

Barreras para la práctica de actividades físico-deportivas en escolares

Oswaldo Ceballos Gurrola,¹ Rosa Elena Medina Rodríguez,² Fernando Ochoa Ahmed,³ Luis Enrique Carranza García⁴

1. Introducción

Las barreras para la práctica de actividades físico-deportivas en escolares dificultan la aplicación de programas de educación física, actividad deportiva extraescolar y juego lúdico, lo que conlleva a problemas de salud, violencia verbal, de género y grupos vulnerables.

Las oportunidades y dificultades para participar en actividad física pueden hacer referencia a dimensiones tan variadas como: falta de tiempo, de confianza, de dinero, de éxito, tener que hacer otras cosas, aburrimiento, demasiada presión, pérdida de interés, los amigos dejan de participar, miedo a lesionarse, no tener un sitio dónde practicar, falta de apoyo o actividades alternativas.

Entre estas actividades alternativas, uno de los factores frecuentemente considerado como una dificultad para la práctica del

1 Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Profesor-investigador de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo-e: oscegu@hotmail.com

2 Doctora en Ciencias de Económicas y Empresariales, Profesor-investigador de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo-e: dianos95@hotmail.com

3 Doctor en Alto Rendimiento Deportivo, Profesor-investigador de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Coordinador del Centro Tenístico de Nuevo León. Correo-e: ochoatennis@yahoo.com

4 Candidato a Doctor en Ciencias en Medicina de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Zaragoza, España. Correo-e: lkique_79@yahoo.com.mx

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

ejercicio, es el tiempo dedicado a ver televisión el cual se ha constituido como un hábito, en determinados momentos perniciosos, que obstaculiza la aparición de la conducta de realización del ejercicio. Algunos estudios han puesto de manifiesto que el tiempo que las personas invierten en esta actividad compite directamente con el tiempo que dedican a la actividad física (Diezt y Gortmaker, 1985; Kimm, Obarznek, Barton, 1996; Shannon, Peacock, y Brown, 1991). Otros factores que pueden limitar la participación en actividad física dentro de la comunidad son: coste y accesibilidad de actividades, falta de conocimiento de la oferta disponible, oferta inadecuada de actividades y miedo a integrarse con otros grupos desconocidos (Witten, Hiscock, Pearce, Blakely, 2008).

Otros autores (Perula, Lluch, Ruiz, Espejo, Tapia, Mengua, 1998), analizan la conducta de los escolares respecto al grado de actividad física que desarrollan y examinar los factores que se relacionan, mediante un estudio observacional basado en un cuestionario autoadministrado a escolares de 6º y 8º de Enseñanza General Básica de una Zona Básica de Salud de Córdoba (N=585). Los resultados mostraron que el 79,3% realizaban actividades físicas extraescolares, y el 21,0% ejercicio físico intenso; el 50,5% no consideran bueno su estado de forma física; la edad, el sexo, el tipo de residencia, la práctica deportiva en los padres o el amigo y estado de salud percibido constituyen las variables más fuertemente asociadas a la realización de ejercicio ($p < 0,001$). Aunque la prevalencia de ejercicio físico es elevada, va declinando con la edad, sobre todo en las niñas, y un importante número de escolares consideran insatisfactorio su estado de forma física.

Otro estudio (Inchley, Currie, Todd, Akhtar y Currie, 2005), examina los patrones sociodemográficos de tiempo de ocio, actividad física vigorosa entre escolares escoceses entre 1990 y 2002. Entre los datos más importantes, señalan que las chicas reportaron niveles bajos de actividad física vigorosa más que los chicos y este género persistió diferencias a través de cuatro exámenes anuales, independientemente de los cambios en los niveles totales de actividad física. La Actividad física vigorosa fue también constantemente baja entre los grupos socioeconómico bajos y adolescentes con más edad. El efecto del

género fue el más grande en mujeres con estado socioeconómico alto reportando niveles bajos de actividad vigorosa más que chicos con estado socioeconómico bajo. Las mujeres adolescentes escocesas, especialmente las del grupo socioeconómico bajo, pueden estar en particular riesgo de tener efectos adversos en su salud asociados con niveles bajos de actividad física. Las promociones de programas de salud para promover actividad física, necesitan ser persistentes en género y desigualdad socioeconómica.

2. Los riesgos percibidos para la práctica de actividades físico-deportivas

La práctica de una actividad física o deportiva bien dosificada y adecuada a las características de cada persona puede ser una fuente de salud. Muchas veces, por el contrario, se realiza de manera indiscriminada sin respetar las características del practicante y puede convertirse en un factor de riesgo responsable directo de numerosas patologías. Si bien son menos los riesgos con relación a los beneficios que se obtienen mediante la práctica de actividad física y deporte, resulta importante señalar que el riesgo de sufrir lesiones en el sistema locomotor y problemas cardiovasculares existe, pero la incidencia es sin embargo baja.

La práctica deportiva ofrece grandes posibilidades para el disfrute y el bienestar psicológico y social, pero por el contrario, posee los riesgos de las lesiones y los derivados de la competitividad y el contexto social que rodea a esta actividad (Devís, 2000). Generalmente, los riesgos son causados por un ejercicio excesivo en cuanto a duración e intensidad.

Serra (2001), señala que las lesiones más graves con traumatismos craneales, toracoabdominales, politraumatismos y fracturas graves de extremidades ocurren los fines de semana, practicando ciclismo, esquí, y en ocasiones deportes de contacto como el fútbol, que es de los más practicados. Estos datos son preocupantes para los docentes de una escuela, ya que este tipo de lesiones se han presentado en algún

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

momento de juego libre o durante la clase de educación física por lo que se deben tomar las medidas de prevención necesarias.

3. Factores determinantes de la práctica de la actividad física

El ser humano está hecho para la actividad física, posee una estructura ósea y muscular fuerte, articulaciones flexibles, coordinación exacta, grandes reservas de energía y un mecanismo sensible para mantener el equilibrio en condiciones variables. La actividad física reviste formas muy distintas; durante la infancia es el juego, es caracterizado por la alegría y la espontaneidad. El juego contribuye al crecimiento y desarrollo del niño, es un medio de aprendizaje y auto expresión, y constituye un requisito indispensable del normal desarrollo físico, mental y social. Durante la juventud, el deporte es el sucesor natural del juego infantil. En sus formas normales se caracteriza por el disfrute y la espontaneidad y tiene muchos fines en común con el juego: auto expresión, aprendizaje social y desarrollo físico y mental (Vuori, 1987).

La edad es un factor determinante de la actividad física, ya que esta disminuye conforme a la edad (Ceballos, Serrano, Sánchez y Zaragoza, 2005), lo que se puede considerar como un impedimento personal, de ahí la importancia de crear estilos de vida activos desde la escuela para que puedan perdurar en su vida futura.

Las diferencias observadas durante la etapa de primaria en lo concerniente a la respuesta al ejercicio por parte de los diversos órganos y sistemas de niños y niñas son prácticamente similares, pudiendo ser estudiados ambos sexos en conjunto. Las desigualdades se hacen patentes una vez establecida la maduración sexual, en cuyo momento, las peculiaridades anatomofisiológicas son evidentes y definitorias en ambos sexos (Marcos, 1989).

La revisión bibliográfica nos muestra que el género tiene una gran influencia sobre la práctica de actividad física, siendo mayor el nivel de práctica de ejercicio en los hombres que en las mujeres (Bungum y Morrow, 2000; Telama y Yang, 2000; Vuillemin, et al., 2000; Mechelen, et al., 2000; Tercedor, 2001; Cantera y Davis, 2002; Álvarez, 2004; Ceballos, Álvarez, Torres y Zaragoza, 2006).

4. Educación física

Las actividades que llevan a cabo los jóvenes durante la vida diaria, se ve marcada por el tiempo que dedican a sus estudios, familia, amigos, internet, televisión, teléfono móvil, etc, lo que les impide organizarse para dedicar a practicar ejercicio; en lo particular, una creciente concienciación acerca de las marcadas actitudes negativas que muestran las adolescentes femeninas hacia la actividad física en general y la Educación Física en particular. Esta pronunciada negatividad toma algunas formas y ha sido bien documentada por autores tales como Scraton (1992) y Shropshire, Carroll y Yim (1997), según los cuales estas formas oscilan entre el escaso entusiasmo hacia las actividades deportivas extra-curriculares, la no participación en las mismas y la ausencia de clases de Educación Física. Por su parte, Deem y Gilroy (1998), señalan como principales razones que explican las actitudes negativas mostradas por las alumnas, su propia habilidad atlética, la aceptación social de las chicas deportistas y el aspecto físico de la Educación Física. Las consecuencias derivadas de estas actitudes son varias ya que las adolescentes no solo pierden una parte vital de su educación y experiencia, sino que además esta pérdida se traduce en términos de perjuicio de aspectos beneficiosos de participación en el deporte tales como salud, auto-estima y diversión. Estas pérdidas no solo ejercen sus efectos en la etapa escolar, sino que se extienden a los estilos de vida posteriores al colegio, así como a los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida (Deem y Gilroy, 1998; Wright y Dewar, 1997).

Algunos estudios (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Moreno y Hellín, 2006; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003) consideran que la asignatura de educación física les gusta más y le dan mayor importancia, está mejor valorada entre los alumnos de Primaria que entre los de Secundaria y, concretamente, más entre los hombres que entre las mujeres. Al respecto, una particularidad positiva encontrada en el estudio de Treanor, Graber, Housner y Wiegand (1998) fue que al 84.5% de los estudiantes le gustaba la Educación Física. A pesar de este hallazgo positivo, se encontraron diferencias significativas en relación al género

del discente, de tal manera que, los hombres muestran un mayor gusto por la asignatura en Educación Secundaria a diferencia de las alumnas, quienes exhibieron un descenso paulatino del gusto o interés por la Educación Física conforme aumentaban en edad, descenso traspasable al nivel de práctica físico-deportiva general, claramente inferior en el caso del sexo femenino (Jaffee y Richer, 1993; Hellín, 2003;). A este respecto, para Busser, Hyams y Carruthers (1996), y Lee, Fredenburg, Belcher y Cleveland (1999), las mujeres son más sedentarias porque no les gusta la competición y buscan objetivos a largo plazo que, al ser más difíciles de obtener, dificultaría el mantenimiento de la práctica de ejercicio, mientras que los hombres, al disfrutar del ejercicio por el hecho de realizar una competición, recibirían un refuerzo inmediato que mantendría su conducta.

En relación con el género del profesor, según Moreno, Sánchez, Rodríguez, Prieto y Mula (2002), aquellos alumnos que tienen un educador de género masculino manifiestan una mayor predilección hacia las clases de Educación Física, otorgándoles éstos, a su vez, mayor importancia a la Educación Física, cuando perciben que su educador tiene un carácter democrático, comprensivo, bueno, alegre, justo, agradable y acepta la iniciativa individual de los alumnos.

5. Auto- imagen

En este sentido, un aspecto fundamental de interés y preocupación para las adolescentes y mujeres jóvenes hace referencia a una gran obsesión por la apariencia física, relacionándose esta obsesión con la ideología de “las mujeres como objeto” (Scraton, 1993). Debido a esta “ansiedad psíquica social” (Graydon, 1997), las chicas tienden a tener una pobre auto-imagen, se muestran más infelices con la forma de su cuerpo y aborrecen con mayor frecuencia la actividad física que los chicos (Aldridge, 1998). Uno de los aspectos que influye en la actitud negativa de las adolescentes hacia la Educación Física hace referencia a la vestimenta específica implícita en la práctica de actividad física, ya que algunas adolescentes se muestran reacias a vestir un equipo

que expone el cuerpo o parte del mismo, siendo, además, visto comúnmente carente de elegancia y de moda (Aldrige, 1998; Shilling, 1993).

Por ello, uno de los objetivos que persiguen algunos autores (Cano, 1991; López, 1992) consiste en dotar a las alumnas de control, poder y diversión obtenido todo ello a través del desarrollo del ejercicio físico. De esta manera, las chicas podrán ser más asertivas y aceptarán su propio cuerpo (y el de los demás), incrementando todo ello sus niveles de confianza, diversión y participación en actividades físico-deportivas. Para conseguir este objetivo, según Griffin (1989) y Talbot (1986), entre otros, los profesores deben evitar mostrar actitudes estereotipadas y proporcionar ambientes de igualdad de sexo siempre que sea posible, así como evitar el enfrentamiento entre chicos y chicas en clases mixtas (Scraton, 1992) y garantizar tiempo y dedicación a las mismas. De tal manera que, demostrando, así, que la personalidad del profesor y sus estilos de enseñanza no siempre generan efectos positivos en el entusiasmo de las chicas hacia la Educación Física. Algunos factores relacionados con las actitudes e intereses de la mujer hacia la práctica deportiva son (Moreno, Martínez y Alonso, 2006):

- *El ámbito escolar*, donde las mujeres tienen menores oportunidades de práctica deportiva que los hombres y generan menos expectativas en el profesorado lo que conlleva a una menor atención y un menor nivel de exigencia.

- *El ámbito familiar*, donde los padres, generalmente, presentan una menor atención a las aficiones deportivas de las hijas que a la de los hijos y, a su vez, el comportamiento de las niñas se relaciona en mayor medida con la madre que, en general, practica menos deporte y presenta un menor interés por el ámbito deportivo en general.

- *Las características personales del sujeto*, generalmente las niñas y mujeres se implican en el deporte, motivadas por las relaciones de amistad, no por los resultados alcanzados, todo ello junto con la

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

falta de modelos deportivos femeninos en la sociedad, provoca en la mujer una falta de identificación y motivación con el deporte y su práctica.

6. Violencia de género durante la práctica físico-deportiva en la escuela

La violencia contra la mujer es definida por la ONU como “cualquier acto de violencia basado en el género que produzca, o acabe produciendo resultados de daño físico, psíquico o sexual o sufrimiento en la mujer, incluyendo amenazas de tales actos, coacción o privación arbitraria de libertad, ocurriendo todo esto tanto en el ámbito público como en el privado”.

La violencia de género durante la práctica físico-deportiva se ve reflejada en diferentes momentos, donde los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave que las mujeres (Rutter, Giller y Hagel, 1998), diferencia que se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Olafsen y Viemero, 2000), y que, como sucede en otros contextos y edades, cabe relacionar con los estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, con el control absoluto y con la violencia (Cowie, 2000; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001). Los análisis realizados sobre la frecuencia con la que se sufren en la escuela situaciones de victimización en función del género, encuentran resultados menos consistentes (Olafsen y Viemero, 2000; Smith y Sharp, 1994).

Para explicar la relación entre agresión y género, conviene tener en cuenta que la principal condición de riesgo de violencia no es el sexo como condición biológica, sino la identificación con el dominio de los demás, asociado al estereotipo masculino tradicional. Esta identificación incrementa el riesgo de convertirse en agresor de los compañeros tanto en los chicos, entre los que suele ser más frecuente, como en las chicas (Young y Sweeting, 2004).

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

Por otra parte, en diversas investigaciones también se pone de manifiesto la necesidad de considerar diferencias cualitativas, puesto que, por ejemplo, la utilización de la violencia por las mujeres suele ser mucho más indirecta (Österman, Björkqvist y Lagerspetz, 1998) y está influida por presiones situacionales con mayor intensidad (Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz, 1998).

En un estudio (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) encuentran, así mismo, que los chicos manifiestan en casi todos los indicadores evaluados un riesgo superior de violencia y de intolerancia que las chicas. La ausencia de diferencias de género en el ocio puede ser interpretada como un indicador de la fuerte presión grupal que suele existir en dicho contexto, que podría obstaculizar los mecanismos de inhibición de la violencia en las adolescentes, lo que refleja la necesidad de orientar la superación del sexismo de forma que favorezca una identificación con la totalidad de los valores tradicionalmente asociados a lo femenino (la empatía, la ternura) y a lo masculino (la fuerza y el poder), sin que nadie tenga que identificarse con los problemas a los que dichos estereotipos conducían (como la violencia).

Entre las características más frecuentes observadas en los alumnos que acosan a sus compañeros, destacan las siguientes (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999) una situación social negativa, aunque cuentan con algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fornidos que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración, y con dificultad para cumplir normas; unas relaciones negativas con relación a los adultos y un bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad y de los hombres hacia las mujeres; no son muy autocríticos, por lo que cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones al intentar evaluar la autoestima de los agresores y encontrarla media o incluso alta. Entre los principales antecedentes familiares, suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, sobre todo de la madre, que manifiesta actitudes

negativas o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos autoritarios y coercitivos, utilizando en muchos casos el castigo corporal.

Se puede considerar como una barrera más para practicar ejercicio físico, la violencia observada en el entorno escolar y especialmente hacia las mujeres y grupos vulnerables, lo que ponen de manifiesto la importancia que tiene erradicar situaciones de exclusión desde las primeras etapas educativas, y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, de empatía y de no violencia para prevenir el acoso entre escolares.

Cuando la valoración de los programas de prevención se realiza por los equipos directivos de los centros, destacan por su eficacia, en primer lugar, los que buscan cambiar la escuela para adaptarla mejor a las necesidades de los alumnos; en segundo lugar, los que promueven cambios y habilidades en el profesorado para prevenir la violencia; y, en tercer lugar, los que simplemente pretenden modificar la conducta individual de los alumnos violentos (Heerboth, 2000).

En tal sentido cabe destacar, por ejemplo, la eficacia comprobada en escuelas de primaria de los *Programas de construcción de la paz* aplicados de forma generalizada y continuada, en los que, junto al entrenamiento en resolución de conflictos, se educa en valores democráticos, de tolerancia y de respeto intercultural (Aber y Jones, 2003).

7. Personas con discapacidad

La inclusión de alumnos con diversidad de cuerpos y movimientos en una misma práctica corporal. La escuela para la diversidad no nació en el momento que se incluyeron los alumnos con discapacidades, sino que estos a través de su integración pasaron a ser parte de la diversidad que en la escuela ya existía y para la cual el docente debe estar preparado. Dos son los

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

lugares donde se desarrolla: en las Escuelas Especiales y en las Escuelas Comunes. En estas últimas los alumnos con necesidades educativas especiales (así se los denomina) se encuentran integrados a sus compañeros convencionales. El deporte adaptado puede realizarse de diferentes maneras: deporte adaptado escolar, recreativo, terapéutico y competitivo (Germán, 2001).

La discapacidad es un tema de relevancia social y sabemos que, día a día, crece el número de personas afectadas. Al referirnos a las mujeres, posiblemente nos encontremos todavía ante una situación de “invisibilidad” más acusada, aunque en el mundo existan alrededor de 250 millones de mujeres con algún tipo de discapacidad.

Pertenecientes a dos grupos en desventaja y minoritarios (las personas con discapacidad, y dentro de estas, las mujeres), se enfrentan a una doble discriminación y a múltiples barreras que dificultan la consecución de objetivos de vida considerados como esenciales. Cotas mayores de desempleo, salarios inferiores, menor acceso a los servicios de salud, mayores carencias educativas, escaso o nulo acceso a programas y servicios dirigidos a mujeres y un mayor riesgo de padecer abuso sexual y físico son algunos de los rasgos sociales que rodean a la mujer con algún tipo de deficiencia sensorial, física o de desarrollo intelectual (Iglesias, 1998).

Esta discriminación es el agravamiento de una discriminación secular de la mujer en general, mucho más severa y más difícil de combatir, que afecta a aspectos como la educación, el empleo, el matrimonio, la familia, el estatus económico, la rehabilitación.

En muchas sociedades se entiende que la mujer no necesita formación, si a eso añadimos el que tenga una discapacidad, el estímulo que reciben por parte de su familia para que accedan al sistema educativo es prácticamente inexistente, de esta manera, el índice de analfabetismo es superior al de los hombres con discapacidad.

8. Barreras percibidas por los estudiantes para la práctica de actividades físico-deportivas.

A continuación se presentan los resultados de un estudio realizado en el estado de Nuevo León, México, desde la perspectiva de los escolares de educación primaria y secundaria, sobre los impedimentos para practicar actividades físico-deportivas dentro y fuera de la escuela.

En primer lugar se muestran las frecuencias y porcentajes de los datos demográficos de los estudiantes que participaron en el estudio, en seguida, se describen las barreras observadas y vividas durante la práctica de actividades físico-deportivas escolares y extraescolares.

9. Datos demográficos de los escolares

En la Tabla 1 se observa una mayor participación de mujeres escolares (61.6%) respecto a los hombres (48.4%).

Tabla 1
Frecuencias y porcentajes del género de los escolares para las áreas urbana y rural.

| Frecuencia |
|------------|
| 340 |
| 363 |
| 703 |

La distribución por nivel escolar (Tabla 2) es mayoritaria en los de primaria de 6 a 12 años (68%) respecto a los de secundaria de 13 a 16 años (32%).

Tabla 2
Distribución de los escolares por grupos de edad en las áreas urbana y rural.

| Nivel escolar | Frecuencia | % |
|---------------|------------|-----|
| Primaria | 478 | 68% |
| Secundaria | 225 | 32% |

| | | |
|-------|-----|-------|
| Total | 703 | 100.0 |
|-------|-----|-------|

En la siguiente tabla (3) se aprecia que los escolares que acuden a escuelas del área urbana equivale al 57.4% y en el área rural son el 42.5%

Tabla 3

Distribución de los escolares por grupos de edad en las áreas urbana y rural.

| Frecuencia |
|------------|
| 404 |
| 299 |
| 703 |

10. Violencia verbal de los escolares

Un poco más de la mitad de los escolares (52.2%) agreden verbalmente a sus compañeros cuando se encuentran jugando o practicando algún deporte (Figura 1). Estos comportamientos negativos se presentan en situaciones como: llamar con un apodo algún compañero, ridiculizarlos diciéndoles que actúan como niñas, se burlan de los niños que son diferentes por su aspecto o por su forma de hablar.

Figura 1

Porcentajes de escolares que utilizan palabras que ofenden a sus compañeros.

11. Impedimentos de los docentes

Por otro lado, los profesores o profesoras impiden con sus comportamientos que los escolares disfruten de hacer ejercicio, un ejemplo de ello son el 36.1% que dejan sin la clase de educación física como forma de castigo (Figura 2) o dejarlos de pie (44%), que reciben palabras ofensivas por su mal comportamiento (24.5%), dejarlos sin recreo (51.5%) o no permitirles jugar durante el mismo (44.6%), no les dejan tomar agua durante las clases como castigo, aún cuando tienen

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

sed (24.2%) y los que utilizan el ejercicio intenso como castigo (37.3%).

Figura 2

Porcentajes de docentes que deja a sus alumnos sin la clase de educación física como forma de castigo.

12. Violencia física entre escolares

Los escolares que practican actividades físico deportivas en diferentes momentos del día suelen agredir físicamente a sus compañeros, un ejemplo de ello, son 54.3% los que señalan haber lastimado a un compañero al estar jugando (Figura 3), así como los que cuando pierden les da coraje y agreden física o verbalmente (25.4%), los que realizan juegos que son muy bruscos y que lastiman (45.1%), los que ven programas violentos y les gusta repetirlos con tus compañeros (21.8%), molestar alumnos de grados inferiores (21.6%).

Figura 3

Porcentajes de docentes que deja a sus alumnos sin la clase de educación física.

13. Discriminación entre los alumnos

El 48.6% de los escolares, confiesan que no les gusta juntar a sus compañeros del sexo opuesto (Figura 4), así como también existen otros a los que no les gusta jugar con niños gordos (37.7%) y los que no les interesa jugar con niños a niñas que son morenos (34.3%),

Figura 4

Porcentaje de estudiantes que son discriminados

14. Gusto por la clase de Educación Física

La mayoría de las personas creemos que a los escolares les gusta la clase de Educación Física; sin embargo, el 22% dice que no le gusta (Figura X) por motivos relacionados con el docente, clases aburridas, el esfuerzo que conlleva y que prefieren estar con los amigos.

Figura 5

Porcentaje de escolares que les gustan las clases de educación física

15. Para concluir, podemos señalar que:

- En general, los hombres presentan conductas de *violencia verbal* hacia las mujeres y compañeros del mismo sexo, siendo una costumbre tanto en el área urbana como rural el utilizar palabras y apodos que ofenden a sus compañeros y actitudes negativas como cuando ganan un juego, se burlen de sus compañeros.
- Los *castigos de forma física* por portarse mal, se presentan por igual en los hombres y mujeres del área urbana y rural.
- Los hombres son los que preferentemente realizan juegos que son muy bruscos y que lastiman a sus compañeros, así como ver programas violentos y les gusta repetirlos con sus colegas.
- La *violencia emocional* está presente durante la práctica de actividades físico-deportivas de los escolares, un ejemplo de ello es cuando pierden un juego o partido, los hombres y mujeres coinciden en que les da coraje y agreden física o verbalmente a sus compañeros.
- En otras ocasiones, los hombres son los que ridiculizan habitualmente a sus compañeros diciéndoles que actúan como niñas,

se burlan de sus compañeros que son diferentes por su aspecto y porque son diferentes por su forma de hablar.

- La *violencia del docente hacia los escolares*, resulta una actividad habitual en el área urbana y rural, ya que los dejan de pie ó sin clase se educación física como castigo; algunas veces, los maestros de otros grupos les han dicho palabras a los escolares que les ofenden por su mal comportamiento, y determinan las actividades físico-deportivas diferenciando los niños de las niñas siendo más habitual en los hombres que en las mujeres del área rural.

- Es más común observar la *discriminación de género* de los hombres hacia las mujeres en actividades como el que no les guste juntar a las niñas en juegos o actividades deportivas, así como no juntar a otros niños porque no son buenos para jugar.

- Otro tipo de discriminación se presenta cuando no les gusta jugar con niños que tienen alguna *discapacidad o impedimento físico*, con niños obesos, porque son morenos y además suelen molestar a otros alumnos de grados inferiores.

Bibliografía

ABER, L. y JONES, S. (2003). "Developmental Trajectories Toward Violence in Middle Childhood: Course, Demographic Differences, and Response to School-based Intervention", *Developmental Psychology*, (39)2: 324-348.

ALDRIDGE, M. (1998). *On display and vulnerable: An investigation of the importance and significance of body image and self-image for girls in Physical Education*. Tesis Doctoral. Universidad de Southampton.

ÁLVAREZ, J. (2004). *Los jóvenes y sus hábitos de salud. Una investigación psicológica e intervención educativa*. México: Trillas.

BUNGUM, T. J. y MORROW, J. R. (2000). "Differences in self-reported rationale for perceived increases in physical activity by ethnicity and gender", *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1): 55-60.

BUSSER, J.A., HYAMS, A.L. y CARRUTHERS, C.P. (1996). "Differences in adolescent activity participation by gender, grade and ethnicity", *Journal of Park and Recreation Administration*, 14: 1-20.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

CANO, S. (1991). "Alternativas para conseguir una Educación Física no sexista". *Actas de las I Jornadas para docentes de Educación Física de la Región de Murcia*. Murcia.

CANTERA, M.A. y DAVÍS, J. (2002). La promoción de la actividad física relacionada con la salud en el ámbito escolar. Implicaciones y propuestas a partir de un estudio realizado entre adolescentes. *Apunts Educación Física y Deportes*, 67: 54-62.

CEBALLOS, O., ÁLVAREZ, J., TORRES, A. y ZARAGOZA, J. (2006). *Actividad física y calidad de vida*. Monterrey: Publicaciones UANL.

CEBALLOS, O., SERRANO, E., SÁNCHEZ, E. y ZARAGOZA, J. (2005). "Gasto energético en escolares adolescentes de la ciudad de Monterrey, N. L.", *RESPYN*, 6(3): 1-8.

CERVELLÓ, E. y SANTOS-ROSA, F.J. (2000). "Motivación en las clases de Educación Física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo", *Revista de Psicología del Deporte*, 9: 51-70.

COWIE, H. (2000). "Bystanding or Standing by: Gender Issues in Coping with Bullying in Schools", *Aggressive behavior*, 26: 85-97.

DEEM, R. y GILROY, S. (1998). "Physical activity, life-long learning and empowerment: Situating sport in women's leisure", *Sport, Education and Society*, 3: 89-104.

DEVIS, J. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Zaragoza: INDE.

DÍAZ-AGUADO, M. J. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R. y MARTÍN SEOANE, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud. Estudios comparativos e instrumentos de valuación.

DIETZ, W. H., y GORTMAKER, S. L. (1985). "Do we fatten our children at the television set? Obesity and television viewing in children and adolescents". *Pediatrics*, 75: 807-812.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

GERMÁN, D. (2001). *Deporte y discapacidad*. [Revista Digital] - Buenos Aires - Año 7 - N° 43 - Diciembre de 2001. <http://www.efdeportes.com/>

GRAYDON, J. (1997). "Self-confidence and self-esteem in physical education and sport", en: G. Clarke and B. Humberstone (eds). *Researching women and sport*. London: Macmillan. pp. 67-89.

GRIFFIN, P.S. (1989). "Gender as a socializing agent in Physical Education", en: Templin, T. J. y Schempp, P. G. (eds). *Learning to teach: Socialization into Physical*.

HEALTH EDUCATION AUTHORITY. (1998). *Promoting physical activity with young women: guidelines*. London: Health Education Authority.

HEERBOTH, J. (2000). "School Violence Prevention Programs in Southern Illinois high Schools: Factors Related to Principal's and Counselor's Perceptions of Success", *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, (60)8-A: 2752.

HELLÍN, P. (2003). *Hábitos físico-deportivos en la Región de Murcia: implicaciones para la elaboración del currículum en el ciclo formativo de Actividades Físico-Deportivas*. Tesis Doctoral. Murcia.

IGLESIAS, M. (1998). *Violencia y mujer con discapacidad*. Comisión Europea. Asociación Iniciativas y Estudios Sociales.

INCHLEY J., CURRIE D., TODD J., AKHTAR P. y CURRIE C. (2005). "Persistent socio-demographic differences in physical activity among Scottish schoolchildren 1990-2002". *European Journal of Public Health*, (15)4: 386-388.

JAFFEE, L. y RICKER, S. (1993). "Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. Melpomene", *A Journal for Women's Health Research*, 12: 19-26.

KIMM, S. Y., OBARZNEK, E., BARTON, B. A., y cols. (1996). "Race, socioeconomic status, and obesity in 9 to 10-year-old girls: the NHLBI Growth and Health Study", *Annual Epidemiology*, 6, 266-275.

LEE, A. M., FREDENBURG, K., BELCHER, D., CLEVELAND, N. (1999). "Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education", *Sport, Education and Society*, 4: 161-174.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

LÓPEZ, C. (1992). "Hacia un planteamiento coeducativo de la Educación Física". *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Coeducación*. Valencia.

MARCOS, J. F. (1989). *El niño y el deporte. (El ejercicio en la promoción de la salud del niño y adolescente. Desde la Educación Física a la alta competición)*. Madrid.

MECHELEN, W. V., TWISK J. W., POST, G. B., SNEL, J., KEMPER, H. C. (2000). "Physical activity of young people: the Amsterdam longitudinal growth and health study", *Med Sci Sports Exercise*. 32 (9): 1610-16.

MORENO, J. A. y HELLÍN, G. (2006). *¿Interesa la Educación Física al alumnado de educación secundaria obligatoria?* Manuscrito en revisión.

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. <http://www.cafyd.com/REVISTA/art2n3a06.pdf>

MORENO, J. A., RODRÍGUEZ, P. L. y GUTIÉRREZ, M. (2003). "Intereses y actitudes hacia la Educación Física", *Revista Española de Educación Física*, 9: 14-28.

MORENO, J. A., SÁNCHEZ, M., RODRÍGUEZ, D., PRIETO, M. P. y MULA, C. (2002). "¿Puede el comportamiento del profesor influir en la valoración que el alumno realiza de la Educación Física?", en: A. DÍAZ, J.A. MORENO y P.L. RODRÍGUEZ (eds). *III Congreso de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: Conserjería de Educación.

OLAFSEN R. y VIEMERO V. (2000). "Bully/victim Problems in Coping with Stress, en School Among 10-to12 Years old Pupils in Åland, Finland". *Aggressive Behavior*, 26: 57-65.

ÖSTERMAN, D., BJÖRKQVIST, D. y LAGERSPEZT, K. (1998). "Cross-cultural Evidence of Female Indirect aggression", *Aggressive Behavior*, 24: 1-8.

PELLEGRINI, A., BARTINI, M. y BROOKS, F. (1999). "School Bullies, Victims and Aggressive Victims", *Journal of Educational Psychology*, 91: 216-224.

PERULA, L. A., LLUCH., C., RUIZ., R., ESPEJO., E., TAPIA., G y MENGUA., P. (1998). "Prevalencia de Actividad física y su relación con

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

variables sociodemográficas y ciertos estilos de vida en escolares cordobeses". *Revista Española de Salud Pública*, (7)3: 233-244

RUTTER, M., GILLER, H. y HAGEL, A. (1998). *Antisocial Behavior in Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.

SALMIVALLI, C., LAPPALAINEN, M. y LAGERSPETZ, M. (1998). "Stability and Change of Behavior in Connection with Bullying in Schools: A two year Follow up", *Aggressive Behavior*, 24: 205-218.

SCRATON, S. (1992). *Shaping up to womanhood: gender and girls' physical education*. Milton Keynes: Open University Press.

SCRATON, S. (1993). "Equality, coeducation and physical education in secondary schooling", en: J. EVANS (ed), *Equality, Education and Physical Education*. London: The Falmer Press. pp. 139-153.

SERRA, J. R. (2001). *Corazón y ejercicio físico en la infancia y adolescencia*. Ed. Masson.

SHANNON, B., PEACOCK, J. y BROWN, M. J., (1991). "Body fatness, television viewing and calorie-intake of a sample of Pennsylvania sixth grade children", *Journal Nutrition Education*, 23: 262-268.

SHILLING, C. (1993). "The body, class and social inequalities", en J. EVANS (ed), *Equality, Education and Physical Education*. London: The Falmer Press. pp. 35-49

SHROPSHIRE, J., CARROL, B., YIM, S. (1997). "Primary school children's attitudes to physical education: gender differences", *European Journal of Physical Education*, 2: 23-38.

SMITH, P. y SHARP, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*, Nueva York: Routledge.

TALBOT, M. (1986). "Gender and physical education", *British Journal of Physical Education*, 4: 120-122.

TELAMA, R. Y YANG, X. (2000). "Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland", *Medicine and Science in Sports and Exercise*, (32)9: 1917-22.

TERCEDOR, P. (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla: Wanceulen.

Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4, <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

TREANOR, L., GRABER, K., HOUSNER, L., y WIEGAND, R. (1998). "Middle school student's perceptions of coeducational and same-sex Physical Education classes", *Journal of Teaching Physical Education*, 18: 43-56.

VUILLEMIN, A., OPPERT, J., GUILLEMIN, F., ESSERMEANT, L., FONTVIEILLE, A.M., GALAN, P., KRISKA, A.M., y HERCBERG, C. (2000). "Self-administered questionnaire compared with interview to assess past-year physical activity", *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32 (6): 1119-24.

VUORI, I. (1987). *Ejercicio físico y salud*. Foro Mundial de la Salud, 8: 135-145.

WITTEN, K., HISCOCK, R., PEARCE, J. y BLAKELY, T. (2008). "[Neighbourhood access to open spaces and the physical activity of residents: A national study](#)", *Preventive Medicine*, 47(3): 299-303.

WRIGHT, J. y DEWAR, A. (1997). "On pleasure and pain: Women speak out about physical activity", en: G. CLARKE and B. HUMBERSTONE (eds). *Researching women and sport*. London: Macmillan. pp. 111-134.

YOUNG, R. y SWEETING, H. (2004). "Adolescent Bullying, Relationships, Psychological well-being, and Gender-atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach", *Sex Roles*, (50)7-8: 525-555.