GEDE
Grupo de Estudio de Mujeres y Deporte

Claudia Cockburn
Profesora de Educación Física

Palabras clave
Educación Física, adolescencia, género, diversidad

Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la educación física en las escuelas públicas británicas. Estudio realizado en los condados de Hampshire y Cambridgeshire

(Traducido por Álvaro Sicilia Camacho)

Abstract
Many teenage girls hold largely negative attitudes towards physical activity in general and PE in particular. This negativity takes many forms and has serious consequences in terms of education, health and life-long learning. This study attempts to "give voice" to the often unheard girls themselves by exploring 75 girls' experiences and understandings of PE lessons. It was found that most girls feel positively about PE but that there are a substantial proportion who have strong negative feelings and indeed "disengage" from the subject. It is concluded that not only are girls' predispositions and needs diverse but that girls do not fit neatly into categories of "those who enjoy PE" and "those who do not'. Further that every individual's responses are worthy of consideration in attempting to understand the place where teenage girls' subcultures and identity formation intersect with their experiences in PE. Challenges are made to the PE profession in order to improve the teaching of PE for girls.

Resumen

Muchas chicas adolescentes mantienen actitudes negativas hacia la actividad física en general y la Educación Física (EF) en particular. Estas actitudes adoptan diversas formas y tienen consecuencias serias desde el punto de vista de la educación, la salud, y el aprendizaje a lo largo de la vida. Este estudio intenta "dar voz" a las incomprendidas chicas adolescentes a través de la exploración y comprensión de las experiencias en sus clases de Educación Física.
Durante el estudio nos hemos encontrado que muchas de las chicas mantenían actitudes positivas hacia la Educación Física, sin embargo, también se apreciaba una proporción considerable de fuertes sentimientos negativos y de "*desconexión*" de la asignatura. Se concluye que no solamente se trata de predisposiciones y necesidades diferentes, sino que éstas no pueden encuadrarse dentro de categorías duales tales como "*chicas que se divierten en Educación Física*" y "*chicas que no*". Las respuestas individuales son dignas de consideración en el intento por comprender el lugar exacto donde la subcultura adolescente femenina y la formación de su indentidad se unen junto a sus experiencias en Educación Física. Finalmente son expuestos algunos desafíos para la profesión de la Educación Física de cara a mejorar la enseñanza de esta materia en la chicas.

Introducción

Como profesora de Educación Física (EF) en secundaria, la autora ha comenzado cada vez más a percatarse de la complejidad con que algunas chicas adolescentes mantienen actitudes negativas hacia la actividad física en general y hacia la EF en particular. Estas actitudes negativas se presentan de diferentes formas, habiendo sido suficientemente deta-

Figura 1.

lladas por autores como Scraton (1992) o Shropshire et al. (1997). La evidencia de la investigación, y las propias experiencias prácticas de la autora en la enseñanza, nos sugiere que las formas de negatividad de las chicas adquieren diversas prácticas, pudiendo éstas pasar por la disminución del entusiasmo hacia la actividad deportiva extracurricular, la no participación en las mismas, o incluso la ausencia en las clases de EF. Las consecuencias son diversas, sin embargo, suele reconocerse que estas adolescentes no sólo están sacrificando una parte vital de su educación y experiencia, sino que también están perdiendo elementos importantes (salud, autoestima, diversión), que podrían conseguir con la participación e implicación en una práctica deportiva (BBC Radio 4, 1998; Healt Education Authority, 1998). Los principales perjuicios suelen tener lugar en la escuela, no obstante, debemos reconocer que continúan después de la escuela, privando a las mujeres de unos estilos de vida físicamente activos y de unos aprendizajes para toda la vida. (Deem y Gilroy, 1998; Wright y Dewar, 1997).

En las últimas décadas varios investigadores en el campo del género han comenzado a enfatizar la necesidad de "dar voz" (1) a quienes menos suelen oírse durante la investigación. Aún así, todavía sorprende que "... *haya pocos datos que den voz a los alumnos*" (Williams y Woodhouse, 1996: 201). Barritt et al. (1985) están animando a los investigadores educativos a que "... *comiencen a escuchar las experiencias de los chicos*". En este sentido, este estudio se propone explorar las experiencias y significados de alumnas de secundaria para ofrecer una contribución complementaria para la "construcción" de "...una conceptualización más inclusiva en la Educación Física". (Sparkes, 1992:75).

Existen importantes evidencias que demuestran claras conexiones entre la diversión de un estudiante en una materia curricular, su motivación hacia el logro, y su éxito en ella (Brophy, 1998; Winch, 1998). Existe, además, evidencias que unen la satisfacción (o insatisfacción) del estudiante dentro de las clases de EF con las decisiones que posteriormente tomará de adulto sobre la participación en actividades físicas (Hendry, 1986; Scraton, 1987; Wright y Dewar, 1997). Consecuentemente, el propósito de esta investigación fue establecer el nivel de motivación y satisfacción en EF, y examinar los factores que afectan a estos niveles de motivación. La hipótesis de la autora era que, aunque muchas chicas no abandonen la EF, es probable que sus sentimientos (positivos y negativos) hacia la EF cambien. De esta forma, las opiniones de las chicas deberían ser consideradas de cara a mejorar la comprensión de los abandonos y conseguir un cambio más pronunciado en sus actitudes.

Para la recogida de información se considero apropiado la utilización de un cuestionario, tendiendo en cuenta las limitaciones de tiempo y los recursos disponibles. El uso de preguntas estandarizadas y los resultados, en gran parte cuantificables, permitió un análisis de los datos relativamente sencillo (Cohen y Manion, 1994; Munn y Drever, 1990).

Este artículo describe los métodos utilizados y los resultados que fueron encontrados. Además, la profesión de la EF es cuestionada en relación al género y se sugieren conexiones entre los paradigmas planteados en la investigación y la necesidad de una mayor aproximación cualitativa a la enseñanza de la EF.

Método

Para el estudio fueron seleccionadas seis escuelas públicas en los condados (regiones) de Hampshire y Cambridgeshire (véase figura 1), las cuales mantenían ciertos elementos comunes con las escuelas de secundaria Británicas, y por ello podríamos argumentar que reunían cierta representatividad. Cada una de las escuelas ofrecían ciertas variaciones en cuanto a la estructura socio-económica de su población estudiantil, si bien, todas tenían un número predominantemente de estudiantes blancos y un pequeño número de estudiantes de origen asiático. El objetivo no era comparar las escuelas como instituciones diferenciadas, sino proporcionar un ejemplo "estratificado" de las entrevistadas respecto a la escuela y la educación física, y respecto a los antecedentes personales y sus experiencias. La muestra estudiada fue de 75 chicas de unos 13-14 años de edad (2), las cuales se encontraban aproximadamente igualadas en lo que se refiere a habilidades académicas y físicas, pero mantenían entre sí un variado nivel de actitudes hacia la EF. Aunque podría cuestionarse que la visión de estas chicas fuera generalizable a otras chicas de su edad, o que sus perspectivas fueran estables a través del tiempo, sin embargo, los resultados sí deben entenderse como un ejemplo "estratificado" y "representativo" del grupo de edad dentro de cada escuela.

El cuestionario fue elaborado con la idea de descubrir las satisfacciones y sentimientos de las chicas hacia la EF; sus esfuerzo realizado en las clases de EF y los factores que hacían comprometerse o desconectar de la clase; los niveles de participación de las chicas en clases y en actividades extra curriculares; las actividades realizadas en la EF que a ellas les gustaban y les disgustaban; los periodos prolongados de enfermedad o disponibilidad que afectaban a los estudiantes en sus clases de EF; las propias percepciones sobre la habilidad en EF; y la probabilidad de elegir el GCSE PE (General Certificate of Secondary Education-Physical Education) (3) como opción al llegar a los 10 años. Junto con estas cuestiones se les permitió a los estudiantes "*añadir alguna otra cuestión que te gustaría*", a través de la

realización final de una pregunta abierta. Los resultados presentados aquí representan una selección de los resultados del estudio realizado; para ampliar con más detalle y ver los anexos completos puede acudirse a Cockburn (1999a).

Algunos códigos fueron desarrollados para la categorización de las respuestas abiertas, mientras que las preguntas cerradas fueron agrupadas y categorizadas (V. Cohen y Manion, 1994). Los resultados fueron interpretados inicialmente a través de un análisis matemático, evitando inferencias e intentando mantener los datos tan lejos de una "interpretación libre" (de valores) como fuera posible (Munn y Drever, 1990). A pesar de ello, no sólo nos surgieron dificultades y complicaciones –tales como contestaciones ambiguas– sino que también comencé a relacionar mis ideas y sugerencias, o "corazonadas", con los datos para ver si ellas se encontraban sostenidas con las evidencias recogidas. Véase Cockburn (1999a) para una exposición más detallada de cómo la autora se encontraba siendo crítica consigo misma y con el propio método, al mismo tiempo que esperaba poder explorar las ventajas relativas de la investigación cualitativa en contraste con la cuantitativa.

Resultados y discusión (4)

"¿Con qué nivel de participación te implicas en las clases de EF?"

Los resultados muestran que el 64 % (48) de las estudiantes dijeron que *siempre*, o *normalmente* participaban activamente en las clases de EF y solamente el 9 % (7) contestaron negativamente. Sin embargo, alrededor de un cuarto (27 %) dijeron que solamente *algunas veces* se implicaron activamente, y otras no. A su vez es importante subrayar que una de cada cinco alumnas (15) había faltado a *cerca de la mitad, o más*, de las clases de EF del último trimestre. (Estas traían un justificante de enfermedad o no traían la ropa, a pesar de las sanciones que el departamento de EF solía aplicar a los que olvidaban traer su equipación). Este nivel tan elevado de falta de participación fue mostrado en el estudio de Milosevic (1995) realizado sobre cuatro escuelas. La autora encontraba que mientras que las chicas y chicos de edades comprendidas entre 11 y 12 años presentaban la misma probabilidad de faltar a las clases de EF, las chicas de 15 y 16 años tenían el doble de probabilidad respecto a los chicos.

Los niveles de motivación en diez de las chicas que contestaron el cuestionario fue particularmente preocupante, especialmente por las razones que daban para evitar las clases y no tomar parte en ellas. Los siguientes comentarios son indicativos de estas actitudes, "...normalmente no hago Educación Física pues obtengo una justificación de mi madre" o "...intento librarme de ella". De forma parecida, 35 de las razones dadas para no traer la ropa (16 estudiantes) fueron realizadas para evitar tomar parte en las clases. Los propios estudiantes reconocían que "...a veces era una excusa para no realizarla", "no siempre quiero realizar EF, por lo que a veces no la traigo" o "traigo la ropa de EF a las clases que me gustan".

No obstante, la mayoría de las evidencias encontradas ponen de relieve que existe un número importante de chicas que permanecen en la frontera entre satisfacerle y no satisfacerle la EF (53 %) y esforzarse o no en las clases (27 %). Es importante comprender las complicadas sutilezas que encierran estas "*fronteras*" o "*posiciones intermedias*" en las chicas, pues representan una gran proporción de la muestra. Las encuestadas mostraron 46 razones por las cuales intentaban esforzarse en las clases de EF. De entre estas el "interés hacia el logro" fue con diferencia la razón más importante (46 %).

> *Normalmente intento esforzarme porque quiero realizarlo bien y conseguir buenas calificaciones.*
> *Normalmente intento esforzarme porque quiero obtener una buena nota, mejorar en la actividad.*

La investigación muestra que un factor importante que determina este proceso es el autoconcepto (Brophy, 1998; Trew et al., 1997). La propia imagen del estudiante, y consecuentemente su autoestima, "*tenderá a afectar sobre sus experiencias de aprendizaje y consiguientemente sobre sus niveles de rendimiento*" (Wookhouse, 1997:42). La investigación también ha demostrado la existencia de importantes diferencias de género, por las cuales los chicos tienden a tener una visión más positiva de su propia valoración y de sus competencia atlética que las chicas (Trew et al., 1999; Van Wersch, 1997).

Finalmente, otra razón dada por las encuestadas para intentar no participar en las clases de EF fue simplemente que no les gustaba la EF (10 %). Igualmente, un número de chicas dijeron que ellas intentaban esforzarse en EF porque les divertía (15 %).

"¿Te diviertes en las clases de EF?"

Cuando las chicas de 13-14 años fueron preguntadas sobre qué sentían hacia sus clases de EF, menos de un tercio (23) contestaron positivamente (i.e., *siempre* o *casi siempre* les gustaban las clases de EF). Nuevamente fue sorprendente encontrar que más de la mitad (40) de las chicas contestaron que *a veces* se divertía en EF y *a veces no*, mientras que algo más de una de cada seis contestaron negativamente que, ellas *nunca jamás* o *apenas* se divertían en las clases de EF. Estos resultados parecen estar apoyados por el hecho de que solamente el 21 % de estas chicas dijeron que elegirían el GCSE en EF (5) como opción a los 14 años, y un 40 % dijeron que ellas definitivamente no lo escogerían (6). Evidencias similares han sido encontradas en los estudios realizados por Mason (1995); Shropshire et al. (1997) y Williams y Woodhouse (1996).

Mientras las chicas en este estudio indicaron 45 veces distintas razones para gustarle

la EF, 84 veces indicaron razones por las que no les gustaba. Los argumentos son complejos; pero pueden ser agrupados dentro de tres temas principales: 1) Las percepciones que tienen las chicas sobre su capacidad atlética; 2) Su percepción de la aceptabilidad social en lo que respecta a la deportivización femenina; 3) La importancia de los aspectos físicos de la EF.

Habilidad y diversión

La percepción de las capacidades propias es el principal factor que influye en el nivel de satisfacción de los participantes hacia una actividad determinada (Gilroy, 1989; Theberge, 1991). En nuestro estudio la propia capacidad de los estudiantes fue el segundo factor más importante mencionado (50 referencias) en todas las preguntas abiertas del cuestionario, determinando negativamente las actitudes de las chicas hacia la EF. La importancia de la habilidad para estas chicas queda simplificada en comentarios como "*realmente odio la idea de la EF aunque me gusta cuando me encuentro bien en ella*" o "*especialmente me gusta el netball porque se cómo jugar*".

Ampliamente reconocido es el hecho de que las chicas son más propensas a tener una peor percepción de su habilidad en EF con respecto a los chicos (Fox, 1994; Mason, 1995; Shropshire y Carroll, 1998). La consecuencia de un bajo "ego" y una baja "*orientación hacia la tarea*" en las chicas tiene importantes consecuencias no sólo para la participación en las clases de EF y actividades extra curriculares, sino también para su posterior estilo de vida y salud (Fox, 1994; Graydon, 1997). Thomas (1985) encontró que uno de los principales factores que contribuyen, en un largo plazo, a la desvinculación con el deporte y la actividad física fue precisamente los malos recuerdos en la EF escolar, particularmente el recuerdo de tener una imagen de sí poco competente. Las chicas del estudio mantuvieron comentarios negativos donde solían apreciarse como no competentes: "*no me gusta el fútbol porque no sé como jugar*" o "*no participo frecuentemente porque sabía que no podría hacerlo*".

La actividad o actividades realizadas en EF, según las chicas de este estudio, fue el más claro elemento que afectaba a la diversión o aburrimiento mostrado hacia las clases de EF. Estos resultados complementan los encontrados por otros investigadores como Underwood (1988), quien encontró que "*...algunas de las razones que explicaban el entusiasmo e interés de los estudiantes hacia la EF podía ser encontrada en el propio curriculum de EF*". Los resultados de este estudio apoyan la idea de que gran parte de la importancia concedida a la actividad tiene su base en la habilidad percibida por el estudiante durante su realización. "*Ser bueno en*" una actividad determinada fue la segunda razón más referenciada (32 frecuencias) que las alumnas destacaban para divertirse. "*No ser bueno en*" fue también la segunda razón (32 referencias) para indicar que no les gustaba una actividad. Sorprendentemente esta percepción propia de su habilidad, y su correspondiente autoconfianza, fue más alta en los contenidos de netball y gimnástica –dos actividades femeninas donde las opiniones sociales tradicionales tienden a aprobar y confirmar las habilidades de las chicas, y subsiguientemente, sus identidades femeninas. Así, las chicas necesariamente no eran mejores que los chicos en términos de resultados físicos dentro de estas actividades, sin embargo, se asumía que eran superiores porque ellas eran chicas. Estos resultados pueden apoyarse por el hecho de que en general las chicas que contestaron al cuestionario tenían una baja percepción de su habilidad en actividades como fútbol –uno de los deportes de equipo masculino que representa la deportivización masculina de este continente- y la carrera, en la cual la condición física, la velocidad, la resistencia y la perseverancia –todas típicamente asumidas como cualidades "masculinas"– son reverenciadas.

El deporte es para hombres, no para mujeres

La deportivización del cuerpo femenino

Las chicas adolescentes y las mujeres jóvenes están socializadas dentro de la cultura de feminidad, con su obligada modestia, finura, inactividad, incapacidad física y deseabilidad (homosexual). Una parte fundamental de identificación y pertenencia a la subcultura adolescente femenina es una obsesión por la apariencia física, o la ideología de la "mujer como objeto" (Scraton, 1993:45). Como resultado de esto, las chicas tienden a tener una imagen de sí más pobre que los chicos, ser más infeliz con su cuerpo y suelen evitar con mayor frecuencia la actividad física (Hill y Brackenridge, 1989). En relación al cuestionario, varias chicas señalaban su desconfianza, desconcierto y hasta vergüenza con respecto a sus cuerpos. Comentarios como los siguientes ilustran esta imagen:

> Pienso que en EF tienes que sentirte bien y cómoda para hacerla mejor!. Tienes que estar segura de ti.
> Si alguien se encuentra preocupada por su apariencia entonces no querrán realizar EF.
> Estoy realmente avergonzada de mi cuerpo... La odio porque me siento diferente a otras chicas de mi clase..., siempre siento como si estuviera siendo mirada por un montón de gente... no me gusta la EF porque siento que estoy gorda y me preocupa que la gente pueda ver como soy. Algunas veces llevo mi pantalón y un jersey ancho para esconderme.

Estas citas explican la afirmación de Gilroy (1989:170) de que "lo físico, por lo tanto, no es simplemente físico, sino también social". Sugiere pues que la desgana de las chicas para tomar parte en la EF, y el gran número de ellas que dejan de hacer deporte extra-curricular, puede surgir desde este conflicto de culturas y la falta de educación

en las chicas para una confianza sobre el ámbito físico (Crockburn, 1999b). Esta idea se encuentra apoyada por el resultado de que "hacer deporte en frente de otro' fue rechazado por más de la mitad (53 %) de las chicas que contestaron al cuestionario.

La ansiedad de las chicas frecuentemente es acentuada por el hecho de tener que ponerse ropa deportiva, junto con la necesidad de cambiarse antes y después de las clases. Los resultados de algunas investigaciones sugieren que algunas están poco dispuestas a ponerse la ropa deportiva y exponer su cuerpo, o parte de él, ya que suelen ver esta acción como poco agradable y pasada de moda (Milosevic, 1995; Shilling, 1993). Alrededor de un cuarto (27 %) de las chicas en este estudio dijeron que llevar la ropa necesaria para la EF les desmotivaba. De acuerdo a esto, existió un número de afirmaciones (19) que respondiendo a las preguntas abiertas, señalando su insatisfacción con la ropa de EF. "*Todas las cosas que hago en EF me resultan vergonzosas, de hecho no traigo mi ropa porque mis piernas...mis piernas parecen macizas en pantalón corto y esto es violento*".

Como miembros de la cultura femenina muchas chicas adolescentes y mujeres jóvenes adoptan símbolos de la feminidad adulta, tales como joyas, maquillaje, peinados y otros; los cuales requieren un tiempo (y habilidad) para poder ser adoptados. Sobre este aspecto, al menos un tercio de las chicas de nuestro estudio dijeron que ellas se apartaban de la EF como consecuencia de tener que seguir las normas impuestas por el departamento, como por ejemplo, tenerse que quitar las joyas, recogerse el pelo, etc. Varias chicas utilizaron el cuestionario para quejarse, de que no se les permitiera ducharse (3) (7), teniendo que cambiarse en un cuarto sucio y mal oliente (3), o bien no tener tiempo suficiente para cambiarse (4). Cockerill y Hardy (1987) reflejan la "confusión" y el tiempo que es necesario para quitarse estos "símbolos" antes de la clase de EF y recuperarlos después, llegando a la conclusión de que las reglas departamentales y el tiempo permitido para cambiarse tiene una relevancia extrema para aquellas chicas adolescentes y mujeres jóvenes que sienten la necesidad de reconstruir su feminidad después de las clases de EF.

Avergonzadas por los chicos en EF

La EF puede causar en las chicas un "*déficit de feminidad*" (Cockburn, 1999b) y cierta ambigüedad respecto a su conveniencia y feminidad (heterosexual). Estas tensiones causadas por la necesidad de tener que realizar una actividad física "inapropiada" en ropa pasada de moda, se intensifica para algunas chicas cuando la EF es enseñada en grupos mixtos de sexo. Muchas chicas se encuentran con el dilema de que, para "*triunfar*" como el profesor les exige, necesitan demostrar las características masculinas de la habilidad, la condición y perseverancia física; mientras que para "*tener éxito*" entre sus compañeros necesitan "*...preservar su cuidadosamente construida imagen femenina*" (Cockerill y Hardy, 1987:149). Indudablemente, para triunfar en un aspecto es necesario fallar en el otro, debido a la dicotomía polarizada de identidades de género que le ofrecen en los discursos públicos y populares, como las revistas (V. Cockbun, 1999c). Al menos un tercio (24) de las chicas que respondieron al cuestionario dijeron que ellas estarían desmotivadas en una clase con chicos, mientras que sólo 8 dijeron que esta situación les motivaría. De forma similar, al menos un cuarto (17) dijeron que ellas preferirían estar en una clase sólo con chicas, mientras que sólo un pequeño número (5) lo contradijo. (Las escuelas involucradas en el estudio enseñaban EF en grupos mixtos agrupados en proporciones diversas, en ningún caso asignadas). Varios comentarios realizados por las chicas en el cuestionario llamaban la atención sobre el hecho de que para algunas su nivel de confianza disminuía al realizar las clases de EF con chicos.

> *Cuando los chicos se ríen al cometer algún error me desmotivo.*
> *...los chicos se divierten si tu no puedes golpear el balón ...si tu estás con chicos que te toman el pelo te avergüenzan ...preferiría hacer EF con todas las chicas en lugar de estar mezclados.*

Los estudios que han comparado las actitudes de chicas y chicos han encontrado que a las chicas les gusta menos las clases mixtas (e.g. Lirgg, 1993), y que estos sentimientos aumentan cuando van siendo mayores (Mason, 1995; Milosevic, 1995). Aunque la mayoría de las chicas en muchos casos (incluyendo este estudio) dicen que nos les importa, lo cierto es que si intentamos fomentar el trabajo conjunto de las chicas que no les gusta la EF deberemos considerar los intereses de estas estudiantes. La respuesta negativa no se da en todos los casos (1 de cada 5) ni para todas las actividades, como este comentario muestra.

> *Realmente no me molesta hacer baile o este tipo de cosa con chicos. Pero no las carreras, los deportes en el exterior son vergonzosos si no eres capaz.*

Pero lo que sí muestran la evidencias es que en situaciones mixtas los chicos "se sitúan por encima de las chicas" (Deem, 1984) y, en particular en EF, los chicos dominan y a menudo intimidan a las chicas con respecto a aspectos organizativos, espaciales, verbales y pedagógicos de la clase (Scraton, 1987). Así, de forma clara algunas chicas estarán en desventaja. Esto viene a destacarse en los comentarios realizados, tales como "*no quería hacer el trampolín delante de los chicos, por eso me sentí ... y no fui a la clase más de dos veces*"; "*...usualmente no nos presta mucha atención pues el profesor atiende a los chicos*".

Las condiciones de práctica: "Humedad y frío, violencia y brusquedad"

Es desalentador encontrarse más de un tercio (28) de las chicas en el estudio que dicen que ellas llegan a sentirse desmotivadas hacia la EF por "quedarse sin aliento", y sólo el 4 % (3) se encuentran motivadas con la intensidad de la clase. El estudio de Dickenson y Sparkes (1988) apoya la idea de que las demandas físicas de una actividad son una razón muy común para que ésta no guste; igualmente Mason (1995) ha mantenido esta hipótesis sobre la involucración de jóvenes en el deporte. Estos hallazgos

indican el pobre conocimiento de la juventud y los bajos niveles de motivación hacia la condición física, lo que tiene obvias implicaciones para nuestra profesión.

Otro aspecto de la EF por el cual las chicas no se divertía era el peligro a hacerse daño, la agresividad y el contacto físico violento. Este está tradicionalmente asociado con –y es muy importante dentro de– los deportes masculinos, y por lo tanto en la EF de chicos. Con respecto al género, las chicas apropiadamente en forma se quejaron durante el estudio de que frecuentemente se sufría algún daño o había demasiada agresividad. Sobre estos factores, el 44 % (33) de las chicas dijeron que las situaciones agresivas les hacían desconectar de la EF, mientras que sólo el 11 % (8) dijeron que estos elementos les motivaban. No obstante, es importante realizar una cuidadosa distinción entre "*agresión*" y "*competición*", pues demasiado a menudo ambos son presumidos como aspectos masculinos del deporte. Muchas más chicas se comprometían con la EF por ser "*competitiva*" (45 %) que por ser "*agresiva*" (11 %). Esta idea sirve para recordar que aunque algunas chicas se comprometen con la EF por que les permite ser "*artísticas o creativas*" (51 %), no existe, sin embargo, patrones genéricos femeninos, pues a algunas les divierte la competición y a otras ser agresivas. Por ejemplo, una estudiante dijo que a ella le gustaba especialmente el baloncesto porque "... es un deporte donde puedo ser agresiva y no quedar fuera!", en otro caso era porque "... puedo ser agresiva y me permite descargar mi furia".

El frío y las clases exteriores son quizá los dos aspectos más temidos de la EF en el Reino Unido. El 81 % (61) de las chicas de este estudio dijeron que hacer EF fuera, cuando hace frío, les desmotiva. Ciertamente el frío, el cual fue también mencionado de forma negativa 27 veces en la pregunta abierta, juega una parte importante en la cultura de la EF en este país. Hasta que haya un nivel razonable de respaldo en la construcción de instalaciones deportivas escolares, o al menos hasta que se utilicen las instalaciones públicas, las escuelas con espacios interiores limitados para la EF continuarán, presumiblemente, desmotivando a muchas chicas.

Uno podría, quizás, ver lógico estas respuestas negativas respecto a estos aspectos desagradables de la EF. Sin embargo, es relevante para el caso especular sobre qué es lo que predispone a las chicas a reaccionar de esta forma, mientras los chicos presumiblemente sufren las mismas (o peores) condiciones físicas y experiencias. Podría argumentarse que mientras los chicos no tienen socialmente permiso para quejarse demasiado fuerte, debido al temor de comprometer su imagen masculina, las chicas, en efecto, si están disciplinadas para quejarse sobre las limitaciones físicas. Mientras los chicos son enseñados a estar *orgullosos* de haberse sobrepuesto a las condiciones físicas, y son recompensados positivamente por tal comportamiento "*macho*" (Connel et al., 1982), las chicas tienen su propia "*feminidad enfatizada*", esperando de ellas una queja por alguna herida, el frío o el castigo del profesor/a. De alguna forma, necesitamos encontrar la forma de fomentar a las chicas un compromiso auténtico y entusiasta con la EF y otros tipos de actividad física, mientras permitimos simultáneamente que puedan mantener su credibilidad como unas "*chicas adolescentes*" en esta cultura altamente sexualizada.

Posibles caminos: Reconocer y prepararse para la diversidad

A fin de incrementar la confianza, y por lo tanto disfrutar y participar en la actividad física en general, y en la EF en particular, las chicas necesitan ser enseñadas con situaciones positivas, no sólo para descubrir y desarrollar sus competencias, sino también para valorarse y creer en sí mismas. No obstante, igual de importante es la necesidad de favorecer una atmósfera menos masculinizada en las clases de EF, donde las chicas puedan aprender de una forma más positiva (Stanworth, 1983; Wright, 1997). Sin embargo, obstruyendo el progreso de tales objetivos para las chicas encontramos las contradicciones fundamentales que representan la paradoja cultural, determinada por el énfasis de la feminidad adolescente, de un lado, y el deporte, epítome de la forma dominante de la masculinidad en las culturas occidentales industrializadas, de otro lado. (Cockburn, 1999b).

Hay claramente diferencias individuales marcadas entre las chicas, quienes aceptan o rechazan la EF, les gusta o les disgusta. Esto hace que se incremente las cuestiones de elección individual y no pueda hablarse de elecciones generales por grupo. La imposibilidad de atender a cada uno de los deseos individuales hace imposible dar patrones comunes de actuación, sin embargo es posible identificar cuatro desafíos para la profesión que ayuden a reconocer y atender a la diversidad de las necesidad individuales de las chicas.

En primer lugar, es interesante explorar las formas alternativas de conceptualizar y definir la actividad física, el movimiento, el deporte y la EF, pues esto puede "...cambiar la hegemonía de los juegos y deportes tradicionales" (Wright y Dewar, 1997:94). El curriculum ofertado en la actualidad ha sido acertadamente acusado de

> *Privilegiar las experiencias de los chicos sobre las chicas, de tal modo que para aquellos los juegos competitivos en equipo conllevan éxito, satisfacción y autoestima (Williams y Woodhouse, 1996: 212).*

Investigadores, tales como Penney y Evans (1999) y Thomas (1993), han criticado el actual curriculum nacional de EF por su sesgo y énfasis sobre los juegos tradicionales y sus correspondientes valores "masculinos". Fox (1994:17) culpa a esta visión unidimensional de la EF por que lleva a los jóvenes a enfrentarse con una decisión dicotómica:

hacer deporte, o (para las chicas) no hacerlo; al mismo tiempo que sugiere que "...el deporte puede ser un tipo erróneo de actividad física para ofrecerles".

En lugar de llegar a una situación en la que "deporte" y "Educación Física" sean palabras rechazadas por las chicas y mujeres jóvenes, debemos llegar a una "...concepción más amplia de la participación de la mujer en el esfuerzo físico" (Deem y Gilroy, 1998:104). Esta visión es apoyada por las conclusiones realizadas por Lyons:

> *Aun con alumnos menos activos existe una considerable evidencia para sugerir que un enfoque dinámico en el contenido curricular, particularmente para alumnos mayores, debe permitir un compromiso mayor hacia la EF y el deporte.* (Lyons, 1998:34).

De forma similar, Williams (1993:129) afirma que:

> *El contenido curricular debería ser analizado desde el punto de vista de su pertinencia en un doble sentido, como oportunidad de aprendizaje y como actividad destinada para toda la vida la ocupación del tiempo libre de los chicos y chicas.*

El segundo desafío que emerge desde la investigación relacionada con las actividades de EF es la necesidad de ofrecer (más) elección a los estudiantes. Eso puede ayudarnos a atender la diversidad y fomentar unas actitudes más positivas hacia la EF, dentro de la variada individualidad de sujetos a los que enseñamos. (Hendry y Singer, 1981; Lyons, 1998). Si proporcionamos a las chicas (y chicos) más jóvenes la amplitud de actividades comentadas más arriba, ellos mismos tendrán las experiencias y el conocimiento necesarios para tomar decisiones razonadas sobre sus preferencias de actividad en los años posteriores a la escolarización. Para poder facilitar esta elección significativa es necesario un trabajo adicional para explorar las experiencias y opiniones de los estudiantes e incrementar el compromiso hacia ciertas áreas de actividad actualmente infravaloradas en muchas escuelas (8).

En tercer lugar, los resultados de este estudio señalan la diversidad de resistencias, debilidades y necesidades de las chicas dentro de la EF. Existe realmente una necesidad en nuestra profesión de capacitar y fomentar a los profesores de EF para atender más eficazmente a la diversidad encontrada dentro de las clases de EF. Woodhouse mantiene que:

> *Nuestros programas amplios y equilibrados no tendrán mucho éxito si los alumnos continúan reforzando sus sentimientos de incapacidad o inferioridad* (Woodhouse, 1997:45).

Mientras persista la presión sobre el tamaño de las clases, y sobre el poco tiempo disponible, la solución es difícil; no obstante, es crucial posibilitar los cambios. Para adaptar "*...una forma diferente de conciencia pedagógica*" (Sparkes, 1992:2) podría incluirse el fomento de una consciencia pedagógica innovadora y de unos modos de enseñanza que pudieran conseguir un mayor logro y entusiasmo en las chicas.

En cuarto lugar, nosotros debemos cambiar el discurso oficial de la EF, el cual "...potencia la individualidad, el poder, el control y la responsabilidad, pero mantiene en su parte oculta cuestiones de clase, raza, género y habilidad [y sexualidad]" (Evans y Clarke, 1988:140). Necesitamos desafiar a la opresión de los estereotipos de género (y étnicos y socio-económicos) y la homofobia heterosexual que se encuentra dentro de la EF y el deporte. También necesitamos incrementar la conciencia de cómo la clase, la etnicidad y la habilidad, al mismo tiempo que la dicotomía perjudicial de la hetero/homosexualidad, afecta a las experiencias de las chicas y sus necesidades en el deporte en general, y en la EF en particular.

Finalmente, hay una necesidad de promover la investigación en EF y el deporte con chicas y mujeres de todas las edades y en todas las áreas en y fuera del país; e investigar más a fondo cómo son las relaciones de los chicos y hombres con la EF y el deporte (9). Al conseguir estos y otros desafíos podremos empezar a remediar el "*...desequilibrio crónico en las percepciones y el conocimiento de la gente joven [y también adulta]*" (Milosevic, 1995:60), y con ello fomentar el compromiso de las chicas hacia una participación prolongada y entusiasta en el deporte. En cualquier caso, el trabajo para conseguir este cambio no está exento de problemas, tensiones y paradojas, y muchos de los cambios realizados en las investigaciones cualitativas (y feministas) de las chicas en la EF ofrecen potencialmente algunas ayudas a la enseñanza algo conservadora de las chicas (y chicos). La reflexión, el pensamiento y la consciencia tan valorados en la investigación cualitativa podría trasladarse fácilmente a la reflexión, el interés la preocupación dentro de las situaciones de enseñanza. Si los avances de la investigación pudieran compartirse con los profesores las sutilezas interpersonales de la enseñanza podrían ser más fácilmente identificadas y valoradas por los docentes. Para desenmascarar las intencionalidades de la enseñanza debemos ayudarnos de la sociología educativa, la cual requiere que:

> *...examinemos las bases sociales de nuestras prácticas convencionales, que exploremos los procesos de toma de decisiones, el criterio por el cual sostenemos la selección del currículo, los razonamientos que utilizamos para justificarlo y legitimarlo, y situar esto no sólo dentro de las comunidades ideológicas, sino también dentro de los contextos particulares de organización escolar, social y política en la cual tienen lugar (Evans y Davies, 1986:27).*

De esta forma es cuando podremos comenzar a ver en la EF menos experiencias contradictorias, (hetero-)sexistas y alienadoras, no sólo para las chicas, sino también para sus compañeros y sus profesores.

Notas

(1) Ver Dewar (1991 para una discusión crítica de las cuestiones relacionadas con el concepto de "dar voz".

(2) Respecto a la investigación, y mi experiencia como profesora, resalto la edad de 13 años por ser crucial para las chicas en Educación Física. Esta edad se encuentra en la mitad del tramodonde la mayoría del interés de las chicas hacia la Educación física se decide (Burcher, 1985; Carrington y Williams, 1988; Dikenson Sparkes, 1988).

(3) Este es el nombre que recibe el examen que los esutiantes deben realizar al final del último curso de secundaria (normalmente a los 16 años). Aunque en el examen muchas materias son obligatorias, actualmente la materia de EF es optativa. (Nota del traductor).

(4) Los resultados resumidos en frecuencia y porcentajes pueden consultarse en el anexo del artículo.

(5) Véase nota pie pagina 3.

(6) Estas respuestas fueron dadas en Enero, antes de que ninguan información, respecto a las opciones, le hubiesen sido reveladas a las chicas. Así pues, puede asumirse que el hecho de aparecer otras meterias distintas a la Educación Física en las columnas de elección no hubiera tenido en ese momento ningún efecto sobre las respuestas.

(7) Las investigaciones de Scraton (1992) y Tinson (1998) muestran como la cuestión del uso de las duchas es un conflicto entre muchas chicas de secundaria y sus profesores de Educación Física. Suele asumirse como un aspecto negativo de las clases de Educación que conlleva a situaciones de vergüenza y desmotivación en las chicas.

(8) Véase, por ejemplo, los argumentos de Humberstone (1995) para las actividades extraescolares y de aventura.

(9) Existen muchas referencias en este sentido, tanto en enseñanza como en investigación, como para que su importancia no fuera negada. Algunos ejemplos a destacar serían: Burkhardt (1995); Clarke (1997); Griffen (1995) y Griffin y Genasci (1990) sobre como combatir la homofobia en Educación Fisica. Bourdieu (1978) y Shilling (1993) sobre clase social y Educación Física. Khan (1995); Lyons (1995) y Zaman (1997) sobre raza y etnicidad en la Educación Física de las chicas. Barton (1993); Graydon (1997) y Halliday (1993) sobre capacidad e incapacidad. Williams (1993) sobre la Educación Física en primaria de las chicas. Scraton (1997) sobre las perspectivas internacionales de la mujer en el deporte; DeKnop et al., (1996) sobre juventud y deporte en todo el mundo; y Dunning et al. (1993 sobre como los deportes internacionales se encuentran afectados por cuestiones tales como el género.

Referencias bibliográficas

BARRITT, L.; BECKAM, T.; BLEEKER, H. y MULDERIJ, K. (1983), *Researching Educational Practice*, Grand Forks: University of North Dakota Press.

BARTON, L. (1993), "Disability, Empowerment and Physical Education" en J. Evans (ed.) *Equality, Education and Physical Education*, London: Falmer Press.

BOURDIEU, P. (1978), "Sport and Social Class", *Social Science Information 17*, 6: 819-40.

BBC RADIO4 (9th December 1998), "Girls and PE", *Woman's Hour*.

BROPHY, J. (1998), *Motivating students to learn*, Champaign: Human Kinetics.

BURKHARDT , J. (1995), "Between you and me I think dance is for poofters". Balancing the genders in dance", in L. Milosevic (ed.) *Fairplay. Gender and Physical Education*, Leeds City Council, Department of Education.

BUTCHER, J. (1985), "Longitudinal analysis of adolescent girls' participation in physical activity", *Sociology of Sport Journal*, 2: 130-143.

CARRINGTON, B. y WILLIAMS, T. (1988), "Patriarchy and Ethnicity: The Link Between School Physical Education and Community Leisure Activities", en J. Evans, (ed.) *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, London: Falmer Press.

CLARKE, G. (1997), "Playing a Part: The Lives of Lesbian Physical Education Teachers", en G. Clarke y B. Humberstone (eds.) *Researching Women and Sport*, London: Macmillan.

COCKBURN, C. (1999a), "Year 9 Girls' Opinions of Physical Education: A Questionnaire Survey", *unpublished paper*, University of Southampton.

– (1999b) "Everybody's looking at you!: Girls negotiating the 'femininity deficit' they incur in Physical Education", paper presented at *British Educational Research Association Annual Conference*, Brighton, September 1999.

– (1999c) "The Trouble with Girls: 'A study of teenage girls' magazines in relation to sport and PE", *British Journal of Physical Education, núm 30*, 3.

COCKERILL, S. A. y HARDY, C. (1987), "The Concept of Femininity and Its Implications for Physical Education", *British Journal of Physical Education, 18*, 4: 149-151.

COHEN, L. y MANION, L. (1994), *Research Methods in Education*, London: Routledge.

CONNELL, R. W.; ASHENDEN, D. J.; KESSLER, S. y DOWSETT, G. W. (1982), *Making The Difference: Schools, families and social division*, London: George Allen and Unwin.

DEEM, R. (1984), *Co-education Reconsidered*, Milton Keynes: Open University Press.

DEEM, R. y GILROY, S. (1998), "Physical Activity, Life-long Learning and Empowerment – Situating Sport in Women's Leisure", *Sport, Education and Society*, 3, 1: 89-104.

DEWAR, A. (1991), "Feminist Pedagogy in Physical Education: Promises, Possibilities and Pitfalls", *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62, 6: 68-71 y 75-77.

DICKENSON, B. y SPARKES, A. (1988), "Pupil definition of physical education", *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 2: 6-7.

EVANS, J. y CLARKE, G. (1988), "Changing the Face of Physical Education" en J. Evans (ed.) *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, London: Falmer Press.

EVANS, J. y DAVIES, B. (1986), "Introduction", en J. Evans (ed) *Physical Education, Sport and Schooling*, London: The Falmer Press.

FOX, K. (1994), "Understanding Young People and their decisions about Physical Activity", *British Journal of Physical Education*, 25, 1: 15-19.

GRAYDON, J. (1997), "Self-confidence and Self-esteem in Physical Education and Sport", en G. Clarke and B. Humberstone (eds.) *Researching Women and Sport*, London: Macmillan.

GILROY, S. (1989), "The emBodyment of power: gender and physical activity", *Leisure Studies*, 8: 163-171.

GRIFFEN, P. (1995), "Homophobia in Physical Education", L. Milosevic (ed.) *Fairplay: Gender and Physical Education*, Leeds City Council, Department of Education.

GRIFFIN, P. y GENASCI, J. (1990), "Addressing Homophobia in Physical Education: Responsibilities for Teachers and Researchers", en M. A. Messner y D. F. Sabo (eds.) *Sport, Men, and the Gender Order: Critical Feminist Perspectives*, Champaign: Human Kinetics.

HALLIDAY, P. (1993), "Physical Education within Special Education Provision – Equality and Entitlement", en J. Evans (ed.) *Equality, Education and Physical Education*, London: Falmer Press.

HEALTH EDUCATION AUTHORITY (1997), *Promoting Physical Activity with Young Women: Guidelines*, London: Health Education Authority.

HENDRY, L. B. (1986), "Changing Schools in a Changing Society: the Role of PE", en J. Evans

(ed.) *Physical Education, Sport and Schooling*, London: Falmer Press.

HENDRY, L. B. y SINGER, F. E. (1981), "Sport and the Adolescent Girl: A Case Study of One Comprehensive School", *Scottish Journal of Physical Education*, 9: 18-29.

HILL, J. y BRACKENRIDGE, C. (1989), "My Body's a Complete Wreck: The Contribution of PE to Physical Confidence" *Physical Education Review*, 12, 2: 147-157.

HUMBERSTONE, B. (1995), "Bringing Outdoor Education into the Physical Education Agenda: Gender Identities and Social Change", *Quest 47*, 2: 144-157.

KHAN, F. (1995), "Muslim girls experience of physical education" en L. Milosevic (ed.) *Fairplay: Gender and Physical Education*, Leeds City Council Department of Education.

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.

LYONS, A. (1995), "Asian women and sport" en L. Milosevic (ed.) *Fairplay: Gender and Physical Education*, Leeds City Council Department of Education.

LYONS, S. (1998), "An Investigation into Girls Attitudes to and Participation in Physical Education and Sport in the London Borough of Barking and Dagenham", *unpublished Paper*, London.

MASON, V. (1995), *Young People and Sport in England, 1994*, London: Sports Council.

MILOSEVIC, L. (ed.) (1995), *Fairplay: Gender and Physical Education*, Leeds City Council Department of Education.

MUNN, P. y DREVER, E. (1990), *Using Questionnaires in Small-Scale Research: A Teacher's Guide*, Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.

PENNEY, D. y EVANS, J. (1999), *Politics, Policy and Practice in Physical Education*, London: Routledge.

SCRATON, S. (1987), "Boys muscle in where angels fear to tread - girls subcultures and physical activities", en J. Horne, D. Jary, A. Tomlinson (eds.) *Sport, Leisure and Social Relations*, London: Routledge and Kegan Paul.

SCRATON, S. (1992), *Shaping Up To Womanhood: Gender and Girls' Physical Education*. Buckingham: Open University Press.

— (1993), "Equality, Coeducation and Physical Education in Secondary Schooling", en J. Evans (ed.) *Equality, Education and Physical Education*, London: Falmer Press.

— (1997), "The Sporting Lives of Women in European Countries: Issues in Cross-national Research" en G. Clarke y B. Humberstone (eds.) *Researching Women and Sport*, London: MacMillan.

SHILLING, C. (1993), "The Body, Class and Social Inequalities", en J. Evans (ed.) *Equality, Education and Physical Education*, London: Falmer Press.

SHROPSHIRE, J. y CARROLL, B. (1998) "Final Year Primary School Children's Physical Activity Levels and Choices", *European Journal of Physical Education*, 3: 156-166.

SHROPSHIRE, J.; CARROLL, B. y YIM, S. (1997), "Primary School Children's Attitudes to Physical Education: Gender Differences", *European Journal of Physical Education*, 2, 1: 23-38.

SPARKES, A. C. (ed.) (1992), *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions*, London: Falmer Press.

STANWORTH, M. (1983), *Gender and Schooling*, London: Hutchinson.

THEBERGE, N. (1991), "Reflections on the body in the sociology of sport", *Quest*, 43: 123-134.

THOMAS, J. (1985), "Remembrance of things past and best forgotten", *Physical Education Review*, 8, 1: 7-13.

THOMAS, S. (1993), "Education Reform: Juggling the Concepts of Equality and Elitism", in J. Evans (ed.) *Equality, Education and Physical Education*, London: Falmer Press.

TINSON, S.(1998), "Like lambs waiting to be slaughtered: The implications of compulsory showering on girls in physical education", *MA (Ed) thesis*, University of Southampton.

TREW, K.; SCULLY, D.; KREMER, J. y OGLE S. (1999), "Sport, Leisure and Perceived Self-Competence among Male and Female Adolescents", *European Physical Education Review*, 5, 1: 53-73.

TREW, K.; KREMER, J.; GALLAGHER, A., y SCULLY, D. (1997), "Young People's Participation in Sport in Northern Ireland", *International Review for the Sociology of Sport*, 32, 4: 419-431.

UNDERWOOD, G. L. (1988), *Teaching and Learning in Physical Education: A Social Psychological Perspective*, Lewes: Falmer Press.

VAN WERSCH, A. (1997), "Individual Differences and Intrinsic Motivations for Sport Participation", en J. Kremer, K. Trew y S. Ogle (eds.) *Young People's Involvement in Sport*, London: Routledge.

WILLIAMS, A. (1993), "Who Cares About Girls? Equality, Physical Education and the Primary School Child", en J. Evans (ed.) *Equality, Education and Physical Education*, London: Falmer Press.

WILLIAMS, A. y WOODHOUSE, J. (1996), "Delivering the Discourse - Urban Adolescents' Perceptions of Physical Education", *Sport, Education and Society 1*, 2: 201-213.

WINCH, C. (1998), *The Philosophy of Human Learning*, London: Routledge.

WOODHOUSE, J. (1997), "So, how do the pupils feel?", *The Bulletin of Physical Education*, 32, 1: 40-45.

WRIGHT, J. (1997), "The construction of gendered contexts in single sex and co-educational physical education lessons", *Sport, Education and Society*, 2, 1: 55-72.

WRIGHT, J. y DEWAR, A. (1997), "On Pleasure and Pain: Women Speak Out About Physical Activity", en G. Clarke y B. Humberstone (eds.) *Researching Women and Sport*, London: MacMillan.

ZAMAN, H. (1997), "Islam, Well-being and Physical Activity: Perceptions of Muslim Young Women" en G. Clarke and B. Humberstone (eds.) *Researching Women and Sport*, London: MacMillan.

Agradecimientos

Agradezco la colaboración prestada a las chicas y los profesores que tomaron parte en este estudio. Igualmente agradezco al Dr. Gill Clarke su guía y consejo a lo largo del estudio y al Dr. Andrew Parker por su ayuda en la preparación de este artículo.

ANEXO. TABLAS DE RESULTADOS

Siempre	8	11%	Positivo	23	31%
Casi siempre	15	20%			
A veces sí/A veces no	40	53%	A veces	40	53%
Casi nunca	10	13%	Negativo	12	16%
Nunca	2	3%			

Tabla 1. El disfrute de las clases de Educación Física.

RAZONES DADAS	DIVERSIÓN		NO DIVERSIÓN	
Actividad/es	30	67 %	32	38 %
Profesor/Estilo de clase	4	9 %	14	17 %
Frío	–	–	9	11 %
'Aburrida'	–	–	7	8 %
Habilidad propia	4	9 %	6	7 %
Material de E.F.	–	–	4	5 %
Factores de grupo/sociales/amistades	3	7 %	3	4 %
Lesión	–	–	2	2 %
Autoconciencia	–	–	2	2 %
Otras	4	8 %	5	6 %
Total	45		85	

Tabla 2. Razones dadas para divertirse o no divertirse durante las clases de E.F.

Siempre trabajo duro	16	21%	Positivo	48	64%
Usualmente trabajo duro	32	43%			
A veces sí/A veces no	20	27%	A veces	20	27%
No muy a menudo	7	9%	Negativo	7	9%
Nunca trabajo duro	0	0%			

Tabla 3. Esfuerzo realizado en las clases de E.F.

En todas las clases	41	55%	Positivo	65	87%
En la mayoría de las clases	24	32%			
En algunas (sobre la mitad)	7	9%	A veces	7	9%
En pocas clases	3	4%	Negativo	3	4%
En ninguna clase	0	0%			

Tabla 4. Con qué frecuencia te trajiste la ropa para las clases de E.F.

En todas las clases	14	19%	Positivo	60	80%
En la mayoría de las clases	46	61%			
Sobre la mitad de las clases	7	9%	Cerca de la mitad	7	9%
En pocas clases	8	11%	Negativo	8	11%
En ninguna clase	0	0%			

Tabla 5. Número de clases de E.F. en las que participaste.

Enfermedad/lesión, ausencia u otra razón legítima	49	78 %
Para evitar la clase	10	16 %
Por olvidar la ropa deportiva	4	6 %

Tabla 6. Razones para faltar a las clases de E.F.

Olvidarla	18	40 %
Para evitar hacer E.F.*	10	22 %
Estar lesionada/enferma	10	22 %
No gustarle la actividad de la clase de E.F.*	4	9 %
Demasiada carga	1	2 %
Avergonzado e incapaz* (por consiguiente no quise tomar parte)	1	2 %
Mala relación con el profesor	1	2 %
Total	45	

* categorizadas como 'esquivo de clase'

Tabla 7. Razones dadas para no traer la ropa deportiva a las clases de E.F.

RAZONES DADAS	TRABAJAR DURO		NO TRABAJAR DURO	
Actividad/es	13	28 %	15	31 %
Entusiasmado para lograrlo	21	46 %	–	–
Profesor/Estilo de clase	1	2 %	8	16 %
Agrado por la E.F.	7	15 %	–	–
Antipatía por la E.F.	–	–	5	10 %
Estado de ánimo/pereza	–	–	6	12 %
Capacidad propia	1	2 %	4	8%
'Aburrido'	–	–	4	8 %
Enfermo/lesionado	–	–	4	8 %
Frío	–	–	3	6 %
Mantenerse en forma	2	4 %	–	–
Otras	1	2 %	–	–
Total	46		49	

Tabla 8. Razones dadas para trabajar duro/no trabajar duro en las clases de E.F.

'Aburrida'	39	27 %
Poca habilidad	32	22 %
Demasiado agresiva/Riesgo de lesión	13	9 %
Esfuerzo físico intenso/Quedarse sin respiración	9	6 %
Frío	8	5 %
Profesor/Estilo de clase	7	5 %
Ponerse fangoso/sucio	5	3 %
Autoconciencia	3	2 %
Clases en el exterior	3	2 %
Tomar el pelo a los chicos	3	2 %
Otras	23	17 %
Total	144	

Tabla 9. Razones dadas para no sentir atracción por actividades particulares en E.F.

Profesor/Estilo de clase	55	13 %
Poca habilidad	50	12 %
'Aburrida'	46	11 %
Actividad/es	23	5 %
Frío en el exterior	27	6 %
Antipatía por la E.F.	21	5 %
Ropa	19	5 %
Grupos mixtos en función del sexo	19	5 %
Esfuerzo físico	18	4 %
Agresividad/riesgo de lesión	16	4 %
Falta de confianza	15	4 %
Otras	109	26 %
Total	418	

Tabla 10. Factores negativos de la E.F. mencionados en respuesta a las preguntas abiertas

Buena	15	20 %
Depende de la actividad	57	76 %
Mala	3	4 %

Tabla 11. ¿Piensan la chicas que fueron buenas en E.F., o no?

'Divertida'	52	28 %
Buena capacidad propia	32	17 %
Entusiasmo para lograrlo	15	8 %
Esfuerzo físico	14	7 %
Otras	73	
Total	186	

Tabla 12. Razones dadas especialmente para gustarle actividades particulares en E.F.

	POCA HABILIDAD	'ABURRIDA'	PONERSE SUCIO	FRÍO	AGRESIVIDAD/ RIESGO DE LESIÓN	NO FEMENINO	OTRA	TOTAL FRECUENCIAS
Fútbol	28 %	16 %	12 %				44 %	25
Hockey		21 %		21 %	17 %		59 %	24
Rugby			67 %		33 %		0 %	3
Preparación del cuerpo						50 %	50 %	2
Carreras/Atletismo	50 %						50 %	10

Tabla 13. Razones dadas para no gustarles las mínimas actividades diarias.

Todavía practican regularmente	19	19 %
Practican algunas veces	20	20 %
No practican más	61	61 %

Tabla 14. Cincuenta y dos estudiantes practicaban previamente deportes extracurriculares en sus escuelas. Estos datos muestran la continuidad o no de estas prácticas

	ANIMA		ES INDIFERENTE		DESANIMA		NO RESPONDE
Trabajar con compañeras	62	83 %	12	16 %	1	1 %	
La mejor actitud de las compañeras	20	27 %	45	60 %	10	13 %	
Trabajar sola	3	4 %	32	43 %	38	51 %	2
Realizar deporte enfrente de otros	6	8 %	28	37 %	40	53 %	1
Estar en una clase con chicos	8	11 %	43	59 %	24	32 %	
Estar en clase sólo con chicas	17	23 %	53	71 %	5	7 %	
Tener una profesora	11	15 %	57	76 %	2	3 %	5
Tener un profesor	3	4 %	59	79 %	13	17 %	
Su profesora de E.F.	16	21 %	34	45 %	25	33 %	
Imaginarse que son una famosa deportista	12	16 %	44	59 %	19	25 %	
Quedarse sin respiración	3	4 %	44	59 %	28	37 %	
Ser agresiva	8	11 %	32	43 %	33	44 %	
Ser competitiva	34	45 %	29	39 %	12	16 %	
Ser artística o creativa	38	51 %	25	33 %	11	15 %	
Jugar	36	48 %	35	47 %	4	5 %	
Llevar puesta la ropa deportiva	5	7 %	48	64 %	20	27 %	2
Seguir las normas sobre la joyería, el pelo, los lazos, etc.	3	4 %	47	63 %	23	31 %	2
Hacer E.F. fuera con temperatura baja	2	3 %	12	16 %	61	81 %	
Hacer E.F. fuera con una temperatura calurosa	43	57 %	23	31 %	7	9 %	2

Tabla 15. Factores que animan, son indiferentes, o desmotivan a las chicas hacia las clases de E.F.

	PORCENTAJE DE CHICAS A QUIENES GUSTÓ
Natación	71 %
Trampolín	52 %
Baloncesto	47 %
Tenis de mesa	39 %
Fútbol	29 %
Gimnasia	28 %

Tabla 16. Porcentaje de agrado hacia determinadas actividades sobre el total de chicas a las que se les ofertaron estas actividades en E.F.