



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

Campus María Zambrano

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**LA INTEGRACIÓN DE LAS NIÑAS EN EL
PIDEMSG A TRAVÉS DE LA
METODOLOGÍA COMPRENSIVA COMO
RECURSO DIDÁCTICO**

AUTOR: Héctor San Pedro Sánchez

TUTOR: Juan Carlos Manrique Arribas

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación consiste en analizar y valorar cuál es el grado de integración de las niñas dentro del Programa Integral de Deportes Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG). Para ello, hemos evaluado diferentes variables que pueden condicionar su incorporación activa a las actividades propuestas como es el caso de la utilización de un modelo comprensivo de enseñanza o la manera de enfocar las diferentes modalidades deportivas. A través de numerosas observaciones realizadas de sesiones de entrenamientos y de encuentros, así como de las entrevistas a los coordinadores y a diferentes monitores se ha podido concluir que, de manera general, el Deporte Escolar trabaja en la línea de hacer participar en igualdad de condiciones tanto a los niños como a las niñas, para acabar con los estereotipos tradicionales de género y los prejuicios de valor. Sin embargo, aunque las orientaciones sobre la manera de aplicar el programa son claras al respecto, se advierten ciertas dificultades para conseguir el objetivo de manera total, debido a que, en algunos casos, los monitores becados presentan una formación limitada sobre la metodología a emplear o una falta de experiencia en su aplicación práctica.

PALABRAS CLAVE

Coeducación, Deporte Escolar, igualdad de oportunidades, metodología comprensiva, motivaciones.

ABSTRACT

The principal objective of this investigation is to analyze and appreciate how much the girls fit into the PIDEMSG. For this, we will evaluate different variables which condition their active incorporation into the design activities, like the use of a comprehensive teaching model or the way to approach the different sports. Through many observations done in training and meeting sessions, as well as the interviews with the organizers and different teachers it has been concluded that, in general, the school sport works in the way of equal conditions for boys as for girls, to finish with the traditional gender stereotypes and the value prejudice. However, although the guidelines

about how to use the program are clear, some difficulties can be noticed in order to reach the objective in the whole way, owing to, in some cases the teachers showing a limited training about the methodology they have to use or an absence of experience in its practical way.

KEY WORDS

Coeducation, school sport, equal opportunities, comprehensive methodology, motivations

AGRADECIMIENTOS

Detrás de esta investigación se encuentran diferentes personas que han hecho posible la realización adecuada de este trabajo.

En primer lugar me gustaría dar las gracias a todas aquellas personas que componen el programa de Deporte Escolar de Segovia. Al coordinador, por su disposición e implicación en todo momento. A los diferentes monitores, contratados y becados, por ayudarme a conocer y valorar este modelo de enseñanza tan bonito. Y a los propios escolares, ya que sin ellos esta investigación no hubiera tenido sentido.

En segundo lugar he de agradecer la gran ayuda y apoyo mostrado por parte de mi tutor, Juan Carlos Manrique, sin él este trabajo de fin de Máster no hubiese llegado a ninguna parte. Su constancia y dedicación ha sido clave para la realización adecuada de esta investigación.

Tampoco me puedo olvidar de aquellos profesores que en determinados momentos me han prestado su apoyo, ayudándome en todo aquello que mejor saben hacer.

A todos mis amigos y a mis compañeros de piso, ya que su ayuda y su apoyo me ha hecho trabajar duro en diferentes momentos.

Por último y no por ello menos importante, me gustaría hacer una mención especial a mi familia, ya que soy lo que soy gracias a ellos. A mis padres, Javier y Ana, por su insistencia y por enseñarme cada día a ser mejor persona, por confiar en mí y apoyarme en todo momento, nunca podré agradecer todo lo que hacen por mí. A mi hermano, tía y abuelos por hacer que valore en esta vida lo que de verdad es importante. A Lara, por estar siempre a mi lado, por escucharme, aguantarme y entenderme, el trabajo a tú lado es más llevadero. Gracias a todos, por enseñarme en todo momento a ser mejor persona y por darme la oportunidad de seguir estudiando para poder ejercer esta profesión tan bonita e importante en nuestra sociedad.

ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	1
1.1 INTRODUCCIÓN	1
1.2 JUSTIFICACIÓN	2
1.3 OBJETO DE ESTUDIO A INVESTIGAR	3
1.4 OBJETIVOS	4
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	5
2.1. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO DEPORTE.....	5
2.1.1 ORIGEN.....	5
2.1.2 EL DEPORTE EN LA ACTUALIDAD	6
2.2. EL DEPORTE ESCOLAR EN CLAVE DE GÉNERO	7
2.2.1 TIPOS DE ACTIVIDADES PROMOVIDAS EN EL DEPORTE ESCOLAR	8
2.2.2 LA INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS NIÑAS EN EL DE.....	12
2.2.3 ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL DE.....	14
2.2.4 INTEGRACIÓN DE LAS ALUMNAS/DEPORTISTAS EN EL DEPORTE ESCOLAR.....	16
2.2.5 EL DEPORTE ESCOLAR EN SEGOVIA.....	20
2.2.6 ¿QUÉ ES EL PIDEMSG?.....	20
2.3 LA COEDUCACIÓN COMO MEDIO PARA ACABAR CON LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO.....	22
2.3.1 IMPORTANCIA DE UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA	23
2.3.2 LA COEDUCACIÓN COMO MEDIO PARA FAVORECER EL ÉXITO EDUCATIVO.....	25
2.3.3 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE FAVORECEN LA COEDUCACIÓN EN EL DEPORTE ESCOLAR	28
2.4 LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA Y EN EL PIDEMSG.....	29
2.4.1 OBJETIVOS DE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA.....	30
2.4.2 DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA	30
2.4.3 LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL PIDEMSG	31
2.4.4 LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA COMO MEDIO DE INCLUSIÓN DE LAS NIÑAS EN EL DEPORTE ESCOLAR	32

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	34
3.1. INTRODUCCIÓN	34
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	34
3.2.1 EL ESTUDIO DE CASOS.....	35
3.3 DEFINICIÓN GENERAL DEL CONTEXTO.....	36
3.3.1 MUESTRA.....	36
3.3.2 ACCESO AL CAMPO	37
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ACCESO AL CAMPO.....	38
3.4.1 LA OBSERVACIÓN	38
3.4.2 LA ENTREVISTA.....	41
3.5. TEMPORALIZACIÓN	44
3.6. ANÁLISIS DE DATOS.....	44
3.7 CODIFICACIÓN.....	46
3.8 TRIANGULACIÓN	49
3.9 CRITERIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS.....	50
CAPITULO IV: RESULTADOS SEGÚN LAS CATEGORÍAS.....	51
4.1LA COEDUCACIÓN EN EL PIDEMSG	51
4.1.1.LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SIEMPRE TRABAJAN EN GRUPOS MIXTOS.....	51
4.1.2LAS NIÑAS RECHAZAN ACTIVIDADES PORQUE SE CONSIDERAN QUE SON DE CHICOS.....	54
4.1.3LAS NIÑAS SON O SE SIENTEN RECHAZADAS EN LAS ACTIVIDADES PRACTICADAS	56
4.1.4 LA RELACIÓN ENTRE NIÑOS Y NIÑAS FAVORECE EL BUEN CLIMA EN CLASE.....	59
4.2 MOTIVACIÓN, INTERESES Y PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS EN EL PIDEMSG.....	61
4.2.1 LAS NIÑAS PRACTICAN CUALQUIER DEPORTE O ACTIVIDAD INDICADA	61
4.2.2 LA MOTIVACIÓN DE LAS NIÑAS ESTÁ SIEMPRE PRESENTE CUANDO SE REALIZA CUALQUIER ACTIVIDAD O DEPORTE.....	63
4.2.3 EL TIPO DE DEPORTE REALIZADO SE ADECUA A LOS INTERESES Y CARACTERÍSTICAS DE LAS NIÑAS	65
4.2.4 LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LAS NIÑAS SE ENCUENTRA SIEMPRE PRESENTE EN LAS SESIONES Y ENCUENTROS	68

4.2.5 EL TIPO DE CUERPO TRABAJADO ES UN INDICIO PARA GARANTIZAR EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS	70
4.3 IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA COMO RECURSO DIDÁCTICO	71
4.3.1 LAS NIÑAS COMPRENDEN LA FORMA Y LA LÓGICA DE LOS JUEGOS A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA.....	71
4.3.2 LAS NIÑAS CONSIGUEN LOS OBJETIVOS ESTABLECIDOS POR LOS MONITORES A LO LARGO DE LAS SESIONES Y ENCUENTROS.....	72
4.3.3 EL TIPO DE METODOLOGÍA DESARROLLADA DURANTE LA PRÁCTICA FOMENTA LA COOPERACIÓN ENTRE NIÑOS Y NIÑAS.....	74
4.3.4 SE CONSIGUEN UNA SERIE DE VALORES EDUCATIVOS QUE FOMENTAN LA INCLUSIÓN DE LAS NIÑAS DENTRO DEL PIDEMSG	75
4.3.5 LA IMPLICACIÓN DEL MONITOR DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNO FAVORECE LA INTEGRACIÓN DE LAS NIÑAS	77
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS	78
5.1 LA COEDUCACIÓN EN EL PIDEMSG	79
5.2 MOTIVACIÓN, INTERESES Y PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS EN EL PIDEMSG	81
5.3. IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA COMO RECURSO DIDÁCTICO	85
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	89
CAPÍTULO VII: CONSIDERACIONES FINALES	93
7.1 PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	93
7.2 FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO.....	93
CAPÍTULO VIII: BIBLIOGRAFÍA	95

CAPÍTULO I

1.1 INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el modelo de enseñanza que se presenta en toda la comunidad educativa, debe estar orientado a fortalecer y mejorar el desarrollo integral de todas las personas, independientemente de las necesidades, capacidades o género de cada escolar. De la teoría a la práctica hay un camino por recorrer, por ello, en este trabajo nos centraremos en analizar cómo es la integración del colectivo femenino dentro del Programa Integral de Deportes en Edad Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG) a través de la metodología comprensiva como recurso didáctico.

Siguiendo a Rodríguez y García (2009) o Caruncho (2013) hoy en día todavía se siguen produciendo diferencias en la práctica deportiva escolar entre niños y niñas. En diferentes momentos de las sesiones y encuentros, la competitividad, el rendimiento y el resultado son considerados por algunos niños elementos fundamentales para realizar una buena práctica deportiva, alejándose así de las intenciones y valores educativos que pretende establecer el programa y el colectivo femenino en general. Por todo ello, en la presente investigación, se analizará cómo influye la metodología comprensiva para acabar con estas desigualdades producidas entre niños y niñas.

En pleno siglo XXI, creemos que es un derecho y una obligación que todos los escolares tengan una educación de calidad, en donde la igualdad de oportunidades sea una realidad en la práctica vivenciada. Lejos de prestar atención a los estereotipos o creencias que se han desarrollado a lo largo de la evolución de las niñas en las actividades físicas (Scraton, 1995), en el presente trabajo analizaremos el grado de integración del colectivo femenino a través de un modelo de enseñanza comprensivo, el cual aboga por la reflexión, la autonomía personal y la libertad de expresión de todas las personas.

Desde este estudio, invitamos a la reflexión y a la valoración para conocer cómo se encuentra el colectivo femenino dentro del PIDEMSG, con el fin de valorar diferentes temas y conductas que nos hagan comprender y mejorar en la práctica educativa real. A través de esta investigación, se analizarán diferentes categorías que

nos permitirán deducir y valorar que aspectos debemos tener en cuenta para buscar una educación de calidad e igualitaria para todas las personas.

1.2 JUSTIFICACIÓN

La educación ya de por sí es un tema trascendental al que debemos de prestar una gran importancia en nuestra etapa de formación. Nuestra motivación por fomentar una educación por la igualdad de género y de calidad hace que este estudio se centre en analizar y valorar qué aspectos se tienen en cuenta para la integración de las niñas en el Deporte Escolar (DE).

En pleno siglo XXI la educación debe ser un instrumento eficaz para asentar las bases de la sociedad futura. Por ello, en esta investigación se pretende analizar cómo es la integración de las niñas dentro del DE, en concreto del Municipio de Segovia, con el fin de comprender y analizar cuáles son los diferentes aspectos que debemos tener en cuenta para conseguir la formación integral y equitativa de todas las personas.

Son muchos los tópicos que aún siguen existiendo en el DE en relación con las diferencias de género que en él se producen. El valor competitivo, la visión elitista y segregadora, propia del deporte espectáculo, en muchas ocasiones se transmite al deporte educativo, creando así en este modelo deportivo escolar diferentes situaciones discriminatorias. Ante este pensamiento, nos surgen las ganas de defender y analizar cuál es el papel de las niñas dentro del Programa Integral de Deportes Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG) con el fin de que estas adquieran las mismas igualdades de oportunidades que el resto de los escolares.

Acabar con los estereotipos de género, con los deportes diseñados para un género u otro o con las metodologías tradicionales que únicamente buscan el resultado final y por ello el rechazo a realizar actividad de diferentes niñas, se considera fundamental para conseguir la coeducación dentro de este programa. Nuestro afán por alcanzar una educación escolar digna, centrada en conseguir un proceso y un aprendizaje significativo de todos los escolares, nos lleva a analizar metodologías abiertas, las cuales buscan en todo momento el desarrollo y la autonomía del educando y en concreto de las niñas.

Creemos que la metodología comprensiva como recurso didáctico puede tener una importancia trascendental para la integración de las niñas dentro del PIDESMG. Además, es nuestra intención comprobar que la metodología comprensiva favorece a que las niñas se sientan motivadas por hacer ejercicio alejándose así de la exclusión social deportiva que todavía se realiza con otros tipos de metodologías, más cerradas, más elitistas y selectivas.

Por todo esto, y por intentar mejorar el estatus de las niñas dentro de la actividad física y en concreto del DE, consideramos fundamental y necesario realizar este trabajo.

1.3 OBJETO DE ESTUDIO A INVESTIGAR

El PIDESMG, a través de la aplicación didáctica de una metodología comprensiva, pretende construir un programa integral que permita desarrollar la automotivación y la formación integral de todas las personas, ya sean niños o niñas, en diferentes dimensiones de la personalidad: cognitivas, afectivas, estéticas o sociales. La búsqueda de una educación de calidad para todos los escolares debe de estar siempre presente en todas las sesiones y encuentros que mantienen los niños a lo largo del curso escolar.

De la teoría a la práctica hay un abismo. En pleno siglo XXI aún siguen existiendo desigualdades entre niños y niñas durante la práctica del Deporte Escolar (DE) en Educación Primaria. Aspectos relacionados con los intereses y motivaciones de las niñas, los estereotipos de género o los tipos de juego (colectivos, individuales, competitivos o cooperativos) que se adaptan más a un género que a otro, hacen que sigan existiendo distinciones dentro de este programa.

De acuerdo con Pérez Brunicardi (2010) en el PIDESMG se utiliza la metodología comprensiva como recurso didáctico para formar tanto a niños y a niñas independientemente de las necesidades y características de cada uno de ellos. No obstante, aún utilizando esta metodología, que busca favorecer el aprendizaje significativo y la participación activa de todo el alumnado, se sigue viendo y observando que la inclusión y participación de las niñas no es igual a la de los niños (Caruncho, 2013)

Ante esta problemática actual, en este estudio se pretende analizar cuál es el papel de las niñas dentro del PIDEMSG buscando y analizando qué aspectos deben de tenerse en cuenta para la formación integral de las niñas. Términos como la coeducación o la educación no sexista, que en otros programas han pasado desapercibidos, deben de ser valorados para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación.

1.4 OBJETIVOS

Para centrar de manera más adecuada las líneas de estudio que se pretenden seguir en este trabajo, hemos concretado una serie de objetivos que se pretenden conseguir. Estos objetivos planteados serán el punto de partida y una de las referencias elementales para llegar a descubrir diferentes conclusiones en relación con el objeto de estudio propuesto.

1. Valorar la coeducación como medio para la igualdad de oportunidades de todos los escolares
2. Evaluar si el deporte escolar es utilizado como un medio educativo y social para la integración de todos los escolares, independientemente de las necesidades y capacidades de cada niño y del género.
3. Describir y conocer cuáles son las actitudes e inquietudes más demandadas por las chicas hacia la práctica físico-deportiva dentro del PIDEMSG.
4. Valorar y comprobar si la metodología comprensiva, utilizada como recurso didáctico, ayuda a la integración de las niñas dentro del PIDEMSG

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO DEPORTE

2.1.1 Origen

A lo largo de los años han sido muchos los autores que han hablado del Deporte y de su nacimiento. Existen divergencias entre los propios profesionales de la Educación Física sobre cuándo surgió el concepto deporte. Por ejemplo, García Blanco (2009) cree que el concepto deporte va unido a la actividad física. Según esta relación entiende que el deporte surgió con la aparición del primer hombre en la tierra. El deporte es un juego, y como tal ha estado presente siempre en todas las épocas de la humanidad. Este autor indica que desde tiempos remotos los humanos tenían tiempo libre y es en ese tiempo cuando el ocio ha dado tiempo al juego, es decir, al deporte.

Frente a esta posición más tradicional, hay otros autores que indican que el deporte surgió a finales del siglo XIV. López Frías (2011) piensa que el Deporte surgió en 1875 gracias a dos movimientos pedagógicos, la Muscular Christianity y la Nueva Educación Física. Estos dos movimientos, surgidos en Estados Unidos y en Inglaterra, son las bases sobre las que se cimenta el deporte moderno. Mientras que la primera Escuela se preocupaba por mejorar la salud mental y física de las personas, la Nueva Educación Física se ocupaba de transmitir ciertos valores a la sociedad a través del deporte. Ambas escuelas tienen en común que estas ideas debían estar dirigidas al ámbito escolar y educativo.

Con la creación del deporte se busca fomentar diferentes habilidades tanto sociales como personales. Ahora bien, el concepto de deporte y la integración en el mismo, tanto de hombres como de mujeres, ha sido diferente a lo largo de la historia. Desde el nacimiento del Deporte, según López Frías (2011), la evolución de las niñas en el deporte no ha sido igual que la evolución que ha seguido la de los niños. La mayoría de los textos hablan de deporte como concepto en general y de cómo ha ido evolucionando a lo largo de los años, sin hacer referencia a la evolución del deporte en relación con el género de los practicantes. En lo que se refiere a la evolución de las niñas en el deporte, su presencia históricamente ha quedado “oculta” (Scruton, 1995). Desde el origen del

concepto deporte en el siglo XIX hasta la actualidad, la importancia de la mujer en el deporte ha ido modificándose y desarrollándose progresivamente.

2.1.2 El deporte en la actualidad

A lo largo de los años, el deporte ha sido considerado un medio apropiado para conseguir una serie de valores tanto sociales como personales. Independientemente de la edad de cada persona o del género, el deporte en todo momento busca fomentar valores como el respeto, la cooperación, la libertad de expresión, la automotivación, la disciplina, la honestidad o la igualdad. Autores como Ruiz y Cabrera (2004) insisten en que el deporte es un elemento formal y pedagógico que busca continuamente mejorar la calidad de vida de cada individuo, independientemente de las necesidades o capacidades de cada sujeto.

De acuerdo con Padiglione (1995), el deporte es una actividad lúdica, basada en reglas que presenta un modelo basado en la competición, el cual requiere una habilidad física por parte del participante. García (2006) indica que el deporte es un juego de carácter lúdico y reglado en donde se pone en práctica diferentes destrezas físicas para conseguir diferentes objetivos previamente marcados. Mientras que García Blanco (2009) habla de tres tipos de deportes: deporte pedagógico, deporte competición y deporte para todos. Nosotros nos quedaremos con la definición que éste realiza sobre el deporte pedagógico ya que indica que “el deporte pedagógico no implica que solo él posea un carácter o valor educativo, sino que se refiere al utilizado en la edad Escolar como un medio de la Educación Física en el proceso de desarrollo integral del educando” (García Blanco 2009, p. 62).

Poco a poco el concepto de deporte se ha ido introduciendo en el ámbito educativo llegando a ser un elemento muy útil tanto en las clases de Educación Física, como en las actividades extraescolares promovidas por los diferentes centros, asociaciones deportivas o instituciones públicas. El hecho de introducir el Deporte en la escuela hace que se realicen y se apoyen unos valores dominantes en la sociedad (Devís, 2006). Esta introducción del deporte debe hacerse de manera cuidadosa, ya que el deporte como tal no es educativo, sino que tiene que cumplir una serie de normas propuestas por los profesores, monitores o coordinadores (Abad, Giménez y Robles, 2009).

2.2. EL DEPORTE ESCOLAR EN CLAVE DE GÉNERO

El concepto de Deporte Escolar (DE) difiere mucho en la actualidad, ya que se encuentran definiciones enfrentadas sobre dicho término (en lo que se refiere a los valores que genera esta actividad y al deporte como tal). Nuestro concepto sobre el mismo se fundamenta principalmente en lo que describe la siguiente definición:

A través del deporte escolar, se debe primar el desarrollo de unos valores democráticos, desde una participación más autónoma de los escolares, buscando la sociabilidad y el espíritu de cooperación en el grupo, evitando el rendimiento prematuro y acelerado, reduciendo la selectividad que exige el deporte de rendimiento, y promoviendo desde el ejercicio físico hábitos saludables entre los escolares. (Fraile, 2004, p.6)

La manera de entender el DE de acuerdo con esta definición estará relacionada con incrementar la participación escolar y los valores educativos, independientemente de la edad, el sexo o el nivel de entrenamiento. No solo en la escuela se debe educar y transmitir una serie de valores. El deporte puede ser un elemento perfecto para que los niños adquieran diferentes habilidades tanto sociales como personales. El DE surge como un elemento muy útil para educar a los niños, independientemente del género o de las necesidades y capacidades de cada uno de ellos. Según Sáenz, Aguado y Lanchas (2013) en el DE se busca planteamientos educativos, donde la formación integral de los niños está por encima de todo lo demás. Valores como la participación, la igualdad, la libertad de expresión, la colaboración, el respeto por los demás o la cooperación deben estar muy presentes en este tipo de actividades extraescolares. Por tanto, nosotros estamos más de acuerdo con que el DE debe ser una actividad deportiva y educadora realizada por niños y niñas en edad escolar (González Pascual, 2013; Fraile, 2004). Este modelo de DE, siguiendo la línea de estos autores, es más formativo y educativo. Por esta razón, con esta definición de DE se pretende alejar de otros modelos de deporte en edad escolar más elitistas y segregadores.

El DE busca acabar con el sedentarismo y las desigualdades, en razón al nivel de habilidad, desarrollo motor o sexo, que se dan de una manera inconsciente en la sociedad actual. En esta actividad extraescolar se pretende realizar diferentes deportes y juegos en donde la participación activa y la educación en valores, tanto de los niños como de las niñas, sean su punto de partida. Este hecho no siempre se cumple, ya que como indica Calzada (2004, p. 47), “en la actualidad, el deporte escolar presenta todos

los vicios propios del deporte espectáculo”¹. Este concepto nos indica que muchas veces se busca el resultado, la discriminación y el rendimiento por encima de valores más educativos. Además, añade que el DE, en muchas ocasiones, se ha diseñado de tal forma que existe un deporte para los chicos y por otro lado un deporte para las chicas, fomentando así una educación sexista, discriminatoria y no igualitaria.

2.2.1 TIPOS DE ACTIVIDADES PROMOVIDAS EN EL DEPORTE ESCOLAR

La calidad de la educación trata de, entre otros aspectos, proveer a todos los alumnos y alumnas de más y mejores oportunidades de conocimiento y aceptación de sí mismos y de relación con los demás y con el entorno. Tales oportunidades tendrán lugar a partir de la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje que posean un potencial educativo y enriquecedor, que estén relacionadas con sus intereses y necesidades, y cuya práctica les resulte algo motivante y gratificador.

(Ministerio de Educación y Ciencia, 1996, p.101)

El tipo de actividades que se debe fomentar en este tipo de programas deportivos escolares deben de estar orientadas a mejorar la calidad de la educación y, por tanto, a mejorar la calidad de vida del escolar. Ahora bien, para que estas actividades estén destinadas a conseguir la formación integral del niño es necesario dotarlas de un sentido y un fin acorde con los escolares, tanto de niños como de niñas (Ministerio de Educación y Ciencias, 1996).

De acuerdo con Fraile (2004), las actividades diseñadas en el DE deben estar orientadas al desarrollo de una serie de competencias personales y educativas que formen al niño. Aspectos como la tolerancia, el respeto, la cohesión social y, sobre todo, la integración, deben aparecer en las diferentes actividades llevadas a la práctica educativa. Estas actividades deben estar dirigidas indistintamente a niños y niñas y a la diversidad que esto produce. Por ello, la práctica de actividades físicas tiene que estar orientada hacia un carácter social y educativo (Fraile, 2004).

En primer lugar, las actividades deben ser educativas, buscando que tanto el niño como la niña desarrollen un espíritu crítico y autónomo con el fin de valorar de forma

¹Deporte espectáculo: Deporte basado en el ámbito competitivo y en la exigencia en los entrenamientos. Es un tipo de deporte que busca el resultado y la competición. Este tipo de deporte es el que más atrae a la mayoría del público (Ruiz Omeñaca, 2004).

positiva el deporte como medio para buscar la formación integral de cada escolar. Este tipo de actividades educativas deben buscar en todo momento la formación del alumnado por competencias, de tal forma que se busque el placer por aprender y el interés por ir construyendo la personalidad de cada alumno, para así acabar con estereotipos o juicios de valor.

Por otra parte, las actividades del DE deben tener una función social que refuerce valores como la solidaridad, el respeto, la libertad de expresión y la integración de todo el alumnado. Si queremos formar a los escolares de forma crítica y autónoma, tendremos en cuenta diferentes aspectos sociales que permitan buscar y mejorar el proceso evolutivo del niño en todo momento. Por esta razón, el tipo de actividades que se fomenten en el DE estarán dirigidas a todos los niños, independientemente del género y de las necesidades o capacidades de cada uno. (Fraile, 2004). Son numerosas las ocasiones que el término género, como construcción cultural y social, hacen que se catalogue a unas personas en un bando o en otro. En la línea de este autor, el DE debe sobreponerse a este término con el fin de buscar actividades adecuadas para todos los escolares, independientemente del sexo del participante.

No obstante, este modelo de actividades deportivas, en donde se busca el carácter educativo, igualitario e inclusivo no siempre se observa en la práctica educativa. De acuerdo con Calzada (2004), en numerosas ocasiones el deporte y las actividades deportivas se alejan de las intenciones educativas. La competitividad, la segregación y la selección hacen que en muchos casos se hable de deportes y actividades deportivas para chicos y, por otro lado, actividades deportivas para chicas

Son numerosas las veces que oímos que los niños se implican más que las niñas en las diferentes actividades. Este aspecto se debe a que en la práctica educativa dominan las actividades caracterizadas típicamente como masculinas, frente al tipo de actividades caracterizadas típicamente como femeninas (Vázquez, Fernández y Ferro, 2000).

Entendemos por actividades típicamente masculinas aquellas donde se requiere un mayor esfuerzo físico, una mayor agresividad y en donde la competitividad es un requisito indispensable para alcanzar una serie de resultados. Mientras que por actividades de carácter femenino, se entiende que son aquellas en donde la expresividad

y la cooperación están presentes, así como la inclusión en la práctica de los deportes alternativos (Vázquez et al., 2000)

Lejos de utilizar las actividades deportivas en el DE como medio para justificar los valores dominantes de la sociedad, en relación con el afán competitivo, segregador y agresivo; debemos buscar un modelo de actividades igualitario para todos los niños. Es conveniente practicar y realizar diferentes tipos de actividades para favorecer el grado de interés y participación de todos los escolares. Por ello, hay que acabar con algunas barreras, para que no nos hagan confundir el DE con el clásico entrenamiento deportivo selectivo de talentos, sino que supone buscar el acceso y la adaptabilidad de todas las actividades deportivas a todos los escolares (Devís, 2006). El DE debe abordar diferentes modelos de actividades que inciten a la participación e integración de todo el alumnado.

2.2.1.1 Actividades competitivas vs actividades de cooperación en función del género

Las actividades que se realizan a lo largo de los programas del DE tienen diferentes finalidades. Algunas de ellas tienen un carácter competitivo, otras, por el contrario, tienen un carácter cooperativo.

Existen diversas confusiones entre los problemas o beneficios que pueden surgir a través del planteamiento de estos tipos de actividades. Son muchas las ocasiones en que los conceptos de competitividad y de cooperación son mal entendidos, provocando así la asimilación de valores opuestos a los verdaderamente educativos (San Pedro, 2013). Este aspecto provoca que en numerosas ocasiones las niñas tiendan más hacia un tipo de actividad que hacia otro, para así evitar el rechazo, la desmotivación o la frustración, buscando de esta manera actividades en donde la integración de todo el alumnado sea más eficaz.

El tipo de actividades que se dan en el DE son muy variadas, pretendiendo atender a las necesidades y gustos de todos los escolares. Sin embargo, son diversas las ocasiones en donde se observa que las niñas no se encuentran motivadas y cómodas realizando diferentes actividades deportivas debido al afán competitivo que en muchas

ocasiones se ofrece, debido a la manera de plantear el propio ejercicio, por los propios alumnos o por los monitores. En este círculo vicioso en donde el afán de superación y el abuso de poder salen a relucir (generalmente por parte de los niños hacia las niñas), las niñas no se sienten motivadas para realizar actividad físico-deportiva (Águila, Martínez y Hernández, 2008; Caruncho, 2013; Vázquez et al., 2000).

Son las actividades competitivas, generalmente señaladas y relacionadas con actividades de carácter masculino, donde las niñas no se sienten interesadas en realizarlas. De acuerdo con Alvariñas, Fernández y López (2009), muchas de las niñas van superando este tipo de barreras tradicionales respecto a la relación que existe entre competitividad y alumnos. No obstante, como estos mismos autores indican, al realizar este tipo de prácticas, las niñas siguen sufriendo “comentarios despectivos y sexistas por parte de su entorno” (p. 115); que hacen que aún, en pleno siglo XXI sigan estando desmotivadas para realizar este tipo de actividades. Y lo que es peor aún, que ellas mismas, en este tipo de actividades, se sigan sintiendo infravaloradas (Torres, 2005). Además, debido a estas concepciones competitivas y negativas del DE, se manifiestan dudas en el papel socializador e integral de este tipo de programas deportivos (Nuviala y Falcón, 2005)

Por otra parte, y más en el DE en el que los escolares acuden a este tipo de eventos de manera voluntaria, y la mayoría de las veces por buscar diversión, surgen también las actividades cooperativas. Estas actividades cooperativas buscan una mayor integración de todo el alumnado, trabajando en equipo de forma mixta y generando valores educativos que buscan la buena calidad educativa (Velázquez-Callado, 2004). Es en este tipo de actividades en donde habitualmente las niñas se encuentran más cómodas, favoreciendo así una actitud positiva hacia la práctica educativa y deportiva.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1994), el aprendizaje cooperativo “maximiza el propio aprendizaje del alumno/a y el aprendizaje de los demás” (p. 54). Se busca así un aprendizaje centrado en las relaciones surgidas con los demás compañeros y un aprendizaje centrado en cada una de las personas que componen este tipo de actividades, ya sean niños o niñas. En esta línea (Johnson y Johnson, 1982) aseguran que el aprendizaje cooperativo es una “organización y coordinación de esfuerzos para alcanzar una meta común” (p. 214). Es esta meta común la que más motiva a las niñas por ser protagonistas de su propio aprendizaje, favoreciendo así la inclusión dentro del

grupo. En este tipo de actividades, cuya finalidad es el bien y el éxito común, se ponen de manifiesto una serie de valores educativos como son el respeto, el compañerismo, la colaboración etc. Son estos valores los que hacen que a las niñas les atraigan este tipo de actividades en donde todos los alumnos participan para conseguir un fin común.

Lejos de las actividades donde el rendimiento esté por encima de la diversión, se encuentran estas actividades cooperativas, las cuales ayudan a la inclusión de las niñas, favoreciendo así una educación no sexista, dentro del deporte en general y en especial en el DE (Ruiz y Omeñaca, 2007; Torres, 2005).

Por tanto, el tipo y la manera de plantear las actividades influyen positiva y negativamente en la integración de las niñas dentro de los programas deportivos, aunque esta variable no es la única influencia. Otros aspectos como, los modelos de enseñanza que se utilizan en las sesiones, las relaciones con los demás y la educación no sexista hacen que las niñas estén más motivadas para realizar diferentes ejercicios físicos dentro del DE.

2.2.2 LA INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS NIÑAS EN EL DE

Otra de las cuestiones que generalmente preocupa dentro del sistema y de las actividades extraescolares educativas tiene que ver con la forma de enseñar. Varias preguntas han sido planteadas sobre este tema: ¿Qué manera es la más eficaz para enseñar al alumnado? ¿Qué método de enseñanza se debe de emplear para la inclusión de todos los participantes? ¿Cómo influye el método pedagógico empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las niñas? Con el paso del tiempo las metodologías se han ido modificando, buscando así la adaptación de todos los alumnos, independientemente del género o de las necesidades de cada escolar (Delgado y Sicilia, 2002).

El estilo de enseñanza que se imparte en las diferentes sesiones y en el DE influye en el proceso de enseñanza de todos los alumnos. De acuerdo con Scraton (1995), en las actividades relacionadas con la educación física existe una tendencia a generar desigualdades de género debido a las actividades ofrecidas o a las actitudes y reacciones de los miembros del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. En muchas

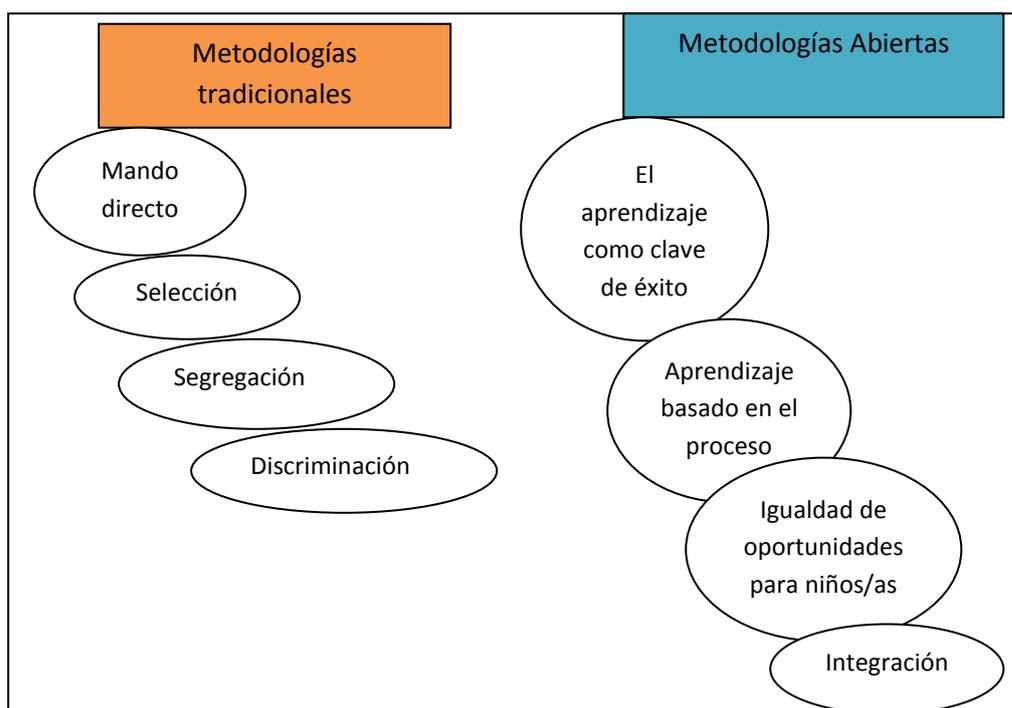
ocasiones, esto es debido a las actitudes y formas que tienen los docentes para relacionarse con los escolares repercutiendo así en la forma de enseñar.

En la línea expresada por Moreno, Martínez y Cervelló (2011), podemos afirmar que la actitud que los docentes, en nuestro caso los monitores, toman en relación con los estilos de aprendizaje puede condicionar la igualdad o por el contrario la desigualdad de género dentro de las clases de Educación Física en general y en el DE en particular. La actuación tanto de monitores como docentes puede fomentar la igualdad de oportunidades o por el contrario buscar la selección y la segregación de cierto tipo de niños o niñas dependiendo de la forma y la metodología que se aplique en las diferentes sesiones de entrenamiento.

Siguiendo la argumentación de Lleixa (2003) y Monjas (2006), en la actualidad se deben desarrollar un tipo de metodologías activas. Un ejemplo de este tipo de enseñanzas flexibles y críticas sería la metodología comprensiva. De esta manera, se busca que el niño sea el protagonista de su propio aprendizaje, atendiendo así a las necesidades, intereses y motivaciones que tengan tanto los niños como las niñas dentro del programa deportivo escolar.

Por estas razones, se pretende buscar la formación de todo el alumnado a través de una serie de objetivos de producción en donde todos los alumnos tienen cabida y donde las desigualdades son menos palpables. Esto es debido a la igualdad de oportunidades que se facilitan a todos los escolares al utilizar esta estrategia metodológica. Lejos de las concepciones tradicionales, en donde el profesor busca el rendimiento y la selección de cierto número de alumnos excluyendo a los demás (Mosston y Ashworth, 1993), se deben buscar metodologías activas en donde el fin último sea el aprendizaje y la integración de todo el alumnado independientemente de las necesidades de cada sujeto (Monjas, 2006).

Cuadro: Diferencias entre metodologías tradicionales y metodologías abiertas.



Fuente: Elaboración propia (cuadro 1)

2.2.3 ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL DE

En pleno siglo XXI, siguen existiendo diferencias entre niños y niñas en torno a la práctica de la Educación Física y del DE. Estas diferencias, en muchas ocasiones, son producidas gracias a los estereotipos y creencias que aún siguen persistiendo en nuestra sociedad, transmitiéndolo así de manera directa a la escuela y a la comunidad educativa. A menudo, los escolares aprenden diferentes representaciones estereotipadas de roles tanto masculinos como femeninos, siendo estas un impedimento para conseguir una distribución de igualdad dentro de la educación (Gómez y Minkévich, 2009).

Existe la idea de que en las actividades deportivas realizadas en horario extraescolar se deben practicar los deportes más conocidos socialmente, que desprenden un alto grado de competitividad. Esto supone que en pleno siglo XXI se sigan cuestionando aspectos relacionados con la discriminación en lo que se refiere a cuestiones de género (Carranza y Mora 2003). Son muchas las creencias que ayudan a pensar que los estereotipos de género surgidos en la sociedad, y por ende en la escuela y más en concreto en las actividades relacionadas con la actividad física, no ayudan a la inclusión de todos los alumnos.

De acuerdo con Díez García (2006), las creencias estereotipadas que se dan en las actividades físicas están relacionadas con:

1. Que las mujeres son inferiores a los hombres en las actividades físico - deportivas.
2. Que su práctica masculiniza a las mujeres.
3. Que la práctica deportiva es peligrosa para la salud y el organismo femenino.
4. Que las mujeres no están interesadas en el deporte y cuando lo hacen no lo ejecutan bien como para ser tomadas en serio (p.1).

En estas líneas se refleja cómo tradicionalmente se refuerza la idea de que los hombres son más fuertes y tienen un mayor valor y protagonismo dentro de las diferentes actividades deportivas y que prevalece desigualmente en relación con las mujeres. Siguiendo la argumentación de Gómez y Minkévich (2009), este tipo de creencias estereotipadas buscan crear una serie de categorías en relación con los roles de los niños y de las niñas que presentan dentro de las actividades. De esta manera, las etiquetas definidas respecto a la importancia de niñas y niños dentro del ámbito escolar crean desigualdades y una falta de oportunidades que desencadenan una serie de circunstancias como son: 1) la competición es desigual; 2) la competitividad y la agresividad generada traspasa el nivel del juego; 3) existe una diferenciación respecto a los niños y niñas; 4) la discriminación por el género y por chicos con habilidades diferentes es constante; 5) se empobrece la capacidad de improvisar y de crear nuevas formas de juego; 6) se refuerza el liderazgo de cierto número de niños discriminando al resto de los escolares (Carranza y Mora 2003; Moreno, Martínez y Alonso, 2006)

Como indican Blández, Fernández y Sierra (2007), en los últimos años ha habido una evolución acerca de las creencias estereotipadas que mantienen los escolares en relación con la actividad física y el deporte. Aunque como también señalan, “parece que el impacto de los modelos deportivos vinculados con las atribuciones de género más tradicionales continúa influyendo notablemente, y más en los chicos que en las chicas” (p. 3). De esta manera se observa cómo las actividades, en las que por medio de la competitividad se obtienen resultados, son más motivadoras para los niños. Pero por el contrario, las actividades cooperativas son más interesantes para las niñas.

Con el fin de acabar con la idea del “hombre físicamente-activo”-, “mujer físicamente pasiva” (Blández et al. 2007); el DE deberá fomentar una serie de actividades igualitarias para todos los escolares. La participación activa, tanto de hombres y mujeres, en la adquisición de valores educativos como el respeto o el

compañerismo, deberán tener cabida con el fin de buscar una buena educación de calidad. Acabar con los juicios de valor, que hacen que en muchas ocasiones categoricemos a las personas y por consiguiente realicemos una jerarquización respecto a los demás, es un objetivo primordial para buscar la heterogeneidad de la clase (Gimeno Sacristán, 2002). De acuerdo con estas líneas, en todas las actividades deportivas, y más si cabe en el DE educativo, los objetivos y contenidos propuestos deben contribuir a acabar con los estereotipos de género, ya que como indican Hernández y Álvarez (2010), “se debe (re)construir masculinidades y feminidades para una sociedad equitativa, para la igualdad en la diferencia” (p.117).

2.2.4 INTEGRACIÓN DE LAS ALUMNAS/DEPORTISTAS EN EL DEPORTE ESCOLAR

La segregación y jerarquización espacial, el aprendizaje de formas de interacción según el género, la homogeneización de prácticas corporales en los patios o las formas de rechazo son temas de gran trascendencia en la educación de niños y niñas que no deberían descuidarse (Rodríguez y García, 2009) (p. 70).

Durante las últimas décadas se ha buscado que las niñas se integren en todo tipo de actividades deportivas, incluyendo las desarrolladas en el DE. Sin embargo, tras realizar un recorrido por diferentes artículos publicados a lo largo de los últimos años, se observa cómo la participación, el grado de intereses y motivaciones de las niñas y las relaciones sociales siguen influyendo negativamente en la integración de estas en el DE y en toda actividad física en general (Escudero Valenzuela; 2012; Luengo Vaquero, 2007; Nuviala y Falcón, 2005; Rodríguez y García, 2009).

La actividad Física y el DE deben tener por objetivo que todas las personas exploren su cuerpo, conozcan sus potencialidades y limitaciones, disfruten y aprendan jugando y que logren consolidar hábitos saludables para realizar una actividad física de forma eficaz (Fernández-Rio, Rodríguez, Velázquez y Santos, 2013). De esta manera, y de acuerdo con Fernández García (2013), en la actualidad se deben buscar programas o acciones de intervención dirigidas hacia niñas y niños, buscando una equidad que permita contribuir a mejorar la situación

y la participación de las niñas en el deporte, la actividad física y en la educación física.

No obstante, hoy en día todavía siguen existiendo diferentes motivos que influyen negativamente en la inclusión de las niñas dentro de toda actividad física, algunos de ellos son:

- El modelo competitivo, que a veces sigue predominando en el DE, hace que las niñas no se integren adecuadamente y por ello abandonen prematuramente las actividades escolares (Nuviala y Falcón, 2005).
- El grado de aceptación social no es concebido de igual manera entre niños y niñas, lo que provoca unas relaciones que no favorecen el éxito educativo. Siguen apareciendo diferentes juicios de valor que impiden a las niñas tener actitudes positivas hacia la práctica educativa (Fernández García, 2013). De acuerdo con Rodríguez y García (2009), en muchas ocasiones “las chicas tienen interés en participar (algunas practican deportes extraescolarmente), pero en estas situaciones el código segregador vuelve a presentarse de forma rigurosa” (p. 67).
- El abuso de poder y la jerarquización que pretenden establecer los niños en todas las actividades físicas y deportivas, generalmente en aquellas donde la competitividad se encuentra presente, que hacen que las niñas pasen a un segundo plano dentro de todo ejercicio físico, alejándose así estas niñas de los espacios de juego. Como indican Rodríguez y García (2009), “las niñas intentan introducirse en estos espacios de niños, pero, poco a poco, se van desinteresando ante la falta de atención recibida o al rechazo explícito de los chicos y van ocupando las zonas marginales del patio” (p. 66). El estatus de campeón de algunas de las personas más dotadas físicamente, que generalmente aparecen en actividades competitivas e individuales, tiende a segregar al resto de los alumnos, intentando así silenciar a la mayoría de niñas y a otros niños menos dotados (Fernández- Rio et al. 2013)
- El aumento de la edad hace que muchas de las niñas pierdan interés a la hora de realizar actividades físicas (Scraton, 1995). Si a eso le añadimos que las

relaciones con los niños con el paso de los años se deterioran, se observa que la inclusión de las niñas no es del todo adecuada, ya que como indican Rodríguez y García (2009) “esta segregación por sexos va aumentando conforme van avanzando de nivel escolar y de edad” (p. 63).

Por otra parte, con el paso de los años, las niñas pierden interés por participar y jugar dentro de las actividades físicas. No están motivadas por aprender, lo que influye negativamente en la aceptación y la inclusión de las niñas dentro del DE y de la actividad física en general. Por ello, como indican Rodríguez y García (2009), “a ciertas edades (tercer ciclo), es normal ver a los grupos de niñas charlando sentadas o paseando sin realizar ningún juego” (p. 67).

- En función de la situación escolar en la que nos encontremos, aparecen diferentes tipos de cuerpos que nos indican cuáles son las actitudes y predisposiciones que tienen las niñas y los niños a la hora de realizar diferentes actividades deportivas. Los niños prestan más intensidad que las niñas a la hora de realizar diferentes actividades físicas (Moreno, Martínez y Alonso, 2006), lo que hace que en las sesiones aparezcan diferentes tipos de cuerpos que nos indican cuál es el grado de interés y participación de los escolares (Vaca, 2005): 1) **Cuerpo silenciado** que es aquel que permanece inmóvil y en silencio sin prestar caso a las explicaciones de los monitores y profesores; 2) **Cuerpo tolerado**, aquel que presenta cierta libertad de movimiento, prestando atención a lo que los profesores indican, imitando y reproduciendo modelos y conductas de otros escolares; y 3) **Cuerpo Vivenciado o suelto**, que es aquel en donde la autonomía y la iniciativa del alumno está presente buscando que el cuerpo se mueva con total libertad encontrando así el placer por aprender.

Como vemos, son varios los aspectos que todavía nos hacen indicar que queda mucho por mejorar para conseguir la integración adecuada y necesaria dentro del DE. Ante estas problemáticas surgidas, en la línea de Fernández García (2013), se señala que:

algunas de las propuestas de intervención para mejorar la participación de las chicas en la educación física, la actividad física y el deporte están vinculadas con el desarrollo de programas y acciones que permitan la creación de oportunidades para las chicas en las clases, el incremento de su confianza, o la adecuación de las actividades y el empleo de estrategias acordes con sus necesidades (p.15).

Por esta razón, y de acuerdo con Ríos Hernández (2009), debemos buscar una educación de calidad basada en diferentes aspectos que hagan que todos los niños y las niñas estén integrados tanto en el DE como en toda actividad educativa, ya sea escolar o extraescolar.

En relación con lo dicho anteriormente en diferentes apartados, algunas de las ideas que esta autora propone, con el fin de buscar la igualdad de oportunidades y las ganas de tener aptitudes positivas hacia la práctica deportiva, están relacionadas con la mejora de: a) Una educación en valores a través de la cual se busque formar personas por encima de transmitir únicamente una serie de conocimientos, en donde todos tengan los mismas oportunidades para aprender; b) Aprendizaje cooperativo con el fin de maximizar buenas actitudes hacia la práctica educativa (Ovejero, 2004), buscando en todo momento integrar a todos los alumnos y alumnas, ya que la realización continua de actividades competitivas puede llevar a la exclusión (Ríos Hernández, 2009); c) La enseñanza multinivel, buscando que los propios alumnos sean los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, fomentando así la autonomía crítica a través de métodos comprensivos y abiertos; d) La compensación en situaciones competitivas favoreciendo la adaptación tanto de niños como de niñas a diferentes contextos en donde se vean imposibilitados o desmotivados con el fin de buscar la participación activa; e) El asesoramiento y apoyo por parte de monitores coordinadores o profesores, con el fin de guiar la búsqueda de un aprendizaje significativo, atendiendo a las necesidades tanto de niños y niñas, educando así en diversidad; y por último, f) la adaptación de las tareas, buscando atender a los gustos, tanto de niños como de niñas, es un aspecto que se debe de tener muy en cuenta para la inclusión de las niñas dentro del DE y la actividad física en general.

Buscar la igualdad entre niños y niñas dentro de la educación, y en concreto de la educación física y el DE (Moreno et al., 2006), es una meta que tenemos que alcanzar con el fin de fomentar actitudes positivas hacia la práctica educativa y deportiva. Por esta razón, y de acuerdo con Castejón, Giménez,

Jiménez y López (2013), lejos de obtener diferentes resultados, lo que verdaderamente interesa es el proceso y el progreso que se sigue de cada persona a través de la lógica del juego. Si prestamos atención al contenido, y no únicamente a la forma y al resultado, estaremos buscando la manera de atender e integrar a todos los escolares. De esta manera, si conseguimos integrar a las niñas dentro del DE, el valor y la riqueza del juego mejorará, ya que las relaciones que se producirán entre niños y niñas fomentarán el buen aprendizaje y la práctica educativa.

2.2.5 EL DEPORTE ESCOLAR EN SEGOVIA

El Programa Integral de DE en Segovia surge como una propuesta para hacer frente a las necesidades educativas y deportivas que tienen los alumnos en la educación obligatoria (educación primaria y educación secundaria). La manera de realizar el DE en Segovia ha ido variando a lo largo de los años. Factores como: a) las características de las metodologías, los contenidos y objetivos; b) el tipo de práctica deportiva, ya sea lúdica, cooperativa, competitiva o no competitiva; c) la edad de los participantes (infantil, primaria y secundaria) y por último; d) las entidades organizadoras, como son la Universidad de Valladolid y el ayuntamiento de Segovia; hacen que el deporte escolar del Municipio cada día crezca, según los informes que se pueden apreciar en estudios de investigación, artículos en revistas de impacto y en comunicaciones a congresos nacionales e internacionales. De esta manera, continuamente se están buscando alternativas en la línea de mejorar la participación, el aprendizaje y el desarrollo de valores del alumnado participante (González Pascual, 2012; Martínez Scott, Pérez Brunicardi y López Pastor, 2012; Pérez Brunicardi, 2010).

2.2.6 ¿QUÉ ES EL PIDEMSG?

El Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG) surgió en 2009-2010, para hacer frente a la demanda de los jóvenes en edad escolar sobre el ámbito de la actividad física y el deporte en horario extraescolar. El PIDEMSG pretende buscar la manera de conseguir unos objetivos comunes de acuerdo con la comunidad educativa. Tanto monitores, coordinadores, padres o alumnos, todos ellos participantes en este Programa, deben de remar en la misma

dirección para obtener diferentes resultados beneficiosos que fomenten la calidad de vida de los niños con la actividad físico-deportiva como medio para conseguirla.

El PIDEMSG no surge de la nada, sino que ya con anterioridad se habían realizado diferentes programas deportivos escolares. De acuerdo con Pérez Brunicardi (2010), a lo largo de los años se habían realizados otros modelos de programas como el de “Iniciación Deportiva Escolar” o el programa de “Juegos Escolares”, en los que colaboraban el Ayuntamiento de Segovia con la Universidad de Valladolid. Estos programas anteriores no reflejaban las expectativas reales que se pretendían conseguir. No eran modelos integradores, ya que las características internas o los valores educativos chocaban entre sí. Existían diferentes disconformidades respecto al concepto de DE, en numerosas veces confundido con el deporte base. Las normas que existían en los programas deportivos antiguos al PIDEMSG eran excluyentes y no integradores. En lo que se refiere a cuestiones de género, se daban normas y propuestas tradicionales muy alejadas del concepto actual sobre el DE y en el que debe de estar sumergida la comunidad educativa. Por ejemplo, en los programas anteriores al PIDEMSG:

No se concebía el deporte mixto, tolerándolo sólo cuando no había posibilidad de crear equipos segregados por género y, por supuesto, sólo en categorías más jóvenes. La coeducación era concebida como un mal menor ante la falta de participantes, en vez de una ventaja educativa, idea que actualmente cuesta desechar (Pérez Brunicardi, 2010, p. 454).

Además, de acuerdo también con Pérez Brunicardi (2010), en este tipo de programas deportivos, orientados en una mayor medida al deporte base, no se estimulaba el deporte femenino ni los deportes minoritarios. Este hecho, como indica este autor, “producía un círculo vicioso de falta de una oferta de calidad y la correspondiente caída de la participación” (p. 454).

Para hacer frente a estas ideas segregadoras surgió un nuevo programa deportivo en edad escolar orientado a la inclusión de todos los alumnos. Esto ha supuesto que en la actualidad se hable del PIDEMSG como propuesta integradora e inclusiva en la educación en valores de los niños y niñas de Segovia.

En la actualidad, el DE de Segovia es una actividad muy presente entre la comunidad educativa de la capital, que se encuentra insertada y consolidada en varios colegios e institutos de la ciudad. Los fines educativos sobre los que se basa el

programa, como la integración, la coeducación, la participación mixta o el planteamiento recreativo y lúdico hacen que el PIDEMSG sea un programa activo e interesante para la comunidad de alumnos de Segovia.

El modelo educativo que se presenta en el PIDEMSG busca fomentar y favorecer la inclusión de todos los alumnos, independientemente de las necesidades y capacidades de cada uno de ellos. Para esta integración, el tipo de metodología que se lleva a cabo es la metodología comprensiva, la cual sirve como instrumento para adquirir diferentes objetivos, tanto para los alumnos como para los distintos colectivos que se encuentran dentro de este proyecto.

2.3 LA COEDUCACIÓN COMO MEDIO PARA ACABAR CON LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO

Si analizamos de forma muy genérica la presencia y el trato recibido hacia las niñas en el sistema educativo, y en concreto en la actividad física, el proceso de incorporación hacia la igualdad de oportunidades ha ido variando con el paso del tiempo (Caruncho, 2013; Copas, Toro y Zarco, 2006; Piedra, García, Rebollo y Jeans, 2011; Ruiz Omeñaca, 2012; Scraton, 1995).

A medida que pasan los años se observa cómo la educación mixta y no sexista se ha ido fortaleciendo en todo el sistema educativo, con el fin de que tanto los niños como las niñas tengan las mismas oportunidades en todas actividades educativas (ya sean escolares o extraescolares). Todas estas razones que se basan en la mejora de una educación no sexista se han visto reflejadas en diferentes leyes educativas, ya que en ellas se habla de la importancia que tiene abarcar diferentes temas relacionados con la educación igualitaria y no discriminatoria. Ya en el BOE (nº 106, 2006), dentro de los principios y fines en los que se debe de establecer la educación, se encuentran diferentes apartados en donde se indica, de forma precisa, que se deberá buscar una educación de calidad e integral para todos los alumnos, de acuerdo con los principios democráticos y de igualdad de oportunidades para todos los discentes. “El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” así como “la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación” (p. 17165). Son aspectos que se deben tener presentes en todo

momento, con el fin de garantizar una educación de calidad tanto para niños como para niñas independientemente de la materia o actividad educativa que realicen.

Por otra parte, adentrándonos ya en aspectos propios de la actividad física y del deporte escolar (DE), que es el aspecto en el que nos centramos en esta investigación, también aparecen diferentes señalizaciones que nos indican que se debe “participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales”.(Real Decreto1513/2006, nº 203, p.43077).

Ante estas indicaciones propuestas en las leyes; y que se plantean dentro de la comunidad educativa, para seguir hablando sobre diferencias de género, debemos plantearnos preguntas del tipo ¿Qué diferencias hay entre una educación sexista y no sexista? ¿Qué importancia tiene la coeducación dentro del sistema educativo? ¿La coeducación fomenta la motivación de todos los escolares? ¿Cómo se favorece el éxito educativo?

2.3.1 IMPORTANCIA DE UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA

De acuerdo con Baena y Ruiz (2009), en las escuelas se observan diferentes situaciones en donde los comportamientos sexistas que se producen en las aulas, el recreo o en diferentes actividades escolares y extraescolares, influyen negativamente en la adaptación e integración de todo el alumnado. Ante esta problemática surgida, es deber y obligación asentar las bases de una educación no sexista, en donde las diferencias de género no impidan formar a todas las personas de manera íntegra.

Lejos de abarcar una educación segregada en donde el proceso de socialización es diferente entre niños y niñas; y en donde se dan una serie de contenidos dependiendo del sexo y “que tiene como finalidad la división social” (Baena y Ruiz, 2009, p.113) y la no inclusión de todo el alumnado, se deberá de buscar una política de igualdad donde se fomente la coeducación (Lasaga y Rodríguez, 2006).

En numerosas ocasiones, atribuimos diferentes valores a hombres y a mujeres lo que nos hace realizar juicios de valor y categorizar a las personas en función de un orden jerarquizado, que a lo único que lleva es a la segregación y a la exclusión social

(Gimeno Sacristán, 2002). Valores atribuidos al sexo masculino como: la agresividad, la dominación, el protagonismo o la competitividad se ven valorados positivamente dentro de las actividades físicas, mientras que los valores atribuidos al sexo femenino como son: la afectividad, sensibilidad, solidaridad, expresividad o la cooperación son valorados negativamente, influyendo así en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las niñas (Lasaga y Rodríguez, 2006). Este tipo de valores que se producen en educación física hacen que en algunos momentos la educación sexista esté presente en la escuela y en las actividades extraescolares. Además, en numerosas ocasiones influyen diferentes factores que hacen que la educación no sea igualitaria, ya que se centra más en los resultados que en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de cada alumno. Por todo ello, la labor que ejercen los monitores, el tipo de actividad que se fomenta en las prácticas educativas, las relaciones que existen entre los propios alumnos, alumnos y profesores y los estilos de enseñanza son determinantes a la hora de buscar la coeducación como recurso para acabar con las desigualdades de género.

De acuerdo con Torres García (2005), “para nosotros, la igualdad no consiste en la enseñanza mixta en las aulas, gimnasios, canchas deportivas,...; sino que se deben planificar estrategias que anulen cualquier práctica discriminatoria” (p.44). La coeducación no solo consiste en fomentar una educación conjunta de niños y niñas en donde se transmiten contenidos neutros y estereotipados que predominan en la realidad (Lasaga y Rodríguez, 2006; Scraton, 1995). La coeducación va mucho más allá de esa definición simplista y reducida que nos lleva a caer en el error. La manera de entender la educación igualitaria, independientemente del sexo y de las necesidades de cada alumno, está relacionada con buscar una educación en donde tanto niños y niñas se sientan protagonistas de su propio aprendizaje. Por esta razón, de acuerdo con Baena y Ruiz (2009), no podemos olvidar que coeducar dentro de la actividad física y en el DE:

es contribuir al desarrollar todas las capacidades de una persona con independencia al sexo que pertenece, manifestándose un trato igual entre unos y otros, de manera que se pueda fomentar un desarrollo integral del alumnado, respetando siempre sus intereses motivaciones y necesidades (Pp.116)

Dentro de ese proceso coeducativo, en donde la igualdad de oportunidades y el trato igualitario hacia todas las personas es un requisito indispensable, los monitores

tienen un papel primordial con el fin acabar con una educación se sesgos sexistas (Baena y Ruiz, 2009).

No solo los monitores son importantes, sino que todos los miembros del proceso de enseñanza aprendizaje (ya sean coordinadores, directores, voluntarios etc.) deben remar en la misma dirección para obtener una meta común que se base en la educación de calidad para todo el alumnado.

2.3.2 LA COEDUCACIÓN COMO MEDIO PARA FAVORECER EL ÉXITO EDUCATIVO

Para buscar una educación de calidad, buscando en todo momento dar respuesta a las diferencias de género existentes todavía en la educación, deberíamos centrarnos en dos aspectos fundamentales que nos ayuden a combatir y a entender las diferencias a través de la igualdad.

En primer lugar, se debe hacer visible lo que permanece oculto. Es decir, se debe buscar una conciencia colectiva, especialmente en la comunidad educativa, para acabar con las discriminaciones y los problemas ligados al género y a la sexualidad en las clases de educación física y en el DE. Para ello, el currículo oculto tiene una gran importancia. De acuerdo con Devis, Fuentes y Sparkes (2005)

El currículum oculto es un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas [...] Los estudiantes no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades (p. 73).

Aunque el currículo oculto es propio de las asignaturas regladas que se imparten en los centros educativos, también este currículum oculto se puede llevar a la práctica dentro de toda la comunidad educativa. Es aquí donde aparece el DE, ya que de acuerdo con González Pascual (2012), este modelo deportivo educativo es una actividad donde se busca transmitir una serie de valores con el fin de formar personas íntegras. Por esta razón, hay aspectos del currículum oculto que también se pueden trabajar dentro del DE, ya que esta no deja de ser una actividad educativa, en donde se trabajan una serie de contenidos con unos objetivos que se buscan mejorar en todo momento. Si la búsqueda del éxito educativo se dirige hacia la consecución de una serie de competencias en el alumno, las prácticas sociales y la transmisión de una serie de

valores diarios fomentarán la coeducación y la igualdad de oportunidades en todos los escolares (Devis et al. 2005).

Diferentes autores señalan que dentro del currículum oculto existen aspectos que se deben tener en cuenta para acabar con los juicios de valor y las desigualdades de género, que aún siguen existiendo en la actualidad (Rodríguez y García, 2009; Torres, 2005). Aspectos como las interacciones entre alumnos y entre profesor-alumnos ayudan a que las niñas se sientan integradas en clase mejorando así las relaciones sociales.

Por otra parte, existen unas “entidades hegemónicas de género” (Devis et al., 2005, p.81) que deben evitarse dentro de toda actividad física. Acabar con el “estatu quo” de los niños sobre las niñas es cuestión de todos los miembros del proceso de enseñanza, y gracias al currículum oculto, donde se fomentan una serie de actitudes y relaciones sociales es posible. Algunos de los aspectos que debemos tener en cuenta con el fin de mejorar y garantizar el éxito educativo son: 1) cambiar el lenguaje y el trato que utilizan los monitores o profesores a la hora de relacionarse con los alumnos, ya que esto puede llevar a que las niñas pierdan el interés por la práctica educativa (Wright, 1997); 2) El tipo de actividades que se realizan en clase deben evitar estar destinadas hacia un género u otro, ya que si es así, en ocasiones se produce el rechazo y la exclusión social (Baena y Ruiz, 2009); y 3) Búsqueda de una educación en valores, contribuyendo de esta manera al desarrollo de la personalidad buscando crear en toda actividad física un clima educativo donde el respeto hacia los demás esté siempre presente (Ruiz Omeñaca, 2004)

En segundo lugar, para acabar con la idea de que “la igualdad de acceso significa, muy a menudo, un ingreso igualitario a la versión masculina de la educación física” (Devis et al. 2005, pp 80), se deberán desarrollar propuestas de acción pedagógicas en donde todos los escolares tengan los mismos derechos a participar alejándose así de planteamientos selectivos, elitistas o segregadores (Pérez Brunicardi, 2010). Es aquí donde la metodología comprensiva, la cual aboga por la reflexión, la autonomía del escolar y la comprensión, tiene lugar con el fin de mejorar el modelo educativo (Monjas 2006; Castejón, 2010).

Buscar modelos pedagógicos supone atender a todas las necesidades de los escolares, adaptándose en virtud de las intenciones educativas que se presentan en el DE. Para acabar con las desigualdades de género existentes se deberá buscar

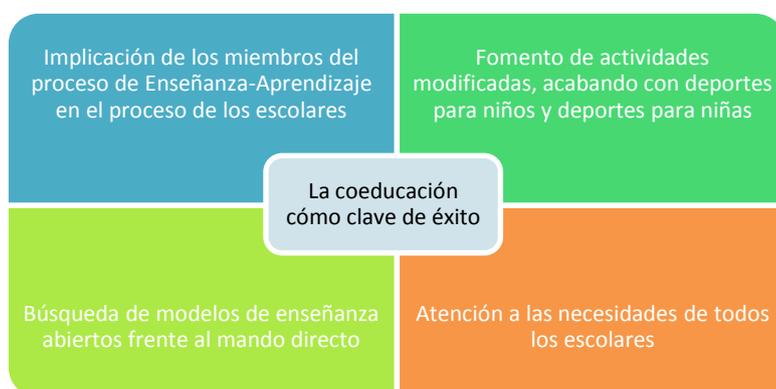
alternativas a través de los juegos en donde tanto niños y niñas sean los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje (Ruíz Omeñaca, 2012).

Por otra parte, para acabar con los juicios de valor que a veces hacen que entendamos que hay deportes para niños y deportes para niñas, en este tipo de metodologías alternativas se deberán llevar a cabo los llamados juegos modificados. En la línea de Ruiz Omeñaca (2012) este tipo de juegos buscan integrar a todos los niños y niñas, ya que en ellos la orientación cooperativa y “la posibilidad de propiciar la reflexión propia de una verdadera enseñanza para la comprensión del juego deportivo” (p.96) ayudan a que el placer por aprender y jugar esté presente tanto en los niños como en las niñas.

Gracias a este tipo de juegos modificados, los cuáles rompen con el modelo tradicional de enseñar deporte, se pretende buscar la manera de conseguir y contribuir un aprendizaje por competencias. Acabar con las diferencias de estatus entre los participantes, buscando que el grado de igualdad esté siempre presente, ayudará a mejorar y a conseguir una mejor calidad educativa (Monjas, 2006; Castejón, 2010; Ruíz Omeñaca, 2012).

De acuerdo con Ruiz Omeñaca (2012), “la actividad deportiva ofrece un importante potencial en el marco de la convivencia en igualdad, pero también puede convertirse en un escenario en el que cabe la discriminación por razón de género” (p.199). Ante este aspecto se deberán llevar a cabo una serie de estrategias en las actividades deportivas con el fin de que el éxito educativo esté garantizado, fomentando así la coeducación como clave del éxito.

Cuadro: La Coeducación cómo Clave de éxito



Fuente: elaboración propia (Cuadro 2).

2.3.3 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE FAVORECEN LA COEDUCACIÓN EN EL DEPORTE ESCOLAR

Según Lasaga y Rodríguez (2006), para realizar una verdadera integración hacia la igualdad de sexos, se deben de tener en cuenta diferentes estrategias coeducativas con el fin de mejorar y garantizar el éxito educativo en toda actividad física deportiva educativa. Algunas de las estrategias que debemos tener en cuenta para mejorar y fomentar la coeducación en el DE son:

- Evitar la agrupación de equipos según el sexo. Se debe buscar equipos mixtos con el fin de configurar trabajos donde existan menos desigualdades respecto al dominio técnico.
- Fomentar la participación activa de todo el alumnado. Acabar con los papeles pasivos que suelen aparecer en las niñas es un aspecto imprescindible con tal de buscar la motivación y el interés por aprender y por jugar con el resto de los compañeros.
- Hacer partícipe a todos los escolares de su propio aprendizaje. Diferentes actividades deportivas deberán de ser lideradas tanto por niños como por niñas, buscando en todo momento el compromiso de todos los alumnos.
- Búsqueda de actividades no convencionales en donde las niñas se sientan cómodas y motivadas creando así un estímulo positivo hacia el aprendizaje de actividades físicas y deportivas.
- La intervención del profesor o monitor en diferentes situaciones de la práctica física con el fin de fomentar un feedback positivo que ayude a mejorar el progreso y la adaptación tanto de niños como de niñas.
- El fomento de un estilo de enseñanza abierto, flexible y crítico en donde el valor cooperativo y la búsqueda de la resolución de problemas ayude a mejorar la formación integral y equilibrada de todas las personas.

Con estas estrategias, con las cuales se intenta acabar con la educación sexista y discriminatoria, se debe buscar un estilo de enseñanza en donde todos los alumnos tengan cabida, es decir, en donde todos los escolares tengan la misma igualdad de condiciones y las mismas oportunidades para aprender, buscando en todo momento la formación educativa, social o afectiva de todos los escolares presentes en toda actividad física ya sea escolar o extraescolar. Es en este momento en donde la metodología

comprensiva, de acuerdo con Monjas (2006), tiene cabida dentro del sistema educativo, ya sea en la Educación física o en el DE.

2.4 LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA Y EN EL PIDEMSG

Una de las cuestiones en donde se debe prestar una gran atención es en el tipo de metodología que se desarrolla en todos los programas deportivos con el fin de alcanzar unos objetivos y valores que formen tanto a los niños como a las niñas de una forma íntegra y equitativa.

Existe una gran preocupación dentro del ámbito educativo por saber cuál es el tipo de metodología que satisface en mayor medida las necesidades, tanto lúdicas como educativas, de todos los escolares.

La evolución del DE y la aplicación de diferentes metodologías han estado relacionadas en todo momento, lo que ha condicionado la manera de enseñar los deportes y juegos en este tipo de actividades extraescolares.

En la actualidad, las metodologías han evolucionado positivamente, modificándose continuamente para conseguir la integración de los niños y las niñas, tanto en actividades escolares, propias de las asignaturas regladas, como en las actividades educativas extraescolares.

Las metodologías más tradicionales, en donde los monitores buscan cumplir una serie de objetivos sin tener en cuenta a los participantes, cuyo estilo de enseñanza es el del mando directo (Delgado Noguera, 1997; Mosston y Ashworth, 1993), no deben tener mucha cabida en este tipo de programas deportivos escolares, ya que estos no se centran en el proceso del niño, dejando en evidencia la formación integral de los escolares. Los avances didácticos surgidos en el ámbito educativo han hecho que estas metodologías directivas, usadas anteriormente en otros programas deportivos como en la “Iniciación Deportiva escolar” o los “Juegos escolares”, caigan en desuso y se investiguen nuevas formas de buscar la inclusión y la participación de todos los alumnos (Pérez Brunicardi, 2010).

2.4.1 OBJETIVOS DE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA

Cómo ya hemos dicho anteriormente, en la actualidad se deben buscar modelos pedagógicos que favorezcan la integración e inclusión de todos los alumnos con el fin de buscar una educación vivenciada. A través de la cual, el aprendizaje significativo pueda estar presente. Por esta razón, la metodología comprensiva es un recurso didáctico muy potente. Algunos de los objetivos que se deben tener en cuenta para aplicar esta metodología de forma coherente para su desarrollo deben centrarse en (Almond 1997; Ruiz Omeñaca, 2012; Delgado Noguera y Sicilia, 2002):

- Fomentar la participación activa de todos los alumnos independientemente del género o necesidades y capacidades de cada alumno.
- Favorecer actitudes sociales hacia la práctica deportiva y educativa.
- Conseguir una implicación directa por parte del escolar, promoviendo un aprendizaje por descubrimiento.
- Conseguir fomentar la creatividad, la autonomía y la iniciativa personal en todos los niños.

Si cumplimos esta serie de objetivos, podemos llegar a conseguir que el niño y la niña sean los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje, a diferencia de lo que sucede con otras metodologías más tradicionales. El método global, la aplicabilidad de una pedagogía de situaciones o el descubrimiento guiado hacen que este tipo de metodología sea un medio necesario para que los monitores se preocupen más por los niños y niñas (San Pedro, 2013).

2.4.2 DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA

En la metodología comprensiva también existen diversos inconvenientes que debemos conocer para la puesta en práctica de la misma (Moreno Arroyo, 2007). En los párrafos anteriores se han indicado una serie de aspectos que hacen que este modelo de enseñanza en diferentes ocasiones sea difícil de llevar a la práctica de forma íntegra. Por esta razón, debemos conocer cuáles son sus aspectos positivos y negativos para su correcta puesta en práctica (Tabla 1).

Tabla 1. Comparativa entre las ventajas e inconvenientes que ofrece la metodología comprensiva.

Ventajas	Inconvenientes
<p>-Modelo alternativo a los enfoques tradicionales.</p> <p>-Búsqueda del progreso y no de resultados.</p> <p>-Implicación activa de los escolares.</p> <p>-Aprendizaje por descubrimiento Guiado.</p> <p>-Aplicación de juegos modificados que fomentan la cooperación y la iniciativa grupal.</p> <p>-El grupo está por encima de las individualidades</p>	<p>-Método nuevo que supone una implicación total de alumnos, monitores y coordinadores.</p> <p>-La evaluación/valoración supone una dificultad en el programa deportivo.</p> <p>-Existen limitaciones para obtener éxitos a título individual.</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Moreno Arroyo (2007).

2.4.3LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL PIDEMSG

El tipo de metodología que actualmente se utiliza en el PIDEMSG es la metodología comprensiva. Esta metodología está relacionada con un tipo de enseñanza más abierta en donde se busca la autonomía y la iniciativa vista tanto del niño como de la niña. De acuerdo con Blázquez (1999, p. 258), “en estas metodologías, aprender se convierte en el objetivo a conseguir, y no en un medio para ganar una recompensa o para evitar el ridículo. El alumno se centra en la tarea, en el dominio, en el progreso”. Esto nos hace indicar que a través de la metodología comprensiva se tienen en cuenta diferentes aspectos para conseguir la integración de todos los niños, independientemente del género o de las capacidades de cada persona (Manrique, López, Monjas, Barba y Gea; 2011).

Aunque en el PIDEMSG se hable de la metodología comprensiva como instrumento o medio para alcanzar unos objetivos deseados para todos los niños, este tipo de aprendizaje es muy difícil de conseguir y de llevar a la práctica. En la actualidad existen monitores que aún siguen buscando en sus sesiones el rendimiento y el resultado por encima de la comprensión y el proceso (González, García, Contreras y Sánchez-Mora, 2009). Este hecho hace que en la actualidad siga habiendo diferencias importantes entre alumnos, aunque a simple vista no se vea, ya que en muchas ocasiones, y a veces de forma involuntaria, se tiende hacia la selección, la segregación y la visión elitista.

La metodología comprensiva debe buscar fomentar un tipo de deporte para todos, según lo denominan así González et al. (2009). Este DE, de acuerdo con un estilo de aprendizaje comprensivo, debe de ser “accesible para todos, sin discriminación alguna, ofrecerá igualdad de oportunidades a chicos y a chicas y tendrá muy en cuenta las peculiaridades e intereses de los participantes” (p. 16).

2.4.4 LA METODOLOGÍA COMPENSIVA COMO MEDIO DE INCLUSIÓN DE LAS NIÑAS EN EL DEPORTE ESCOLAR

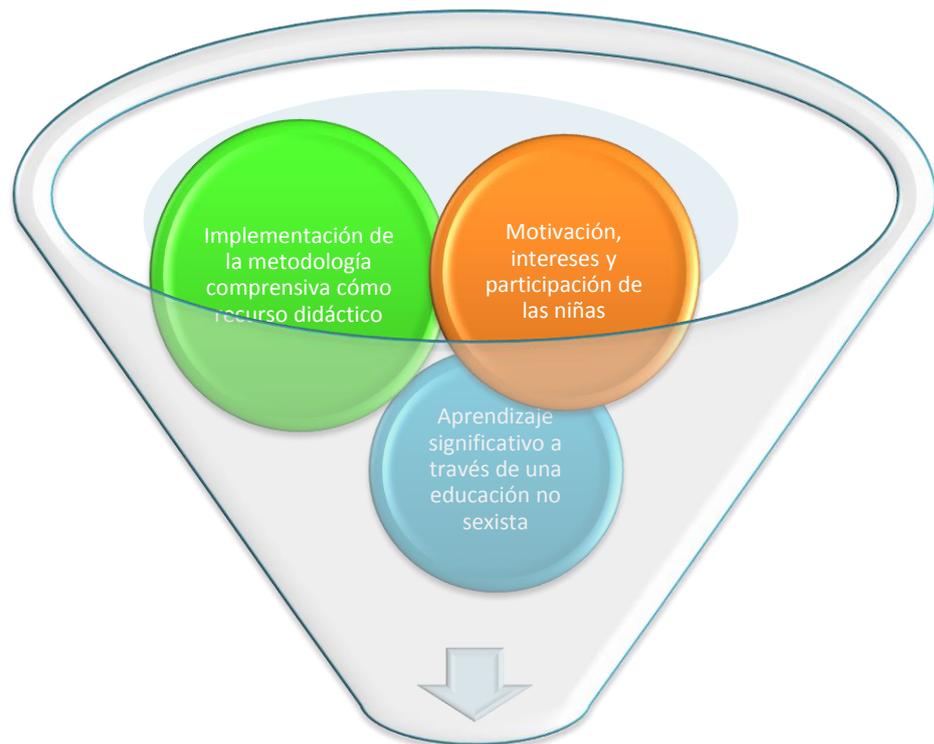
De acuerdo con Pérez Brunicardi (2010), el modelo de enseñanza comprensivo que pretende abordar el PIDEMSG busca fomentar la participación activa de todo el alumnado. Una de las características sobre las que se asienta este método consiste en acabar con la discriminación de género promoviendo actividades lúdicas y recreativas que favorezca el buen clima en las sesiones y en los encuentros.

Anteriormente al PIDEMSG existían programas deportivos que buscaban la segregación y la competitividad por encima del proceso y la igualdad de oportunidades. Ahora la forma de trabajar en el PIDEMSG es diferente a los anteriores programas deportivos. Se buscan objetivos más comunes para todos y menos individualistas. Este método pedagógico pretende abordar un deporte escolar para todos (González et al. 2009). Por esta razón, en la actualidad el PIDEMSG busca qué aspectos son importantes para la integración de las niñas, favoreciendo así la formación integral y equilibrada en todas las dimensiones de la persona, ya sean físicas, cognitivas, estéticas o sociales.

El método comprensivo tiene que buscar la manera de acabar con los estereotipos y mitos que en pleno siglo XXI siguen existiendo sobre la mujer. Por ello,

aspectos como el tipo de juegos, motivaciones, y participación de las niñas o la coeducación deben de tenerse muy en cuenta para abordar la metodología comprensiva como un recurso didáctico eficaz para hablar de una educación deportiva y educativa de Calidad.

Cuadro: Aspectos que se tienen en cuenta para la integración de las niñas.



¿Que debemos tener en cuenta para la inclusión de las niñas en el DE?

Fuente: Elaboración Propia (Cuadro 3)

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. INTRODUCCIÓN

El método que se utiliza en cualquier investigación, de acuerdo con Rodríguez Moguel (2005), es el “modo de proceder o el procedimiento seguido en las ciencias para hallar la verdad y demostrarla” (p. 77). Se trata, por tanto, del diseño de la investigación a través del cual buscamos alcanzar, descubrir y analizar un contexto concreto que nos interesa.

La investigación en Ciencias Sociales tiene un carácter humano del que en numerosas ocasiones es difícil quedarse al margen. Este motivo puede perjudicarnos o beneficiarnos a la hora de conocer un contexto de manera natural, ya que la subjetividad puede condicionar quizás los datos obtenidos. En este apartado abordaremos el tipo de metodología aplicado para la realización de este estudio.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

En toda investigación, el método es la forma de investigar en relación con el enfoque hacia el que se orienta dicho estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999). Para ello, es conveniente saber que existen dos enfoques diferentes: el cuantitativo y el cualitativo.

El enfoque cuantitativo tiene un carácter objetivo y resultadista en el que a través de diferentes variables y números nos permite conocer el resultado final de una investigación. Este enfoque se caracteriza por el uso de datos estadísticos (Gil Flores, 2003).

Como lo que a nosotros nos interesa es comprender e interpretar una situación concreta que se realiza dentro del PIDEMSG, nos alejamos del enfoque cuantitativo, ya que como hemos dicho este enfoque busca el resultado de acuerdo con las leyes universales por encima del proceso. De esta manera, y alejándonos de la objetividad del mismo, de su carácter particularista y de la generalización de los casos a estudiar, buscaremos un enfoque más práctico que se adecue mejor a nuestras necesidades de estudio (López Pastor, 1999; Ugalde y Balbastre, 2013).

Para dar una mayor solidez a nuestro estudio, abordaremos la investigación a través de un enfoque cualitativo. Este enfoque nos permitirá comprender en profundidad el programa educativo PIDEMSG a través de hechos particulares por encima de las generalidades. Queremos partir de diferentes temas relacionados con la integración de las niñas en el PIDEMSG para indagar, comprender y analizar diferentes datos obtenidos por varias vías. El carácter naturalista y su perspectiva interna de este modelo de investigación hacen que el subjetivismo supere al objetivismo propio de las ciencias “exactas”. También, la visión holística y la comprensión de un contexto concreto hacen que este enfoque sea imprescindible en nuestra investigación (Blaxter, Hughes y Tight, 2008; Rodríguez et al., 1999).

Por estas razones, y de acuerdo con Barba (2013), vemos cómo la metodología cualitativa tiene una serie de características de gran riqueza y eficacia de las que nos debemos aprovechar en nuestro trabajo. Algunas de ellas son:

-El problema que queremos investigar surge de la **realidad**. Por ello nos vemos en la necesidad de entender y comprender un contexto concreto dentro del PIDEMSG.

-Queremos buscar respuestas a **hechos concretos** que nos ayuden a **comprender** la realidad estudiada.

-La **selección muestral** que realizamos estará argumentada por el interés del caso a estudiar.

-Estudiamos situaciones problemáticas que se dan entre los **participantes** (y no sujetos) dentro de un determinado contexto.

-Abordamos cuestiones éticas para la **toma de decisiones**.

-Buscamos la **triangulación** a través de los diferentes datos, instrumentos y teoría para dar credibilidad a la investigación.

3.2.1 EL ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos pretende estudiar una realidad concreta en un contexto determinado buscando la comprensión de un tema concreto (Simons, 2009).

Para comprender mejor nuestra investigación, realizamos este método con el fin de comprender y analizar de manera particular un caso concreto que se da dentro del

PIDEMSG a través de diferentes categorías. En nuestra investigación realizamos un estudio de casos instrumental, ya que buscamos comprender y analizar una circunstancia concreta que ocurre en el PIDEMSG (Stake, 2007). Para ello, el estudio de casos será evaluativo, obteniendo así unas conclusiones sobre el programa con el fin de mejorarlo en un futuro de acuerdo con las necesidades del programa y de los agentes implicados en él (Simons, 2009).

3.3 DEFINICIÓN GENERAL DEL CONTEXTO

La investigación se centra en el Programa integral de deporte escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG). A la hora de seleccionar los colegios observados, se ha buscado que estos tengan un interés a la par de que sean representativos, por lo que por medio de un encuentro con uno de los coordinadores, se ha decidió analizar 4 colegios. En cada uno de ellos se han estudiado las diferentes categorías de la etapa de Educación Primaria. Además para fortalecer las observaciones también se ha realizado una observación en los encuentros de cada una de las categorías (prebenjamín, benjamín y alevín)

3.3.1 MUESTRA

Los centros educativos que se han tenido en cuenta a la hora de analizar las diferentes sesiones por medio de la observación no participante han sido cuatro. Tres de ellos pertenecen a la ciudad de Segovia y uno se encuentra fuera de ésta. De los tres centros que se encuentran en la propia ciudad, uno de ellos está en la periferia (Colegio Elena Fortún), otro en el centro de la ciudad (Colegio santa Eulalia) y el tercero es un colegio privado (Colegio Claret). El cuarto colegio analizado es un C.R.A (colegio rural agrupado de la Losa). En este último centro se han realizado observaciones en dos unidades diferentes pertenecientes a dicho colegio.

A la hora de elegir estos centros se tuvo en cuenta que dos de estos colegios tienen características semejantes ya que en cada uno de ellos hay tres categorías bien diferenciadas. Sin embargo en los otros dos, las características son dispares. En estos dos centros el número de niños que participan en el programa es bajo, por lo que no hay tres categorías, sino que en uno de los colegios todos los alumnos de Educación Primaria se encuentran agrupados en una misma clase, y en otro de los centros,

comparten clase benjamín y alevín, dejando a los niños de prebenjamín en otra categoría.

Con el análisis de estos cuatro colegios, se ha pretendido buscar una muestra representativa, la cual nos pueda servir para analizar cómo es la integración de las niñas dentro del PIDESMG.

3.3.2 ACCESO AL CAMPO

Cómo ya hemos señalado anteriormente, la investigación se realiza dentro del PIDESMG. Las razones que nos han llevado a realizar este estudio tienen que ver con el propio interés de la investigación y la adecuación y accesibilidad que hay al propio campo para realizar este tipo de trabajos.

A la hora de entrar al campo, para seleccionar los colegios que creíamos que podían ser idóneos para nuestra investigación, tuvimos una reunión con uno de los coordinadores del programa. Al ser una persona que conoce el programa a la perfección, nos sugirió diferentes centros que podrían ser interesantes para nuestro estudio. Por lo tanto, uno de los coordinadores nos facilitó la manera de ponernos en contacto con los diferentes monitores de estos colegios para poder realizar las distintas observaciones.

Una vez realizadas las observaciones a través de una hoja de registro en los diferentes centros, los cuales por sus particularidades han permitido que nuestro trabajo tenga un mayor enriquecimiento, se ha utilizado otra técnica de recogida de datos, las entrevistas.

A lo largo de la investigación se han realizado tres entrevistas. En primer lugar se realizó una entrevista a un monitor voluntario becado. Pensamos que cómo entrevista piloto nos podía dar muchas pistas para ver qué es lo que ocurre dentro del programa en relación con la integración de las niñas. Más tarde, después de realizar las diferentes observaciones y de ir adentrándonos y cogiendo una mayor confianza dentro del programa, se han realizado otras dos entrevistas a diferentes agentes implicados.

Debido a su función y conocimiento del programa y dado que hemos estado continuamente en contacto con él, se ha realizado una entrevista al coordinador de primaria. Por otro lado, para contrastar las observaciones realizadas dentro de sus

sesiones se ha realizado una entrevista a uno de los monitores contratados dentro del programa. Su visión desde distintas perspectivas y que está continuamente a “pie de pista”, ya que es monitor de varios grupos de distintas edades, fortalece y enriquece los datos adquiridos a lo largo de estos dos meses.

A lo largo de este tiempo, en el que hemos estado continuamente dentro del campo de investigación, se ha ido observando una mayor confianza por parte de los diferentes agentes del programa, ya sean monitores, coordinadores y fundadores. Este hecho ha supuesto que los datos obtenidos hayan sido sólidos y fiables sin alterar en ningún momento el contexto estudiado.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ACCESO AL CAMPO

En toda investigación es necesario utilizar unas técnicas e instrumentos que nos permitan analizar y obtener datos con el fin de garantizar una información fundamental para nuestro objeto de estudio. En nuestra investigación utilizamos diferentes técnicas para obtener información necesaria con la que poder trabajar. Las técnicas que utilizaremos son: la observación y la entrevista en profundidad a diferentes agentes implicados en el PIDEMSG.

3.4.1 LA OBSERVACIÓN

De acuerdo con Rodríguez et al. (1999), “la observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio” (p.151). La observación permite que el investigador descubra lo que sucede en un contexto concreto de manera directa, es decir, nos permite obtener información de un acontecimiento tal y como se produce (Flick, 2007).

El uso de la observación como instrumento de recogida de datos nos permite analizar y comprender un contexto concreto dentro del PIDEMSG. Para ello realizamos diferentes observaciones en las distintas categorías (prebenjamín, benjamín y alevín) en cuatro colegios diferentes y en los encuentros celebrados los viernes. Con el fin de no alterar el fenómeno y la situación observada, nos mantenemos al margen del lugar donde ocurren los hechos (Medina y Delgado, 1999). Por esta razón realizaremos un tipo de observación no participante, buscando valorar y analizar todo lo que ocurre dentro de un contexto social en relación con la inclusión de las niñas. De acuerdo con Blaxter, Hughes y Tight (2000), realizamos un registro de los hechos por medio de

categorías para su análisis posterior. Además, como apoyo a esta técnica, utilizamos un cuaderno de campo en donde anotamos diferentes notas recogidas fuera de las sesiones o encuentros observados a modo de anecdotario para enriquecer nuestros datos buscando en todo momento una mayor profundidad y un mayor contraste de los hechos observados.

Para buscar una mayor profundidad en las observaciones realizadas, hemos utilizado una hoja de registro en la que aparecen diferentes conductas observadas para centrar mejor el estudio en base a las tres grandes categorías realizadas en nuestro estudio. Además, en esta hoja de registro aparece una escala estimativa buscando valorar el grado de consecución de dichos ítems planteados. Esta graduación verbal nos permitirá realizar un mejor balance sobre las conductas planteadas. Esta escala se plantea desde el grado de nunca conseguido, a veces conseguido y conseguido totalmente. Para tener un análisis más sintético, con el fin valorar el grado de consecución de cada una de las conductas analizadas, también aparecerá un apartado de observación de cada conducta.

Tabla 2: Hoja de registro de observación en sesiones y encuentros

Hoja de registro

Colegio:		
Categoría:		
Monitor:		
Tipo de deporte practicado:		
Niñas:	Niños:	Total:
Sesión:		Fecha:
CONDUCTAS A OBSERVAR	GRADO DE CONSECUCIÓN: Nunca conseguido, a veces conseguido, conseguido totalmente	OBSERVACIONES
1. La coeducación en el PIDEMSSG	1.1. Los niños y niñas siempre trabajan en grupos mixtos	
	1.2. Las niñas rechazan actividades porque se consideran que son de chicos.	
	1.3. Las niñas son o se sienten rechazadas en las actividades practicadas.	

	1.4.La relación entre niños y niñas favorece el buen clima en clase.		
2. Motivación, intereses y participación de las niñas en el PIDEMSG	2.1. Las niñas practican cualquier deporte o actividad indicada		
	2.2. La motivación de las niñas está presente cuando se realiza cualquier actividad o deporte.		
	2.3.El tipo de deporte (individual vs grupal, cooperativo vs competitivo) realizado se adecua a los intereses y características de las niñas		Piden practicar otro deporte: El tiempo del deporte practicado se realizara en función de los intereses de las niñas:
	2.4.La participación activa de las niñas se encuentra siempre presente en las sesiones y encuentros.		
	2.5.El tipo de cuerpo (cuerpo vivenciado, cuerpo silenciado, cuerpo tolerado) trabajado es un indicio para garantizar el aprendizaje de las niñas.		
3. Implementación de la metodología comprensiva como recurso didáctico.	3.1. Las niñas comprenden la forma y la lógica de los juegos a través de la metodología comprensiva.		
	3.2.Las niñas consiguen los objetivos establecidos por los monitores a lo largo de las sesiones y encuentros.		

	3.3.El tipo de metodología desarrollada durante la práctica fomenta la cooperación entre niños y niñas.		
	3.4 Se consiguen una serie de valores educativos que fomentan la inclusión de las niñas dentro del PIDEMSG		
	3.5.La implicación del monitor dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje del alumno favorece la integración de las niñas		

ANECDOTARIO

Fuente: elaboración propia (Tabla 2)

3.4.2 LA ENTREVISTA

“La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado” (Rodríguez et al. 1999, p 167). Esta técnica nos permite obtener información sobre un tema concreto al que no se puede tener acceso mediante otras técnicas, como el caso de las observaciones o cuestionarios (Blaxter et al, 2008; Valles, 2003)

En nuestro caso abordamos la entrevista en profundidad para analizar e interpretar diferentes datos con los que podamos extraer conclusiones. Este tipo de entrevistas flexibles, no estructuradas, abiertas y no estandarizadas nos permiten obtener información sobre nuestro problema de estudio a través de unos temas establecidos con el fin de focalizar la entrevista. (Kvale, 2011; Taylor y Bodgan, 2000).

Las entrevistas se realizan a diferentes agentes implicados dentro del PIDEMSG. Por agente implicado entendemos aquella persona que se encuentra directamente relacionado con el programa, ya sea monitor, becado y contratado, o coordinador.

Una vez identificados todos los agentes implicados dentro del programa creemos conveniente coger una muestra representativa para comprender nuestra investigación. No es conveniente entrevistar a todos ellos. En nuestra selección de entrevistados se encontrarán coordinadores, monitores contratados por la UVA y monitores voluntarios becados. La razón de esta selección es porque son las personas que tienen una relación directa con los escolares, es decir, están “*a pie de pista*” en las diferentes sesiones de los distintos colegios y en los encuentros de los viernes, lo que nos permitirá obtener datos significativos para comprender y analizar lo que ocurre en relación con la integración de las niñas a través de la metodología comprensiva en este programa. A continuación justificaremos por qué elegimos a estos entrevistados y no a otros:

-Entrevistaremos al coordinador de Primaria porque es una de las personas responsables del PIDEMSG. El coordinador se encuentra presente en los diferentes encuentros que se celebran los viernes. Además, visita diferentes colegios para analizar cómo son las sesiones llevadas a cabo por los monitores, por lo que creemos que es muy importante en nuestra investigación, ya que es la persona encargada de controlar todo el programa. Este informante nos puede proporcionar datos reales muy significativos sobre cuestiones de género o problemáticas que se pueden dar en el programa.

-Los monitores contratados por la UVA, que son personas que tienen ya una cierta experiencia dentro del programa. Al ser monitores con experiencia, podremos analizar datos relevantes sobre cómo trabajan la metodología comprensiva y sobre cómo esta metodología influye en la integración de las niñas. En nuestra investigación realizaremos una entrevista a este tipo de monitores.

-Los monitores voluntarios becados, que son los monitores que están en una formación continua dentro del programa. La mayor parte del programa está compuesta por este tipo de monitores. Creemos conveniente entrevistar a un monitor de este tipo para ver las diferencias que existen entre niños y niñas por edades de acuerdo con su experiencia en el programa.

Para realizar estas entrevistas se ha diseñado un guión en función de las diferentes categorías realizadas en el estudio. El guión de la entrevista para los agentes implicados es muy parecido, ya que en todo momento hemos buscado analizar de forma coherente los diferentes datos obtenidos en cada una de las entrevistas con el fin de relacionar los datos entre las diferentes entrevistas y con las observaciones realizadas.

Tabla 3: Guión de entrevistas.

Eje de la entrevista a monitores y coordinador de Primaria del PIDEMS
<p>EJE I: Implementación de la Metodología comprensiva como recurso didáctico</p> <ul style="list-style-type: none"> -1 ¿Se consiguen los objetivos propuestos del PIDEMS? -2. Qué se fomenta con esta metodología -3. Puntos fuertes y débiles -4. Cómo utilizan los monitores este tipo de metodología. -5. La metodología comprensiva como recurso integrador. <p>EJE II: Participación, motivaciones e intereses de las niñas en el PIDEMSG.</p> <ul style="list-style-type: none"> -1. Atención a los intereses de las niñas en el programa -2. Motivaciones de las niñas -3. Tipos de deportes <ul style="list-style-type: none"> 3.1- Qué tipos de deportes se practican. 3.2- Para quién están destinados los juegos o deportes practicados ¿Niños o niñas? 3.3 -En qué deportes tienen más expectativas las niñas. 3.4- Dónde se sienten las niñas más cómodas (deportes colectivos/individuales, Competitivos/cooperación) 4.- Implicación activa de las niñas en el PIDEMS 5- Participación de las niñas en el PIDEMSG <ul style="list-style-type: none"> 5.1 Participación más alta de niños. 5.2 Motivos por los que se piensa que las niñas dejan de ir al DE <p>EJE III: La Coeducación</p> <ul style="list-style-type: none"> -1. Trato/Comportamiento de monitores y coordinadores a los niños y niñas. Diferencias -2. ¿EL DE está diseñado para que puedan jugar juntos las niñas y los niños? - 3. Estereotipos de Género <ul style="list-style-type: none"> -3.1 Sentimiento de inferioridad o rechazo en el grupo. -3.2 Cumplimiento de objetivos de las niñas igual al de los niños. -4. ¿En qué actividades cree, que por las características físicas o de sexo, se sienten más cómodas las niñas?

Fuente: elaboración propia (Tabla 3)

3.5. TEMPORALIZACIÓN

Para el buen desarrollo de la investigación es conveniente realizar una tabla en donde aparezcan cuáles son los pasos que vamos a realizar a lo largo del proceso de investigación. Si cumplimos los pasos de forma detallada y organizada nuestro trabajo tendrá una mayor calidad.

Tabla 4: Cronograma por semanas y meses.

FECHA	PROCESO
Noviembre 2013 Semana 1 (4-10 Nov.)	Diseño del objeto de estudio
Noviembre 2013 a Marzo del 2013 Semana 3(18-24 Nov.) hasta la Semana 17 (24 Fe.-2 Mar)	-Elaboración del Marco teórico y de la metodología.
Febrero 2013 a Mayo del 2013 Semana 14 (3-9 Feb.) hasta la Semana 26 (28 Abr. – 4 May.)	-Observación no participante en diferentes colegios y en los encuentros. -Realización de entrevistas a monitores y coordinadores.
Mayo 2013 a Junio del 2013 Semana 27 (5- 11 May.) hasta la Semana 33 (16-22 Jun.)	-Volcado y análisis de los datos. -Estructuración final del TFM
Julio del 2013	Presentación del TFM

Fuente: elaboración propia (Tabla 4)

3.6. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos no pueden demostrar por sí solos una realidad o un contexto concreto estudiado sino son reorganizados y estructurados (Rodríguez et al. 1999). La mayoría de los datos necesitan ser ordenados con el fin de ser coherentes y válidos en el proceso. Por todo ello, los datos recopilados a través de los diferentes instrumentos utilizados son analizados y ordenados por medio de categorías.

Las categorías nos permiten reagrupar diferentes datos para obtener distintas conclusiones en relación con el objeto de estudio. De acuerdo con Ruiz Olábuenaga (2012), en todo análisis se deben captar y comprender diferentes fenómenos y

realidades para después ser codificadas por medio de categorías. Según este mismo autor, existen dos maneras de realizar las categorías: de forma deductiva a través de la teoría captada anteriormente y de forma inductiva, la cual nos lleva a sumergirnos de lleno en la realidad para identificar diferentes categorías. En nuestro caso partimos de unas categorías diseñadas por la teoría fundamentada de acuerdo con el proceso deductivo de categorización. No obstante, como indica Heinemann (2003), la investigación es un proceso cambiante que se adapta en todo momento al devenir del estudio, por lo que no hemos descartado utilizar nuevas categorías a posteriori.

Los datos obtenidos a través de la teoría presentada han hecho que establezcamos 3 categorías, a partir de las cuales se conforman otras tantas subcategorías:

Tabla 5: Categorías y subcategorías.

1. La coeducación en el PIDEMSG.	2.Motivación, intereses y participación de las niñas	3.Implementación de la metodología comprensiva como recurso didáctico
1.1 Los niños y niñas siempre trabajan en grupos mixtos.	2.1 Las niñas practican cualquier deporte o actividad indicada	3.1 Las niñas comprenden la forma y la lógica de los juegos a través de la metodología comprensiva
1.2 Las niñas rechazan actividades porque se consideran que son de chicos.	2.2 La motivación de las niñas está siempre presente cuando se realiza cualquier actividad o deporte	3.2 Las niñas consiguen los objetivos establecidos por los monitores a lo largo de las sesiones y encuentros.
1.3 Las niñas son o se sienten rechazadas en las actividades practicadas	2.3 El tipo de deporte realizado se adecua a los intereses y características de las niñas.	3.3 El tipo de metodología desarrollada durante la práctica fomenta la cooperación entre niños y niñas.
1.4 La relación entre niños y niñas favorece el buen clima	2.4 La participación activa de las niñas se encuentra	3.4 Se consiguen una serie de valores educativos que

en clase	siempre presente en las sesiones y encuentros	fomentan la inclusión de las niñas dentro del PIDEMSG
	2.5 El tipo de cuerpo trabajado es un indicio para garantizar el aprendizaje de las niñas.	3.5 La implicación del monitor dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje del alumno favorece la integración de las niñas.

Fuente: elaboración propia (Tabla 5)

Las categorías que se van a realizar en el presente trabajo son tres. La primera categoría denominada **la Coeducación en el PIDEMSG** tiene que ver con aspectos relacionados con una educación no sexista, analizando así el tipo de educación que se da en el DE y cómo influye esta en el comportamiento y la integración de las niñas dentro del DE. En Segundo lugar se analizará una categoría relacionada con los **intereses, participación y motivación de las niñas dentro del PIDEMSG**. De esta manera, observaremos detalladamente cuáles son los aspectos que más destacan dentro del colectivo femenino y por ende aquellos a los que se les debe de prestar una importancia para conseguir la integración de las niñas. Por último, en tercer lugar, analizaremos la categoría que tiene que ver con la **implementación de la metodología comprensiva** como recurso didáctico. En esta categoría podremos analizar diferentes ítems que nos pueden ayudar a ver como este modelo de enseñanza comprensivo ayuda o no a la integración de las niñas dentro del PIDEMSG.

3.7 CODIFICACIÓN

Para precisar mejor la información de recogida de los datos aportados por las diferentes observaciones y entrevistas realizadas durante la investigación en las tres grandes categorías, se utilizará un sistema de codificación utilizado para la ocasión. De acuerdo con Taylor y Bodgan (1986; 2000), esta codificación nos permitirá segmentar y reorganizar las partes por medio de códigos, con el fin de interpretar de manera más eficiente los resultados. Cómo se han utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos, se realizarán diferentes tipos de codificaciones con el fin de que los datos sean representados de forma clara, para dar una mayor eficacia a nuestro trabajo.

A la hora de llevar a cabo la investigación, los centros en donde se han recogido las observaciones han sido cuatro. Se ha buscado una muestra representativa de los centros seleccionados. Por esta razón hemos optado por elegir los siguientes: Colegio Santa Eulalia (C1), Colegio Elena Fortún (C2), El Claret (C3) y el Colegio Rural agrupado de La Losa (C4). En este último colegio se han realizado diferentes observaciones en el centro de Hontoria y en el de Madrona. En todos los centros las observaciones se han llevado a cabo en todas las categorías de Educación primaria, analizando dos sesiones por categoría en todos los centros.

Para analizar estas observaciones se ha seguido la siguiente codificación: el **colegio** se ha indicado con el siguiente código: Cn°, la **categoría** en la que participa con: Al, Alevín; Be, Benjamín; Pre, Prebenjamín. Además, hay colegios en donde en una sesión se juntan dos categorías o todas las categorías, por lo que también deberán de ser distinguidas de la siguiente forma: AlyBe, Alevines y benjamines; Uni, Unitario (todas las categorías de primaria juntas). También se ha codificado el **número de la sesión**: Sn° y la **conducta** a observar: Cdn°.

Tabla 6: Sistema de codificación empleado en el análisis de resultados de las sesiones de entrenamiento

Centros:	Categoría	Sesión:	Conductas o ítems:
C1	Al	S1	Cd1.1
C2	Be	S2	Cd1.2
C3	Pr		Cd1.3
C4	Uni (Unitario para todas las categorías)		Cd1.4
	AlyBe		Cd2.1
			Cd2.2
			Cd2.3
			Cd2.4
			Cd2.5
			Cd3.1
			Cd3.2
			Cd3.3
			Cd3.4
			Cd3.5

Fuente: elaboración propia (Tabla 6)

Por lo tanto, en el caso de que estemos evaluando la observación del Centro uno, de la categoría alevín, de la segunda sesión observada en la conducta 2.3 estableceremos el siguiente código: C1AIS2Cd2.3.

En el caso de analizar al colegio unitario, es decir, en el que en una sesión se agrupan todas las categorías, siendo únicamente el caso del colegio 4, se establecerá un código en el que todo sigue siendo igual y lo único que cambia son las siglas de la categoría. Por ejemplo: C4UniS2Cd3.4.

Lo mismo ocurre con otro de los colegios en otro de los colegios donde las sesiones están formadas por alumnos alevines y benjamines. El modelo de codificación no cambia, sólo cambia las siglas cuando nos vayamos a referir a las categorías sustituyéndola por: C3AlyBeS1Cd.2.3

A la hora de analizar las observaciones de los encuentros, la codificación se ha realizado teniendo en cuenta los siguientes criterios: los **encuentros** (En), la **categoría** (Al; Be, Pr; AlyBe, Uni) y el **número de conducta** a observar (Cdn°).

Por ejemplo, si queremos analizar el Encuentro de alevines y la conducta 1.4 codificaremos de la siguiente manera: EnAlCd1.4

Tabla 7: Sistema de codificación empleado en el análisis de resultados de los encuentros

Encuentros:	Categoría:	Conductas o items:
En	Al	Cd1.1
	Be	Cd1.2
	Pr	Cd1.3
		Cd1.4
		Cd2.1
		Cd2.2
		Cd2.3
		Cd2.4
		Cd2.5
		Cd3.1
		Cd3.2
		Cd3.3
		Cd3.4
		Cd3.5

Fuente: elaboración propia (Tabla 7)

Además, a lo largo de las sesiones, los diferentes monitores nos han comentado cosas que han sucedido a lo largo de las prácticas realizadas. Este tipo de comentarios pueden dar un mayor enriquecimiento a nuestro trabajo. De esta manera, y dado que estos comentarios no son del todo objetivos es conveniente citarlos de otra manera, ya que son más bien anécdotas o sucesos aislados. Por tanto, al referirnos a algún comentario de cualquiera de los monitores indicaremos que es un **comentario** (Co) que

se ha producido en un **colegio** (Cn°) en una determinada **categoría** (**Al, Be, Pr, Uni o AlyBe**) y en la **sesión** (S°n) de dicha categoría. Por ejemplo: si el comentario se ha producido en el colegio 2, en la categoría de alevines y en la segunda sesión analizada de dicha categoría, categorizaremos de la siguiente forma: COC2AIS2

Tabla 8: Sistema de codificación empleado en el análisis de los comentarios realizados por los monitores al concluir las sesiones

Comentario	Colegio	Categoría	Sesión
CO	C1	Al	S1
	C2	Be	S2
	C3	Pr	
	C4	Uni	
		AlyBe	

Fuente: elaboración propia (Tabla 8)

Por otra parte, también codificaremos las entrevistas que hemos realizado para la obtención de datos. A la hora de realizar esta investigación se ha querido contar con diferentes agentes implicados del programa. En el siguiente cuadro se refleja cuál es el papel de cada uno de los agentes implicados y su correspondiente codificación

Tabla 9: Sistema de codificación empleado en el análisis de las entrevistas hechas al coordinador y a los monitores.

EC1: Entrevista a uno de los coordinadores del PIDEMSG
EMO2: Monitor voluntario becado
EMO3: Monitor contratado del PIDEMSG

Fuente: elaboración propia (Tabla 9)

3.8 TRIANGULACIÓN

De acuerdo con Stake (2006) la validez de los estudios se construye a través de la triangulación de los distintos instrumentos de la investigación. La triangulación consiste en abordar el estudio desde múltiples perspectivas y por ello en este trabajo hemos buscado la manera de estudiar la realidad desde diferentes puntos de vista con el fin de que el conocimiento sea válido.

En nuestra investigación se ha llevado a cabo una serie de observaciones en diferentes colegios y encuentros y tres entrevistas a diferentes agentes implicados dentro del programa. Estas dos técnicas utilizadas son dos instrumentos complementarios que

nos permiten llevar a cabo una buena triangulación. Al comienzo de la investigación se realizó una entrevista para ver que visión había sobre el PIDEMSG, más tarde se han realizado diferentes observaciones, y por último, para dar más credibilidad a la investigación se han vuelto a realizar dos entrevistas para complementar los datos analizados en las observaciones, buscando en todo momento conocer un informe sólido y eficaz que nos permitieran conocer la realidad estudiada.

3.9 CRITERIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS

Toda investigación debe de seguir unos criterios ético-metodológicos con el fin de cumplir con las expectativas propias de cada estudio. En la línea de González Ávila (2002) en esta investigación se establecerán unos requisitos para garantizar la validez del proyecto. Por ello, se tendrá en cuenta:

-El valor científico: adaptando en todo momento la metodología a nuestro objeto de estudio.

-El valor social: buscando comprender y valorar cómo es la integración de las niñas en el programa para mejorar en todo momento el proyecto del PIDEMSG. Por ellos, se busca generar aspectos que beneficien y no desnaturalicen el contexto estudiado. En todo momento se deberá buscar la credibilidad en la investigación.

-Consentimiento informado: Se adoptará una relación sincera tanto con los monitores, los cuales nos permiten realizar las diferentes observaciones, como con los agentes implicados que nos conceden diferentes entrevistas.

-Respeto a los participantes: Se buscará respetar a todos los miembros que intervienen en la investigación. Se garantizará el anonimato e intimidad de cada uno de las personas que intervienen en el estudio.

Con estos requisitos se pretende realizar una investigación válida, ética y adecuada, buscando en todo momento la transparencia y la solidez del estudio desarrollado.

CAPITULO IV: RESULTADOS SEGÚN LAS CATEGORÍAS

A partir de las diferentes conductas observadas a lo largo de las dieciocho sesiones, tres encuentros (uno por categoría) y de las tres entrevistas que hemos realizado, pasaremos a analizar los diferentes resultados que se han logrado. Con las diferentes observaciones y las entrevistas realizadas, como ya hemos indicado en el apartado de la metodología, pretendemos analizar cómo es la integración de las niñas dentro del PIDEMSG a través de la metodología comprensiva como recurso didáctico. Pretendemos ver cuáles son los aspectos fundamentales que, como futuros educadores, debemos tener en cuenta para fomentar una educación de calidad en donde las niñas como los niños lleguen a formarse de una manera integral en todas las dimensiones de la personalidad, construyendo así personas autónomas y críticas.

El análisis del sistema de categorías que realizaremos a continuación nos permitirá describir mejor y analizar todas las conductas observables. De esta manera, se llevará a cabo un seguimiento del papel de las niñas dentro del PIDEMSG, para así comprobar los puntos fuertes y los que hay que modificar en aras a conseguir que el colectivo femenino se encuentre totalmente integrado dentro el DE de Segovia.

4.1 LA COEDUCACIÓN EN EL PIDEMSG

4.1.1 LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SIEMPRE TRABAJAN EN GRUPOS MIXTOS

En todas las sesiones y encuentros, trabajar de forma mixta es un aspecto que todo monitor se debe plantear. Las agrupaciones ayudan a conseguir un mejor clima de aula y por ello que se garantiza un aprendizaje más significativo para cada uno de los escolares. Con esta conducta se pretende observar cómo el tipo de agrupaciones mixtas que se producen en el aula ayudan a que todo el alumnado adquiera una serie de competencias sociales y afectivas con el fin de mejorar el aprendizaje tanto de niños como de niñas y la integración de todos los escolares dentro del proceso educativo.

De la teoría a la práctica hay un camino. Tras observar diferentes grupos en las sesiones, tanto niños como niñas no son capaces de ponerse juntos de forma voluntaria. Como se indican en diferentes observaciones, “A la hora de hacer los grupos,

en ningún momento los niños y las niñas han realizado grupos mixtos. Las chicas querían estar con las chicas y los chicos con los chicos”(C2A1S1Cd1.1).

De acuerdo con la escala verbal seguida, la cual nos permite valorar el grado de consecución de dicha conducta, en la mayoría de las sesiones las niñas y los niños no quieren ir juntos. Son varios los ejemplos que se pueden destacar de este tipo de conductas, por ejemplo este: “Hay veces que a la hora de ponerse en grupo o en parejas hay niños que no quieren ponerse con las niñas, esto es un rechazo.”(EC1). Este tipo de rechazos puede estar debido a diferentes aspectos y por ello, ante este problema, el monitor debe actuar para conseguir que trabajen más de forma colaborativa e incluso cooperativa, ya que si no es así pueden darse situaciones que no favorecen la buena práctica educativa.

En las diferentes observaciones realizadas se quería comprobar si los niños y niñas trabajaban juntos de forma voluntaria, sin imposición de los monitores, pero esto no ha podido comprobar que era una tarea difícil de lograr debido a diferentes condicionantes que se producían. Presentamos ahora algunos ejemplos de estos comportamientos:

A la hora de jugar al Rugby Tauch, el monitor propone que las niñas/as hagan los equipos:

Los niños dicen jugar niños contra niñas. Las niñas ante esta idea sugerida se niegan ya que creen que “son mejores los chicos y que no pueden jugar chicos contra chicas” (indicación de una niña). Los monitores señalan que niños contra niñas no pueden jugar porque hay más niñas que niños y los equipo tienen que tener el mismo número de jugadores.

Ante esta problemática, los niños siguen en su afán de jugar contra las niñas. No saben hacer equipos mixtos. Pasan más de 5 minutos intentando hacer ellos mismos los equipo, al final no se ponen de acuerdo para ir con las niñas por lo que la sesión finaliza y no se producen grupos mixtos en las actividades. (C4UniS2Cd1.1)

También se observan casos en los que ese rechazo de unos niños a otros hacen que incluso, en un primer momento, algún escolar quiera dejar de participar, ya que no se ve cómodo con sus compañeros. Así, en una de las observaciones, “el niño al principio se ha negado a formar equipo con estas niñas. En un primer momento, este niño decide sentarse y no jugar, ya que piensa que con las chicas no va a sentirse cómodo jugando” (C1A1S1Cd1.1).

Estos ejemplos indican que existe un problema a la hora de formar equipos mixtos en las sesiones, ya que los propios escolares, por sí mismos, no son capaces de formar equipos mixtos. Esto problemas de agrupaciones que surgen en las sesiones, como se indica en una de las entrevistas, puede ser debido a que:

Los niños por sí solos no son capaces de formar grupos mixtos. En general yo creo que no, depende de lo que han vivido, de quién ha sido su profesor de educación física, de primaria, aunque también depende de muchas cosas. Desde mi experiencia, en general, las agrupaciones que se realizan son chicos con chicos y chicas con chicas. Creo que esto es debido a que se arrastra la tradición, no porque realmente lo deseen así. (EMO3)

Con este caso vemos que uno de los factores que pueden influir es la tradición y la cultura que hacen que el género femenino se vea en inferioridad al género masculino, o eso piensan ellos, ya que esto es un cliché que se ha ido dando a lo largo de la historia, tal y como indican diferentes agentes implicados en el PIDEMSG.

Ante esta situación, que generalmente ocurre en la mayoría de las observaciones realizadas, en el que los escolares no son capaces de realizar equipos mixtos, los monitores deciden por imposición hacer agrupaciones mixtas, con el fin de evitar estos problemas que lo único que llevan es a la exclusión de algunos alumnos.

Una vez que los monitores deciden realizar grupos mixtos, se observa que en muchas ocasiones los niños trabajan de forma adecuada, favoreciendo así el buen aprendizaje, tanto de niños como de niñas, reflejando de esta manera que la cultura o tradición pesa más que otros aspectos a la hora de realizar agrupaciones mixtas. Además, no sólo trabajan de forma adecuada, sino que se busca que cada niño adquiriera cierto tipo de roles dentro de cada grupo. Sin embargo, hay veces que incluso ante la imposición por parte de los monitores, los niños y las niñas se resisten a colaborar entre ellos.

No obstante, cada colegio es diferente. Por ello, también hay situaciones opuestas en las que los escolares realizan equipos heterogéneos sin que los monitores intervengan. Hay ocasiones, contadas, en donde los niños y las niñas no tienen ningún problema de ponerse juntos, como se indica en una de las observaciones: “Me llama la atención cómo a la hora de hacer los grupos, dos de los niños querían ir con la niña en todo momento” (C1BeS1Cd1.1).

4.1.2 LAS NIÑAS RECHAZAN ACTIVIDADES PORQUE SE CONSIDERAN QUE SON DE CHICOS

Las personas analizamos situaciones constantemente que nos hacen ver diferencias donde no se producen. Esas diferencias a las que estamos acostumbrados a ver y realizar hacen que consideremos en muchas ocasiones que hay deportes para chicos y deportes para chicas. Esto supone rechazar el género opuesto en cierto tipo de actividades por razones históricas, de capacidad física o simplemente por el estereotipo que se ha generado.

Con el fin de acabar con prejuicios y roles sociales, en esta conducta se observa cómo los deportes realizados en el PIDEMSG pueden ser rechazados por cierto tipo de personas; o, por el contrario, el carácter educativo y social que se produce en cada actividad ayuda a integrar a todos los escolares.

Tras las diferentes observaciones y entrevistas realizadas podemos afirmar que en los diferentes colegios y encuentros las niñas, en numerosas ocasiones, no rechazan los deportes practicados porque se los consideren vinculados a un género u otro. Incluso, en diferentes sesiones el grado de interés y aceptación de diferentes deportes por parte del colectivo femenino es muy alto. “Llama la atención cómo las niñas no querían acabar la sesión. Se sentían cómodas con las actividades que realizaban, salvo una niña, que no prestaba interés”(C2PrS1Cd1.2). Este ejemplo nos indica que hay momentos en las sesiones en donde muchas de las niñas (no todas) se sienten integradas en los deportes practicados.

No obstante, durante la revisión de esta conducta, aunque la mayoría de las veces se consigue totalmente que las niñas no rechacen los deportes practicados, hay pequeñas situaciones que demuestran lo contrario. En una de las entrevistas realizada a un monitor (EMO2), nos indica que hay diferentes situaciones en donde las niñas no se sienten cómodas debido a los problemas y enfrentamientos que surgen con los otros niños. Si a las niñas se les da la oportunidad de elegir un deporte u otro, se observa cómo se aferran a unas modalidades deportivas sin prestar atención a otras, ya que se desvuelven mejor en ciertas actividades. Es aquí cuando el monitor debe actuar para que las niñas no dejen de participar en algunas disciplinas deportivas.

Por otra parte, en diferentes momentos de las sesiones hay niñas que no se sienten cómodas con los niños y por ello rechazan las actividades. Esto en parte es debido a que:

Las diferencias que surgen entre ellos hacen que este tipo de actividad sea considerado para niños y no para niñas, ya que, según dicen, a lo largo de las asambleas que se hacen en clase se “aburren” y no se sienten integradas (C2AIS1Cd1.2).

Además, según lo observado en diferentes momentos, hay ocasiones en que las niñas empiezan muy bien todas las actividades pero después se terminan desmotivando y por ende rechazando las actividades, ya que con el paso del tiempo ellas sienten que pasan a un segundo plano. Por esta razón, a medida que transcurre la sesión, hay veces que las niñas no están cómodas en algunas de las actividades realizadas y buscan estrategias, en ciertos deportes, para no participar de forma activa, por ejemplo:

Su participación en este deporte es escasa. Buscan estrategias para evadirse y salirse de la actividad, como por ejemplo ir al baño, (...) También se observa cómo dos niñas andan por el espacio alejándose de la zona de juego, sin querer participar.(C2AIS2Cd1.2)

A menudo aparecen diferentes onomatopeyas y frases cortas como: “¡jo, el rugby no me gusta, es aburrido (2 niñas de alevín)” (C4UniS2Cd1.2) que hacen que a veces las niñas rechacen actividades. Hay gustos para todos los tipos, y cada niña piensa de una manera. Por eso “No todas las niñas piensan igual que estas 2 alumnas ya que a las demás sí que les motiva y están interesadas en realizar actividades en relación con el rugby”, (C4UniS2Cd1.2) sin despreciar ninguna actividad aunque en un principio parezca que es de niños.

A primera vista, parece que desde la sociedad hay deportes que los consideramos que están más vinculados a un género que a otro. Sin embargo, desde el DE se intenta acabar con esas diferencias (EC1). De acuerdo con EMO3:

El simple hecho de considerar deportes de niños y no de niñas ya puede ser una desintegración desde un principio. Porque lo único que estás haciendo es arrastrar con un cliché... o con una tendencia... ¿Por qué el rugby es un deporte de chicos? Cuando se utiliza esa expresión se hace una referencia más bien a la propiedad indicando que eso es de él o eso es de ella. Se suele utilizar siempre esta expresión. Estamos categorizando constantemente, no es jugar con el lenguaje (...), creo que quien juega con el lenguaje es la sociedad en general cuando indica que hay deportes de chicos y deportes de chicas.

Ante esta idea que predomina en la sociedad, según las opiniones de diferentes entrevistados, desde el DE se busca que tanto los niños como las niñas tengan los mismos derechos y oportunidades en todos los deportes (EC1, EMO2, EMO3). Por esta razón, y para acabar con los juicios de valor que en ocasiones se hacen, se opta por realizar juegos modificados. Como indica uno de los coordinadores del programa, los deportes a los que se les modifican las normas, materiales, agrupaciones e incluso objetivos ayudan a que las niñas no rechacen ningún tipo de actividad, ya que la idea del DE de Segovia se basa en que:

Nosotros lo que buscamos no es competir, sino educar en base a este tipo de juegos adaptándolos para que las niñas puedan jugar igual que los niños. Evidentemente, cuando las niñas ven la tele y ven que solo ponen deportes donde hay chicos, pues pasa lo que pasa. (EC1)

De esta manera se busca que los deportes que la sociedad cataloga como de chicos, como puede ser el caso del rugby, sea una actividad en donde las niñas se sientan cómodas y no rechacen este tipo de práctica. A través de estos juegos modificados, que hacen que los deportes no sean ni de un género o de otro, el grado de consecución de esta conducta no sexista se consigue. No obstante, aún siguen quedando algunas niñas que les cuesta jugar a diferentes deportes porque consideran que no son apropiados para ellas o simplemente rechazan las actividades porque para lo único que están en el deporte escolar es para pasar el tiempo. Por ejemplo, en uno de los comentarios de un monitor nos indica que “hay niñas que van a pasar el rato y solo se motivan cuando se atienden sus intereses. La mayoría de las veces no participan y a menudo ponen excusas para no ir a las sesiones al día siguiente” (COC4UniS2).

Ante estas posibles situaciones adversas que se pueden dar en el programa, una de las posibles soluciones que nos facilita uno de los monitores es potenciar la variedad de los deportes, con el fin de adaptarlos a las necesidades y capacidades de cada escolar, “la variedad implica que puedes hacer muchas cosas también” (EMO3).

4.1.3 LAS NIÑAS SON O SE SIENTEN RECHAZADAS EN LAS ACTIVIDADES PRACTICADAS

El afán competitivo que se produce dentro del deporte en general puede ser transmitido al deporte educativo. En ocasiones el abuso de poder por parte de unos escolares, ya que han desarrollado ciertas destrezas o han adquirido una evolución física

mayor, hace que se discriminen a diferentes escolares, ya sea por el género o por la propia habilidad que requiere la propia práctica.

En esta conducta pretendemos observar qué factores intervienen para que unos escolares rechacen a otros dentro de las diferentes actividades promovidas en el PIDEMSG.

Dentro del programa, en muchas ocasiones el grado de rechazo por parte de los niños hacia las niñas se consigue. Como se indica en una de las sesiones: “Las niñas se sienten rechazadas por los niños. No les dejan jugar con ellos. Todo el protagonismo lo quieren tener los niños, dejando a las niñas en un segundo plano” (C2A1S1Cd1.3).

En un principio hay niñas que quieren participar de forma activa en todas las actividades. Como ya se ha indicado anteriormente, la mayoría de las niñas no rechazan las actividades. No obstante, lo que sí que es cierto es que con el paso del tiempo muchas de las niñas se sienten rechazadas en las actividades por parte de algunos de los niños. En algún caso, sí que se produce este rechazo por parte de alguno de los niños, sin embargo esto no les impide seguir estando motivadas y con ganas de participar:

Me llama la atención cómo cuando las niñas se sienten rechazadas, al momento buscan de nuevo integrarse y participar en la actividad. No se dan por vencidas y en todo momento buscan participar, ya que tienen un gran interés y motivación por jugar al rugby (C1BeS2Cd1.3).

Un ejemplo de rechazo de este tipo es el siguiente:

Un niño se ha dirigido a una niña faltándola el respeto y diciéndola que se apartara de la pelota porque “no sabía tirar el balón hacia arriba”. Esto ha producido que la niña se sintiera mal y que en los minutos después de que realizara la acción estuviera alejada de la pelota sin querer participar. No ha ido a más y al cabo de un rato ha vuelto a participar de manera normal en la sesión. (C3AlyBeS1Cd1.3)

Este tipo de rechazos en momentos concretos no suelen ir a más y por ello las niñas vuelven a integrarse al grupo. También hay veces que los propios alumnos ayudan a las niñas a que estas se vuelvan a integrar dentro de las actividades para así poder seguir jugando de una manera activa.

Me llama la atención cómo en más de una ocasión uno de los niños indica a sus compañeros de grupo que las niñas también deben de participar y golpear el balón. De esta manera, este niño busca fomentar la integración y la buena práctica educativa, tanto de niños como de niñas (C1PrS1Cd1.3).

En las sesiones son numerosas las ocasiones en las que los niños quieren tener el protagonismo en el juego. Se quieren sentir protagonistas, lo que hace que las niñas estén en muchas ocasiones ocultas dentro del grupo y por tanto sean rechazadas, ya que el miedo a fracasar y a hacerlo mal puede estar presente. Como indica uno de los coordinadores, “no he visto ningún caso aún en que las niñas se sientan rechazadas, pero evidentemente puede suceder. Es más que comprensible que haya rechazos sobre las niñas, dada la influencia de la cultura completa en la que nos movemos” (EC1).

Este tipo de rechazo, como bien indican diferentes monitores, en muchas ocasiones es debido al afán de competir que tienen los niños. Sin embargo, algunos de los agentes implicados creen que ese tipo de rechazo se da más por la habilidad de los escolares que por el propio género, como ocurre en algunas de las sesiones en las cuales incluso hay niñas que rechazan a otras niñas. Así: “hay niñas que son rechazadas en este deporte por parte de otras niñas (...) las niñas entre ellas sí que se han hecho comentarios discriminatorios que han provocado que más de una niña rechace la actividad” (C2BeS2Cd1.3). Normalmente suele coincidir que el género femenino, ya sea por la habilidad o por el género en sí, resulta ser el más perjudicado.

La competitividad es un factor clave en este tipo de rechazo, muchos niños se sienten superiores a las niñas y eso influye a la hora de realizar diferentes actividades. Así lo indican diferentes monitores:

Como quieren buscar la victoria, deciden no pasar a una persona que tienen muchas oportunidades para perder el balón. Quieren continuar ellos con el balón y pasar la pelota a niños que sean hábiles porque saben que el riesgo de perder el balón, dependiendo del deporte, disminuye. (EMO3)

Ellas se veían que no podían competir con ellos, no querían estar en el grupo y había problemas del tipo: no me van a pasar la pelota. Siempre había que meter alguna regla de que todos tenían que tocarla, entonces estás marcando la diferencia para que ellas tengan que participar. (EMO2)

Estos ejemplos confirman lo que se ve en diferentes sesiones. El afán competitivo de muchos de los niños hace que rechacen a aquellas personas que son menos hábiles. Por eso, en muchas ocasiones las niñas son las rechazadas aunque no siempre es así: “A medida que aumenta la edad, el *statu quo* y los roles de cada alumno están más definidos” (COC4AIS1). Este aspecto hace que el tipo de rechazos se dé más a menudo en las categorías de benjamín y alevín. Es en estas edades superiores del programa cuando los rechazos por parte de los niños son mayores. Por ejemplo, en una

de las observaciones, los niños no quieren jugar “con las niñas porque son peores (comentario de un niño)” (C4UniS2Cd1.3).

Para evitar este tipo de rechazos que se producen en las sesiones se utilizan las asambleas. En las asambleas las niñas comentan sus situaciones vividas en las actividades. Por ejemplo, en uno de los colegios observados, “en la asamblea final hay niñas que se quejan del comportamiento de los niños, ya que indican que los niños no les dejan tirar el balón hacia arriba”, “solo quieren jugar ellos (2 niñas)” (C3PrS2Cd1.3). En numerosas ocasiones este aspecto hace que el monitor tome medidas para acabar con este tipo de rechazos, ya que:

Si ese rechazo se da continuamente y el docente, la profesora o el profesor no hacen nada, pues remediar esa situación es difícil. Lo que se va a generar, si se produce ese rechazo, es un aislamiento, un desprecio. La persona rechazada no va a querer para nada practicar ese deporte porque sus experiencias previas ya están asociadas con un tipo de sentimientos (EMO3).

Por ello hay veces que la discriminación positiva se produce para evitar que tanto niños como niñas sean rechazados por sus compañeros, evitando así las desigualdades que se puedan llegar a producir en diferentes situaciones (EMO3).

Al contrario que en las sesiones, en los encuentros apenas las niñas se sienten rechazadas dentro de las propias actividades. En este tipo de encuentros, todos los escolares vienen motivados, lo que favorece la buena práctica educativa y la cooperación entre ellos. Por ejemplo: “En ningún momento del encuentro las niñas se sienten rechazadas. Es todo lo contrario, en las actividades, al igual que los niños, se sienten protagonistas. Buscan un aprendizaje significativo en todas las actividades”. (EnBeCd1.3)

4.1.4 LA RELACIÓN ENTRE NIÑOS Y NIÑAS FAVORECE EL BUEN CLIMA EN CLASE

La coeducación pretende conseguir formar a niños autónomos y críticos en igualdad de condiciones. Pues bien, las relaciones existentes entre niños y niñas pueden forjar un buen clima de clase en el que se consiga el éxito educativo y con ello el aprendizaje significativo de cada uno de los escolares. De lo contrario, si esta conducta no está encaminada a buscar el éxito educativo, los problemas y las diferencias entre

niños y niñas se harán manifiestas, lo que podrá suponer un problema para todo el alumnado a la hora de conseguir una educación de calidad.

Partiendo de la base de que cada grupo de escolares es diferente, como bien indican algunos de los monitores, en las sesiones nos encontramos diferentes momentos a analizar. Unos que generan buen clima y otros en los que se potencian las discrepancias, lo que provocará que se desarrollen unas buenas o difíciles situaciones para el aprendizaje. Hay momentos puntuales en donde “ el hecho de no querer ponerse juntos, ser los niños más competitivos, querer tener mayor protagonismo que las niñas [...] hace que no se consiga de forma óptima el éxito educativo, de acuerdo con la metodología comprensiva” (C3AlyBeS1Cd1.4)

En muchas de las sesiones y encuentros observados se observa cómo una buena relación entre niños y niñas favorece el aprendizaje de ambos y por ende mejora el clima de la clase. Cuando esto no ocurre surgen problemas de diferentes tipos, como que “los numerosos conflictos que ha habido entre niños y niñas han producido que en la sesión apenas hayan realizado dos actividades y de mala manera” (C1AlS1Cd1.4). Como vemos, cuando las relaciones entre niños y niñas no son adecuadas se producen altercados que impiden seguir con el ritmo de la clase. Estos conflictos hacen que la práctica física pase a un segundo plano. Este aspecto supone contradecir a uno de los objetivos del programa, el cual consiste en conseguir una educación basada en valores, basada en experiencias vividas y en las sensaciones de práctica placenteras, como bien indica uno de los coordinadores, “Invitamos a que la reflexión y a que el trabajo a través de la educación en valores sea a través de la práctica real” (EC1). Cuando los escolares no se relacionan de forma adecuada, disminuye el tiempo de juego lo que provoca que el tiempo de aprendizaje también se reduzca.

Como venimos diciendo, no siempre hay mal clima en la clase. En numerosas ocasiones esas malas relaciones que existen entre niños y niñas se desarrollan por el tipo de actividades que se realizan, sobre todo si predominan las competitivas:

Cuando hay actividades grupales, en donde la cooperación se impone a la competitividad, todos participan y se relacionan, ya que la capacidad de compartir objetivos es un fin común.

Por el contrario, cuando los niños dan un valor competitivo a las actividades, las relaciones entre niños y niñas son inexistentes. (C4UniS2Cd1.4)

El clima de aula depende en gran medida del afán competitivo que tengan los niños. Cuando los escolares buscan el resultado por encima del proceso, lo que ocurre en numerosas ocasiones, muchas veces el mal clima de aula predomina en las sesiones, ya que “hay continuos parones debido al mal comportamiento, sobre todo de los niños” (C2A1S1Cd1.4), lo que provoca que no se consiga un aprendizaje significativo. Este mal clima que a veces surge en las sesiones lleva a los escolares a realizar grupillos entre los propios amigos.

Nos llama la atención que en los centros donde las categorías entrenan juntas se realizan estos grupillos. Esta situación consigue que cada escolar tenga un sentido de pertenencia a uno de los grupos alejándose del resto de la clase. Estos momentos son situaciones puntuales, ya que cuando se realizan las asambleas esta situación cambia, favoreciendo así el buen clima en el aula y la relación entre niños y niñas. Al observar estas situaciones vemos que el monitor, en su papel de mediador y dinamizador, es un elemento fundamental para que la relación entre niños y niñas sea la adecuada.

Por otra parte, cuando los niños buscan un objetivo común, y saben que deben aunar fuerzas para conseguirlo, el buen clima de clase predomina. En muchas ocasiones, al fomentar valores educativos como el respeto, la cooperación o el compañerismo se consigue crear estas situaciones adecuadas. El buen clima de aula se da sobre todo a la hora de realizar diferentes retos cooperativos, los cuales se alejan del carácter deportivo competitivo, y sobre todo en los diferentes encuentros realizados, en los que la competición se adapta a los participantes, adaptándose las normas y los grupos de deportistas a las necesidades del momento.

4.2 MOTIVACIÓN, INTERESES Y PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS EN EL PIDEMSG

4.2.1 LAS NIÑAS PRACTICAN CUALQUIER DEPORTE O ACTIVIDAD INDICADA

Buscar una actitud positiva de cara a las actividades es un aspecto fundamental para conseguir los diferentes fines educativos propuestos. Con esta conducta se pretende comprender cómo es la actitud de las niñas de cara a practicar diferentes actividades realizadas dentro del programa. La participación y la práctica de las actividades nos

puede dar un primer indicio sobre cómo se pueden sentir de integradas las niñas dentro de los entrenamientos y encuentros propuestos por el PIDEMSG.

A lo largo de las sesiones observadas, y de acuerdo con lo que nos han señalado los diferentes agentes implicados, las niñas tienen una predisposición adecuada para realizar cualquier tipo de actividad y practicarla de forma correcta. Como indica uno de los monitores, “cada niña es diferente y se puede sentir cómoda en diferentes deportes” (EMO3). Sin embargo, sí que se observa que por diferentes aspectos, a medida que van pasando las sesiones, la participación de algunas de las chicas ha variado y ya no es la misma. Por ejemplo, en una sesión se indica que:

Las niñas, al principio, sí que querían practicar las actividades indicadas por el profesor. No obstante, tras el transcurso en las actividades, han visto cómo su papel en las actividades se ha ido diluyendo debido a los conflictos generados entre niños y niñas. Hasta el punto de que en la última actividad (...) las niñas han decidido dejar de realizar la actividad. (C2AIS1Cd2.1)

Los conflictos que surgen entre los propios niños, y entre niñas y niños, debido sobre todo al hecho competitivo, hacen que en diferentes ocasiones algunas de las niñas dejen de practicar diferentes tipos de actividades, sustituyéndolas por otras de su propio interés. Así:

Las niñas no se sentían arropadas por los niños, por lo que han decidido poner fin a la actividad. Algunas de ellas se han sentado en los bancos que hay en las paredes de los pabellones, otras han optado por realizar su propio juego, “la rayuela”, (a un lado del pabellón estaban señaladas las líneas en el suelo y se han puesto a jugar) pasando totalmente de realizar la actividad propuesta por el profesor. (C2AIS1Cd2.1)

Estos ejemplos nos hacen intuir que la predisposición de todas las niñas en un principio es buena y después, dependiendo de cómo es la relación que hay con los niños, se van desmotivando y por tanto dejan de participar, ocultándose dentro del grupo. Por el contrario, hay niñas que siguen participando de forma adecuada, como también ocurre en otras sesiones. Por ejemplo, en una de las sesiones se aprecia cómo “Las niñas practican de forma adecuada las actividades propuestas por la monitora. Aunque a veces no participan de forma activa, en ningún momento se quejan de la actividad realizada” (C1AIS2Cd2.1).

A diferencia de las sesiones, en donde por momentos hay veces que las niñas dejan de practicar ciertas actividades, en los encuentros sí que practican todas las

actividades diseñadas. Las niñas que acuden a los encuentros saben qué tipo de actividades van a realizar, por ello “las niñas practican las actividades propuestas por los monitores” (EnBeCd2.1).

4.2.2 LA MOTIVACIÓN DE LAS NIÑAS ESTÁ SIEMPRE PRESENTE CUANDO SE REALIZA CUALQUIER ACTIVIDAD O DEPORTE

Una de las conductas que más nos puede indicar el nivel de inclusión de las niñas, dentro del PIDEMSG, es el que está relacionado con la motivación demostrada a la hora de realizar cualquier actividad, ya sea deporte o cualquier reto cooperativo propuesto. El grado de motivación de las niñas nos hará comprender cuáles son sus intereses en las actividades propuestas y conocer así cómo influye esta motivación para conseguir los objetivos propuestos por el programa.

Desde un principio, por parte de todos los monitores, se busca que la motivación, tanto de niños como de niñas, esté siempre presente en el programa y sea igualitaria para ambos sexos. Sin embargo, pueden existir diferentes aspectos que hagan que la motivación del colectivo femenino decaiga por momentos. Así, “al principio, todas las niñas están motivadas. Con el paso del tiempo ese interés en algunas de ellas se va perdiendo, en otras ocasiones sigue intacto” (C3AlyBeS2Cd2.2).

Como bien indican los diferentes monitores, la motivación de las niñas es muy variada. Hay niñas que están siempre motivadas y otras que no lo están tanto. “Hay niñas que van a pasar el rato y sólo se motivan cuando se atienden sus intereses. En la mayoría de las veces no participan y a veces ponen excusas para no ir a las sesiones al día siguiente” (COC4UniS2). También nos encontramos con un tipo de niñas que dependiendo del momento y de la actividad se motivan más o menos. Estas afirmaciones van relacionadas con las palabras indicadas por los diferentes agentes implicados, los cuales suelen coincidir en que la motivación de las niñas, en general, es buena y que varía según las situaciones planteadas. Un ejemplo del tipo de motivación de las niñas que se da en las sesiones es el siguiente:

Hay dos niñas que desde el principio no están motivadas. Quieren pasar desapercibidas en las actividades. Se alejan de la zona de juego y por ello apenas participan. Estos hechos no suceden siempre. Por el contrario, hay una niña que está siempre pendiente de estar en el sitio exacto para que los niños jueguen con ella. También hay niñas que están en el sitio adecuado para que

participen en las actividades pero los niños no juegan con ellas, lo que hace que estas pierdan el interés y por ello desconecten de la actividad (C3AlyBeS2Cd2.2).

Como se refleja en el ejemplo, la motivación depende de cada niña, no del colectivo femenino en sí, ya que hay niños que también en diferentes ocasiones están desmotivados. Lo que nos llama la atención es que en ocasiones las niñas pierden la motivación por culpa de sus propios compañeros:

En este grupo, los roles y estatus de cada niño están definidos, por lo que los niños tienden a menospreciar a las niñas, lo que favorece y fomenta que estas no se sientan motivadas en las actividades (C2AlS1Cd2.2).

Pero no siempre es así. También nos encontramos con casos en donde la mayoría de las niñas están motivadas para jugar y participar. En una observación realizada se indica que “las niñas sí que están motivadas. Incluso noto cómo la mayoría de las niñas están más motivadas que el resto de los niños por realizar este tipo de actividades” (C1PrS1Cd2.2). Este tipo de motivación por parte de las niñas hacia las actividades es mayor en categorías de benjamín y prebenjamín, siendo la categoría de alevín en donde las niñas están menos motivadas.

Se observa cómo hay diferentes casos de motivaciones de niñas dentro de este grupo. Según uno de los coordinadores, “las niñas están motivadas totalmente, porque todo lo que se hace no está únicamente encaminada a ellas, sino que está encaminado al colectivo”(EC1). Este aspecto no se ve tan claro en las sesiones, pero sí en los encuentros, ya que la motivación de las niñas en dichos encuentros es la apropiada. El hecho de que algunas de las niñas estén motivadas en las sesiones también se ve reflejado en los encuentros. La motivación extrínseca trabajada por los monitores favorece que la alumna se sienta más a gusto, lo que hace que su motivación intrínseca también aumente.

Sigo sin tener datos en la mano, pero sí que hemos hablado en los diferentes encuentros que la tendencia es que en estos encuentros hay más chicas que chicos. Esto quiere decir que el que va al encuentro tiene buenas experiencias de las sesiones, les gusta lo que están practicando, el entorno que rodea a esa práctica, la relación con el resto de compañeros y compañeras y con su monitora (EMO3)

Este comentario nos puede indicar que las niñas al estar motivadas en las sesiones acuden a los encuentros. También, aunque el grado de participación de las niñas en los

encuentro suele ser igual o más alto que el de los niños, no todas las niñas apuntadas al programa acuden a dichos encuentros. Esto nos puede dar una pista de la variedad de motivaciones que existe dentro del colectivo femenino. Así, en uno de los centros, el monitor “al final de la clase les dice que este viernes hay encuentro, y alguna de las niñas dicen que no van porque no quieren jugar a esta modalidad deportiva” (C2BeS2Cd2.3).

4.2.3 EL TIPO DE DEPORTE REALIZADO SE ADECUA A LOS INTERESES Y CARACTERÍSTICAS DE LAS NIÑAS

Los deportes que se realizan en el PIDEMSG buscan fomentar la buena práctica deportiva educativa de todo el alumnado por medio de la puesta en acción de diferentes juegos modificados. Si estos deportes y actividades que se realizan a lo largo de las sesiones y encuentros consiguen calar tanto en los niños como en las niñas, se reafirma el hecho de que la educación vivenciada es más gratificante para todos los escolares. Por ello, con esta variable a observar se pretende analizar cuáles son los tipos de deportes en donde las niñas se sienten más cómodas, ya sean colectivos, individuales, competitivos o cooperativos; y cómo estos deportes influyen en el desarrollo de las niñas dentro del programa. Además, el tiempo que se emplea en cada deporte será un indicativo para ver si se atiende a los intereses de las niñas o por el contrario éstas se desmotivan debido a la práctica deportiva de ciertos ejercicios, que llevan a la exclusión dentro del grupo-clase o al desinterés prestado.

A lo largo de las sesiones observadas se han trabajado diferentes deportes a través de juegos modificados, que han dado lugar a diferentes análisis sobre su práctica por parte de las niñas.

-Piden practicar piden que haya variedad de deportes a lo largo de las sesiones

En primer lugar, en la mayoría de las sesiones, las niñas no quieren dejar de practicar el tipo de deporte indicado inicialmente por el monitor. Sí que es cierto que a medida que pasa el tiempo, durante las sesiones hay niñas que indican a los diferentes monitores su malestar por estar realizando una hora el mismo deporte o la misma actividad. Por ejemplo, “hay niñas que terminan pidiendo la hora y expresando a sus monitores las ganas de acabar con la actividad” (EnAlCd2.3).

Sin embargo, como indica uno de los coordinadores, el hecho de realizar juegos modificados en vez de deportes reglados ayuda a que las niñas practiquen de forma adecuada las actividades propuestas por los monitores y se mantengan motivadas un mayor tiempo. Hay veces que “se les hace corta la hora ya que al final de la clase se quejan al monitor por haberse acabado la sesión” (C1BeS1Cd2.3). Este aspecto nos indica que las niñas sí que practican todos los deportes indicados por los monitores, aunque también algunas modalidades preferirían no practicarlas durante tantas sesiones. Por ejemplo:

Algunas de las niñas (de la categoría de alevín) piden practicar otro deporte que no sea el rugby. En las asambleas donde les presentan las actividades, algunas niñas hacen comentarios del tipo:

-“No me gusta esta actividad”, “Quiero jugar a otra cosa” (C4UniS2Cd2.3)

Estas situaciones normalmente coinciden con niñas de la categoría alevín, ya que oponen más resistencia a la hora de realizar cualquier deporte que no sea el que les gusta o dominan. Como ya hemos comentado, los estereotipos pueden influir negativamente a la hora de realizar ciertos tipos de deportes, tal y como indica uno de los coordinadores:

Evidentemente sigue habiendo estereotipos, está muy claro. Hay un estereotipo muy marcado, igual que en las profesiones. Hay deportes, digamos, que para niños y otros deportes para niñas. Nosotros somos opuestos a esas ideas, somos contrarios. Los deportes son para todas las personas, para niños y para niñas. Lo que hacemos es adaptar los deportes para que todas las niñas y los niños, y todas las personas con diferentes condiciones, puedan acercarse y jugar. (EC1)

No obstante, el enfoque que se le da a este tipo de deportes, por medio de juegos modificados, hacen que los estereotipos no estén tan presentes como puede suceder en otros clubes o programas donde el carácter deportivo supera al carácter educativo.

El tiempo dedicado a cada deporte se realiza en función de los intereses de las niñas

Otro de los aspectos que también se debe tener en cuenta es el tiempo que se practican diferentes deportes con el fin de favorecer los intereses de todos los escolares. Partiendo de la base de que la mayoría de las niñas no rechazan a primera vista los deportes realizados, posteriormente sí que hay diferentes factores que hacen que al final el tiempo que se practique cada deporte no sea del gusto de las niñas, algunos de estos factores son los siguientes:

-A las niñas les motiva y les gusta realizar durante más tiempo diferentes retos cooperativos. Cuando los deportes, por su carácter, se convierten en competitivos, esto les termina desmotivando, por lo que pierden interés y quieren cambiar de actividad. Por ejemplo, “Al ver el papel secundario que juegan en la actividad debido al afán de protagonismo y competitividad de los niños, las niñas se desmotivan y notan que no se atienden sus necesidades” (C2AIS2Cd2.3).

-La falta de variedad, como nos indica uno de los monitores entrevistados, es un problema. El hecho de no haber mucha variedad en el programa, ya que cuatro sesiones las dedican a un mismo deporte y a unas actividades muy similares, hace que a las niñas, cuando esta modalidad no les gusta inicialmente mucho, les termine cansando repetir ciertas prácticas del mismo deporte. Un ejemplo:

Al estar todo el tiempo jugando a la misma actividad, en relación con el kin-ball, con diferentes variables, tanto niños como niñas, pero sobre todo estas últimas, terminan desmotivándose, lo que hace que se descontrolen por la clase sin que las monitoras controlen al grupo. (C3PreS2Cd2.3)

-El tiempo de la actividad, sobre todo en los encuentros, a veces es muy largo, lo que hace que muchas niñas se desmotiven. Algunas de ellas pierden interés y no prestan atención a la actividad, ya que se mueven por el espacio o se sientan en el suelo alegando que están cansadas de estar durante mucho tiempo realizando una misma actividad. Por ejemplo:

Con el transcurso de las actividades, al ser una de ellas muy larga, dado que tenían que jugar todos los equipos entre sí, hay niñas que terminan pidiendo la hora y expresando a su monitora las ganas de acabar la actividad y pasar a realizar otra en relación con el rugby, pero cambiando las variables del juego. (EnAICd2.3)

-El mal comportamiento de algunos de los niños también es un aspecto que hace que no se atiende a los intereses de las niñas. En este caso ocurre lo contrario que en los demás factores, hay niñas que quieren seguir jugando pero por estos comportamientos se interrumpe la sesión.

Las niñas se quejan en más de una vez porque hay parones en la actividad debido al mal comportamiento de alguno de los niños. Al haber estos malos comportamientos, la monitora ha decidido cortar el juego, siendo las niñas las que más motivadas estaban, y, por lo tanto, las más perjudicadas. (C1AIS2Cd2.3)

Como podemos ver, en muchas ocasiones, de acuerdo con la escala verbal seguida, no se consigue que el tiempo practicado en la actividad se adecúe a los intereses de las niñas. Esto no quita que, como ya hemos indicado, la predisposición de las niñas para jugar a cualquier deporte sea buena. Lo que sucede a lo largo de la práctica deportiva es lo que les hace cambiar de opinión a muchas de ellas.

4.2.4 LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LAS NIÑAS SE ENCUENTRA SIEMPRE PRESENTE EN LAS SESIONES Y ENCUENTROS

El grado de participación de las niñas en las actividades diseñadas dentro del DE organizado por el PIDEMSG es un punto muy a tener en cuenta para ver cuál es el interés mostrado en las actividades. Cada escolar es de una manera de ser y de comportarse, por ello queremos saber cómo es la participación real de las niñas en las actividades programadas. Se entiende que si la participación es activa y se sienten integradas es más fácil conseguir que el aprendizaje obtenido sea significativo. Por el contrario, una actitud despreocupada, pasiva o desmotivada es un síntoma claro de que el aprendizaje va a ser mínimo o nulo. El placer por aprender es un hecho que debe estar continuamente presente, por tanto, el grado de participación nos indicará si la disposición de las niñas para conseguir los objetivos marcados por el monitor es adecuado o no.

De acuerdo con las opiniones de los diferentes agentes implicados, y tras observar diferentes sesiones y encuentros, el grado de participación de las niñas es muy variado. Como bien indica uno de los monitores contratados:

Tengo chicas que se auto-motivan mucho cuando juegan, les gusta jugar y cuando arranca la actividad no se apartan de ella. Por otro lado, tengo chicas que si no les pasan el balón suelen venir a quejarse rápidamente. En cuanto a la dinámica del juego, si empiezan y ven que no tocan la pelota, me llaman para que dé un toque de atención a aquellos niños o niñas que no se la pasan. (EMO3)

Como se observa, el grado de participación varía dependiendo de cada niña. Lo que más nos llama la atención es que, como ya se ha dicho anteriormente, las niñas tienen una buena predisposición para jugar a cualquier actividad, sin embargo los conflictos que surgen con los niños hacen que estas pasen a un segundo plano. Hay niñas que intentan jugar de forma activa, pero el rechazo o la falta de implicación de los niños a la hora de integrar a sus compañeras hace que a veces éstas pasen a un segundo

plano, por lo que tiene que actuar el monitor para que el grado de participación siga siendo alto. Un ejemplo de una de las observaciones realizadas en los que se dan diferentes tipos de participación es el siguiente:

Hay niñas que sí que participan de forma activa en las sesiones, otras que quieren participar pero que no lo hacen porque los niños no les pasan la pelota y hay otra niña que no participa activamente en la actividad porque está desmotivada desde el principio. (C3AlyBeS2Cd2.4)

Otro de los aspectos que hace que en diversas ocasiones la participación activa decaiga por momentos tiene que ver con el miedo al fracaso y al posterior comentario negativo del compañero o al ridículo, que tienen algunas de las niñas. Hay niñas que no quieren participar de forma activa porque su autoestima es baja, por lo que hace que ellas sientan que van a hacer las cosas mal y deciden no participar.

Hay en concreto dos niñas que no quieren participar. El miedo al fracaso o al error hace que estas dos niñas, en momentos puntuales, se queden al margen de la actividad. Algunas frases de estas niñas son:

-¿Lo ves? (la niña no atrapa la pelota)... te he dicho que no me pases el balón (niña).

-Corre tú (dirigiéndose a un niño)... no me pases la pelota porque voy a fallar (EnAlCd2.1)

En otras ocasiones, también la participación activa va decayendo por el cansancio, tanto físico como mental, que las niñas presentan. El hecho de realizar una actividad durante un tiempo largo hace que las niñas terminen por desconectar de la actividad, lo que predispone a que la participación de algunas de ellas sea pasiva o “invisible”, ya que se mueven por el espacio sin intervenir en la zona de juego.

Para evitar estos comportamientos, y con el fin de que todos los escolares participen activamente, en numerosas ocasiones interviene el monitor para reconducir la actividad. Como indica uno de los monitores contratados, a diferencia del sentir del coordinador, hay veces que se utiliza la discriminación positiva con el fin de atender a todos los niños y niñas dependiendo de su habilidad y no tanto del género.

El monitor está pendiente del transcurso de la actividad, esto hace que cuando ve que los niños no pasan a las niñas o cuando nota que estas no participan y que se sienten poco integradas en la actividad, decide cambiar de ejercicio. El monitor busca adaptarse a los intereses y necesidades tanto de los niños como de las niñas. (C3AlyBeS2Cd2.3)

4.2.5 EL TIPO DE CUERPO TRABAJADO ES UN INDICIO PARA GARANTIZAR EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS

En diferentes momentos de las sesiones y encuentros aparecen diferentes tipos de cuerpos que nos señalan cómo es el aprendizaje y la actitud corporal de las niñas a la hora de realizar la práctica deportiva. Este tipo de cuerpos, ya sea el vivenciado, el tolerado o el silencioso, nos permite conocer y valorar cuáles son las predisposiciones de las niñas en el programa a la hora de realizar cualquier ejercicio o actividad y conseguir así un mayor aprendizaje.

Tras observar diferentes sesiones y encuentros, tal como nos indican los diferentes agentes implicados, los tipos de cuerpos que aparecen en las sesiones son muy variados, aunque podemos decir que en todas las sesiones predomina mayoritariamente el cuerpo tolerado.

El cuerpo vivenciado aparece en aquellas niñas más motivadas, las cuales suelen mejorar su proceso de aprendizaje por medio de diferentes estrategias educativas, que a la vez las comparten con el resto de compañeros, por lo que sus conocimientos adquieren una mayor calidad. En muchas de las sesiones, algunas de las niñas “buscan experimentar diferentes tipos de pases (...) para ver cómo se consiguen diferentes resultados, favoreciendo así la autonomía e iniciativa personal” (C1BeS2Cd2.5). La auto-motivación y predisposición de diferentes niñas a la hora de realizar la práctica física ayuda a que aparezca este tipo de cuerpo.

Como hemos señalado anteriormente, el cuerpo tolerado es el más manifestado por parte de las niñas. Así, “las niñas no salen de lo convencional, buscan acatar las órdenes sin experimentar ni tener en cuenta sus posibilidades creativas y autónomas” (C4UniS1Cd2.5). Este ejemplo es un indicativo de cómo el cuerpo tolerado predomina en todas las sesiones, ya que tanto los niños como las niñas tienden a repetir diferentes conductas observadas.

Por último, en momentos concretos, y en alguna niña, aparece el cuerpo silenciado. Este cuerpo se manifiesta porque hay niñas que dentro de las actividades se intentan ocultar entre los niños para no participar o desconectar de la actividad. Por ejemplo, en una de las sesiones, “las niñas lo único que hacían era estar por el patio del colegio, en la misma zona de juego, pero sin participar apenas” (C1AlS1Cd2.5).

Además, en otras ocasiones, este cuerpo silenciado se da por el rechazo recibido por parte de los niños, ya que “el cuerpo silenciado (...) se produce cuando los niños querían ser los protagonistas sin dejar que las niñas participasen en la actividad” (C1AIS1Cd2.5).

4.3 IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA COMO RECURSO DIDÁCTICO

4.3.1 LAS NIÑAS COMPRENDEN LA FORMA Y LA LÓGICA DE LOS JUEGOS A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA

La metodología comprensiva, al ser una metodología flexible, crítica y abierta, ayuda a comprender la lógica de los juegos. Todos los escolares, a través de este tipo de metodología deberían de entender y comprender las actividades realizadas. Las asambleas realizadas a lo largo de las sesiones, el papel activo del monitor y la ayuda de los demás compañeros pueden servir para que las niñas entiendan de forma correcta todas las actividades realizadas tanto en los encuentros como en las sesiones.

De acuerdo con lo observado, en la mayoría de las sesiones y en los encuentros, las niñas consiguen comprender la lógica interna de las actividades. Aunque en algunas ocasiones los monitores deben intervenir por medio de las asambleas para que todos los escolares entiendan en qué consiste las actividades. Este es un punto a favor de la metodología comprensiva, lo que hace que de una manera, ya sea por aprendizaje por descubrimiento o por aprendizaje guiado, al final de las sesiones la mayoría de las niñas entiendan lo que se quiere conseguir en los diferentes juegos, actividades y deportes. De tal manera, en una de las sesiones “las niñas entienden a la primera cómo se debe de jugar en las actividades porque al practicar se han dado cuenta de cuál es la mejor manera de conseguir el punto” (C1BeS2Cd3.1).

Uno de los condicionantes mayores que hemos encontrado para que se comprenda mejor el objetivo de la actividad ha sido la edad. En las asambleas iniciales y en las realizadas durante la práctica se producen interesantes retroalimentaciones. Tanto los comentarios emitidos por parte del monitor como los que efectúan los alumnos ayudan a que todas las niñas entiendan en todo momento qué es lo que deben hacer, independientemente de la edad que tengan. Así lo podemos comprobar en un comentario realizado al analizar una sesión: “se ha observado cómo este tipo de

asambleas ayudan a que las niñas entiendan las actividades propuestas” (C3AlyBeS1Cd3.1). Además, si las niñas más pequeñas no entienden las actividades, se utilizan otros recursos para que terminen entendiéndolas. Como indica uno de los coordinadores, la educación vivenciada que se da en el programa ayuda a que las niñas terminen entendiendo las actividades por medio de la práctica guiada y por descubrimiento. Esto ocurre sobre todo con niñas más pequeñas, tal y como se observa, a modo de ejemplo en una sesión de entrenamiento de la categoría prebenjamín: “una vez explicado de nuevo la actividad por medio de ejemplos prácticos, las niñas han sabido cómo resolver sin ningún problema la actividad sugerida”(C2PreS1Cd3.1).

Por otra parte, en momentos concretos, cuando algunas de las niñas no comprenden la lógica del juego, el devenir de la sesión varía. Así, en una de las sesiones:

Se observa cómo las niñas, a la hora de jugar, no han entendido la actividad. Esto ha producido que en un principio las niñas se ocultasen e intentaran pasar desapercibidas dentro de la actividad. No obstante, cuando han entendido la lógica del juego, después de una parada de reflexión, la conducta de las niñas ha cambiado. Esto ha provocado que las niñas participaran activamente y de forma adecuada en cada una de las actividades. (C2BeS1Cd3.1)

Gracias a esta metodología comprensiva, la cual se centra en la participación activa y reflexiva de todos los escolares, independientemente de la edad o habilidad de cada uno de ellos, se ayuda a que todas las niñas terminen las sesiones y encuentros aprendiendo diferentes aspectos tácticos e incluso algunos técnicos. Como indican los diferentes agentes del programa, el hecho de centrarse en aspectos tácticos y educativos, por encima de la técnica, ayuda a que las niñas entiendan y disfruten más de las actividades propuestas.

4.3.2 LAS NIÑAS CONSIGUEN LOS OBJETIVOS ESTABLECIDOS POR LOS MONITORES A LO LARGO DE LAS SESIONES Y ENCUENTROS

La consecución de los diferentes objetivos propuestos en las sesiones y encuentros ayuda a que se consiga una mayor adherencia al programa. Los objetivos generales del programa, como los específicos de las sesiones y los encuentros ayudan a que las niñas adquieran una serie de competencias y conocimientos que les servirán para su formación deportiva y humana.

En la mayoría de las sesiones y encuentros, las niñas cumplen con los objetivos establecidos por los monitores. Según uno de los coordinadores, “Los objetivos del programa escolar de Segovia se basan en la enseñanza de valores educativos a través del deporte” (EC1).

Los diferentes agentes implicados destacan que en el PIDEMSG “hay unos objetivos que, sobre todo, van orientados a conseguir la integración y participación de todos” (EMO2). Estos objetivos, tanto generales del programa como los objetivos propuestos por cada monitor en las sesiones de entrenamiento, ayudan a que se cumplan, en diferentes momentos, con las expectativas que se marcan las niñas. Además, son varias las veces que los objetivos se consiguen gracias a la insistencia de los monitores dentro del programa, los cuales buscan la mejor formación para sus alumnos.

Tras varios esfuerzos realizados por la monitora, para que las niñas entendieran las actividades, éstas han conseguido cumplir con los objetivos de cada ejercicio, favoreciendo así el buen aprendizaje. (C1PrS1Cd3.2)

Por otra parte, el grado de cumplimiento de los objetivos es diferente dependiendo de cada niña. Hay niñas que son muy activas y por ello cumplen con los objetivos del programa de manera muy eficiente. Por el contrario, hay niñas que no son tan activas en diferentes momentos y por ello sólo cumplen con los objetivos mínimos establecidos por cada monitor.

En numerosas ocasiones, las niñas sí que consiguen los objetivos propuestos por los monitores (...) Por otra parte, hay veces que los objetivos no se cumplen eficazmente porque hay niñas (no todas) que no participan activamente, por lo que no puedo afirmar que todas las niñas consiguen de igual manera los objetivos establecidos en la sesión. Muchas de ellas cumplen los objetivos satisfactoriamente y otras cumplen los objetivos mínimos establecidos, ya que aquellas repiten continuamente las instrucciones indicadas por los monitores. (C3AlyBeS2Cd3.2)

En definitiva, a lo largo de las sesiones se observa cómo la mayoría de las niñas cumplen con los objetivos propios del programa y los específicos de cada deporte. No obstante, el grado de cumplimiento de cada objetivo varía de unas niñas a otras, en función del interés, motivación y de las relaciones sociales que se dan dentro del grupo-clase.

4.3.3 EL TIPO DE METODOLOGÍA DESARROLLADA DURANTE LA PRÁCTICA FOMENTA LA COOPERACIÓN ENTRE NIÑOS Y NIÑAS

Como ya hemos comentado, el PIDEMSG ofrece un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la metodología comprensiva. Esta metodología se fundamenta en buscar continuamente el proceso y el desarrollo de los niños por encima de los resultados.

De acuerdo con las opiniones expresadas por las personas entrevistadas y las observaciones realizadas en las sesiones y encuentros, la metodología comprensiva ayuda satisfactoriamente a mejorar la cooperación entre niños y niñas. Según uno de los coordinadores del programa,

Esta metodología tiene varios pilares, uno de ellos es el formato asambleario, donde se trabaja en sesiones estructuradas en las que existe una asamblea inicial y una asamblea final y dónde existen paradas de reflexión en cada juego o actividad física. Se busca trabajar en base a la reflexión, a la enseñanza guiada y acabar con el modelo totalmente directivo, con el modelo militar, con la gimnasia sueca. No es algo tradicional, es un modelo de enseñanza que se basa en la comprensión, en el que los niños y las niñas comprendan lo que están haciendo y por qué lo hacen. (EC1)

El aprendizaje guiado o por descubrimiento, el aprendizaje reflexivo y crítico, las asambleas que se realizan en las sesiones y encuentros y los juegos modificados que se llevan a cabo ayudan a que, en la mayoría de las ocasiones, todos los escolares pongan interés para conseguir los objetivos marcados. En una de las observaciones se detalla que:

La metodología reflexiva, comunicativa y crítica que se da en este tipo de encuentros favorece notablemente el rendimiento y las actitudes de cada uno de los alumnos que allí se encuentran. Aspectos como la coeducación, la motivación y la búsqueda de un proceso de enseñanza-aprendizaje están siempre en esta actividad. La metodología que se busca en este encuentro está diseñada para que los niños aprendan jugando y aprendan de los demás y de los monitores. (EnBeCd3.3)

No obstante, se observa, sobre todo en algunas de las sesiones, que a esta metodología aún se le siguen resistiendo diferentes niños cuyos objetivos van en dirección a la competitividad y a la rivalidad. Por esta razón, todavía hay veces que esa competitividad que se sigue dando, sobre todo en las sesiones de entrenamiento y con los niños de mayor edad, provoquen situaciones disruptivas que se tienen que ir atajando, siguiendo esta manera de trabajar.

En un primer momento ha habido conflictos en el grupo formado por niñas y por un niño, por lo que al principio no se favorecía la cooperación entre ambos. El niño no quería jugar con ellas. Sin embargo, a medida que pasaba el tiempo, este niño ha dejado de resistirse, por lo que ha cooperado con las niñas de forma adecuada. (C1AIS2Cd3.3)

Existe una gran rivalidad entre ellos. La lucha de poder por parte de los niños hace que en la sesión, el afán de competir y el estar por encima de los demás superan a la cooperación y al compañerismo entre niños y niñas (C2AIS2Cd3.3)

Aunque la metodología comprensiva está instaurada en el programa, se constata que su adaptación y puesta en práctica varía según la apliquen unos u otros monitores, y dependiendo del centro y del grupo. Este es un problema que el monitor debe tratar con el fin de que en todos los centros este tipo de metodología sea eficaz.

Podemos indicar que la metodología comprensiva se desarrolla de forma más eficaz con los niños de benjamín y prebenjamín. Los escolares de alevín, sobre todo los niños, se oponen más a este tipo de metodología ya que su afán de competición supera el afán por progresar y por ayudar. (C4UniS1Cd3.3)

4.3.4 SE CONSIGUEN UNA SERIE DE VALORES EDUCATIVOS QUE FOMENTAN LA INCLUSIÓN DE LAS NIÑAS DENTRO DEL PIDEMSG

Los valores educativos que se trabaja en este programa ayudan a la formación integral de todos los escolares. La búsqueda de valores educativos como el compañerismo, la tolerancia, el respeto o la libertad de expresión son un fin esencial dentro del PIDEMSG. Estos valores educativos ayudarán a que las niñas se sientan cómodas en este tipo de DE y por ello su integración y satisfacción dentro del mismo será mejor. Con esta conducta se observará cómo los diferentes valores educativos ayudarán a que exista un mejor clima de clase en el aula, buscando que el aprendizaje significativo sea adecuado tanto para niños como para niñas.

El PIDEMSG presta una gran importancia a los valores educativos. Estos valores educativos, como bien indican los diferentes agentes implicados, intentan acabar con las desigualdades sociales que se pueden llegar a producir. Tal y como indica uno de los monitores contratados, “cuando discriminamos estamos apartando a un compañero o compañera porque sí. Si apreciaran y empezaran a incluir a aquellos niños y niñas que se sienten despreciados y se empezaran a retroalimentar unos a otros, la clase iría mucho mejor” (EMO3). Ante esta afirmación, para evitar el rechazo, desde el

programa se insta a todos los monitores a educar en valores con el fin de formar personas.

En algunas ocasiones, aspectos como la cooperación, la tolerancia, el respeto o el compañerismo sí que se observan en las clases, lo que favorece el éxito educativo. Por ejemplo:

En la clase reinan una serie de valores educativos como son el respeto, la concordia, la libertad de expresión, el compañerismo etc.; que permite que se realice una buena práctica educativa, tanto por parte de los niños como por parte de las niñas (...) Me llama la atención cómo en un momento concreto hay un niño que le llama a otro niño “tonto” y cómo va una de las niñas a poner calma, recriminando al niño su actitud. Estos aspectos, los insultos o los conflictos, se evitan constantemente mediante una predisposición por parte de todos a resolverlos. (C1BeS2Cd3.4)

Además, diferentes comentarios de niños consolidan la afirmación del fomento de la igualdad de oportunidades, el compañerismo y la cooperación.

-“Tenemos que jugar todos, así nos lo pasaremos mejor” (Niña).

-Cada vez golpeamos el balón uno (Niño) (C1PrS1Cd3.4)

En otras ocasiones, no se demuestra por parte de ciertos escolares ningún tipo de educación en valores, ya que “muchos de los comentarios realizados por niños han estado orientados al insulto y a la discriminación de las niñas” (C2A1S1Cd3.4). Estos aspectos hacen que el monitor tenga que intervenir por medio de asambleas. En la mayoría de las ocasiones, estas asambleas sirven para hacer comprender al niño cuál ha sido su actitud y comportamiento dentro de la clase y para ver en qué tienen que mejorar.

Las asambleas son una herramienta eficaz para abordar diferentes valores educativos que se deben dar en una clase. Después de realizarlas hay ocasiones en las que sí que se consigue que los niños fomenten diferentes valores educativos aunque en otras no es así. El afán competitivo de muchos de los escolares hace que los valores educativos queden en un segundo plano, yendo así en la dirección contraria de lo que el programa pretende y los mismos monitores.

En relación con el afán competitivo de muchos escolares, en edades más avanzadas, nos “llama la atención cómo los valores positivos entre las propias niñas”

(C2BeS1Cd3.4) se producen más a menudo que entre niños y niñas. Uno de los monitores contratados indica que:

Puede ser que las niñas tengan más sensibilidad, es posible, o puede que la desarrollen antes. También he visto niños que aportan diferentes valores educativos y se sienten muy sensibles a estas cosas. También prestan la ayuda necesaria y se sienten muy gratificados por ello. He visto procesos formativos completos tanto en niños como en niñas. (EMO3)

En conclusión, podemos decir que dentro del programa, dependiendo del colegio y de cada grupo, como bien indican los diferentes agentes implicados, se dan unos tipos de valores educativos u otros. Lo que sí que podemos afirmar rotundamente es que los monitores buscan constantemente que este tipo de valores educativos se trabajen constantemente en sus clases, con el fin de formar alumnos críticos y reflexivos con buenas competencias personales.

4.3.5 LA IMPLICACIÓN DEL MONITOR DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALUMNO FAVORECE LA INTEGRACIÓN DE LAS NIÑAS

Todos los agentes implicados dentro del programa tienen una importancia imprescindible para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo y de calidad. Especialmente hay que destacar la labor de los monitores. Los monitores son los que están “a pie de pista”, son lo que están continuamente en relación con todos los escolares. La implicación de dichos monitores puede suponer la adquisición de nuevas competencias en todos los escolares. La búsqueda de la integración e inclusión de las niñas, en gran medida, depende de la implicación que tienen los monitores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los escolares.

En el programa, y gracias al al estilo de enseñanza-apredizaje empleado, la participación del monitor es esencial para hacer que tanto los alumnos como las alumnas se sientan a gusto y participen todos de las propuestas realizadas. Según diferentes observaciones, se refleja que existe una total implicación de los monitores dentro del proceso de formación de los niños y las niñas, que favorece la integración de todos los escolares.

Los monitores favorecen el aprendizaje significativo de niños y niñas. En todo momento buscan la integración tanto de niños como de niñas buscando que todos participen. Cuando no es así, meten

variables en los juegos para que la dinámica mejore y con ello mejoren las relaciones entre niños y niñas.

Al final, en la mayoría de las ocasiones estos monitores favorecen la integración de todas las niñas. (C3AlyBES2Cd3.5)

Estos ejemplos recogidos son representativos para muchas de las sesiones y encuentros vistos a lo largo de la investigación. La implicación del profesor en numerosas ocasiones garantiza un feedback positivo a las niñas que hace que estas se motiven a seguir aprendiendo.

No obstante, hay situaciones en las que la libertad que se produce en este tipo de sesiones para que los escolares autoregulen su aprendizaje lleva a que algunos de los escolares se sientan excluidos.

El feedback transmitido por el profesor hace que el comportamiento del alumnado se modifique en unos primeros instantes. Sin embargo, la libertad que da el monitor a que los alumnos se autorregulen hace que enseguida ese comportamiento se cambie y se vuelvan a producir conductas entre niños que favorecen la discriminación (C2AIS1Cd2.5)

Como indica uno de los monitores contratados, para acabar con este tipo de discriminación, que en algunas ocasiones sucede por los conflictos que existen entre los escolares, hay veces que se utiliza la discriminación positiva, a diferencia de lo que piensa uno de los coordinadores. Según este, el PIDEMSG debe buscar atender todas las necesidades de los escolares, por lo que utiliza métodos para equilibrar el nivel de habilidad, que no por género, tanto de niñas como de niños, con el fin de que el ambiente en la clase sea el adecuado. De esta manera, se busca que tanto niñas como niños estén integradas dentro del programa y de las actividades que se proponen.

Los monitores, ante los conflictos que surgen en las sesiones, deben intervenir con el fin de buscar lo mejor para cada persona. La labor que realizan estos monitores es fundamental. Son numerosas las ocasiones en las que los monitores deben intervenir para hacer frente a las desigualdades que se pueden dar en una clase. Por ejemplo:

Se observa cómo cuando los monitores intervienen y hacen reflexionar a los niños más cabezotas, que no quieren participar con las niñas, la práctica educativa mejora.

En algún momento de la sesión se ha visto cómo cuando los monitores hablan con algunos de los niños por su comportamiento egoísta y competitivo, la práctica y la participación de las niñas

mejora. Estas se sienten menos inhibidas buscando participar en todo momento, tanto las niñas pequeñas como las mayores. (C4UniS1Cd3.5)

En definitiva, tras numerosas observaciones realizadas, tanto en los encuentros como en las sesiones de entrenamiento, se observa cómo el papel de los monitores es fundamental. El monitor, sin quitar el protagonismo del aprendizaje a los escolares, debe ser un auténtico mediador. En todo momento los monitores buscan lo mejor para los escolares favoreciendo así el proceso y el aprendizaje de cada uno de ellos. Este aspecto hace que, en muchos momentos, los monitores acaben con los conflictos que surgen entre niños y niñas. Gracias a las asambleas propuestas por los monitores y al comportamiento de los mismos. Así las niñas se sienten mucho más integradas y participativas dentro del programa.

Por último, gracias a la utilización de este tipo de metodología comprensiva, mediante el uso del aprendizaje guiado o por descubrimiento, se favorece la creación de personas autónomas y críticas.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Tras haber expuesto y analizado los resultados de la investigación, pasaremos a detallar y comentar los diferentes resultados obtenidos en relación con el discurso elaborado en el marco teórico. Buscaremos contrastar los datos obtenidos con los aportados por otros trabajos que abordan temáticas similares.

Para facilitar una mejor comprensión se ha propuesto realizar una comparación entre el marco teórico y las conductas observadas, utilizando como medio las tres grandes categorías empleadas en nuestro estudio: **1) La Coeducación en el PIDEMSG, 2) Motivación intereses y participación de las niñas, y 3) La implementación de la metodología comprensiva como recurso didáctico.**

5.1 LA COEDUCACIÓN EN EL PIDEMSG

De acuerdo con Lasaga y Rodríguez (2006), en el DE de Segovia se busca una educación igualitaria en donde los niños y las niñas tengan las mismas igualdades de oportunidades para adquirir diferentes conocimientos y competencias. Ante esta idea, podemos indicar que la coeducación en el PIDEMSG se desarrolla de forma adecuada,

especialmente trabajada por los monitores, que a su vez han sido formados por los coordinadores del programa. Se ha podido comprobar que, cuando se tienen en cuenta diferentes aspectos en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares, se consigue una educación equitativa, educando para la igualdad desde las diferencias de cada escolar (Hernández y Álvarez, 2010; Lasaga y Rodríguez, 2006).

No obstante, como se aprecia en los datos analizados, actualmente, en esta propuesta del DE siguen existiendo resistencias para que esta coeducación se produzca al cien por cien entre los alumnos. Especialmente significativa es la situación que se suele repetir en cuanto a que los escolares no suelen compartir, de forma mixta, actividades físico-deportivas por sí mismos. Este aspecto hace que la coeducación, en muchas ocasiones, sea propuesta e impuesta por los diferentes agentes implicados del programa. Cuando estos intervienen se observa cómo la educación igualitaria y no sexista prevalece, obteniendo así un aprendizaje significativo que hace que las niñas quieran participar y se sientan válidas dentro de cualquier actividad. De este modo, comprobamos que todavía surgen impedimentos y condicionamientos culturales que perpetúan los roles tradicionales de género y que deben ser superados por la ayuda de un adulto para superarlos o mitigarlos.

De acuerdo con Caruncho (2013), el papel de las niñas en el deporte ha ido variando a lo largo del tiempo, consiguiendo una mayor presencia en todas las actividades físicas. Pues bien, en este programa, donde los juegos reglados son sustituidos por juegos modificados, las niñas se sienten más cómodas a la hora de jugar con los escolares. En la línea de Ruiz Omeñaca (2004), observamos cómo cuando en las sesiones se consigue desarrollar una buena práctica educativa integradora y adaptada a los intereses de los participantes, y con ella la coeducación, los escolares obtienen un proceso de aprendizaje más enriquecedor.

Sin embargo, actualmente, y siguiendo las ideas expresadas por Baena y Ruiz (2009), hay momentos en las sesiones en donde se produce la “división social”. Esta división social viene dada por el abuso de poder y el afán competitivo que muchos de los niños poseen respecto a otros escolares. En diferentes momentos de las sesiones, hay niños que no quieren jugar con las niñas, ya que estos creen que son mejores que ellas. Este aspecto hace que a las niñas, en diferentes momentos de la práctica, se les relegue a un segundo plano, tal y como también indican Rodríguez y García (2009). Además,

continuamente los escolares categorizan a los compañeros, ya sea por género o por habilidad, lo que provoca que existan diferencias entre unas personas y otras (Gimeno Sacristán, 2002).

Contrariamente a lo que se pudiera pensar, aspectos como la competitividad, la agresividad o el afán de protagonismo son circunstancias valoradas positivamente por los participantes, a diferencia de valores como la afectividad, la solidaridad o la cooperación, que se entiende deben ser básicos en un buen ciudadano y que habitualmente se consideran más propios del colectivo femenino (Lasaga y Rodríguez, 2006). Este es un hecho que desde el PIDEMSG se tiene muy en cuenta y con el que se quiere acabar. Por esta razón, para hacer frente a diferentes comportamientos de los escolares, que a lo único que lleva es a la segregación y a la exclusión de ciertos colectivos, el monitor utiliza estrategias didácticas que tratan de equiparar los roles afectivos que tradicionalmente suelen asumir cada sexo.

Como ya hemos indicado anteriormente, podemos afirmar que la función del monitor es clave para acabar con las posibles desigualdades generadas entre los escolares. Los monitores y el resto de agentes implicados en el programa atienden al currículo oculto, propio de las asignaturas regladas, pero que puede ser válido para el DE (Devís et al. 2005). Así, la información utilizada y la manera de transmitirla, la implicación de todos los monitores, el tipo de actividades realizadas y la educación en valores hacen que la coeducación sea fundamental para la integración de las niñas dentro de este programa.

El uso de pedagogías alternativas, en este caso el de la metodología comprensiva como recurso didáctico, ayuda a que las niñas se sientan integradas en el programa por parte de los monitores y coordinadores, los cuales buscan en todo momento una educación no sexista e igualitaria. Sin embargo, en la actualidad siguen existiendo resistencias por parte de los niños hacia la integración de las niñas en el programa y esto se refleja notablemente en la investigación realizada. Cuando en la clase reinan valores educativos, alejados de la competitividad, de la visión elitista y la rivalidad, el buen clima en clase predomina y con ello la coeducación se hace palpable. No obstante, cuando los niños no tienen en cuenta diferentes valores educativos, la coeducación no es posible o es muy difícil de lograr, dando lugar en la clase a diferentes situaciones

sexistas que perjudican el papel de algunos protagonistas del programa (Rodríguez y García, 2009)

En definitiva, podemos indicar que cuando se produce la coeducación en clase, el papel de las niñas y de los niños es significativo, ya que todos consiguen adecuarse y cumplir con los diferentes objetivos educativos y deportivos del programa. Sin embargo, no siempre la coeducación se puede llevar a la práctica, sobre todo porque a veces los conflictos que surgen entre los jóvenes deportistas vienen lastrados por un aprendizaje derivado de unas relaciones sociales y familiares que hacen difícil su superación. Se ha podido comprobar también que la separación entre niños y niñas se ha hecho más difícil en la categoría alevín que en el resto. A medida que evolucionan física y psíquicamente, los estereotipos de géneros se acentúa aún más. Por ello, cómo indican Rodríguez y García (2009) “esta segregación por sexos va aumentando conforme van avanzando de nivel escolar y de edad” (p. 63).

5.2 MOTIVACIÓN, INTERESES Y PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS EN EL PIDEMSG

Después de analizar los diferentes datos obtenidos por medio de las entrevistas realizadas y observaciones hechas durante las sesiones de entrenamiento y durante los encuentros, afirmamos que el interés, la motivación y la participación de las niñas en un principio es el adecuado. Tal y como indica Fraile (2004), el DE, en concreto el desarrollado en el Municipio de Segovia, está orientado para que las niñas estén totalmente integradas y demuestren una actitud activa en todas las actividades propuestas dentro del programa. Sin embargo, en algunas ocasiones, y debido a los conflictos que se han visto que surgen entre los propios escolares, a veces la manera de transmitir los mensajes deriva de un deporte pedagógico a un deporte espectáculo. Esta situación lleva a cometer errores de interpretación que hacen que aparezcan en diferentes momentos desigualdades entre escolares, debido a la competitividad con que algunos niños interpretan la actividad físico-deportiva (Calzada, 2004).

En relación con la idea de Fraile (2004), las actividades que se presentan en el programa no están dirigidas hacia un género u otro. Los juegos modificados, los cuales sustituyen a las actividades más regladas, tienen una función fundamental en este

programa. Gracias a ellos, la participación en cualquier deporte por parte de las chicas es adecuada y se sienten partícipes. Además, las actividades propuestas en este modelo de DE tienen una función social y educativa que refuerza valores como la solidaridad, el respeto o la libertad de expresión. Esto hace que en un principio las niñas sí que estén integradas dentro del programa.

Sin embargo, a la hora de realizar la práctica educativa, esa buena disposición e intenciones que el programa se propone, a veces los objetivos no se cumplen completamente. Se ha demostrado que durante algunas sesiones de entrenamiento las niñas se ven desplazadas y su motivación se ve disminuida. Hay escolares que, de manera provocada o bien de forma involuntaria, buscan la competitividad, la selección y el rendimiento por encima del proceso, lo que dificulta que las niñas, ya sea por habilidad o por género, se sientan cómodas en diferentes situaciones y modalidades deportivas concretas dentro del programa. Generalmente esta incomodidad surge en las actividades en las que tradicionalmente se han manifestado más competitivas, ya que por el contrario, en los retos cooperativos el colectivo femenino en general se encuentra más cómodo (Velázquez-Callado, 2004) y por ello el aprendizaje adquiere una mayor calidad.

Lejos de utilizar las actividades deportivas en el DE como medio para justificar los valores dominantes de la sociedad, en relación con el afán competitivo, segregador y agresivo, que lo único que hace es llevar a la discriminación y al rechazo de ciertos tipos de deportes por parte de las niñas (Calzada, 2004); el PIDEMSG busca un modelo de actividades igualitario para todos los escolares. Esto no siempre se consigue, ya que en pleno siglo XXI aún siguen existiendo diferentes estereotipos que hacen que las relaciones entre alumnos en diferentes ocasiones, y sobre todo con el paso de la edad, se vean perjudicadas (Gómez y Minkévich, 2009).

Los juicios de valor, la cultura o la tradición influyen en la integración de las niñas en el programa. Ante esta problemática, los monitores intervienen de forma adecuada con el fin de que la motivación de las niñas esté siempre presente y mantengan una adherencia mayor a lo largo del tiempo. Por ello, la motivación del colectivo femenino, en la mayoría de las ocasiones, está siempre presente y se manifiesta con su entusiasmo y ganas de aprender, aunque hay veces que por momentos

ésta decae y con ella la participación activa de muchas de ellas (no todas). Se ha visto que a las alumnas de la categoría alevín les cuesta mantenerse activas en las sesiones de entrenamiento. Esto concuerda con lo que indicaba Scraton (1995), ya que es palpable que con el paso de la edad se manifiesta una pérdida en la motivación. Como también indican Rodríguez y García (2009), “a ciertas edades (tercer ciclo), es normal ver a los grupos de niñas charlando sentadas o paseando sin realizar ningún juego” (p. 67).

Por otro lado, cuando la competitividad y la agresividad generada traspasan el nivel del juego se produce una diferenciación respecto a los niños y niñas. Esta diferenciación provoca la discriminación por el género y por chicos con habilidades diferentes, supuestamente superiores. Esta es una razón fundamental para que se empobrezcan las ganas de participar de forma activa en las actividades por parte de las niñas (Carranza y Mora 2003; Moreno, Martínez y Alonso, 2006).

Como ya se ha indicado anteriormente, la predisposición e intereses de las niñas hacen que estas quieran jugar y participar en todo momento, alejándose así de la idea de Díez García (2006), que estima que las creencias estereotipadas que se dan en las actividades físicas hacen “que las mujeres no están interesadas en el deporte y cuando lo hacen no lo ejecutan bien como para ser tomadas en serio” (p.1). Desde un principio las niñas sí que están motivadas y con ganas de participar, aunque esas ganas, por momentos, se pierden debido a las relaciones sociales existentes con los compañeros durante el desarrollo de las actividades. Muchas de ellas se sobreponen a los juicios de valor que realizan diferentes escolares, lo que dará lugar a que en las sesiones se presenten diferentes tipos de cuerpos.

En algunos momentos, y siguiendo a Vaca (2005), en las sesiones aparecen diferentes tipos de cuerpos que nos proporcionan una idea del grado de interés, motivación y participación de las niñas en el programa. Por lo general, en este programa deportivo y educativo predomina el cuerpo tolerado y el cuerpo libre, dejando en un segundo lugar al cuerpo silenciado, ya que este surge por el rechazo producido por diferentes escolares. Esto en gran parte es debido al tipo de enseñanza que se presenta en el programa. Las metodologías abiertas, en concreto la comprensiva, ayuda a que las niñas estén integradas. Se busca el progreso de cada alumno por encima del resultado. No obstante, cuando los alumnos se centran en conseguir resultados por encima de los

procesos surgen los problemas y con ellos los conflictos, que hacen que las niñas pierdan por momentos el interés y las ganas de aprender, al verse desplazadas al no poder conseguir los resultados deseados.

En definitiva, con esta categoría podemos concluir que en el PIDEMSG, la motivación, el interés y la participación de las niñas en un principio son adecuados. Sin embargo, el grado de motivación depende de la relación que existe entre los propios compañeros. El grado de aceptación social, en diferentes ocasiones, no es recíproco entre niños y niñas, lo que provoca unas relaciones que no favorecen el éxito educativo. Por esta razón, en diferentes momentos siguen apareciendo diferentes juicios de valor que impiden a las niñas tener actitudes positivas hacia la práctica educativa (Fernández García, 2013). Estas diferencias tratan de ser mitigadas por la actuación de los diferentes agentes implicados del programa, monitores y coordinadores, ya que su labor y su implicación hacen que las niñas se puedan sobreponer a las adversidades, fortaleciendo así la autonomía e iniciativa personal del colectivo femenino con el fin de que estas sigan estando motivadas y con ganas de aprender. Sin duda, el gran logro del trabajo de los monitores reside en poner las bases para prevenir precisamente estas conductas segregadoras.

5.3. IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA COMPRENSIVA COMO RECURSO DIDÁCTICO

En el PIDEMSG se lleva a cabo un estilo de enseñanza centrado en buscar y desarrollar el proceso integral del educando. Por ello, se busca una educación vivenciada, en donde todos los escolares tengan cabida con el fin de mejorar en todo momento el proceso de cada una de las personas que forman el programa deportivo y educativo.

De acuerdo con Monjas (2006), la flexibilidad y autonomía de la metodología comprensiva ayuda a que los niños continuamente estén aprendiendo diferentes conocimientos y sobre todo diferentes competencias, que los hacen formarse como personas críticas y autónomas. En el PIDEMSG observamos cómo se utiliza la metodología comprensiva como recurso didáctico. Esta manera de enseñar ayuda

adecuadamente a llevar a cabo un programa basado en una educación en valores y en una educación práctica basada en la experimentación, donde los escolares son los principales protagonistas del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Dentro de las metodologías abiertas (frente a las metodologías tradicionales), la metodología comprensiva como recurso didáctico ayuda a comprender la forma lógica de los juegos por parte de las niñas. Este aspecto es debido a la realización de juegos modificados, los cuales intentan acabar con los estereotipos y juicios de valor que nos hacen valorar que hay deportes para niños y deportes para niñas (Vázquez et al., 2000). Son numerosas las ocasiones en las que las niñas comprende la lógica de los juegos gracias a la educación vivenciada que se plantea en el programa (Pérez Brunicardi, 2010). Además, el modelo asambleario que se propone en este tipo de metodologías ayuda a que todos los escolares comprendan la lógica de los juegos de forma eficaz. Otra cosa es que la participación en dichos juegos sea activa, ya que ésta en gran medida viene dada por los posibles conflictos o las divisiones sociales que se pueden dar en las sesiones y encuentros.

Además de conseguir que las niñas entiendan la lógica interna de los juegos y actividades realizadas en el programa, uno de los objetivos claros de esta metodología es formar a todos los alumnos, independientemente de las necesidades y capacidades de cada uno de ellos (Lleixá, 2003). Por esta razón, en la mayoría de las ocasiones se consigue que las niñas adquieran los objetivos de producción buscando acabar así con las desigualdades, ya sean por habilidad o por género.

El interés y las motivaciones que las niñas en un principio tienen hacen que los objetivos mínimos establecidos previamente sean conseguidos por la mayoría de los escolares. No obstante, como volvemos a remarcar, cuando surgen valores como la competitividad, el abuso de poder o la agresividad los objetivos propios del programa no se llevan a cabo de la manera más eficaz. De acuerdo con Rodríguez y García (2009), cuando las niñas pasan a un segundo plano, debido a los conflictos surgidos en clase, las niñas se sienten rechazadas y por ello, en ocasiones concretas, las niñas no consiguen cumplir con los objetivos establecidos de forma adecuada. Para acabar con este problema, que aún se sigue dando en el programa, la labor de los monitores y coordinadores se hace fundamental.

Gran parte del éxito de la implementación de la metodología comprensiva en el programa es debido a los diferentes agentes implicados en el programa. De acuerdo con Moreno, Martínez y Cervelló (2011), la labor de los docentes en este tipo de metodologías abiertas es fundamental. Gracias a todos los agentes implicados dentro del programa, y en especial a los monitores, ya que son los que están “a pie de pista”, en muchas ocasiones se consiguen que las niñas estén integradas dentro del programa.

Estos monitores, los cuales están en formación permanente por el curso que reciben y los seminarios en los que participan, ayudan a entender a los escolares que hay diferentes valores educativos que están por encima de valores propiamente deportivos. Así, uno de los valores que más se tiene en cuenta en este programa es la cooperación, aunque no siempre se consigue debido a las discrepancias de partida que a veces existen entre niños y niñas. Estamos de acuerdo con las ideas de Ovejero (2004) y Johnson y Johnson (1994), los cuales afirman que el aprendizaje cooperativo garantiza el éxito educativo en el programa. Cuando los niños son capaces ponerse de acuerdo para conseguir un objetivo, las relaciones sociales entre todos los componentes se mejoran, con lo que se favorece de este modo la coeducación y el aprendizaje significativo de todos los escolares.

La manera de enfocar esta metodología comprensiva en el programa está diseñada para desarrollar la cooperación entre niños y niñas (Monjas, 2006). No obstante, en diferentes ocasiones siguen apareciendo juicios de valor, tal y cómo indican Fernández García (2013) y Moreno Arroyo (2007). Hay niños que sí entienden adecuadamente la metodología comprensiva, por lo que sí que cooperan con los diferentes escolares. Sin embargo, aquellos alumnos que cogen aspectos propios del deporte espectáculo y competitivo, no consiguen desarrollar diferentes valores educativos propios del programa.

De acuerdo con Pérez Brunicardi (2010), el PIDEMSG busca fomentar diferentes valores educativos. Aspectos como la libertad de expresión, la tolerancia o la igualdad de género siempre intentan estar presentes en el programa. Sin embargo, hay niños que no siempre consiguen fomentar estos valores educativos. Llama la atención cómo “las niñas tienden a acoger a todas las personas” (Rodríguez y García, 2009, p.

64). Entre las niñas se dan más los valores educativos relacionados con la afectividad, la sensibilidad, la solidaridad, la expresividad o la cooperación; que a veces son valorados negativamente por los niños, influyendo así en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las niñas (Lasaga y Rodríguez, 2006). En numerosas ocasiones estos valores, proporcionados sobre todo por el colectivo femenino, no cala en el colectivo masculino, ya que éste, en muchas ocasiones, busca valores asociados a una mayor competición, rendimiento o agresividad. Ante este problema, los monitores actúan con el fin de crear un modelo de programa deportivo basado en transmitir una educación basada en actitudes positivas e integradoras centradas en la práctica deportiva.

La implicación de los monitores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje favorece la integración de las niñas en el programa. Gracias a estos monitores, las niñas muchas ocasiones consiguen desarrollar diferentes competencias y habilidades que les permiten sentirse cómodas partícipes del programa. Siguiendo la línea de Almond (1997), estos monitores, por medio de esta metodología comprensiva, buscan en todo momento la participación activa de todo el alumnado. El feedback transmitido por los monitores ayuda a formar niñas autónomas y críticas capaces de sobreponerse a los diferentes conflictos producidos por algunos de los niños.

Como conclusión, podemos señalar que la implementación de la metodología comprensiva como recurso didáctico en el PIDESMSG es adecuada. Este modelo de enseñanza es un instrumento eficaz para conseguir la integración de las niñas. En la línea de autores como Almond (1996), Ruíz Omeñaca (2012) y Sicilia y Delgado Noguera (2002), esta metodología llevada a cabo en el programa favorece el buen desarrollo de las actitudes sociales hacia la práctica educativa y deportiva. Las relaciones sociales y la competitividad que existe en diferentes sesiones, sobre todo en edades más avanzadas, es el talón de Aquiles de este programa y que debe tratar de superar. Por ello, esta metodología intenta solventar dicho problema, con el fin de buscar un modelo pedagógico de enseñanza basado en aprender, independientemente del género o de la habilidad de cada sujeto. Gracias a esta metodología comprensiva, se busca mejorar la calidad educativa de todo el alumnado, generando hábitos deportivos para todos los escolares, ya sean niños o niñas. (Manrique et al., 2011)

6. CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

En este apartado se expondrán las diferentes conclusiones obtenidas a través de este estudio realizado. Trataremos de abordar los temas tratados en relación con los objetivos propuestos al principio de la investigación, con el fin de establecer soluciones objetivas y realistas con respecto al tema central de la investigación.

En cuanto al primer objetivo: “Valorar la coeducación como medio para la igualdad de oportunidades de todos los escolares”, podemos afirmar que la coeducación dentro del PIDEMSG ayuda en gran medida a mejorar la práctica educativa y vivenciada de cada uno de los escolares que forman el programa. Cuando en las sesiones y encuentros se consigue la coeducación, y la educación no sexista se pone de manifiesto, las niñas se sienten más cómodas e integradas en el programa. Gracias a los objetivos establecidos previamente en el programa o a la utilización del recurso didáctico de los juegos modificados se intenta acabar con las diferentes creencias estereotipadas arrastradas por la cultura, que a lo único que han contribuido tradicionalmente es a crear diferencias entre niños y niñas donde no las hay.

Consideramos que la coeducación en muchas ocasiones garantiza el éxito educativo. No obstante, aún siguen existiendo diferentes momentos en los que esta no se llega a producir de forma eficaz. En la práctica real, se advierte que los niños oponen más resistencia para jugar con las niñas. Esto provoca que en ocasiones el colectivo femenino se sienta apartado a la hora de realizar algunas actividades por parte de ciertos niños. La razón principal se debe a que estos grupos de niños lo único que buscan en el deporte es la competición y el resultado final. Sin embargo, ante estos problemas que surgen en ciertas sesiones, y sobre todo con escolares de tercer ciclo de primaria, los monitores y coordinadores trabajan de forma adecuada para acabar con estas desigualdades. Proponen sesiones en los que se busca una educación igualitaria y no discriminatoria, sin discriminar en razón a la habilidad o al sexo. Podemos afirmar que cuando la coeducación está asentada en las clases, el clima educativo mejora y con ello el interés y las ganas de participar de las niñas, ya que la igualdad de oportunidades se encuentra siempre presente.

En relación con el segundo objetivo: “Evaluar si el deporte escolar es utilizado como un medio educativo y social para la integración de todos los escolares, independientemente de las necesidades y capacidades de cada niño y del género”, podemos señalar que el PIDEMSG es un programa educativo centrado en atender las necesidades de todos sus participantes. Desde el programa, los diferentes agentes implicados buscan en todo momento favorecer la práctica educativa y deportiva de todos los escolares, independientemente del género o de su habilidad. El camino seguido por el programa es acabar con el modelo de deporte espectáculo, el cual lleva habitualmente a la segregación y exclusión de cierto tipo de alumnos. Sin embargo, todavía sigue habiendo diferentes niños que se oponen a este tipo de modelo educativo propuesto por el PIDEMSG. Estos niños, guiados por la cultura propia del deporte espectáculo, buscan competir, rechazando así a diferentes participantes. En la mayoría de las ocasiones en las que se produce tal rechazo suelen coincidir la falta de destreza con el género femenino, por lo que éste suele ser rechazado. Ante este problema, los agentes implicados sí que han manifestado predisposición para que este hecho no ocurra y así formar personas íntegras.

En tercer lugar, a la hora de “Describir y conocer cuáles son las actitudes e inquietudes más demandadas por las chicas hacia la práctica físico-deportiva dentro del PIDEMSG”, podemos concluir que, en base a las observaciones realizadas en diferentes sesiones y encuentros, las niñas se sienten más motivadas y cómodas en diferentes actividades relacionadas con los retos cooperativos. Los conceptos de competitividad o máxima intensidad y esfuerzo que algunos niños manifiestan, les hace a las niñas estar incómodas. Por esta razón, cuando las actividades propuestas siguen un patrón competitivo, las chicas se sienten incómodas y, a veces, rechazadas. Sin embargo, con actividades más cooperativas, en donde se busca conseguir un fin común, las niñas se sienten muy integradas y trabajan de forma activa al igual que los niños. Podemos afirmar, de manera mayoritaria, que los valores educativos y deportivos establecidos en el programa ayudan a que las niñas se sientan integradas en las actividades realizadas en el programa, siendo las actividades cooperativas en donde más cómodas se encuentran.

Por último, el cuarto objetivo se centra en: “Valorar y comprobar si la metodología comprensiva, utilizada como recurso didáctico, ayuda a la integración de las niñas dentro del PIDEMSG”. Esta metodología aboga por la relación directa entre escolares y escolares y monitores lo que facilita el trabajo. El modelo asambleario que se trabaja

con este estilo de enseñanza ayuda a que las niñas se sientan partícipes de su propia práctica. Además, los juegos modificados ayudan a acabar con las desigualdades que se producen entre niños y niñas. En todo momento esta metodología comprensiva ayuda a mejorar el progreso de Enseñanza-aprendizaje tanto de los niños como de las niñas. Así, los escolares se sienten protagonistas de su aprendizaje, incluidas también las niñas. No obstante, aún hay niños que no identifican la cooperación como rasgo de identidad del deporte, al cual le siguen aplicando valores relacionados con la competitividad y con ganar como fin último.

Tras haber realizado las diferentes conclusiones de acuerdo con los objetivos establecido en la investigación, nos vemos en la obligación de aportar unas pequeñas ideas generales que nos ayuden a valorar mejor cómo es la integración de las niñas en el PIDEMSG a través de la metodología comprensiva como recurso didáctico.

Por una parte, creemos oportuno señalar que las niñas en todo momento se encuentran motivadas para realizar las diferentes actividades diseñadas por los monitores tanto en las sesiones como en los encuentros. La predisposición de las niñas a la hora de realizar la práctica física es adecuada, aunque ésta a veces es afectada por los diferentes conflictos que surgen con los niños. Cuando en las actividades el abuso de poder o la exigencia del máximo rendimiento se ponen como objetivos prioritarios, entonces la mayoría de las niñas terminan desmotivándose. Por ello, ante estos problemas que puedan surgir, generalmente con escolares con una edad más avanzada (categoría alevín), los monitores deben intervenir para acabar con estas desigualdades que se producen en algunas de las sesiones.

El papel de los diferentes agentes implicados en el programa es fundamental para que la integración de las niñas sea adecuada en el programa. Los monitores y coordinadores ejercen un papel de mediadores que invita a mejorar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje tanto de los niños como de las niñas. Estos agentes continuamente aportan una retroalimentación a las niñas que hace que la mayoría de ellas sigan estando motivadas e interesadas en realizar distintas modalidades deportivas dentro del programa.

Por otra parte, el modelo de enseñanza que se practica en el PIDEMSG ayuda a que las niñas se sientan partícipes de su propio aprendizaje. La metodología comprensiva como recurso didáctico es un instrumento eficaz para acabar con las desigualdades que

se producen entre niños y niñas. En este modelo de enseñanza la relación directa que se produce con los alumnos nos facilita obtener un buen clima en clase. Además, los ciclos de reflexión-acción-reflexión que se realizan a lo largo de la clase en formato asambleario ayudan a que las niñas tomen la iniciativa y estén dispuestas a participar de forma activa en la mayoría de las actividades. Esta participación únicamente disminuye cuando el afán competitivo sale a relucir por parte de algunos escolares.

En definitiva, tras analizar y comprender los diferentes datos obtenidos en este estudio, podemos indicar que el grado de integración de las niñas dentro del PIDEMSG es adecuado en la mayoría de los casos estudiados, y esto es gracias a la metodología comprensiva que se lleva a cabo en el programa. Gracias a esta metodología, los juicios de valor o las señas de identidad propias del deporte espectáculo son relevadas a un segundo plano, lo que hace que en este programa se busque más una educación deportiva formativa independientemente del género o habilidad de cada escolar.

Además, los juegos modificados que se realizan en las diferentes sesiones ayudan a que las niñas se sientan cómodas e interesadas en participar en la mayoría de las actividades diseñadas. Por todas estas razones, indicamos que la integración de las niñas es adecuada, aunque aún siguen existiendo diferentes aspectos en relación con los conflictos entre escolares y con la cultura del deporte espectáculo y de la sociedad actual, que deben de tenerse en cuenta con el fin de garantizar en todo momento una educación inclusiva y de calidad.

Por supuesto, para llegar a estas valoraciones finales, hemos tenido que realizar un seguimiento de la práctica real dentro del PIDEMSG. Como docentes que somos y nos sentimos, la labor de investigar es necesaria como primer paso para analizar y reflexionar sobre nuestra propia práctica. Este ha sido nuestro objetivo principal a lo largo de este trabajo, el cual puede ser útil para valorar cómo es la integración de las niñas dentro del PIDEMSG.

7.CAPÍTULO VII: CONSIDERACIONES FINALES

Por último, abordaremos diferentes problemas que nos han ido surgiendo a lo largo de la investigación y cuáles pueden ser las futuras líneas de investigación sobre esta temática.

7.1 PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

A la hora de realizar la investigación, uno de los mayores problemas que nos hemos encontrado en nuestro trabajo ha sido la realización de un marco teórico adaptado y estructurado a nuestra temática y a nuestro contexto concreto, el PIDEMSG y su aplicabilidad tanto a los niños como a las niñas. En todo momento nuestra intención ha sido concretar el tema a investigar, por lo que no ha sido fácil elaborar un marco teórico adaptado al objeto de estudio, ya que en muchos de los documentos revisados aparece aspectos relacionados con el DE pero no con la diferencia de género que se pueden dar en este tipo de actividades extraescolares.

En todo momento, en nuestra investigación se ha buscado relacionar las cuestiones establecidas en el trabajo, con el fin de garantizar un estudio sólido y eficaz. Por ello, la codificación de los diferentes instrumentos utilizados (observaciones, anecdotario y entrevistas) no ha resultado fácil. No obstante, esta codificación nos ha permitido elaborar un análisis de datos y una discusión eficaz y más interesante, ya que este sistema elaborado ha permitido la consecución de los objetivos propuestos en el trabajo.

7.2 FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, y debido a la importancia de la temática abordada, creemos conveniente aportar diferentes líneas de investigación para realizar en un futuro. Entendemos que algunas de las líneas futuras de estudio pueden ser las siguientes:

- 1) Describir con mayor profundidad la implicación de las niñas dentro del PIDEMSG, analizando y valorando el grado de participación activa de las mismas en diferentes actividades.

- 2) Conocer y valorar cuáles son los valores positivos y negativos aportados por los escolares cuando realizan las actividades propuestas por los monitores con el fin de analizar situaciones conflictivas que llevan a las desigualdades producidas en las sesiones y encuentros.
- 3) Analizar la variabilidad y variedad de las actividades propuestas en el PIDEMSG. Valorar si se adaptan a las necesidades y condiciones de todos los escolares y en concreto a las del colectivo femenino.
- 4) Analizar y valorar la implicación de los diferentes agentes implicados para fomentar la igualdad de oportunidades independientemente del género o habilidad de cada escolar.
- 5) Analizar y valorar el factor edad como aspecto determinante para la adaptación e inclusión (o no) de las niñas en diferentes actividades deportivas.

8. CAPÍTULO VIII: BIBLIOGRAFÍA

- Abad, M., Giménez, F. J., y Robles, J. (2009). La enseñanza de deporte desde la perspectiva educativa. *Wanceulen: Educación Física Digital*, (5), 90-103.
- Águila, C., Martínez, L.F. y Hernández A.I. (2008) *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Almond, L. (1997) El ejercicio físico y la salud en la escuela. En J. Devis y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. (pp. 47-55). Barcelona: Inde.
- Alvariñas, M., Fernández M.A. y López, C. (2009) Actividades físicas y percepciones sobre deporte y género. *Revista de investigación en Educación*. 6, 113-122.
- Baena, A. y Ruíz, P. (2009) Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula abierta*. 37 (2) 111-122.
- Barba Martín, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.) *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M.A. (2007) Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 11(2) 1-21.
- Blaxter, L., Huches, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Blázquez, D. (1999) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. Inde
- Boletín oficial del estado. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. (4 de mayo de 2006).*

- Calzada, A. (2004). Deporte y educación. *Revista De Educación*. (335), 45-60.
- Carranza, M. y Mora, J.M. (2003) *Educación física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.
- Caruncho, M. (2013) *Didáctica de la educación física, Tándem, Mujer y deporte*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castejón Oliva, F. J., Giménez Fuentes-Guerra, J., Jiménez Jiménez, F. y López Ros, V. (2013) *Investigaciones en formación deportiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F.J (2010) *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen
- Copas, F., Toro, S. y Zarco J.A. (2006) La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar y en la actividad en Educación Física. Estereotipos y actitudes sexistas en la Educación Física. Intervención educativa. En E. Manteca (Ed.) *Primer taller de actualización sobre los programas de estudios 2006. Educación Física I*. Argentina: Secretaría de Educación Pública.
- Delgado Noguera, M (1997). *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo*. Sevilla: Wanceulen
- Delgado Noguera, M. y Sicilia, A. (2002) *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Devis, J. (2006) Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. *Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. Educación Física I*. 65-76.
- Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A.C (2005) ¿Qué permanece oculto en el currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista iberoamericana de educación*. 39, 73-90.
- Díez García, A. (agosto, 2006) Evolución histórica y Social de la presencia de la mujer en la práctica física y del deporte. *Revista digital de Educación física y deportes*, 19. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd99/mujer.htm>

- Escudero Valenzuela J. A. (2012) *La participación femenina en el programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia* (trabajo fin de máster). Universidad de Valladolid. Segovia
- Fernández García, E. (2013) La guía PAFiC: Una alternativa de intervención educativa para promover la actividad física en las chicas. En C. Maruja (Ed.) *Mujer y deporte*. Barcelona: Graó
- Fernández-Rio, J., Rodríguez, J.M., Velázquez, C. y Santos, L. (2013) *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraile, A (Ed.). (2004) *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó
- García Blanco, S. (2009): Origen del concepto “deporte”. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 6, 61-66.
- García, S. F. (2006). Juego y deporte: Aproximación conceptual. *Apunts: Educación Física y Deporte*. (83), 82-89.
- Gil Flores, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 231-248.
- Gimeno Sacristán J. (2002) Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*. 311, 52-55
- Gómez, R. y Minkévich, O. (2009) Género y didáctica: la masculino y lo femenino en la Educación Física de los niños y las niñas. En M. Lucio y G. Raúl (Eds.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. (pp. 323-340) Argentina: Miño y Dávila.
- González Ávila, M (2002) Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista iberoamericana de Educación*. 29, 85-103

- González Pascual, M. (2012). *Evaluación del funcionamiento del primer curso de implantación de un programa integral de deporte escolar en educación primaria en el municipio de Segovia*. (Tesis inédita). Universidad de Valladolid, Segovia.
- González, S., García, L., Contreras, R. y Sanchez-Mora, D. (2009) El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 15, 14-20
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo
- Hernández, J.L. y Álvarez M^o.J. (2010) Cómo perciben los alumnos y alumnas el comportamiento instructivo del profesorado. En Juan H. Luís y V. Roberto (Eds.) *La educación física a estudio. El profesorado, el alumno y los procesos de enseñanza*. (pp. 95-119) Barcelona: Graó.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1982). Effects of cooperative learning experiences on interpersonal attraction between handicapped and nonhandicapped students. *Journal of social psychology*. 116, 211-219
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lasaga M.J. y Rodríguez, C. (2006) *La coeducación en la educación física y el deporte escolar: liberar modelos*. Sevilla: Wanceulen.
- LLeixà, T. (2003). *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE
- López Frías, F. J. (2011). Filosofía del deporte: Origen y desarrollo. *Dilemata*, (5), 1-19.

- López Pastor, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado* (tesis inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid (pp. 25-38, 38-66, 66-70).
- Luengo Vaquero, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 7 (27) pp.174-184
- Manrique, J.C., López, V., Monjas, A., Barba, J.J. y Gea, J.M. (2011) Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 105, pp. 58-66.
- Martínez Scott, S., Pérez Brunicardi, D. y López Pastor, V.M (junio, 2012) Diseño y desarrollo de un programa integral de deporte escolar municipal. *Revista pedagógica de Educación Física*. 15(24), 7 – 13
- Medina, J. y Delgado, M.A. (1999) Metodología de entrenamiento de observadores para investigadores sobre E. F. y Deportes en las que se utilice como método la observación. *Revista motricidad*. 5, 69-86.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996) *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: Secretaría general Técnica. Centro de Publicaciones
- Monjas, R (2006) *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Moreno Arroyo, P. (2007) Propuestas metodológicas para la enseñanza de habilidades deportivas en deportes colectivos en la E.S.O. En N. Mendoza (Ed.) *Condiciones Físicas, habilidades deportivas y calidad de Vida* (pp.71-103). Ministerio de Educación y Ciencia. Editorial: Secretaría General Técnica
- Moreno, J. A., Martínez, C., Alonso, N. (2006) Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 3 (2), 20-43.

- Moreno, J.A., Martínez, C. y Cervelló, E (2011) Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*. 355, 381-403
- Mosston, M y Ashworth, S.(1993) *La Enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Nuviala, A. y Falcón, D. (2005) I+D+I de la actividad física y juegos escolares de la comarca ribera baja. *Revista Española de Educación Física y deportes*. 3, 69-83.
- Ovejero, A (2004) *Globalización, sociedad y escuela: cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e intercambio editorial
- Padiglione, V. (1995). Diversidad y pluralidad en el escenario deportivo. *Apunts: Educación Física y Deportes*. (41), 30-35.
- Pérez Brunicardi, D (2010) *Buscando un Modelo de Deporte Escolar para el Municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados* (Tesis inédita). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Piedra, J., García, R., Rebollo, M.A. y Jeans, F. (2011) Actitudes hacia la coeducación en Andalucía ¿es el profesorado de educación física diferente? *Revista de Investigación en Educación*. 9 (2) 200-208
- Real decreto 1513/2006 , de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (8 de Diciembre de 2006).
- Ríos Hernández, M. (2009) La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje. *Revista Ágora para la educación física y el deporte*. 9, 83-114.
- Rodríguez Moguel, E. (2005) *Metodología de la investigación. La creatividad, el rigor del estudio y la integridad son factores que transforman a un estudiante en un profesional de éxito*. Recuperado de :
<http://books.google.es/books?id=r4yrEW9Jhe0C&printsec=frontcover&dq=metodologi>

a+de+la+investigacion&hl=es&sa=X&ei=rq3BUu2kO6XJ0QXqmIGQDw&ved=0CDsQ6AEwAQ#v=onepage&q=metodologia%20de%20la%20investigacion&f=false

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

-Rodríguez, H. y García, A. (2009) Asimilación de códigos de género en las actividades de recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 64 (23,1), 59-72

-Ruiz Olábuenaga, J.I, (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcover&dq=metodologia+cualitativa&hl=es&sa=X&ei=IMTwUtvqB6q47AamlYG4Dw&ved=0CD0Q6AEwAA#v=onepage&q=metodologia%20cualitativa&f=false>

-Ruiz Omeñaca, J.V (2012) *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte: bases teóricas, alternativas metodológicas y propuestas prácticas para convertir el deporte en un contexto ético y un marco para el desarrollo de competencias*. Madrid: Editorial CCS.

-Ruiz Omeñaca, J.V. (2004) *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: Editorial CCS

-Ruiz, G. y Cabrera, D. (2004) Los valores en el deporte. *Revista De Educación*, 335, 9-19.

-Ruiz, J.V. y Omeñaca, R. (2007) *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

-Saenz, A., Aguado, B., & Lánchas, I. (2013) El deporte como medio para el fomento de la deportividad: Un programa educativo en centros escolares alaveses. *Apunts.Educación Física y Deportes*. 1(111), 55-61.

-San Pedro, H. (2013). Descripción y análisis de *estrategias preventivas para desarrollar una clase eficaz de Educación Física* (trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid. Segovia.

- Scraton, S (1995): *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Ediciones Morata.
- Simons, H. (2009) *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata: Madrid
- Stake, R. (2007) El caso único. En S. Robert (Ed.) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Taylor, S. J y Bodgan, R (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan. R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós
- Torres García, D. (2005) Propuesta de programación didáctica coeducativa en educación física en educación primaria: un caso de la sierra de Madrid. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 8, 43-49.
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013) Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias económicas*. 32 (2), 179-187.
- Vaca, M (2005) *La lección de Educación Física en el tratamiento pedagógico de lo corporal*. Barcelona: Inde.
- Valles, M. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B., Fernández, E. y Ferrero, S (2000) *Educación física y género*. Madrid: Editorial Gymmos
- Velázquez Callado, C (2004) *Las actividades físicas cooperativas: Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básicas*. México, D. F: Secretaría de Educación pública.
- 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.