



ORIGINALES CIENTÍFICOS

MOTIVOS DE SATISFACCIÓN E INSATISFACCIÓN PERCIBIDOS POR LAS ALUMNAS DEL GRADO DE MAESTRO DE INFANTIL SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Inma Canales-Lacruz y Alicia Martínez-Mañero

Universidad de Zaragoza, España

RESUMEN

Este artículo analiza la percepción de las alumnas de educación física en cuanto a los motivos de satisfacción e insatisfacción originadas por las tareas motrices. Se realizó un análisis de contenido de los informes elaborados por 33 mujeres de 22,24 de media de edad, todas ellas alumnas de la asignatura educación física en educación infantil del grado de maestro de educación infantil de la facultad de educación de la universidad de Zaragoza –España–. El tratamiento de la información se realizó con el software NVIVO 10. Los resultados muestran que la educación física proporciona niveles similares de satisfacción y de insatisfacción. La ineficacia motriz es el tema de mayor preocupación, y la socialización y la metodología fundamentada en estilos democráticos son los motivos de satisfacción más señalados.

PALABRAS CLAVE: Satisfacción; Educación física; Percepción; Ineficacia; Socialización; Metodología.

SATISFACTION AND DISSATISFACTION PERCEIVED BY STUDENTS
OF INFANT TEACHER MASTER' DEGREE ABOUT THE PHYSICAL
EDUCATION

ABSTRACT

This article examines the levels of satisfaction and dissatisfaction perceived by students of physical education. The study was based on a content analysis of the reports of 33 women (mean age, 22.24 years) who were students of the Physical Education component of the Infant Teacher Masters' Degree of the Faculty of Education at the University of Zaragoza, Spain. NVIVO10 software was used for data



processing. Results showed: i) In physical education classes, levels of satisfaction and dissatisfaction were the same; ii) Motor inefficiency is the main priority; iii) Social interaction and democratic methodological styles result in higher levels of satisfaction.

KEYWORDS: Personal satisfaction; Physical education; Perception; Inefficiency; Socialization; Methodology.

Correspondencia: Inma Canales-Lacruz Email: bromato@unizar.es

Historia del artículo: Recibido el 14 de julio de 2017. Aceptado el 22 de agosto de 2017

Los estudios realizados sobre la satisfacción del alumnado por la educación física escolar muestran valoraciones positivas. Entre ellos, la revisión de Graham (2008) mostró la notable satisfacción del alumnado sobre la asignatura, motivada por la naturaleza de los contenidos, por la metodología utilizada y por la capacidad motriz. Centrando los resultados en España también se encuentra satisfacción general (Baena-Extremera, Granero, Pérez-Quero y Sánchez-Fuentes, 2013; Hernández-Álvarez, López-Crespo, Martínez-Gorroño, López-Rodríguez y Álvarez-Barrio 2010), e incluso Moreno y Cervelló (2003) registraron que la educación física era la asignatura preferida por el alumnado de los últimos años de primaria (5º y 6º curso).

Con respecto a las diferencias de género, las investigaciones concluyen una mayor motivación hacia la educación física por parte de los varones (Baena-Extremera *et al.*, 2013; Hernández-Álvarez *et al.*, 2010, Shen, 2015). Esta mayor motivación puede estar relacionada con que tienen mayores niveles de auto-eficacia que las niñas, demostrándose que la auto-eficacia y la motivación están directamente vinculadas (Hellín, Moreno y Rodríguez, 2006). También Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortíz-Camacho y Bracho-Amador (2012) constataron que los varones que dedicaban más de tres horas a la semana a la práctica de actividad física tenían mayores niveles de motivación hacia la asignatura.

La eficacia motriz es uno de los rasgos característicos de la educación física española, en la que predominan contenidos que desarrollan el elitismo motriz (Barbero, 1996). La homogeneidad, la racionalización, la competición y la transmisión de la masculinidad hegemónica, están profundamente consolidadas en el presente de la educación física escolar española (Táboas-Pais y Rey-Cao, 2012; Vidiella, Herraiz, Hernández y Sancho, 2012). En consecuencia, este tipo de educación física promueve la competición, y por lo tanto, la comparación continua entre el alumnado, convirtiéndose en un escenario de habilidades motrices.

Muy vinculado con este rasgo elitista, Navas, Soriano y Holgado (2006) demostraron que la orientación al ego predomina sobre la orientación a la tarea en el alumnado de educación física, y más concretamente, los chicos muestran más orientación al ego que las chicas (Jover, Gilabert, Ruiz y Berengui, 2012). Es por esto que, el alumnado que más se implica en las tareas motrices son los que muestran orientación al ego y percepción alta de su habilidad deportiva (Cury, Bidley, Sarracín y Famoise, 1997). Y es que existe una relación directa entre la frecuencia de actividad física, la percepción de la auto-eficacia motriz, la satisfacción con la clase y con el profesorado de educación física (Velázquez, Hernández, Garoz y Martínez, 2015).

Este muestreo de habilidades motrices posibilita que la desigualdad y la discriminación de las chicas se haga visible en las sesiones de educación física (Blández, Fernández y Sierra, 2007), es decir, la ineficacia y la torpeza percibidas por las alumnas debido a altas dosis de competitividad en las tareas motrices propuestas, promueve insatisfacción por la asignatura (Canales-Lacruz y Martínez-Mañero, 2018). Esta experimentación negativa se puede contrarrestar cuando existen intenciones de ruptura con el modelo deportivo hegemónico y con los modelos de género tradicionales (Soler, 2009).

No obstante, una investigación realizada en centros escolares de Sevilla demostró comportamientos sexistas por parte del profesorado de educación física en el canal de comunicación, en la elección de estudiantes para las demostraciones, en los métodos de organización grupal y en la disciplina (Castillo-Andrés, Romero, González y Campos, 2012). Sólo las niñas que son capaces de mostrar altos niveles de eficacia motriz pueden mantener la valoración social y su inserción grupal, de ahí, que sean necesarias estrategias de inclusión en el que se puedan incorporar variedad de experiencias motrices (Hills, 2007).

En este sentido, Shen (2015) corroboró que la desmotivación de las niñas en educación física estaba vinculada con la falta de autonomía incorporada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La cesión de la responsabilidad en la evaluación promueve percepciones igualitarias en la enseñanza, disminuyendo en consecuencia la discriminación y la exclusión (Vera, Moreno y Moreno, 2009).

Otro de los motivos de satisfacción percibido por el alumnado de educación física es la interacción social originada en las sesiones prácticas. El compañerismo y el respeto por los demás son motivos expuestos por Martínez, Cepero, Collado, Padial, Pérez y Palomares (2014) en una investigación realizada con alumnado de secundaria. También el trabajo en equipo a partir de propuestas de colaboración-oposición desencadena satisfacción por compartir el trabajo con los demás y tener un objetivo en común (Ponzán, 2013).

Los procesos de autonomía del alumnado en educación física es un tema muy recurrido por la investigación, siendo una constante el agrado que provocan las propuestas docentes que promueven la toma de decisiones y la actitud activa del alumnado. Por ejemplo, un estudio portugués mostró que son los comportamientos vinculados con el entrenamiento-enseñanza, el apoyo social y los procesos democráticos desencadenados por las propuestas docentes, lo que mayor satisfacción genera al alumnado de educación física (Antunes, Serpa y Carita, 2014). En este sentido, una investigación realizada con estudiantes de secundaria de educación física en España, estableció que la satisfacción del alumnado estaba directamente vinculada con la utilización de estilos de enseñanza democráticos, en los cuales, la inclusión, la participación y la toma de decisiones del alumnado son una constante (González, Garcés y García, 2012).

Es decir, estos estudios confirman la importancia de emplear estrategias de enseñanza que fomenten la responsabilidad y la autonomía del alumnado (García-González, Aibar, Sevil, Almolda y Julián, 2015; Méndez-Giménez, Fernández-Rio y Méndez-Alonso, 2012; Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera y García, 2012). De esta manera, se implican en el proceso de aprendizaje-enseñanza superando con mayor facilidad los posibles obstáculos y dificultades.

Estos procesos de implicación del alumnado mejoran su percepción en cuanto a su importancia en el grupo, independientemente de sus habilidades y destrezas básicas. En consecuencia, aumenta los niveles de satisfacción y motivación hacia la educación física, incrementando además los niveles de auto-concepto físico (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini, 2013), e incluso, puede mejorar la satisfacción con la vida (Moreno-Murcia y Vera, 2011).

Este trabajo pretende conocer los motivos de satisfacción e insatisfacción percibidos por el alumnado a partir de sus experiencias rememoradas en las sesiones prácticas de educación física.

2.1. Participantes

La población objeto de estudio de la investigación fue constituida por 79 personas que participaron como alumnado en la asignatura educación física en educación infantil, correspondiente al tercer curso del grado en maestro de educación infantil de la facultad de educación de la universidad de Zaragoza –España–. La muestra seleccionada fue intencionada y de carácter no aleatorio, y estuvo formada por 33 mujeres, con una media de edad de $22,24 \pm 1,42$. El motivo de esta representación exclusiva femenina es porque en ese año sólo se matricularon mujeres en dicha asignatura.

Los criterios de selección de la muestra fueron: las condiciones de entrega del informe que rememoraba la experiencia de la educación física escolar –plazo de entrega y una extensión mínima de 1000 palabras–; y el grado de profundidad en las descripciones de sus informes –exposición detallada de las experiencias, incluyendo argumentos justificados de sus opiniones–.

Fueron excluidas 29 alumnas por no entregar el informe –fue voluntario–, siete por entregarlo fuera de plazo, nueve por falta de cumplimiento de las palabras mínimas del informe y una por falta de profundidad en sus narraciones.

2.2. Variables

La variable independiente es el área curricular de aprendizaje referido a la educación física que las alumnas cursaron como materia obligatoria desde los 6 hasta los 12 años en la etapa escolar obligatoria de educación primaria. Las variables dependientes son el grado de satisfacción e insatisfacción percibido en dicha asignatura.

2.3. Instrumentos y análisis de datos

La recogida de los datos se realizó a través de informes, elaborados libremente por el propio alumnado, en los que describían su grado de satisfacción o insatisfacción experimentado en las sesiones de la educación física de la etapa de primaria.

Para analizar las descripciones registradas se utilizó el análisis de contenido. En la tabla 1 se presenta el sistema de categorías construido para poder efectuar el análisis. Dicho sistema es una adaptación de Ponzán (2013).

Este sistema de categorías registra el grado de satisfacción recordado de las experiencias en la educación física en primaria –dimensión–. A su vez, identifica la satisfacción y la insatisfacción –categorías–. Los diferentes indicadores son las diferentes unidades de contenidos integradas en los discursos de los informantes.

Tabla 1 – Sistema de categorías. Fuente: adaptado de Ponzán (2013)

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES
1. Grado de satisfacción	1.1. Satisfacción	1.1.1. Eficacia motriz 1.1.2. Superación 1.1.3. Contenidos heterogéneos 1.1.4. Metodología 1.1.5. Socialización 1.1.6. Carácter lúdico 1.1.7. Carácter práctico 1.1.8. Autoconocimiento 1.1.9. Desarrollo íntegro 1.1.10. Otros
	1.2. Insatisfacción	1.2.1. Ineficacia motriz 1.2.2. Estereotipos de género 1.2.3. Pérdida de tiempo 1.2.4. Metodología

Para elaborar el sistema de categorías se siguió un proceso inductivo y deductivo, partiendo de un modelo teórico sobre el objeto de estudio que es modelado *ad hoc*, adaptándose a los testimonios de los informantes (Quivy y Campenhoudt, 2005).

En análisis de contenido no existen modelos de categorías estructuradas y listas para su aplicación. La categorización puede adoptar diferentes formas dependiendo del tipo de comunicación y de las finalidades que se persigan. Resulta difícil traspasar ciertos patrones ya confeccionados, y se hace necesario elaborar cada vez indicadores adecuados a los objetivos de investigación, salvo materiales muy similares o finalidades idénticas. Por este motivo está justificada la utilización de un sistema de codificación para la recogida de información elaborado *ad hoc* (Quivy y Campenhoudt, 2005).

Siguiendo las propuestas de Bardin (2002) sobre operacionalización y sistematización del plan de análisis, la elaboración se inició con la consecución de indicadores que partieron de la teoría y los estudios previos, y la “lectura superficial” de los informes. Así, además de las categorías derivadas deductivamente, operacionalizando los conceptos teóricos, el sistema de codificación fue ampliado mediante un proceso inductivo o empírico, resultado de dicha lectura superficial de los informes.

El sistema de categorías elaborado cumple los requisitos establecidos por Heinemann (2003). En primer lugar, se adecua al objeto de estudio ya que está centrado en el grado de satisfacción e insatisfacción recordado por las alumnas en el área de educación física en educación primaria. En segundo lugar, las categorías e indicadores quedan bien definidas consiguiendo así exhaustividad y exclusividad. Por último, la objetividad del sistema de categorías permite que diferentes investigadores puedan codificar los fragmentos de un mismo material de la misma forma.

Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa informático QSR-NVI-VO 10, que está diseñado para facilitar técnicas cualitativas independientemente

del método utilizado. Para ello, el software permite seleccionar fragmentos siguiendo un sistema de categorías y facilita posteriormente unos índices cuantitativos de cada uno de los indicadores; del número de párrafos; de su porcentaje con respecto a los otros indicadores; del número de informantes que componen la compilación, etc.

2.4. Procedimiento

En la asignatura de educación física en educación infantil se abordó el grado de satisfacción recordado en educación física de educación primaria y se expuso al alumnado la posibilidad de elaborar un informe que narrase su experiencia. Dicho informe, realizado voluntariamente y sin un guión que pautase la narrativa, tenía que cumplir una extensión mínima de 1000 palabras y debía entregarse en el plazo de dos semanas.

Una vez recogidos los informes se realizó una lectura superficial y se confecionó un primer boceto de sistema de categorías adaptándolo de Ponzán (2013), el cual, fue examinado, criticado y modificado por el equipo de investigación. Posteriormente se llevó a cabo una prueba piloto sobre una sub-muestra seleccionada al azar (30% de la muestra). Realizada esta tarea de forma individual se discutieron en grupo las soluciones.

Una de las soluciones se estableció siguiendo a Bardin (2002) cuando establece que el criterio de descomposición es siempre semántico, es decir, por unidades de sentido que expresen un mensaje correspondiéndose habitualmente con frases. Sólo si la frase contiene más de un argumento se debería dividir en función de los indicadores del sistema.

Otra de las soluciones se estableció en torno a la proximidad de mensajes contradictorios en un mismo informante. Se decidió categorizar sin intentar descifrar más allá de lo que estaba escrito.

La segunda prueba piloto sirvió para aplicar el borrador de sistema diseñado en la fase anterior y realizar modificaciones hasta concretar el sistema de categorías definitivo y propio expuesto en el cuadro 1. Para ello, se llevó a cabo un pretest de fiabilidad en un cálculo de acuerdo entre codificadores independientes, siendo codificados el 20% de los informes. Se manejó una sub-muestra aleatoria y otra de fragmentos seleccionados intencionalmente para abarcar el máximo de indicadores. Se utilizaron los coeficientes de kappa de Cohen y alpha de Krippendorff como medidas de fiabilidad, siendo satisfactorias ambas ($k=.806$; $\alpha=.8435$) (Krippendorff, 2004).

RESULTADOS

3.1. Resultados generales

El número total de palabras que constituye la muestra del estudio es de 33.906. De todas ellas, 13.851 han sido codificadas, lo que supone un 40% de las palabras

totales de la muestra. Este porcentaje se corresponde a un total de 262 referencias relacionadas con las categorías de análisis de la investigación.

La figura 1 muestra el número de referencias por indicador. Atendiendo primero a las dos categorías –motivos de satisfacción y de insatisfacción–, observamos que la diferencia entre ellas es mínima. El 51% –un total de 134 referencias– corresponden a la satisfacción –coloreadas en azul– y el 49% –128 referencias– pertenecen a la categoría de insatisfacción –coloreadas en rojo–. Es decir, según el número de referencias por indicador, se puede considerar que el grado de satisfacción e insatisfacción registrado en los testimonios de las informantes es similar.

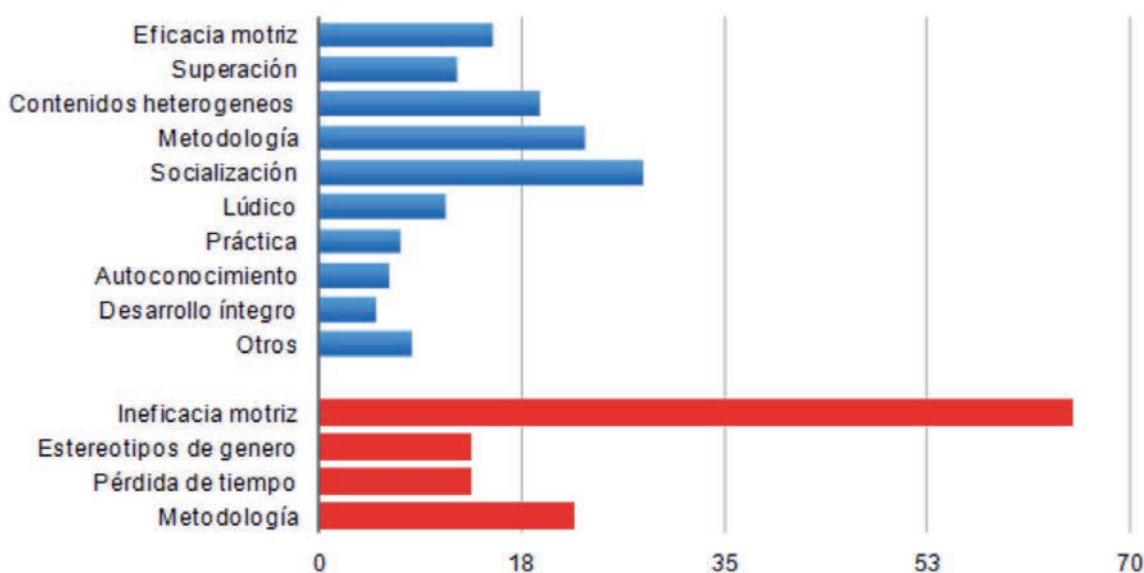


Figura 1 – Número de referencias por indicador –véase tabla 1–. Fuente: elaboración propia

El indicador con mayor número de referencias es el de ineficacia motriz –65 referencias–, perteneciente a la categoría de insatisfacción, seguido de 28 referencias del indicador socialización, de la categoría satisfacción. Este gráfico 1 permite afirmar que los motivos de satisfacción son mayores que los expuestos de insatisfacción, pero eso sí, el número de referencias es similar, es decir, la insatisfacción está concentrada en un número menor de motivos.

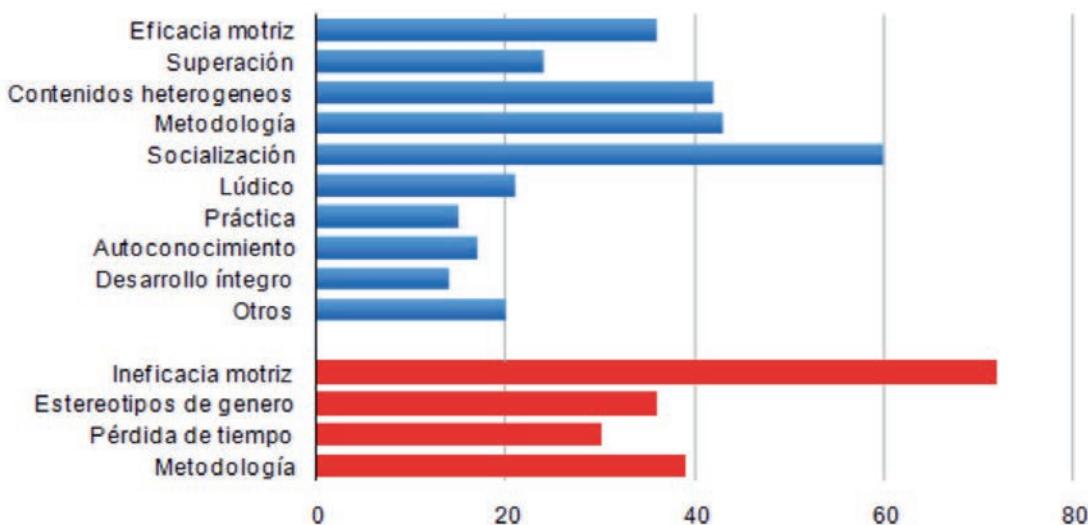


Figura 2 – Tanto por ciento de la muestra por indicador –véase tabla 1. Fuente: elaboración propia

Por su parte, la figura 2 detalla el % de la muestra por indicador –también se reflejan los indicadores de la satisfacción en azul y los indicadores de la insatisfacción en rojo–. El dato más relevante es que el 72% de la muestra describe su insatisfacción por la ineficacia motriz. El segundo indicador con un 60% alude a la satisfacción que les generó la socialización experimentada en la asignatura de educación física.

La figura 3 refleja el grado de satisfacción según porcentaje de la muestra en función del número de referencias realizadas a las categorías de satisfacción e insatisfacción. Cabe destacar que tan sólo el 3% de la muestra recuerda todas sus experiencias con satisfacción, frente al 15% que lo recuerda todo de forma insatisfactoria. El 82% recuerda tanto experiencias positivas como negativas.



Figura 3 – Grado de satisfacción medido en función de su preferencia entre categorías. Fuente: elaboración propia

3.2. Resultados específicos

En este apartado se van a describir de forma específica los resultados de los indicadores con mayor número de referencias.

Como ya se ha visto, es la ineficacia motriz –motivo de insatisfacción– el indicador más referenciado –65 referencias–. La competición presente en las tareas que ejercía una continua comparación entre los alumnos/as, así como, la jerarquización en niveles físicos por unos exigentes criterios de calificación fundamentados en unas marcas físicas, y la clasificación visible del grupo en torpes y hábiles, desencadenan frustración y tristeza en la experiencia de las alumnas en la educación física. Por ejemplo Virginia (los nombres de las informantes aparecidos en el artículo son inventados) lo detalla con claridad: “Esta asignatura pasaba a ser una nueva forma de dividir la clase en válidos y torpes. El docente, con su actuación y sus comentarios hacia más acusada esta diferenciación”; “(...) y los gorditos, los bajos o los que teníamos más dificultad en las tareas motoras ni disfrutaremos de las actividades, ni lográbamos sacar provecho de la misma” (María).

Por el contrario, tan sólo hay 15 referencias que describen la satisfacción que produce la eficacia motriz experimentada en las sesiones de la asignatura. Los testimonios relatan el placer que les produce exhibir las habilidades, y es que “mi experiencia de la asignatura de educación física durante la etapa de primaria fue

generalmente buena. La razón era porque se me daba bien, y no tenías dificultades para realizar las tareas” (Sara).

La socialización es el motivo de satisfacción más referenciado por la muestra del estudio –28 referencias–. Describen el compañerismo originado en las sesiones, en las que el continuo apoyo de los compañeros/as y la toma de decisiones conjunta aportan sensaciones muy positivas: “Las sesiones de juego en equipo nos dejaban una sensación muy positiva, muy contentos por estar juntos y compartir esos momentos” (Inés).

La metodología empleada es un motivo de satisfacción –23 referencias– y de insatisfacción –22 referencias–. El agrado ha estado determinado por la actitud positiva y accesible de los docentes, motivando y alentando la implicación del alumnado: “Tener un profesor que hace que disfrutes de su asignatura y comparta con sus alumnos esa motivación es muy importante para que tú también acabes disfrutando con ella. Por lo tanto, puedo decir que de alguna forma esta materia marcó mi etapa de Educación Primaria de manera exitosa”. También la toma de decisiones del alumnado al poder elegir las disciplinas a practicar ha sido un rasgo positivo.

En oposición, los testimonios de desagrado describen todo lo contrario, despreocupación por parte de los docentes, en los que no existe ninguna intención de mantener el orden, así como, de actitudes altivas que ridiculizan la praxis de algunos alumnos/as. Por ejemplo Mayte así lo explica: “Tuve el mismo profesor durante todos los años de esta etapa y se mostraba frío y firme con nosotros. Sólo nos mandaba lo que teníamos que hacer y nos hacía un ejemplo antes de que nos pusiéramos a realizar la tarea. No recuerdo que mostrara preocupación por hacer-nos mejorar o por ayudarnos si algo no nos salía bien, algo que me hubiera ayudado enormemente a cambiar mi perspectiva hacia la asignatura”.

Los contenidos impartidos en la asignatura también son un motivo de reflexión de la muestra, tanto de satisfacción –19 referencias– como de insatisfacción –7 referencias–. La satisfacción ha sido descrita a partir de la heterogeneidad de los contenidos, de su novedad y de la utilización de nuevos materiales: “Cuando hacía buen tiempo solíamos salir al patio del recreo y hacíamos juegos con aros, pelotas, zancos, malabares, etc., a mi me gustaba mucho jugar con este tipo de materiales” (Carla). La insatisfacción ha sido reflejada sobre todo por lo repetitivos que solían ser algunos contenidos, ya que “al bádminton le he cogido manía porque en cualquier hueco jugábamos a ese deporte. Bajo mi punto de vista, abusaron de este deporte, lo que provocó que a ninguno nos apeteciera jugar” (Mara).

Otro de los motivos de satisfacción señalado por la muestra –11 referencias– ha sido la perseverancia supeditada a la superación de uno mismo, y es que, “estas actividades me gustaban más y suponían para mí un esfuerzo continuo de superarme a mí misma” (Catha). También el carácter lúdico –11 referencias– es señalado como desencadenante del gozo: “En Primaria la Educación Física resultaba más lúdica y, por tanto, desde mi punto de vista, más apetecible y alcanzable para todos los alumnos por igual (...). No se trataba de participar para obtener un resultado, sino de participar para disfrutar el momento” (Elena).

Otros indicadores que denotan satisfacción pero con menor número de referencias están relacionados con la práctica como característica de la asignatura –siete referencias–, con el autoconocimiento –seis referencias– proporcionado y con el desarrollo íntegro –cinco referencias– que supone.

El indicador estereotipo de género contiene 13 referencias, y engloba aquellos testimonios de placer vinculados con la separación de chicos-chicas para el desarrollo de las tareas, las expectativas del profesorado según el género del alumnado e incluso el menosprecio dirigido hacia algunas chicas y la discriminación negativa por parte de algunos chicos hacia sus compañeras: “Recuerdo como los profesores de Educación Física de manera consciente o inconsciente (eso nunca lo sabremos), creaban unas expectativas más favorables hacia los chicos y en cuanto a las chicas las expectativas eran más bajas. Puede parecer que a simple vista esto no pudiera ser percibido por los alumnos, pero en muchas actividades a realizar se pedía o exigía más a los chicos y menos a las chicas por el mero hecho de serlo” (Carla).

También genera disgusto la sensación de pérdida de tiempo que detallan algunos testimonios –13 referencias–, especificando la inutilidad de la materia: “Solían ser clases libres (...). Eran clases en las que me divertía y lo pasaba bien, pero no aprendía nada nuevo de Educación Física como tal, ni tenía ninguna meta ni ningún objetivo personal con el que superarme y esforzarme” (Carolina).

DISCUSIÓN

El número de palabras vinculadas con los indicadores que describen la satisfacción y la insatisfacción del alumnado en las tareas motrices de educación física de la presente investigación es similar. Por lo tanto, se puede afirmar que los niveles de satisfacción y de insatisfacción de la muestra de estudio son muy parecidos.

Este resultado no es coincidente con las investigaciones que describen el predominio de la satisfacción del alumnado ante la educación física (Baena-Extremera *et al.*, 2013; Graham, 2008; Hernández-Álvarez *et al.*, 2010; Moreno y Cervelló, 2003). Esta falta de constatación puede estar vinculada con el hecho de que la muestra de estudio está compuesta exclusivamente por mujeres, y como indican algunas investigaciones, los varones presentan mayor motivación que las mujeres hacia la asignatura (Baena-Extremera *et al.*, 2013; Hernández-Álvarez *et al.*, 2010).

Las descripciones sobre el trabajo en equipo, el compañerismo, las relaciones de amistad, el compartir un objetivo en común, etc. de las informantes de la presente investigación corroboran los resultados de Martínez *et al.* (2014) y de Ponzán (2013).

También se puede constatar que los altos niveles de motivación del alumnado están determinados por los estilos democráticos utilizados por el docente (Antunes *et al.*, 1998; González *et al.*, 2012). Los métodos y técnicas democráticas permiten ejercer la responsabilidad y la autonomía del alumnado, promoviendo su inclusión en la toma de decisiones, generando implicación e interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje. (García-González *et al.*, 2015; Méndez-Giménez *et al.*, 2012; Moreno-Murcia *et al.*, 2012). De esta manera, el alumnado puede comprometerse con las tareas motrices independientemente de sus habilidades y destrezas básicas, aumentando los niveles de motivación hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, los resultados de esta investigación muestran la desmotivación que genera la implementación de metodologías alejadas de los estilos democráticos y

emancipadores del alumnado. Cuando la asignatura se convierte en un escenario de reproducciones motrices, de inexistencia de toma de decisiones y de directrices indiscutibles, las informantes describen su frustración y falta de interés. En este sentido, estos resultados confirman la investigación de Shen (2015) en cuanto que la falta de autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura estaba vinculada con la desmotivación de las niñas. Es decir, las concesiones al alumnado sobre algunos aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje promueve su inclusión y evita la discriminación (Vera *et al.*, 2009).

Esta investigación ha corroborado que la ineficacia motriz es el indicador más referenciado por la muestra, y por lo tanto, es el principal motivo de insatisfacción. Este resultado es coincidente con lo expuesto por Hellín *et al.* (2006) en cuanto que las niñas muestran menores niveles de auto-eficacia que los niños, de ahí, los menores niveles de motivación de las niñas hacia la asignatura. También se confirma la ineficacia percibida por las alumnas ante el carácter competitivo de las tareas motrices desarrolladas en la asignatura de educación física (Canales-Lacruz y Martínez-Mañero, 2018).

La preocupación de los participantes de esta investigación por la incompetencia motriz refuerzan las concepciones elitistas sobre la educación física escolar “deportivizada”, legitimando la competición, el esfuerzo, la eficacia y la masculinidad (Barbero, 1996). De esta manera, se convierte en un excelente vehículo transmisor de estereotipos de género, que legitiman lo masculino y lo femenino (Táboas-Pais y Rey-Cao, 2012; Vidiella *et al.*, 2012).

Este carácter masculino y masculinizante de la educación física origina comportamientos discriminatorios hacia las alumnas (Blández *et al.*, 2007), siendo ratificados por los resultados de la presente investigación. Las descripciones de las participantes del estudio también confirman los comportamientos sexistas por parte del profesorado de educación física en los métodos de organización grupal y en el canal de comunicación (Castillo *et al.*, 2012).

Contrariamente, no se pueden ratificar las relaciones positivas entre las metas de rendimiento y las actitudes hacia la victoria (Fernández-Río, Méndez-Giménez y Cecchini, 2012), ni el vínculo positivo entre la implicación en la tarea y los altos niveles de orientación al ego (Cury *et al.*, 1997; Jover *et al.*, 2012), ni el predominio de la orientación al ego sobre la orientación a la tarea en el alumnado de educación física (Navas *et al.*, 2006), ya que, el presente estudio no incluyó medidas para registrar la tendencia del alumnado hacia la orientación a la meta y al ego.

Una de las principales limitaciones del estudio se centra en la recogida de la información, la cual, sólo se realizó a través de unos informes cumplimentados por las propias participantes. Se podría haber introducido otros instrumentos para enriquecer la información. Por ejemplo, la inclusión de entrevistas dirigidas una vez leídos los informes, podría haber añadido más información en alguno de los indicadores analizados. En este sentido, futuras líneas de investigación incluirán varios instrumentos de recogidas de datos, para así, ampliar y contrastar la información.

Este estudio ha demostrado que las tareas de educación física proporcionan niveles similares de satisfacción e insatisfacción a las alumnas de educación física. Los motivos de insatisfacción se concentran en la ineficacia motriz, siendo la causa de mayor preocupación por las participantes del estudio, y es que, es el indicador con mayor número de referencias. La socialización desencadenada por la lógica interna de las tareas motrices y la metodología fundamentada en estilos democráticos empleada por el profesorado, son los motivos de satisfacción más señalados.

Esta incompetencia motriz relatada en este estudio debe ser motivo de reflexión para comprobar los valores propiciados por la educación física, la cual, se ha convertido en un escenario de bolsas de torpeza (Barbero, 1996) que legitima valores relacionados con la masculinidad, tales como la competición y la eficacia. De ahí que, sea necesario romper con el modelo deportivo hegemónico y con los modelos de género tradicionales (Soler, 2009), incluyendo estrategias de inclusión como pueda ser la incorporación de variedad de experiencia motrices (Hills, 2007).

REFERENCIAS

- Antunes, I., Serpa, S. y Carita, I. (2014). Liderazgo y satisfacción en la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(1), 147-162, 1998. Disponible en: <http://www.rpd-online.com/article/view/85/85>. Acceso en: 12 enero 2014.
- Baena-Extremera, A., Granero, A., Pérez-Quero, F.J. y Sánchez-Fuentes, J.A. (2013). Motivation and motivational climate as predictors of perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(2), 1-13.
- Barbero, I. (1996). Cultura profesional y currículo (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 28-34. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3110200458.pdf?documentId=0901e72b81272f74>. Acceso en: 22 septiembre 2014.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- 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, 22-23.
- Canales-Lacruz, I. y Martínez-Mañero, A. (2018). La ineficacia motriz en la educación física: perspectiva femenina. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 81-84.
- Castillo-Andrés, O., Romero, S., González, T. y Campos, M.C. (2012). Gender Equity in Physical Education: The Use of Information. *Sex Roles*, 67(1-2), 108-121.
- Cury, F., Sarrazin, P., Bilder, S. y Famoise, J. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 293-309.
- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A. y Cecchini, J.A. (2012). Achievement Goals and Social Goals' Influence on Physical Education Students' Fair Play. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 73-91.
- García-González, L., Aíbar, A., Sevil, J., Almonda, F.J. y Julián, J.A. (2015). Autonomy support in Physical Education: Evidence to improve the teaching process. *Cultura Ciencia Deporte*, 10, 103-111.
- González, J., Garcés, E. y García, A. (2012). Indicadores de bienestar psicológico percibido en alumnos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 1(1), 183-187. Disponible en: <http://www.rpd-online.com/article/view/1107/844>. Acceso en: 12 septiembre 2014.
- Graham, G. (2008). Children's and adults' perceptions of elementary school physical education. *Elementary School Journal*, 108(3), 241-249.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F.J., Ortíz-Camacho, M.M. y Bracho-Amandor, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education.
- Canales-Lacruz, I. y Martínez-Mañero, A. (2017). Motivos de satisfacción e insatisfacción percibidos por las alumnas del grado de maestro de infantil sobre la educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 419, 21-35

- tion in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(4), 614-623. Disponible en: <http://www.jssm.org/research.php?id=jssm-11-614.xml>. Acceso en: 14 de septiembre de 2014.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.
- Hellín, P., Moreno, J.A. y Rodríguez, P.L. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica fisico-deportiva. *Revista de Psicología del deporte*, 15(2), 219-231. Disponible en: <http://www.rpd-online.com/article/view/232/232>. Acceso en: 7 de febrero de 2014.
- Hernández-Álvarez, J.L., López-Crespo, C., Martínez-Gorroño, M.E., López-Rodríguez, A. y Álvarez-Barrio, M.J. (2010). Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la Educación Física: una cuestión de género? *Movimento*, 16(4), 209-225.
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport Education and Society*, 12(3), 335-354.
- Jover, O., Gilabert, M., Ruiz, A. y Berengui, R. (2012). Autoeficacia física, motivación y orientación de meta en alumnos de EF en secundaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 21(7), 50-51.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks C.A.: Sage.
- Martínez, R., Cepero, M., Collado, D., Padial, R., Pérez, A. y Palomares, J. (2014). Adquisición of values and attitudes across games and sports in physical education, in the Secondary Education. *Journal of Sport and Health Research*, 6(3), 207-216.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Rio, J. y Méndez-Alonso, D. (2012). Valoración de los adolescentes del uso de materiales autoconstruidos en educación física. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 22, 24-28.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Rio, J. y Cecchini, J.A. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82.
- Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno-Murcia, J.A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J.A. y García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221. Obtenido el 2-06-2014 en: <http://www.rpd-online.com/article/view/716/849>.
- Moreno-Murcia, J.A. y Vera, J.A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Navas, L., Soriano, J.A. y Holgado, F.P. (2006). Orientaciones de meta en las clases de educación física: un análisis centrado en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 167-18. Disponible en: <http://www.rpd-online.com/article/view/233/233>. Acceso en: 8 agosto 2014.
- Ponzán, A. (2013). *Grado de satisfacción percibido por el alumnado de la E.S.O. en situaciones motrices de iniciación al béisbol*. Trabajo fin de grado. Universidad de Zaragoza. Disponible en: <http://zaguan.unizar.es/record/11390/files/Memoria.pdf>. Acceso en: 6 de noviembre de 2015.
- Quivy, R. y Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Shen, B. (2015). Gender Differences in the Relationship Between Teacher Autonomy Support and Amotivation in Physical Education. *Sex Roles*, 72(3-4), 163-172.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
- Táboas-País, M.I. y Rey-Cao, A. (2012). Gender differences in physical education textbooks in Spain: A content analysis of photographs. *Sex roles*, 67(7-8), 389-402.
- Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F. y Sancho, J.M., (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimento*, 16(4), 93-115. Disponible en: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/15031/10861>. Acceso en: 9 de febrero de 2014.
- Velázquez, R., Hernández, J.L., Garoz, I. y Martínez, M.E. (2015). Auto-eficacia motriz, educación física y actividad física en adolescentes brasileños y españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Salud*, 36(1), 1-10.
- Canales-Lacruz, I. y Martínez-Mañero, A. (2017). Motivos de satisfacción e insatisfacción percibidos por las alumnas del grado de maestro de infantil sobre la educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 101(1), 419, 21-35.

- na y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(60), 631-646. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.60.002>. Acceso en: 23 febrero 2014.
- Vera, J.A., Moreno, R. y Moreno, J.A. (2009). Relaciones entre la cesión de responsabilidad en la evaluación y la percepción de igualdad en la enseñanza de la educación física escolar. *Cultura Ciencia y Educación*, 41, 25-31.