



VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

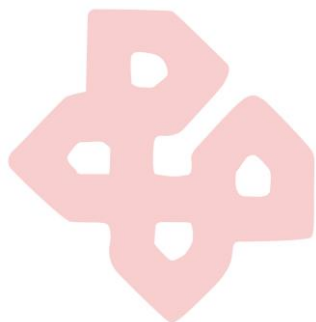
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/2012

Fecha de aceptación 19/07/2013

## LA EXPERIENCIA DOCENTE EN COEDUCACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

*The teaching's experience in coeducation of physical education teachers*



*Pedro Valdivia-Moral\*\*\*, José Ignacio Alonso Roque\*, Antonio Sánchez Pato\*\*, María-Luisa Zagalaz Sánchez\*\*\**

*\* Grupo de Investigación HUM 653, Universidad de Murcia,*

*\*\* Universidad Católica San Antonio de Murcia y*

*\*\*\*Universidad de Jaén*

*E-mail: [pvaldiviamoral@hotmail.com](mailto:pvaldiviamoral@hotmail.com)*

### Resumen:

Los objetivos de este trabajo fueron analizar las diferentes características que pueden desarrollar con la experiencia, conocer qué importancia le atribuye el profesorado de Educación Física a la coeducación e identificar cuáles son las barreras que impiden al docente realizar actividades con enfoques coeducativos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas sometidas a análisis de contenido. A través del proceso hermenéutico se destaca que: (I) la categoría “evolución en su práctica” demuestra que el profesorado de Educación Física a mayor experiencia tiene una mayor sensibilidad hacia la coeducación plasmándolo en su metodología; (II) la categoría “importancia que el profesorado atribuye a la coeducación”, resalta que el profesorado se preocupa más por la coeducación que los docentes de otras áreas; (III) la categoría “barreras para trabajar la coeducación”, pone de manifiesto que los alumnos se oponen a ciertas actividades debido a que desde la familia se le refuerzan ciertos estereotipos de género.

**Palabras clave:** Coeducación, Educación Física, Profesorado, Experiencia.

### Abstract:

The aims of this work were to analyze the different features that can be developed from the experience, to know the importance that the teachers of Physical Education attribute to the coeducation and to identify which are the barriers that prevent them from carrying out activities with coeducational approaches. Semi structural interviews were conducted and subjected to content analysis. Through the hermeneutic process it is emphasized that: (I) the category “evolution in its practice” shows that the teachers of Physical Education with a greater experience have a great sensitiveness to coeducation, reflecting it in their methodology; (II) the category “importance that the teaching staff attributes to the coeducation” highlights that the teachers care more about the coeducation than the teaching institution of other areas; (III) the category “barriers to work the coeducation” declares that the pupils are against some activities due to their families, which intensify certain stereotypes of gender.

**Key Words:** Coeducation, Physical Education, Teachers, Experience.

## 1. Introducción

La sociedad ha ido asignando a lo largo del tiempo diferentes roles al hombre y a la mujer. La igualdad de oportunidades en el ámbito educativo exige superar la discriminación de la mujer, garantizando la libertad de los padres de educar a sus hijos conforme a sus convicciones pedagógicas, tal y como indica la Constitución Europea. En los diferentes ámbitos de la sociedad, se aprende qué es lícito e ilícito sentir, pensar y hacer en función del sexo (Lillo, Brotons y Simón, 2006). Según Freixas, García, Jiménez, Sánchez y Santos (1993), estos aprendizajes hacen que se fomente modelos de interrelación personal entre los sexos que perjudica a las mujeres (situándolas en posición de dependencia) y a los hombres (suprimiendo su potencial emotivo y cuidador).

La etapa más adecuada para los procesos educativos es el periodo escolar, aunque circunscribir la coeducación a tiempos cerrados en los que se trabajan diferentes contenidos (matemáticas, historia, etc.) supone distorsionar y empobrecer una tarea que tiene que ver con actitudes, relaciones, expectativas y valores (Freixas et al., 1993; Valdivia, Sánchez, Alonso, y Zagalaz, 2011). Por este motivo, Colas (2007) pone de manifiesto la importancia de los procesos educativos dentro de la adquisición de los patrones de género, por parte del alumnado. Así, lo más decisivo no es el tipo de programa docente sino los cambios en la estructura de valores e ideas que tiene el profesorado (Fernández-March, 2008). Por ello, es importante que los profesionales de la educación de cualquier ámbito aprendan actitudes y valores coeducativos para enseñarlos a sus discentes (García-López, Sales, Moliner y Ferrández, 2009). Por lo tanto, la coeducación no debe ser considerada como una nueva asignatura, sino como una manera de trabajar el currículum educativo que pretende que tanto los alumnos como las alumnas, adquieran unos valores que les posibiliten convivir en la sociedad (Martínez-Quesada, 2009). Desde hace años se persigue la coeducación y la igualdad de oportunidades en los centros escolares y, a pesar de los avances realizados, estos no han conseguido aún el objetivo (Ryan y Lemus, 2012).

Varios autores (Castillo, Martínez-López y Zagalaz, 2010; Subirats, 1988, 1994; Valdivia-Moral, 2012 y Vázquez, 1990) consideran que la actual escuela mixta no desarrolla la coeducación, aunque sí conlleva un cierto trato de igualdad entre el alumnado. Esta igualdad se debe a la normalización de las normas en cuanto a los contenidos a impartir y evaluación del alumnado, sin embargo, se obvian aspectos propios de cada sexo.

La Educación Física (EF) ha ido cambiando en función de la evolución del sistema educativo, siendo influenciada por la cultura escolar y por los valores predominantes en la escuela en general (Soler, 2006). En este sentido, Fernández et al. (2006) indican que la tendencia actual identificada en el ámbito internacional se dirige al desarrollo de programas de actividad física para chicas adolescentes, donde la responsabilidad de la EF en cuanto a relaciones de género es combatir las desigualdades que puedan existir.

En las clases de EF encontramos un alumnado que, además de diferenciarse por el sexo, presenta una gran variedad de habilidades, por lo que la sensibilidad del profesorado es fundamental para evitar prejuicios (Freixas et al., 1993). La atención a la diversidad, ya sea desde un enfoque coeducativo o no, es una de las características que promulga la LOE (2006).

Siguiendo a Pires (2002) y Chalabaev, Sarrazin, Stone y Cury (2008), el profesorado de EF debe desarrollar habilidades que faciliten dar un sentido cultural a los contenidos de la materia. Por lo tanto, es necesario conocer cuál es la concepción que tiene el profesorado de EF sobre coeducación así como las características que se pueden abordar para fomentar un

trabajo coeducativo (Valdivia-Moral, 2012). Las personas dedicadas a la educación deben tener la obligación de reflexionar sobre la situación de cada sexo en el aula, para determinar cuáles son las necesidades del alumnado y decidir las acciones más equitativas posibles (Freixas et al., 1993). En España, existen estudios que demuestran que el profesorado aún mantiene prejuicios sexistas que pueden incidir en la formación del alumnado (Bonal, 1997; Soler, 2006, Piedra, García-Pérez, Rebollo y Ries, 2011, Valdivia-Moral, López-López, Lara-Sánchez y Zagalaz-Sánchez, 2013), por otro lado, a nivel internacional encontramos estudios como los de Chen y Rao (2011), Lentillon, Cogérino y Kaestner (2006), Morgan (2001), y Staurowsky et al. (2007). No obstante, a pesar de mantener dichos prejuicios si que están predispuestos a crear en sus discentes una cultura de género, tal y como indican los estudios de Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011) y Piedra *et al.* (2011).

Respecto a los docentes, Valdivia et al. (2011) indican que existe profesorado que no imparte determinados contenidos que favorecen la coeducación en EF porque los desconoce, no se han formado en ellos o no se sienten atraídos. Esto es debido al poco control que existe del currículum de EF y por lo tanto, sus alumnos se quedan sin este tipo de formación. En otro sentido, Del-Castillo y Corral (2011) ponen de manifiesto que el uso de la retroalimentación por parte del profesorado en las clases de EF debe reorientar su uso a fin de implicar en mayor medida a las alumnas.

Por otro lado, dentro de las experiencias del profesorado de EF respecto a la coeducación se debe tener en cuenta el comportamiento del alumnado a la hora de trabajar ciertos contenidos. Aunque los alumnos tienen mejor consideración sobre la EF que las alumnas (Gómez-Rijo, Gámez-Medina y Martínez-Herráez, 2011), Valdivia et al. (2011) indican que a la hora de trabajar expresión corporal algunos alumnos se oponen a trabajar estos contenidos porque los asocian con actitudes homosexuales.

Ya en los años 60 se pretendía una formación coeducativa dentro de la familia. El contexto familiar es uno de los pilares fundamentales en la formación del adolescente (Freixas et al., 1993; Ofer, 2009; Valdivia-Moral, 2012). Por lo tanto, el profesorado no puede trabajar sin tener en cuenta que tipos de ideas se les puede transmitir al alumnado en el entorno familiar, así mismo, debe ser consciente de que en ocasiones sus planteamientos no pueden coincidir con aquellos que se inculcan en determinadas familias.

Teniendo en cuenta las características del estudio que hemos llevado a cabo, se hace necesaria una descripción del mismo para contextualizar los discursos del profesorado analizado a pesar de no encontrar estudios previos que relacionen la experiencia docente del profesorado de EF respecto a la coeducación. Siguiendo el planteamiento de Zagalaz (2001), en esta investigación se han tenido en cuenta los tres elementos básicos de la enseñanza-aprendizaje, como son, el profesorado, el alumnado y el proceso. A su vez, se incide en las experiencias del profesorado y como han repercutido en su práctica diaria respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y al alumnado.

Ante la falta de respuestas concluyentes sobre la materia y dada la importancia de este factor, planteamos el siguiente problema de investigación: ¿Cómo afecta la experiencia docente a la evolución en la metodología utilizada por el profesorado de EF respecto a la coeducación?

Para responder a este problema de investigación se estableció el siguiente objetivo:

- Profundizar en las experiencias docentes del profesorado de EF para conocer cuáles son las evoluciones que ha sufrido la metodología docente con respecto a la coeducación.

Para poder alcanzar este objetivo con profundidad se establecieron objetivos secundarios con los que se pudiera analizar con más detalle la actuación docente:

- Analizar los diferentes factores que pueden desarrollarse con la experiencia respecto a la coeducación en la de las clases de EF.
- Conocer qué importancia le atribuye el profesorado de EF a la coeducación.
- Identificar cuáles son las barreras que impiden al docente de EF realizar actividades con enfoques coeducativos.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La población objeto de estudio estuvo compuesta por cinco profesores de EF de Educación Secundaria Obligatoria, todos ellos Licenciados en EF o Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD). Sus centros de trabajo eran de carácter público o concertado contando con una experiencia media de más de 23 años. Los participantes fueron tres hombres y dos mujeres. El muestreo que se llevó a cabo fue no probabilístico de casos típicos (Heinemann, 2008), siendo un factor de exclusión la experiencia menor a diez años. Dentro de las características cualitativas de este estudio, se lleva a cabo una perspectiva interpretativa y descriptiva en la que se da prioridad a la calidad de la información recibida en las entrevistas. Por ello, no es el objetivo fundamental del muestreo, la generalización de los resultados.

Tabla 1. Características de los participantes. Fuente: *Elaboración propia*

Sujeto	Sexo	Años Primaria	Años Secundaria	Titularidad del centro	Carácter de los centros	Puestos Específicos
P1	F	-	27	Pub	Mx	2 años TAFAD
P2	M	14	12	Pub	Mx	-
P3	F	-	30	Pub y Priv (9 años)	Mx y Seg (9 años)	-
P4	M		28	Pub	Mx	Director del centro
P5	M	3	7	Priv	Mx	-

Leyenda: Sexo; (M) Masculino, (F) Femenino. Titularidad del centro; (Pub) Publico, (Priv) Privado, Carácter de los centros; (Mx) Mixto, (Seg) Segregado. Modulo de Grado superior de Técnico en Actividades Físicas y Animación Deportiva (TAFAD).

### 2.1. Procedimiento

El carácter cualitativo de este estudio permitió que establecer un diseño de investigación en línea con el utilizado por Valdivia-Moral et al. (2013). Para ello, en primer lugar se realizó una fase de elaboración del marco teórico, donde se llevó a cabo una

exhaustiva revisión de la literatura científica sobre la materia, determinando el estado de la cuestión y la necesidad de abordar un estudio de este tipo, mediante la construcción de un marco teórico.

La segunda etapa constó de tres fases. En la primera fase, se definieron los objetivos de la investigación y se delimitó la información útil para la elaboración de las entrevistas. La segunda fase tuvo como objetivo la formación y el entrenamiento del entrevistador siguiendo las pautas propuestas por Anguera (2003). Por lo tanto, se adiestró al entrevistador mediante la realización de un seminario sobre técnicas de “role playing”, para adquirir las cualidades necesarias para realizar las entrevistas. La elaboración y validación de la entrevista tuvo lugar en la tercera fase. Se diseñó el guión siguiendo las pautas de Campoy (2006), elaborando preguntas de tipo semiestructurado y abierto desde un enfoque cualitativo. Posteriormente, se realizó a una consulta a jueces expertos, Doctores en CAFD, Filosofía y Pedagogía, con el objetivo de dotar de validez interna al instrumento. Finalmente, se llevó a cabo un estudio piloto, entrevistando a dos licenciados en CAFD. Ambos procesos sirvieron para corregir los sesgos y obtener el guión definitivo.

En la tercera etapa, se contactó con los participantes para concertar una reunión donde se les explicó el objetivo del estudio; se concertaron las fechas de las entrevistas y se obtuvo el consentimiento informado del profesorado. El carácter de este estudio no buscó la generalización de los resultados obtenidos sino la calidad de la información derivada de las entrevistas. Realizadas las entrevistas, se recogieron los datos cualitativos procedentes de la transcripción de los discursos del profesorado.

## 2.2. Instrumento y Materiales

Se diseñó una entrevista semiestructurada caracterizada por la posesión de un guión por parte del entrevistador, donde el modo de formular las preguntas queda a la valoración del entrevistador (Corbetta, 2007). Se utilizó un enfoque cualitativo para profundizar en las experiencias (Álvarez-Gayou, 2006).

Además del proceso de validez interna de la entrevista se le aportó fiabilidad al estudio. Respecto a la fiabilidad externa se analizó el contenido de los datos, teniendo en cuenta los problemas asociados a este tipo de fiabilidad, tales como (Thomas y Nelson, 2007); a) estatus del investigador, b) selección de los participantes, c) situación y condiciones sociales, y d) métodos de recogida y análisis de los datos.

Se siguieron las recomendaciones de Goetz y LeCompte (1984, citados en Thomas y Nelson, 2007), que con el objetivo de dotar de fiabilidad interna a la entrevista indican las siguientes estrategias:

- 1) Descriptores de baja inferencia. Se realizaron transcripciones literales de los discursos y apuntes de campo en los que se incidía en las emociones y puntos fuertes de la entrevista, con el objetivo de proporcionar significado a los resultados.
- 2) Examen por pares. Se consultó a investigadores que habían trabajado con este método de investigación.
- 3) Datos registrados mecánicamente. Para ello se utilizaron dos grabadoras digitales.

Por último, se recurrió a la triangulación de datos como técnica para aportar fiabilidad al instrumento (Valles, 2007) consultando multitud de fuentes documentales.

También se acudió a la triangulación de investigadores, formando parte investigadores de diversas disciplinas. La entrevista final tenía una duración final que varía entre 60 minutos y 80 en función del entrevistado.

### 2.3. Análisis de contenido

Los textos transcritos de las entrevistas fueron sometidos al análisis de contenido para desvelar el sentido del discurso (Pereira, 2005; Blández, Fernández-García y Sierra, 2007; Valdivia et al., 2013). Para ello se utilizó el modelo de análisis cualitativo de textos adaptados de Heinemann (2008) que consistió en: a) identificación de los objetos de estudio, b) elaboración de un mapa de categorías, c) subcategorías e indicadores, d) análisis de los textos, e) codificación de los textos e, f) interpretación. El análisis de los datos se realizó después de la recogida seleccionando y organizando los datos en función del sistema de categorías a priori. De este modo, algunas de las preguntas realizadas fueron la base para la creación de subcategorías. Se establecieron las siguientes categorías (Tabla 2).

Tabla 2. *Relación de categorías. Fuente: Elaboración propia*

---

A) Experiencia en su práctica.
B) Importancia que el profesorado atribuye a la coeducación.
C) Barreras en la aplicación de coeducación.

---

## 3. Resultados y Discusión

En primer lugar hay que destacar que no se encontraron estudios que utilicen una perspectiva cualitativa o que hubieran analizado en profundidad las temáticas descritas en las siguientes categorías. De esta manera, existen subcategorías en las que no es posible contrastar los resultados con los de otras investigaciones, por lo tanto, en ocasiones la discusión de los resultados no se puede realizar con otros autores, si bien, si se realiza entre los participantes entrevistados.

### 3.1. Categoría Experiencia en su práctica

En esta categoría se tienen en cuenta los factores que pueden incidir en percepción del docente sobre la coeducación, así mismo se pretende comprobar de qué manera han incidido sobre los planteamientos coeducativos del profesorado. Para un correcto análisis de los discursos se obtuvieron las siguientes subcategorías (Tabla 3).

Los docentes han llevado a cabo diferentes cambios metodológicos gracias a su experiencia, además también han observado evoluciones en los diferentes elementos que conforman la clase de EF. Un ejemplo de este tipo lo encontramos en la comunicación que el docente tiene con el grupo-clase en la que el profesorado afirma que “*actualmente, ya sea en las actividades físicas o en las actividades escritas, indico que los grupos sean mixtos, antes no lo contemplaba*” (#3)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Los relatos del profesorado están numerados de acuerdo con el orden de realización de las entrevistas. Así, el entrevistado número 1 es identificado como #1, y así sucesivamente.



Tabla 3. Relación de subcategorías dentro de la categoría “Experiencia en su Práctica”. Fuente: Elaboración propia

---

Evolución de la Comunicación.  
 Evolución del Material.  
 Evolución del Alumnado.  
 Evolución de Centros y Administración.  
 Evolución de las Familias.  
 Evolución de la Legislación.  
 Evolución de los Contenidos Curriculares.

---

En cuanto al material utilizado en EF los docentes opinan que *“existe variedad de material que se pueden adaptar no solo al sexo, sino a las capacidades físicas de cada alumno/a”* (#1). Esta afirmación va en la línea del estudio de Moreno, Alonso, Martínez-Galindo y Cervelló (2005) quienes indican que con una mayor variedad de material para actividades físicas, disminuye la carga sexista. Respecto a los libros de texto los docentes reflexionan que

*“cuando vemos un tema de expresión corporal pocas veces aparece la figura masculina. También existen contenidos de juegos y deportes alternativos calificados como no sexistas con los que se intenta trabajar contenidos coeducativos desde los libros de texto”* (#1).

No obstante, Bonal (1997) señala que existen libros de texto en los que mediante el lenguaje o gráficos se transmiten estereotipos sexistas. Así, el estudio de González (2005) concluye que los contenidos relacionados con el sexo femenino tienen menor presencia en los libros de texto.

En la subcategoría “Evolución del alumnado” se destaca que uno de los cambios más importantes percibido por el profesorado a lo largo de sus años de trabajo es la heterogeneidad en las clases: *“ahora con la presencia de otras culturas los alumnos son más proclives cuando se crean grupos, son más tolerantes hacia las diferencias”* (#1). Sin embargo, cuando el alumnado tiene oportunidad de formar grupos libremente indican que *“en 30 años la tendencia no cambia, en los agrupamientos libres el alumnado siempre forma grupos del mismo sexo, desde Secundaria a Bachillerato”* (#3). Esta afirmación está en consonancia con los datos de Martínez-Galindo (2006) que muestran actitudes reticentes por parte del alumnado a la formación de grupos mixtos. No obstante, Contreras (1998) recomienda que a base de insistir en una formación mixta de los grupos, estos terminen por convertirse en estables para cualquier tipo de actividad y objetivo.

Respecto al desarrollo del alumnado a lo largo de su etapa escolar se indica que *“en las primeras edades se refuerza mucho los estereotipos, quizás inconscientemente, pero así se refuerzan algunas conductas indeseadas”* (#4). En cuanto a la maduración del alumnado *“se ve como maduran y cómo afrontan los problemas, los chicos por fuerza y no solo física, sino con agresividad verbal y de utilización de las distancias. Las chicas utilizan otro tipo de estrategias, siendo más receptivas en las relaciones teniendo de esta forma, efectos más colaterales”* (#5). A nivel de un curso académico uno de los docentes indica que *“pretendía que el alumnado tuviera la oportunidad de ver cómo pueden ayudar los chicos a las chicas y viceversa, consiguiendo un sentimiento en todo el grupo de haber superado sus miedos dentro del campo afectivo personal. En el campo cognitivo pretendía que se dieran cuenta de cómo había sido el proceso de cambio a lo largo del curso”* (#5). En cuanto a las relaciones entre los alumnos y alumnas, el profesorado indica que se está haciendo un esfuerzo a nivel docente e institucional por favorecer las relaciones entre los alumnos.

Uno de los factores a analizar son los centros y la administración, donde el profesorado de EF cree que *“los centros han evolucionado. Los institutos que realizan jornadas, charlas, y actividades en este tema va en aumento. Además, en los documentos internos percibo que no intentan determinar el género”* (#1). Este cambio en los centros va asociado a los cambios sociales de los que se opina que *“ahora hay un impulso al deporte femenino, y la escuela debe hacerse eco de la sociedad”* (#1).

Estos cambios se pretenden conseguir a través de una modificación de la legislación, sobre la que el profesorado opina *“la coeducación comienza con la creación de centros mixtos mediante la LGE de 1970 y los nuevos aires de democracia, otro momento importante fue la llegada de la LODE con la que se obligan a los centros concertados a admitir a alumnado de ambos sexos”* (#5).

La familia es un punto clave en la formación de la persona, de esta manera Ofer (2009) indica que en ocasiones, el núcleo familiar inculca ideas distintas a las transmitidas por el profesorado. El profesorado de EF observa evoluciones en las actuales generaciones respecto a las anteriores en la situación actual de la coeducación. Una de las observaciones del profesorado es la siguiente; *“Antaño solo las madres acudían a las reuniones con los profesores, siendo ellas las encargadas de la educación, actualmente se observan cada vez más padres”* (#1). Sin embargo, se cree que la evolución no es suficiente, *“los padres han avanzado pero no en el grado que podemos sospechar, siguen existiendo mentalidades muy retrogradadas en este sentido, se ve gente joven que no admite que la chica tenga determinados aspectos. Existen actitudes profundas que se transmiten a los hijos, mostrando que aún no se ha evolucionado bastante”* (#2). En este sentido, en las entrevistas realizadas por Blández et al. (2007), se indica que existen padres que se oponen a la práctica de actividad física de sus hijos, en los casos en los que dicha actividad física esté ligada a un estereotipo de género.

En lo referente a los aspectos curriculares, como son los contenidos a impartir, un profesor de EF opina que

*“no hay que plantearse qué contenidos son favorables a un sexo y cuáles no, aunque hay contenidos que por las orientaciones que se le ha dado son cercanas al ámbito femenino (expresión corporal) y otros al masculino (deportes o condición física). Nos deberíamos plantear cómo trabajar con normalidad todos los contenidos con ambos sexos”* (#4),

De igual manera queda reflejado en los trabajos de Ziprrich (2001), Meaney, Dornier y Owens (2002) y Valdivia et al. (2011). Por ello, Blández et al. (2007) ponen de manifiesto los diferentes intereses para practicar actividad física en función del sexo del alumnado. Por lo tanto, el profesorado de EF tiene ante sí el reto de atender a las diferentes motivaciones, trabajando todos los contenidos que conforman el currículo del área. No obstante, es importante resaltar los resultados de Riemer y Visio (2003) en línea con los estudios de Blández et al. (2007), quienes indican que cada vez se perciben actividades tradicionalmente asociadas a un género como “neutrales”.

Otro aspecto curricular importante es la evaluación y sus instrumentos. El profesorado de EF busca una evaluación individual para no caer en factores de rendimiento que pudieran acarrear prejuicios sexistas.

### 3.2. Categoría Importancia que el profesorado atribuye a la coeducación



La importancia de que el profesorado de EF trabaje la coeducación viene reflejada en los trabajos de Cervelló, Jiménez, Del-Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004), Duda, (2001), Roberts (2001) y Shropshire, Carrol y Yim et al. (1997), que indican que el interés con el que el alumnado trabaje en la clase de EF viene determinado en cierta medida por el clima coeducativo existente en el aula.

El profesorado de EF indica que se vuelcan con la coeducación más que otras materias, opinando que *“en EF nos preocupamos más por las clases prácticas, quizás en música también a la hora de seleccionar voces”* (#3). También indican que

“el profesorado de otras asignaturas pueden crear grupos de trabajo pero en EF tenemos metodologías más participativas y los docentes son más sensibles ya que es un área que trabajamos con el cuerpo” (#1).

En la misma línea se indica que

“los demás profesores vienen a dar sus clases, contenidos y no creo que se preocupen por el reparto equitativo de sexos en clase o en los grupos. La posición implícita de los demás profesores es que ya existen demasiados conflictos como para preocuparse por coeducar, dejando la formación de grupos a la elección del alumnado y autojustificándose en la normalidad de la situación” (#3).

No obstante, estas afirmaciones no están en línea con los resultados de los estudios de Rebollo *et al.* (2011) y Piedra *et al.* (2011), quienes apuntan que el profesorado de EF tiene un posicionamiento menos coeducativo que el resto de profesorado.

### 3.3. Categoría Barreras para trabajar la coeducación

Un aspecto fundamental para poder aplicar metodologías que trabajen la coeducación son las dificultades que el profesorado de EF se encuentra. A pesar de los esfuerzos por aplicar acciones coeducativas por parte de profesores de EF, a menudo se encuentran diversas dificultades para conseguir sus objetivos. Entre las barreras más importantes que se ha encontrado el profesorado de EF están las referidas al alumnado o la actividad, de las que se indica que

“a los chicos les causa vergüenza bailar con una chica y se oponen a diversos movimientos rítmicos, indican que en función de su comportamiento serán considerados homosexuales o no” (#3).

Estas barreras descritas están en consonancia con los resultados de Fernández et al. (2003) y Blández et al. (2007).

Respecto a los contenidos que exigen rendimiento físico el profesorado indica que *“existe un concepto en los alumnos de que las alumnas rinden menos físicamente, no siendo siempre así ya que muchas alumnas rinden más que sus compañeros”* (#5), de esta manera lo piensa también el alumnado entrevistado en los estudios de Blández et al. (2007). En cuanto al comportamiento de las alumnas se resalta que

*“hay alumnas que quieren superar la discriminación, ya que pretenden participar en todas las actividades a pesar de la discriminación de sus compañeros y rehuyendo de ciertos comportamientos agresivos”* (#3).

Si nos referimos a las dificultades que se crean por la actividad, el profesorado es de la opinión de separar a alumnos por sexos en deportes de contacto y riesgo para evitar accidentes. Estas opiniones van en contra de los resultados de Blández et al. (2007). Por otro lado, el profesorado de EF identifica el momento de la formación de grupos como una situación conflictiva, ya que se pretende crear grupos mixtos y el alumnado los crea en función de sus intereses y relaciones.

Muchas de las barreras del alumnado son provocadas por la familia según los docentes, *“cuando se intenta realizar una actividad que les causa rechazo por cuestiones de género, es posible que la familia refuerce sus prejuicios y eso crea una situación conflictiva”* (#5).

Según el profesorado de EF existe en los padres una actitud de refuerzo de los estereotipos de género. Son fuente de conflicto ya que se han encontrado situaciones de oposición al contenido impartido o influencia sobre los hijos ya que

*“hay alumnos conflictivos, de familias conflictivas que no quieren realizar ciertas actividades y posteriormente en casa se les refuerza el concepto de que la EF es solamente deporte. Es un tema complicado porque aunque haya presión familiar al final se debe ser coherente con unos criterios de evaluación”* (#5).

Un factor a tener en cuenta para aplicar políticas coeducativas es el centro escolar. En este punto, un profesor indica que *“los centros tienen que cuidar la confección de los grupos de clase para que haya un reparto equitativo”* (#1). Aunque también señalan que desde la dirección de los centros nunca se han opuesto a las actividades coeducativas que se hayan planteado. Respecto a los demás profesores de EF, los docentes entrevistados indican que

*“hay mucho profesorado que no toca ciertos contenidos como expresión corporal porque no está capacitado. Cuando el alumno cambia de profesor que trabaja estos contenidos le crea un rechazo”* (#3).

En cuanto al tratamiento del profesorado de EF por parte del alumnado,

*“depende mucho del profesorado, las profesoras son más sensibles a estas situaciones ya que en nuestro ámbito han estado más discriminadas e intentan transmitir la igualdad a sus alumnos, además para los discentes, ver que su profesora es mujer le aporta un enfoque distinto de la EF”* (#5).

Por último, se indica que para que haya un cambio hacia la coeducación en EF *“se debe hacer percibir al profesorado de EF la consecución de beneficios ya que si no se tiene claro que se consigue, no se tienen motivos para cambiar”* (#5).

Por último, el profesorado de EF opina que *“faltan estudios que aporten evidencias sobre que aporta la coeducación, realizando un rastreo de las características evolutivas según los géneros en la EF, no solo a nivel físico sino cognitivo”* (#5) ya que *“los trabajos que se han consultado son más teóricos que prácticos, más que investigaciones prácticas son investigaciones de expertos que pocas veces se pueden comparar con la clase de EF”* (#5).

#### 4. Contribuciones del estudio y propuestas pedagógicas

Las categorías analizadas en este trabajo son reflejo del estado de la coeducación en las clases de EF. A partir de aquí, se hace necesaria una investigación descriptiva en la que se

deberá diseñar y validar un cuestionario que se adapte a las demandas de un estudio sobre coeducación en EF; comprobando así si las experiencias indicadas en este trabajo, son extrapolables a otros profesores de EF.

Además, es necesario comprobar si las prácticas aquí expuestas son comunes a otros profesores del área. De esta manera se podrá conocer cuáles son los problemas y las ventajas que se consiguen al trabajar la coeducación en EF. De tal manera que se podrán estudiar diferentes técnicas metodológicas para solucionar los problemas encontrados. Esto, podría facilitar la creación de programas de intervención donde se modifiquen diversos aspectos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de progresar hacia una EF más equitativa y eficaz.

Una de las dificultades más destacadas por el profesorado entrevistado es la familia. Autores como Freixas et al (1993) o Hale (2009), indican que ésta tiene un papel fundamental en la transmisión de estereotipos de género. Por lo tanto, se hace necesario establecer programas de trabajo entre familia y profesorado en los centros escolares de tal manera que ambos núcleos educativos tomen la misma dirección en la formación del alumno.

## 5. Conclusiones

A través del análisis de las entrevistas podemos interpretar que las categorías creadas responden a los objetivos planteados respecto a la situación coeducativa actual en EF. Así, con la categoría “Experiencia en su práctica” percibimos que la evolución del profesorado de EF demuestra que tienen una mayor sensibilidad por la coeducación, ya que intentan realizar actividades mixtas y se analizan los materiales didácticos desde esta perspectiva. Además, el alumnado no ha experimentado ningún cambio respecto a la formación libre de grupos, ya que forman grupos homogéneos y utilizan diferentes estrategias en función del sexo, reforzando los estereotipos de género. Por otro lado, los centros evolucionan a la vez que la legislación. En cuanto a la familia el profesorado de EF ha observado cierta evolución, pero no es un motor de impulso coeducativo. En lo referente a los contenidos curriculares el profesorado de EF entiende que no se deben identificar con ningún sexo y que todo el alumnado debe trabajar todos los contenidos.

En virtud de la categoría “Importancia que el profesorado atribuye a la coeducación”, se hace patente que el profesorado de EF se preocupa más por la coeducación que los docentes de otras áreas.

Finalmente, para la categoría “Barreras para trabajar la coeducación”, el profesorado de EF cree que los alumnos ponen dificultades para trabajar contenidos de expresión corporal. Además, existe entre los alumnos la creencia de que sus compañeras rinden menos que ellos. El profesorado señala que la familia es una barrera, ya que refuerza los estereotipos. Se señalan las situaciones de formación de grupos como momentos conflictivos y, en los deportes de riesgo, es preferible crear grupos segregados. Los profesores de EF no perciben barreras desde los centros escolares, aunque reconocen que desde otras áreas no se trabaja este contenido y que existen especialistas de EF que no perciben los beneficios de la coeducación. Por último, el profesorado de EF demanda estudios sobre coeducación. En este sentido hemos dado un pequeño paso con este trabajo, aportando información dentro de las limitaciones propias del campo de la coeducación, de la EF y las propias de las características de este estudio, intentando la búsqueda de una práctica educativa más humanizadora, crítica y eficaz.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2006). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En Moreno-Rosset, C. (Coord.) *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas de desarrollo y de la inteligencia*. (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Blández, J., Fernández-García, E. y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 11 (2). Disponible en: [www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf)
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Campoy-Aranda, T. J. (2006). *Técnicas cualitativas para la educación intercultural*. En Pantoja-Vallejo, A. y Campoy-Aranda, T. J. (Coords.) *Programas de intervención en educación intercultural*. (pp. 51-78). Granada: Grupo editorial interuniversitario.
- Castillo, M. A., Martínez-López, E. J. y Zagalaz, M. L. (2010). Analysis of the physical education teachers opinion from the Lakes Region (Chile) about the classes based on a mixed modality. *Journal of Sport and Health Research*, 2 (2), 77-94.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Stone, J. y Cury, F. (2008). Do achievement goals mediate stereotype threat?: An investigation on females soccer performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2(30), 143-159.
- Chen, E. y Rao, N. (2011). Gender socialization in Chinese kindergartens: Teachers' contributions. *Sex Roles*, 64, 103-116.
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. y Santos-Rosa, F.J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (25), 151-166.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Del-Castillo, O. y Corral, J. A. (2011). El profesorado frente a la discriminación de género. *Cultura y Educación*, 23 (4), 487-498.
- Duda, J. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries a clarifying some misunderstandings, en Roberts, G. (Coord.), *Advances in motivation in sport and exercise*. (pp.129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fernández, E.; Contreras, O., Sánchez, F. y Fernández-Quevedo, C. (2003). Evolución de la práctica de la actividad física y el deporte en mujeres adolescentes e influencia en la percepción del estado general de salud. *Revista Icd de Estudios sobre Ciencias del Deporte*. Serie Investigación, 35, 21-60.
- Fernández, E., Vázquez, B., Camacho, M. J., Sánchez-Bañuelos, F., Martínez de Quel, O., Rodríguez, I., Rubia, A. y Aznar, S. (2006). La inclusión de la actividad física y el deporte en las mujeres adolescentes: estudio de los factores clave y pautas de intervención. En Vázquez, B. (Coord.) *Las*

- mujeres jóvenes y las actividades físico-deportivas*. (pp.19-64). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Fernández-March, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la universidad. *Teoría de la educación*, 20, 275-312
- Freixas, A., García, E., Jiménez, J. R., Sánchez, J. L. y Santos, M. A. (1993). *La coeducación, un compromiso social*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- García-López, R., Sales, A., Moliner, O. y Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 199-221.
- Gómez-Rijo, A, Gámez-Medina, S y Martínez-Herraez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en educación física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13 (2), 183-196.
- González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 5 (18), 77-88.
- Hale, S. (2009). Transnational Gender Studies and the Migrating Concept of Gender in the Middle East and North Africa. *Cultural Dynamics*, 21(2), 133-152.
- Heinemann, K. (2008). *Introducción a la Metodología de la Investigación Empírica en las Ciencias del Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Lentillon, V., Cogérino, G., y Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education: Gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education*, 9, 321-339.
- Lillo, J., Brotons, P. y Simón, M. N. (2006). *Teoría y práctica de la coeducación*. Alicante: Diputación Provincial de Alicante.
- Martínez-Galindo, C. (2006). *Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de Educación Física*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez-Quesada, M. J. (2009). Coeducación: Una parte fundamental de la educación. *Revista digital Transversalidad Educativa*, 28, 120-129.
- Meaney, K. S.; Dornier, L. A. y Owens, M. S. (2002). Sex-Role Stereotyping for Selected Sport and Physical Activities across Age Groups. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 743-749.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* [LOE]. BOE nº 136, de 4 de mayo de 2006.
- Moreno, J. A. Alonso, N., Martínez-Galindo, C. y Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en Educación Física: Diferencias según la satisfacción, práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5 (2), 225-243.
- Morgan, C. (2001). The effects of negative managerial feedback on student motivation: Implications for gender differences in teacher- student relations. *Sex Roles*, 44, 513-535.
- Ofer, I. (2009). A “New” Woman for a “New” Spain: The Sección Femenina de la Falange and the Image of the National Syndicalist Woman. *European History Quarterly*, 39 (4), 583-605.
- Pereira, A. L. (2005). Sentidos del alpinismo de elevada y extrema altitud: análisis efectuado a partir de los discursos de alpinistas portugueses y españoles. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2 (1), 57-64.

- Piedra, J., García-Pérez, R., Rebollo, M. A. y Ries, F. J. (2011). Actitudes hacia la coeducación en Andalucía ¿Es el profesorado de Educación Física diferente?. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 200-208.
- Pires, G. (2002). *Educação Física e o discurso midiático: Abordagem crítico-emancipatória*. Ijuí: Unijuí.
- Rebollo, M.A., García-Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Riemer, B. A. y Visio, M. E. (2003). Gender Typing of Sports: An Investigation of Metheny's Classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 7 (2), 193-204.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievements goals on motivational process, en Roberts, G. C. (Coord.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, E. y de Lemus, S. (2010). *Coeducación. Propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*. Granada: Universidad de Granada.
- Shropshire, J; Carrol, B. y Yim, S. (1997). Primary School Children's Attitudes to Physical Education: Gender Differences. *European Journal of Physical Education*, 2, 23-38.
- Soler, S. (2006). Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física en primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol. En Vázquez, B. (Coord.) *Las mujeres jóvenes y las actividades físico deportivas*. (pp. 119-150). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Staurowsky, E.J., Hogshead-Makar, N., Kane, M.J., Wughalter, E., Yiamouyiannis, A. y Lerner, P.K. (2007). Gender equity in physical education and athletics. En S., Klein (ed.), *Handbook for achieving gender equity through education* (381-410). Mahwah: Erlbaum.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6, 49-78.
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Research methods in physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Valdivia, P. A., Sánchez, A., Alonso, J. I. y Zagalaz, M. L. (2011). Experiencias coeducativas del profesorado de educación física y relación con los contenidos de la materia. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5 (2), 300-320.
- Valdivia-Moral, P. A. (2012). *La coeducación en la educación física escolar. Análisis de las teorías y metodologías asociadas del profesorado y su reflejo en el alumnado. Estudio en la provincia de Jaén*. Tesis Doctoral. Jaén: Universidad de Jaén.
- Valdivia-Moral, P. A., López-López, M., Lara-Sánchez, A. J. y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2013). Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Revista Movimiento*, 19 (1).
- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social, Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos*. Madrid: Edit. Síntesis.
- Vázquez, B. (1990). *La coeducación en Educación Física. Algunas reflexiones, en Cursos Emakunde. Primer postgrado de coeducación. Hacia una escuela coeducadora*. Álava: UPV.
- Zagalaz, M. L. (2001). *Bases Teóricas de la Educación Física y del Deporte*. Jaén: Universidad de Jaén.



Zipprich, C. (2001). *The Role of Sports and Games in the Self-Image of Girls and Boys*. Hannover: Institut für Sportwissenschaft.