la inhibición deportiva de la mujer y aunque actualmente dichos prejuicios parecen carecer de sentido, las adolescentes suelen emplearlo como excusa para rechazar la realización de actividad físico-deportiva.

En definitiva, todos estos cambios de desarrollo que se producen en la adolescencia a menudo resultan especialmente traumáticos para las adolescentes, ya que debido a su pronta maduración sexual y su tardío desarrollo motriz (a diferencia de los chicos), sufren descalificaciones e incidentes relacionados con la violencia sexual, fundamentalmente en centros de tipo mixto (García, 1994; Griffin, 1983, 1984; Lee, Carter and Xiang, 1995; Pipher, 1994; Sadker and Sadker, 1994; The Wellesley Collage Center for Research on Women, 1992), aumentado todo ello con la existencia de actitudes sexistas que lejos de ayudar a la adolescente la empuja a desarrollar sentimientos negativos hacia la practica de actividad física.

Intereses y actitudes hacia la práctica de actividad físico-deportiva en función del sexo

En este sentido, podemos entender el paulatino descenso de la práctica de actividad físico-deportiva sufrido por el sexo femenino a lo largo de la vida adulta, a

pesar del considerable conocimiento de los beneficios desde el punto de vista de la salud provoca la práctica de actividad física regular.

Entre las razones para elegir un deporte, según Garcés de los Fayos (1995) y Vázquez (1989), se encuentran mejorar las habilidades, entretenerse, aprender nuevos movimientos y estar bien físicamente, para ambos sexos. Por su parte, según Antonelli y Salvini (1982), los motivos que impulsan a la mujer a hacer deporte hacen referencia a factores socio-emocionales como la compañía, la diversión y la interacción social. Mientras que García Ferrando (1990) señala la salud, amistad, forma física y diversión como principales motivos y Aldridge (1998) mantenerse en forma. Por su parte, Derry (2002), afirma que mientras los chicos tan solo se interesan en jugar por jugar, las chicas se muestran más interesadas en aprender la manera correcta de jugar, lo que implica el desarrollo de habilidades y estrategias de juego. En este sentido, los juegos de género constituyen un importante rol en las actitudes hacia la Educación Física. Algunos estudios se han centrado en comparar las actitudes de los chicos y las chicas, indicando mayores actitudes de los chicos hacia actividades estimulantes y de riego (Folson-Meek, 1992; Smoll y Schutz, 1980), mientras que las chicas mostraron actitudes más favorables hacia actividades físicas que enfatizaban la estética (Birtwistle y Brodie, 1991; Folson-Meek, 1992; Hicks, Wiggins, Crist y Moode, 2001; Smoll y Schutz, 1980).

Asimismo, el nivel de participación femenina en actividades físicas y deportivas puede clasificarse atendiendo a tres niveles, deporte y ejercicio físico cotidiano, deporte escolar y deporte de competición. Atendiendo a la práctica deportiva cotidiana femenina, según García Ferrando (1986) solamente el 23% de las mujeres declaraban practicar bastante o mucho deporte, frente al 46% de los hombres. Si nos limitamos a la población joven, la práctica de algún deporte en día

laboral se producía en las jóvenes en menos de una tercera parte que en los jóvenes. En lo que respecta a la práctica deportiva escolar, según García Ferrando (1986), sólo un 34% de niñas realizaba alguna actividad física diaria frente a un 45% de niños, mientras que en competiciones deportivas participaba casi el doble de niños (69%) que de niñas (37%). Finalmente, la práctica deportiva de la mujer en el deporte de competición resulta inferior respecto a la del hombre, siendo menor a medida que se eleva la exigencia deportiva (el 44% en edad escolar y el 30% en deportistas de elite). Esta diferencia no es solo cuantitativa sino sobre todo cualitativa, ya que existen diferencias de interés por el tipo de deporte, expectativas diferentes para la práctica deportiva y sobre todo diferentes razones para comenzar y abandonar la práctica deportiva según el sexo del practicante.

Entre los deportes más practicados por las mujeres, Vázquez (1993) señala, por orden de mayor participación, la natación, gimnasia, baloncesto, tenis y bici. En mujeres menores de 20 años, el orden es el siguiente, baloncesto, gimnasia, natación, atletismo y tenis. Por el contrario, en los hombres las preferencias son, fútbol, baloncesto, natación, bici y tenis. En esta misma investigación, la totalidad de mujeres, sin diferenciación por edad, señalan que los deportes menos apropiados para las mujeres son el fútbol, boxeo y rugby, coincidiendo con la opinión de los hombres.

Por la tanto, la actividad física y deportiva que practican las chicas adolescentes y mujeres jóvenes tanto fuera del colegio como en la etapa post-educacional responden a actividades de tipo individual y estéticas tales como el aeróbic y la natación, opuestas estas a los juegos deportivos competitivos tales como el fútbol y el hockey, hecho que nos lleva a señalar que en la mayoría de los casos la provisión la oferta de actividades físico-deportivas en las clases de

Educación Física no refleja estas necesidades (Sports Council 1998; Williams y Woodhouse, 1996), aspecto que representa desigualdad de oportunidades así como discriminación de las chicas y mujeres jóvenes (Scraton, 1990; Talbot, 1986 y Williams y Woodhouse, 1996). Como señalamos al comienzo, son pocos los centros educativos que integran la enseñanza de las actividades acuáticas dentro del currículum de Educación Física, a pesar de que es esta una de las prácticas más demandadas no solo por las mujeres en su etapa adulta, sino por las adolescentes durante el periodo de escolarización. Al respecto, Wright y Dewar (1997) en su investigación sobre actividad física de mujeres adultas indicó que éstas experimentan placer en diferentes tipos de actividades muy pocas de las cuales se encuentran asociadas a actividades tradicionales enseñadas en el colegio.

En cuanto a las razones para el abandono, las mujeres a pesar de superar los diversos obstáculos que encuentran para practicar un deporte habitual e incluso una actividad extracurricular o recreativa, presenta un problema esencial referente al abandono prematuro de la actividad (Douthitt, 1994; Jaffee y Richer, 1993). Aunque no existen razones comunes, tanto los niños como las niñas aducen falta de tiempo, tener otra cosa que hacer, no ser tan bueno como quería, no ser bastante entretenido, querer hacer otro deporte y no soportar la presión (García Ferrando, 1990). En cuanto a los motivos claramente femeninos, influenciados por la sociedad, situamos, miedo a entrenar al anochecer, ayuda doméstica durante los fines de semana, falta de confianza de los padres, etc.

Así, para comprender la construcción ideológica que determina los intereses y actitudes hacia la actividad físico-deportiva debemos tener en consideración diversos aspectos que abarcan desde la vestimenta utilizada cotidianamente en función del sexo (vestidos, zapatos que entorpecen el movimiento para el sexo

femenino y pantalones, zapatillas de deporte que otorgan comodidad para el sexo masculino)**,** así como la vestimenta específica implícita en la práctica de actividad física, ya que algunas adolescentes se muestran reacias a vestir un equipo que expone el cuerpo o parte del mismo, siendo, además, visto comúnmente carente de elegancia y estética (Aldrige, 1998; Milosevic, 1986; Scraton, 1995; Shilling, 1993), problema que repercute de forma considerable en el caso de las actividades acuáticas cuya vestimenta no solo deja a la vista partes del cuerpo comprometidas para las adolescentes, sino que implica el uso de determinados materiales (gorro de baño, gafas, etc.) considerados totalmente antiestéticos por la mayoría de alumnas-usuarias de sexo femenino, constituyendo, por tanto, una de las principales actitudes negativas del sexo femenino hacia la práctica de actividad físico-deportiva, así como uno de los aspectos que repercute en el escaso aprendizaje de las alumnas de actividades acuáticas en clases mixtas; los juegos y juguetes empleados con los que se refuerzan los “clichés” relativos a cada género; la distinta utilización de los espacios en función del sexo, como consecuencia de las diferencias que se establecen entre juegos “propios” de niñas y de niños; la diferencia de participación de ambos sexos en las labores domésticas y, fundamentalmente, la distinta cultura sobre el ocio de hombres y mujeres, así como la relación entre la actividad física y las subculturas de las adolescentes.

Diferencias entre clases de Educación Física de igualdad de sexo y clases coeducacionales: Ventajas – Desventajas.

Diferentes investigaciones llevadas a cabo han encontrado que el contexto de la clase ha sido considerado por la mayoría de autores como una importante variable influenciadora de la auto-percepción de los alumnos y del posible logro de los estudiantes (Eccles y Harold, 1991). Al respecto, Schunk (1984) hipotetizó que las

practicas educacionales tienen una importante influencia contextual en la auto-eficacia de los alumnos, ya que estas pueden modificar el tipo de información que reciben los alumnos. El clima de la clase, por tanto, juega un importante rol en el refuerzo de las diferencias de género presenten en las actitudes de logro, creencias y rendimientos del alumno (Lirgg, 1993).

Las clases de Educación Física ofrecen a las chicas y chicos la oportunidad de desarrollar altos niveles de competencia y autoestima a través de una variedad de actividades físicas y deportivas. En este sentido, la comparación entre centros de igualdad de sexo y centros coeducacionales surge del problema de seleccionar centros equivalentes basándose en el sexo del alumno. Los centros de igualdad de sexo tienden a ser centros más selectivos o independientes, sus estudiantes, generalmente, son más listos y provienen de estados socio-económicos elevados respecto a los centros coeducacionales. En este sentido, la comparación entre los dos tipos de centros resulta difícil de tratar desde el punto de vista metodológico. Aún así, existe un número de investigaciones que han comparado ambos centros empleando un sistema individual (comprensión de estudiantes universitarios y de centros ingleses de coeducación e igualdad de sexo), otras investigaciones han comparado clases de igual sexo y clases coeducacionales dentro del mismo centro educativo.

Algunos investigadores (Colgate, 1999; Davis, 1999; Griffin, 1984; Knoppers, 1988) han afirmado que la coeducación proporciona igualdad de oportunidades para participar, así como interaccionar socialmente tanto a chicos como a chicas. Sin embargo, las investigaciones realizadas en entornos educativos coeducacionales han encontrado que las experiencias para las chicas son caracterizadas por una baja participación en actividades físicas (Eccles y Harold, 1991). En este sentido, y

contrarios a las investigaciones señaladas anteriormente, diferentes autores afirman que bajo este tipo de contexto educativo no se permite el desarrollo completo del potencial del alumno, ya que el nivel de actividad e implicación es menor para las chicas que para los chicos en centros educativos de secundaria coeducacionales (Koçak, Harris, KinIsler y Çiçek, 2002; McCarthy, Crawford, Docheff, Myrick y Hussey, 1996), así como sus oportunidades de éxito en el aprendizaje debido, a la existencia de los estereotipos entorno al género, el sexismo y las características de desarrollo propias de cada niño (en cuanto al género del mismo) (García, 1994; Griffin, 1983, 1984; Lee y cols., 1995; Pipher, 1994; Sadker y Sadker, 1994; The Wellesley Collage Center for Research on Women, 1992), así como a las amenazas verbales de los chicos, la exposición al contacto físico y la pérdida de participación (Chepyator-Thompson y Ennis, 1997; Derry y Phillips, 2002; Jaffee y Manzer, 1992; Griffin, 1983, 1984, 1985).

En este sentido, según McCarthy, Crawford, Docheff, Myrick y Hussey (1996), este tipo de clase ofrece a las alumnas mayores oportunidades para la inactividad ("sentarse") y la desigualdad ("jugar a un juego diferente"), por lo que resulta necesario separar el trabajo y las metas de los alumnos en función del sexo, ya que las alumnas se sienten más cómodas, presentan menos presión y consiguen más beneficios en clases de igualdad de sexo.

En este aspecto, la predominancia de algunas investigaciones se centran en corroborar que los centros docentes que se rigen por una educación bajo un mismo sexo generan beneficios positivos para el éxito académico de ambos sexos, aunque dichos efectos resultan más pronunciados y ambiguos para las chicas que para los chicos (Moore, Piper y Schaefer, 1993).

Sin embargo, a pesar de la aparente insatisfacción de la mayoría de investigadores y educadores con las clases coeducacionales en Educación Física, resulta prematuro argumentar que un retorno a las clases de mismo sexo es la solución (Treanor, Graber, Housner y Wiegand, 1998), debido, en gran parte, a la potenciación de la división social, generando, entre otras cosas, sentimientos y actitudes estereotipados hacia el sexo opuesto en alumnos masculinos (Phillips, 1979).

Es por ello que la Educación Física continua siendo un tópico de debate entre los educadores (Issues, 1999), así como entre los investigadores, en un intento de crear entornos de aprendizaje equitativos para las chicas estudiantes (Carpenter y Acosta, 2001; Portman y Nelson, 2001). En este sentido, tanto educadores como investigadores asumen que con la integración de género en las clases de Educación Física el aspecto de desigualdad entre chicos y chicas puede ser disminuido al recibir la misma instrucción, así como el mismo contenido curricular (Griffin, 1983; 1984). Sin embargo y como hemos reflejado, son muchos los factores que influyen en la educación de los alumnos por lo que a día de hoy no podemos afirmar que la educación igualatoria para ambos sexos haya sido conseguida.

Recomendaciones para lograr la igualdad de oportunidades en la enseñanza de las actividades acuáticas: pautas pedagógicas

Como hemos podido observar, y a pesar de que desde 1978 la Constitución Española propugna "*una educación en igualdad de oportunidades y la no discriminación por razones de sexo*", son muchos los investigadores y educadores que defienden la discriminación sufrida bien por las adolescentes en materia educativa, bien por las mujeres en materia físico-deportiva, causante en gran medida por la propia sociedad patriarcal en la que nos encontramos.

En este sentido, Griffin (1989), ha señalado diferentes aspectos en los que resulta evidente la desigualdad en función del género llevada a cabo en el entorno de la enseñanza de actividad físico-deportiva:

- En deportes de equipo, los chicos dominan los juegos a pesar de las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a destrezas.
- Con frecuencia, cuando se ha de desarrollar una actividad, los docentes agrupan a los discentes a partir de una selección pública en la cual las chicas son normalmente elegidas las últimas.
- Los profesores suelen proporcionar más feedback a los chicos que a las chicas.
- Cuando se eligen líderes o demostradores para la clase, son normalmente chicos.
- A veces los profesores hacen afirmaciones discriminatorias a los alumnos (“lo hace bien para ser una chica”, “los chicos que saquen las colchonetas”, “las chicas no serán capaces de hacer tantas flexiones como los chicos”).
- Los profesores raramente intervienen para corregir interacciones de género estereotipadas entre los alumnos.
- Con frecuencia, los docentes (a menudo sin darse cuenta), llevan a cabo patrones de actividad que siguen el modelo estereotipado de género.

Por ello, y aunque resulte prácticamente imposible atender a cada una de las necesidades individuales de los alumnos, resulta necesario diseñar estrategias que neutralicen aquellas actitudes y prácticas pedagógicas que fomentan la desigualdad del alumno en función del sexo tanto en el ámbito de la Educación Física como en el deporte, ya que según McCarthy, Crawford, Docheff, Myrick y Hussey (1996), la actividad física puede y debe ayudar a los practicantes a conseguir su completo

potencial mediante el desarrollo de practicas apropiadas, técnicas pedagógicas efectivas y el compromiso en el trabajo en equipo.

En este sentido, AA.VV. (1990), Acker (1994), Cano (1991), señalan como posibles propuestas para minimizar y erradicar las desigualdades sufridas por las adolescentes en el ámbito educativo de la actividad físico-deportiva, diferentes aspectos agrupados en seis apartados y referentes a:

- *Objetivos*, los cuales deberán implicar el desarrollo de las capacidades individuales de los alumnos y no productos idénticos para todos, lo que significa centrarse en el proceso y no en el producto.
- *Contenidos y tareas*, utilizando aquellos que contengan menor carga discriminatoria y que favorezcan la comunicación e integración del grupo, despertando el interés de todos los alumnos, así como la posibilidad de liderazgo alternativo entre niños y niñas (actividades acuáticas alternativas, actividades recreativas como juegos con material no convencional, etc.). Las actividades acuáticas tradicionales con alto valor educativo, deberán ser propuestos de manera que resulten lo menos discriminatorios posibles, resaltando sus valores de cooperación, participación y respeto a las normas, por encima de la agresividad, competitividad o los resultados. Dar a las actividades relacionadas con el desarrollo de las capacidades físicas más importancia a las relacionadas con la mejora de la salud que aquellas relacionadas con la alta competición.
- *Ocupación del espacio*, estableciendo normas, como rotaciones, con el fin de que todos tengan las mismas oportunidades.

- *Utilización del material*, cuyo tratamiento será similar al anterior, al mismo tiempo se debe facilitar la utilización de materiales lo más variados posible y sobre todo aquellos que no tengan implicaciones sexistas.

- *Evaluación*, se deberá huir de las evaluaciones cuantitativas, centrándonos en la observación sistemática de las conductas de los alumnos, tales como el espíritu cooperativo, solidaridad, ilusión por participar, valoración de su propia realizada corporal y la aceptación de sus limitaciones y de la de los demás, frente a otras consideraciones de tipo competitivo o de rendimiento. Para ello resultará de gran utilidad instrumentos como cuadernos de listas de observación o verificación, diarios de sesiones, anecdotarios, etc. evitando en todo momento las comparación con los iguales, así como con normas establecidas.

- *Actitud del profesor*, en aspectos como el lenguaje utilizado, las expectativas hacia los alumnos (normalmente bajas respecto a las chicas), los estilos o métodos de enseñanza utilizados (puesto que hay algunos que favorecen la reproducción y asunción de los estereotipos y roles femeninos y masculinos y otros, en cambio, favorecen el intercambio de papeles y opiniones, así como la expresión y desarrollo individual de las personas), el clima de confianza y afectividad logrado en la clase, etc.

Resumiendo, según Vázquez y Álvarez (1990), algunas de las actuaciones del profesorado para promover la igualdad de trato entre los alumnos independientemente de su sexo son:

- Emplear técnicas de observación y recogida de datos para analizar las propias actitudes y las actitudes del alumnado.

- Analizar la validez real de ciertos conceptos y juicios previos considerados como tradicionalmente como realidades inmutables.
- Analizar la dinámica del grupo y saber incidir cuando se detecten actitudes y comportamientos que no favorezcan los procesos de coeducación, para lo cual le ayudará el aumentar sus conocimientos sobre psicología social y técnicas de dinámica de grupo.
- No comparar a niños con niñas, ni siquiera niños y niñas entre sí. La comparación como sistema de evaluación y como análisis de la evolución de las capacidades respecto a determinados parámetros ha de realizarse sobre el trabajo que cada cual hace respecto a lo que el mismo o ella misma podría hacer, intensificando así su esfuerzo o mejorando su método de trabajo.
- El análisis de enseñanza como método de observación objetiva de la actuación didáctica del profesor o profesora y de las interacciones que establece con sus alumnos y alumnas.
- El análisis de los resultados de los discentes en la evaluación de la Programación, como forma de constatar que realmente ofrecemos un modelo educativo igualmente válido para las chicas que para los chicos.

En definitiva, según Siedentop (1998), en una orientación física humanista, los discentes:

- Tienen las mismas oportunidades de desarrollar su talento relativo a la materia enseñada.
- No reciben un tratamiento injusto por parte de su docente o de sus compañeros con respecto a su género, raza, origen étnico, orientación sexual, aptitudes motrices o situación económica.

- Son animados a convertirse en personas independientes, haciéndose respetar y respetando a aquellos y aquellas con los que se relaciona.

Conclusión

Como hemos podido observar, en los últimos tiempos ha habido una creciente concienciación acerca de las marcadas actitudes negativas que muestran las adolescentes femeninas hacia la actividad física en general y la Educación Física en particular. Abogando la mayoría de investigaciones como causas principal la situación de discriminación a la que se han sometido y se siguen sometiendo a las adolescentes en materia educativa. A pesar de que uno de los objetivos a perseguir por el ámbito educativo en general, es conseguir una educación que permita la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, principio pedagógico que se ve plasmado en el marco legal del actual sistema educativo, dentro del tratamiento del tema transversal *"Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos"* (M.E.C., 1992) constituyendo uno de los temas transversales a tratar por todas las áreas del currículum oficial bajo el nombre "Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos".

Por ello, preocupados por esta situación, nos planteamos como principal objetivo adentrarnos en el conocimiento de las actitudes, intereses, preferencias y motivaciones de las alumnas adolescentes, así como el conocimiento de las ventajas-desventajas del contexto del aula (clases mixtas o de igualdad de sexo) y su influencia en el aprendizaje, diversión, concienciación y repercusión de las alumnas adolescentes, con el fin de extrapolar los resultados obtenidos al ámbito de la enseñanza de las actividades acuáticas por ser la actividad más demandada por las jóvenes-adolescentes y mujeres-adultas durante el periodo tanto educativo como posteducativo.

Consideramos que como educadores físicos y adultos concienciados, es nuestra responsabilidad concienciar a los adolescentes y juventud de la necesidad de convertirse en personas físicamente activos y saludables, objetivo que no conseguiremos si, no garantizamos la igualdad de oportunidades de aprendizaje en materia educativa en función del sexo, así como igualdad de oportunidades a la hora de practicar actividades físico-deportivas durante la edad adulta.

Más investigaciones son necesarias, por tanto, en esta área con el fin de optimizar las oportunidades de los jóvenes discentes para convertirlos en personas físicamente activas así como futuros adultos saludables, teniendo en cuenta aspectos tales como la posible influencia de la composición de género de la clase, el contexto de la lección y la habilidad del discente en el conocimiento, destreza y actitud de los alumnos; la actuación y reacción del profesor en los diferentes ambientes de clase y su influencia en la auto-estima de los alumnos; la manera en la que afectan temas de reciente actualidad como el referido a la dicotomía peligrosa entre hetero-homosexualidad a las experiencias individuales de las alumnas, a sus necesidades en la Educación Física en particular y en el deporte en general, así como aspectos referentes a la ocupación de los padres tales como el nivel de ingresos, el nivel de educación o profesión, así como actitudes y aspiraciones relacionadas con el éxito académico en el aprendizaje de los discentes.

Defendemos que aunque la mayoría de las causas y efectos de la situación educativa actual se encuentran enraizados a nivel social, político y familiar y, por lo tanto, escapan a posibles soluciones de carácter meramente escolar, resaltamos la importancia que el centro educativo en general y los responsables del área de Educación Física, así como profesores/monitores en particular, bien como docentes de las actividades acuáticas como asignatura educativa, bien como docentes de las

actividades acuáticas como práctica de ocio y tiempo libre, tienen como transmisores de valores y como significativos del comportamiento social y psicológico de los estudiantes, influyendo de forma considerable en la no siempre idílica relación entre la actividad física y el proceso de conversión de niña a mujer.

Bibliografía

AA.VV. (1990). *Guía didáctica para una educación física no sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Acker, S. (1994). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Ed. Narea. Madrid.

Aldridge, M. (1998). On display and vulnerable: and investigation of the imortance and significance of body image and self image for girls in Physical Education. Tesis doctoral. University of Southampton.

Arnot, M. (1983). A cloud over coeducation: An analysis of the forms of transmission of class and gender. In S. Walker y L. Barton (Eds.), *Gender, class and education* (pp. 89-99). London: Falmer Press.

Birtwistle, G.E. and Brodie, D.A. (1991).Children's attitudes toward activity and perceptions of physical education. *Health Education Research, 6*, 465-478.

Brutsaert, H. And Houtte, M.V. (2004). Gender context of schooling and perceptions of physical education. *Education and Urban Society, 37*, 58-73.

Cano, S. (1991). *Alternativas para conseguir una educación física no sexis*ta. I Jornadas para profesores de Educación Física de la Región de Murcia. Murcia.

Carpenter, L.J. and Acosta, R.V. (2001). Courtside: Coed physical education and the law. Strategies. *Journal for Physical and Sport Educators, 14*, 5-8.

Cervelló, E.M.; Del Villar, F.; Jiménez, R.; Ramos, L. y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza, 63, 91-110.*

Chepyator-Thomson, J.R. and Ennis, C.D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of feminity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 68*, 89-99.

Colgate, T. (1999). Issues. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 70*, 12.

Davis, K. (1999). Issues. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 70*, 12.

Derry, J.A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspective of adolescent girls and female physical education teachers – Research. *Melpomene Journal*.

Derry, J.A. and Phillips, D.A. (2004). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *The Physical Educator, 61.*

Dishman, R.K. (1988). *Exercise adherence: Its impact on public health*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Douthitt, V.L. (1994). Psychological determinants fo adolescent exercise adherence. *Adolescence, 115*, 711-722.

Dunbar, R.R. and O´Sullivan, M.M. (1986). Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education, 5,* 166-175.

Durrant, S.M. (1992). Tittle IX-Its power and its limitations. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 63*, 60-64.

Dyers, G. and Tiggernmann, M. (1996). The effect of school environment on body concerns in adolescent women. *Sex Roles, 34*, 127-138.

Eccles, J.S. and Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles´ expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology, 3,* 7-35.

Erikson, E.H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Ed. Taurus.

Folsom-Meek, S.L. (1992). *A comparison of upper elementary school children's attitudes toward physical activity*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Alliance for Health, Phsycial Education, Recreation and Dance. Indianapolis, April.

Garcés de los Fayos, E.J. (1995). *La situación actual de la práctica deportiva en el alumnado femenino: actitudes de las niñas y las adolescentes ante el deporte en la región de Murcia*. Murcia: Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales de la C.A. de Murcia.

García, C. (1994). Gender differences in young children´s interactions when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 65,* 213-225.

García Ferrando, M. (1986). *Hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: I.C.E.F. y Ministerio de Cultura.

García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.

Granleese, J. and Joseph, S. (1993). Self-percepion profile of adolescent girls at a single-sex and mixed-sex school. *Journal of Genetic Psychology, 154*, 525-530.

Griffin, P.S. (1983). “Gymnastics, is a girl’s thing”: Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. In T. Templin and J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 71-85). Champaing, IL: Human Kinetics.

Griffin, P.S. (1984). Girls´ participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education, 4,* 30-38.

Griffin, P.S. (1985). Girls´ and boys´ participation styles in middle school Physical Education team sport classes: a description and practical applications. *Physical Educator, 42*, 3-8.

Griffin, P.S. (1989). Gender as a socializing agent in Physical Education. En T.J. Templin and P.G. Schempp (Eds.), *Learning to teach: Socialization into Physical Education* (pp. 219-233). Indianapolis, IN: Benchmark Press.

Hicks, M.K.; Wiggins, M.S.; Crist, R.W. and Moode, F.M. (2001). Sex differences in grade three students’ attitudes toward physical activity. *Perceptual and Motor Skills, 93*, 97-102.

Issues. (1999). Should physical education classes return to teaching males and females separately? *Journal of Physical Educaton, Recreaton and Dance, 70*, 11-13.

Jaffee, L. and Manzer, R. (1992). Girl’s perspective: Physical activity and self-esteem. Melpomen. *Journal for Women’s Health Research, 11*, 14-23.

Jaffee, L. and Ricker, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. Melpomene. *Journal for Women’s Health Research, 12*, 19-26.

Jones, D.A.; Ainsworth, B.E.; Croft, J.B.; Macera, C.A.; Lloyd, E.E. and Yusuf, H.R. (1998). Moderate leisure time physical activity: Who is meeting the public health

recommensations? A national cross-sectional study. *Archives of Family Medicine, 7*, 285-289.

Kaplan, L.J. (1984). *Adolescencia: el adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós.

Koçak, S.; Harris, M.B.; Kin Isler, A. And Çiçek, S. (2002). Physical activity level, sport participation, and parental education level in Turkish junior high school students. *Pediatric Exercise Science, 14*, 147-154.

Knoppers, A. (1988). Equity for excellence in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 59,* 54-58.

Lee, A.M.; Carter, J.A. and Xiang, P. (1995). Children´s conceptions of ability in Physical Education. *Journal of Educational Psychology, 78,* 381-395.

Lee, V.E. and Marks, H.M. (1990). Sustained effects of the single-sex secondary school experience on attitudes, behaviors and values in college. *Journal of Educational Psychology, 81*, 578-592.

Lirgg, C.D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64,* 324-334.

Mael, F.A. (1998). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quaterly for Exercise and Sport, 64*, 324-334.

Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (1991). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I, II. Madrid: Alianza.

Marchesi, A.; Palacios, J. y Carretero, M. (1985). *Psicología evolutiva*. Vol. III. Madrid: Alianza.

McAuley, E. and Rudolph, D. (1995). Physical activity, aging, and psychological wellbeing. *Journal of Aging and Physical Activity, 3*, 67-98.

McCarthy, S.; Crawford, S.A.G.M.; Docheff, D.M.;M yrick, L. and Hussey, K. (1996). Does coeducational physical education helphigh school students reach their full potential? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 67*, 6-8.

M.E.C. (1992). *Área de Educación Física. Educación Primaria. Educación Secundaria.* “Cajas Rojas”. Madrid: MEC.

Mesinger, J. (2001). Conflicting gender role prescriptions and disordered eating in single-sex and coeducational school environments. *Gender and Education, 13*, 417-429.

Milosevic, L. (1995). *Failplay. Gender and physical education*. Leeds city council department of education.

Moore, M.; Piper, V. and Schaefer, E. (1993). Single-sex schooling and educational effectiveness: A research overview. In D.K. Hollinger (Ed.), *Single sex schooling: perspectives from practice and research* (pp. 7-68). Washington, DC.

Nilges, L.M. (1998). I thought only fairy tales had supernatural power: a radical feminist analysis of Title IX in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*, 172-194.

O´Sullivan, M.; Bush, K. and Gehring, M. (2002). Gender equity and Physical Education: A USA perspective. In D. Penney (Ed.), *Gender and Physical Education: contemporacy issues and future directions* (pp. 163-189). New York: Routledge.

Owen, N. And Bauman, A. (1992). The descriptive epidemiology of physical inactivity in adult Australians. *International Journal of Epidemiology, 21*, 305-310.

Phillips, S. (1979). *Young Australians: The attitudes of our children*. Sydney: Haperd and Row.

Pipher, M. (1994). *Reviving ophelia: saving the selves of adolescent girls*: New York: Ballantine Books.

Portman, P. and Nelson, S.L. (2001). Co-Educational physical education: Findding solutions and meeting the challenge. Strategies. *Journal for Physical and Sport Educators, 15*, 20-23.

Sadker, M. and Sadker, D. (1994). Failing *at fairness: how our schools cheat girls.* New York: Touchstone.

Schunk, D.H. (1984). Self-efficacy perpective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*, 48-58.

Scraton, S. (1990). *Gender and physical education*. Australia: Deaking University Press.

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

Shilling, C. (1993). The body, class and social inequalities. In J. Evans (Ed.), *Equality, Education and Physical Education* (pp. 67-90), London: Falmer Press.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física.* Barcelona: INDE.

Smoll, F.L. and Schutz, R.W. (1980). Children's attitudes toward physical activity: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology, 2*, 137-147.

Sport Council (1998). *Women and Sport: Policy and Frameworks for actions*. London: Sports Council.

Talbot, M. (1986). Gender and Physical Education. *British Journal of Physical Education, 4*, 120-122.

The Wellesley College Ccenter for Research on Women. (1992). *The AAUW Report: How Schools Shortchange Girls*. NEA Professional Library.

Treanor, L.; Graber, K.; Housner, L. and Wiegand, R. (1998). Middle school student´s perceptions of coeducational and same-sex Physical Education classes. *Journal of Teaching Physical Education, 18,* 43-56.

Turvey, J. and Laws, C. (1988). "Are girls losing out?" The effects of mixed-sex grouping on girls performance in physical education. *British Journal of Physical Education, 19*, 253-255.

Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.

Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Ministerios de Asuntos Sociales.

Vázquez, B., y Álvarez, G. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.

Williams, A. and Woodhouse, J. (1996). Delivering the discourse: Urban adolescents'perceptions of physical education. *Sport, Education and Society, 1*, 201-213.

Wolf, A.; Gortmarker, S.; Cheung, L.; Gray, H.; Herzog, D. and Colditz, G. (1993). Activity, inactivity and obesity: racial, ethnic and age differences among school girls. *American Journal of Public Health, 83*, 1625-1627.

Wright, J. and Dewar, A. (1997). On pleasure and pain: women speak out about physical activity. In G. Clarke and B. Humberstone (Eds.), *Researching women and sport* (pp. 111-134). London: Macmillan.