



universidad
de león



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Curso Académico 2017//2018

LA EXCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL
GÉNERO. Percepción del profesorado en centros de Educación Secundaria de León

THE EXCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION FROM A GENDER PERSPECTIVE.

Perception of teachers of high schools in Leon

Autor/a: Julio Enrique Rodríguez Trueba

Tutor/a: Miguel Vicente Pedraz

Fecha: 29/06/2018

VºBº TUTOR/A

VºBº AUTOR/A

Fdo.: Miguel Vicente Pedraz

Fdo.: Julio Enrique Rodríguez Trueba

RESUMEN

El objetivo de este estudio es conocer y determinar los condicionantes que intervienen en la exclusión por cuestión de género durante las clases de Educación Física, prestando atención a comportamientos, actitudes, prejuicios y estereotipos tanto por parte del profesorado como del alumnado a partir de la percepción del profesorado de 12 centros educativos. Los participantes son profesores y profesoras de diferentes centros de Educación Secundaria Obligatoria tanto públicos como privados, pertenecientes a la ciudad de León. La metodología utilizada para desarrollar este trabajo ha sido la entrevista semiestructurada de preguntas y respuestas abiertas siguiendo una técnica de metodología cualitativa. Tras la realización de las entrevistas hemos obtenido unos resultados, los cuales, nos han proporcionado una información relacionada con diferentes condicionantes que determinan la exclusión por razón de género durante las clases de Educación Física, así como de la importancia del profesorado, familias, medios de comunicación y amistades en la transmisión de estereotipos de género.

PALABRAS CLAVE

Género, Educación Física, discriminación, igualdad.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the existence of coeducational elements that influence exclusion by gender during Physical Education classes, paying attention to behaviours, attitudes, prejudices and stereotypes by both teachers and students from the perception of teachers of 12 high schools. The participants are teachers from different high school, both public and private in Leon. The methodology used to carry out this analysis was semi- structured questions interview and open answers following a technique of the qualitative methodology. The results obtained from the interviews gave us information related to the different conditioning factors that determine exclusion due to gender during Physical Education classes, as well as the importance of teachers, families, media and friends in the transmission of gender stereotypes.

KEYWORDS

Gender, Physical Education, discrimination, equality.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1. Evolución histórica de la Educación Física en relación al género en la legislación educativa	3
2.2. La coeducación.....	5
2.3 Estereotipos de género en Educación Física	6
2.4 Importancia de la familia	7
2.5 Importancia de los medios de comunicación	8
3. OBJETIVOS.....	10
4. METODOLOGÍA.....	11
4.1 Diseño de la entrevista.....	11
4.2 Participantes.....	12
4.3 Procedimiento y análisis de datos	13
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	13
5.2. Bloques de contenidos y actividades	15
5.3. Agrupaciones	17
5.4. Lenguaje.....	19
5.5. Utilización del espacio motor y de los materiales	20
5.6. La evaluación.	22
6. CONCLUSIONES.....	23
7. VALORACIÓN PERSONAL Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO	24
8. BIBLIOGRAFÍA.....	25

1. INTRODUCCIÓN

El cuerpo y las experiencias de movimiento conforman la herramienta fundamental de trabajo durante las clases de Educación Física. Por ello se trata de una materia escolar en la que conviven estereotipos, roles y creencias de género que se atribuyen al cuerpo en la sociedad actual, que se reproducen en las aulas y en la práctica docente.

Uno de los objetivos que debe cumplir la Educación Física en la escuela es ubicar al alumnado en la sociedad, en una cultura corporal en la que la escuela facilite los medios necesarios para acceder a ella y obtener los beneficios de esta.

El profesorado, como agente implicado en la educación del alumnado tiene como responsabilidad promover una educación por la igualdad, desaprendiendo lo que ellas y ellos aprendieron, con el objetivo de enfrentarse a sus propios prejuicios y creencias en su actuación como docentes.

Quizá la motivación personal para la elección de este tema deriva de mi etapa como alumno en la Educación Secundaria, de mi paso por la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como de mi intención por continuar formándome para ejercer en un futuro como docente de Educación Física.

Por tanto, se me ha permitido descubrir la persistencia de estereotipos de género, normas y actitudes sexistas, a pesar de la constante evolución tanto de la legislación como de la sociedad.

A lo largo del 2017-2018, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo con la intención de conocer aquellos condicionantes que contribuyen a la exclusión por razón de género durante las clases de Educación Física.

Para la realización de este trabajo se ha recurrido a distintos centros de Educación Secundaria tanto públicos como privados, con la participación de profesores y profesoras de Educación Física.

Este trabajo se ha estructurado en diferentes apartados, comenzando por el marco teórico, en el cual se ha realizado una revisión de las publicaciones previas que analizaban los estereotipos, valores, creencias, prejuicios, así como elementos condicionantes que determinan la exclusión por cuestión de género durante las clases de Educación Física. A continuación, se enuncian los objetivos propuestos para este trabajo. En el siguiente apartado se explicará el procedimiento metodológico llevado a cabo a partir de la técnica conocida como entrevista semiestructurada, aplicada a profesores y profesoras. De igual modo, en el quinto apartado se exponen los resultados obtenidos incidiendo en los más representativos, así como la discusión de estos. En los últimos apartados aparecen las conclusiones, además del apartado referido a la bibliografía.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Evolución histórica de la Educación Física en relación al género en la legislación educativa

En España la práctica deportiva no llegó hasta las últimas décadas del siglo XIX; mucho más tarde que en el resto de Europa, esto es provocado por la mentalidad de la sociedad en nuestro país que, como afirma Domínguez (2011, p. 56), “es el resultado de una mentalidad española, proclive al desarrollo del plano espiritual de la persona en detrimento del físico”.

A las mujeres se les presentaban mayores obstáculos que a los hombres en el momento de la realización de actividad física y deportiva, ya que se les encomendaba un papel como cuidadora tanto de su marido como de sus hijos, vivienda...La integración de la mujer en actividad física y el deporte se hizo desde el punto de vista de la maternidad (Simón, 2008).

El deporte femenino, empezó a aparecer de manera escasa durante la II República Española (1931-1939); aunque con la Guerra civil, disminuyó su evolución de manera drástica. Fue en los años 50 con la constitución de asociaciones de mujeres que se consiguió realzar su evolución. A partir de ahí, la práctica de actividad física y deporte fue aumentando, y ganando importancia conforme se ve reflejado en la Constitución de 1978 con su visión de deporte como agente socializador; y en la Ley General de la Cultura Física y del Deporte (1980), con el objetivo de fomentar la práctica de deporte y actividad física, mediante la preparación y el desarrollo tanto de hombres como de mujeres. Como consecuencia, la mujer pudo participar y acceder a cualquier tipo de práctica de actividad física y deporte, incluso en competiciones, y alcanzando grandes éxitos deportivos internacionales. (Rodríguez y Miraflores, 2018).

Tal y como se hacía mención en los párrafos previos, la Educación Física femenina había quedado orientada hacia el desarrollo de las funciones de madre y esposa (en la época franquista se había prohibido la educación mixta en los colegios), descartando cualquier tipo de actividad física y deportiva, y a su vez favoreciendo aspectos estéticos y expresivos en las prácticas. Se le otorgaba al cuerpo femenino un carácter servicial y utilitario para el disfrute y placer del hombre (de ahí que las prácticas rítmicas, expresivas y comunicativas se vinculen con las mujeres); en contraposición las exigencias físicas, los deportes agresivos y las actividades que resaltaban la virilidad, el esfuerzo físico, la competitividad, la superación y el espíritu nacional estaban destinados a los hombres, por lo que les colocaba en la sociedad en una posición dominante. (Vázquez, 2001; García y Asins, 1994; Fernández-Balboa, 2001; Zagalaz, 2001).

LA EXCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO

La aparición de las diferentes leyes educativas, facilitan la incorporación de la mujer en la escuela, como propone la Ley General de Educación (1970), la cual establecía una escuela mixta; la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), que exigía una enseñanza mixta; y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la Ley Orgánica De Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), enfocadas a la atención a la diversidad, la coeducación y a la educación comprensiva.

Es necesario destacar, La Ley 3/2007, para la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres, la cual indica la importancia de establecer un marco normativo apropiado y beneficioso para progresar hacia una sociedad más justa.

El Consejo superior de Deportes (2009) promueve un Manifiesto por la Igualdad y la Participación de la Mujer en el Deporte, en donde se expone la disputa existente por la desigualdad de género en la actividad física y deportiva. Plantea "utilizar las posibilidades que ofrece el deporte..., con el fin de superar prejuicios y estereotipos que impiden a las mujeres y a los hombres desarrollarse".

Hoy en día la legislación que nos sirve de referencia en materia de igualdad de género en educación en España es la denominada *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Como está indicado en el primer apartado de su preámbulo, la Educación debe ser la herramienta fundamental que promueva la superación de las barreras sociales, incidiendo en la formación de futuros ciudadanos para que no se produzcan discriminaciones durante la vida en sociedad. Según la LOMCE, entre los temas transversales aparece la materia de igualdad de género para la mejora de competencias cívicas y sociales. Los currículos de la ESO, integrarán objetivos en relación con la igualdad de género, en este caso los puntos: a, c y d (Artículo 11, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, 2015), los cuales se exponen a continuación:

- a) Aceptar con responsabilidad sus deberes, comprender, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, ejercitarse en la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, además de practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, todo esto como valores comunes de una sociedad plural
 - c) Rechazar la discriminación por razón de sexo y estereotipos que concluyan en discriminación entre hombres y mujeres. Respetar las diferencias de sexos y la igualdad de derechos
 - d) Condenar la violencia, los prejuicios y los comportamientos sexistas
- Por tanto, la LOMCE, promueve los valores de igualdad de género, siendo incorporados además dentro de los objetivos de etapa para la ESO.

2.2. La coeducación

De acuerdo con Alonso- Rueda (2007, p.165) “la coeducación exige una igualdad real de oportunidades académicas, profesionales y en general, sociales de manera que nadie por razones de sexo, parta de una situación de desventaja o tenga más dificultades para alcanzar los mismos objetivos”. En esta línea, Franco y Simón (1995), siguiendo la ideología de la igualdad, indican que la coeducación es el proceso de socialización de manera conjunta o separada de niños y niñas, en el que se realiza una intervención que trata de potenciar el desarrollo personal, sin tener en cuenta el sexo, para construir una sociedad no enfrentada. De esta manera, la coeducación también debe considerar que las actitudes y expectativas del profesorado repercuten en el alumnado, por tanto, Fontecha (2006), propone que se deberían rescatar todos aquellos aspectos positivos y negativos de las distintas culturas femeninas y masculinas para favorecer el desarrollo humano del alumnado, fundamentados en la individualidad y evitando los estereotipos sexistas. Se deberá fomentar el proceso de desarrollo personal, facilitando argumentos que permitan mejorar la autoestima y dirigir la formación del profesorado hacia el rechazo de prejuicios y estereotipos, por lo que la educación de la persona debe impulsar el reconocimiento de igual valor de ambos géneros (Lillo, Brotons y Simón, 2006).

La coeducación en el área de Educación Física es muy importante, debido a que en ella se observan de manera muy clara los estereotipos que en otras asignaturas pasan totalmente desapercibidos, como consecuencia de un mayor contacto corporal entre el alumnado (Torres, 2005). La coeducación en Educación Física no es solo un instrumento para el desarrollo de personas que respeten y valoren indistintamente el sexo, sino que también sirve para otorgar experiencias positivas a las mujeres durante su edad escolar, que fomenten la práctica deportiva y el no abandono de la misma durante la adolescencia (Moreno, Martínez y Alonso, 2006).

Las experiencias proporcionadas en las clases de Educación Física suponen que el alumnado lleva a cabo una reflexión que provocará la conformación de actitudes, ya sean positivas o negativas, que darán lugar a la creación de hábitos de práctica de ejercicio físico o, por el contrario, desvinculará a la persona de la práctica físico- deportiva durante toda su vida adulta (Moreno y Cervelló, 2003). La tendencia actual en el ámbito internacional va dirigida hacia el desarrollo de proyectos de actividad física para chicas, siendo la Educación Física una herramienta imprescindible para la creación de programas que luchen contra las desigualdades de género en la práctica de actividad físico- deportiva durante la etapa adolescente (Fernández, Vázquez, Camacho, Sánchez-Bañuelos, Martínez de Quel, Rodríguez, Rubia y Aznar, 2006). Como menciona Alonso- Rueda (2007), la Educación Física a diferencia del resto de áreas, ofrece la posibilidad de realizar un trabajo coeducativo

muy significativo, favoreciendo la adquisición de valores y actitudes que promuevan la igualdad de género. De ahí, que sea fundamental resaltar la importancia de los juegos cooperativos y alternativos que permiten la participación de todo el alumnado, predominando los objetivos colectivos por encima de las metas individuales; favoreciendo actitudes de cooperación, comunicación, sensibilización y solidaridad, de manera que se conviertan en un recurso para promover la educación en valores (Torres, 2008).

2.3 Estereotipos de género en Educación Física

Para Moya (1996, p.116) “Los estereotipos son un conjunto de creencias compartidas, acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo”. De otro modo se puede decir que son creencias, valores y normas que conllevan implícitas una definición social, y que son admitidas por la gran mayoría de la sociedad. Los estereotipos acontecen en todas las culturas del mundo y se pueden comprobar en diferentes ámbitos de la vida como son: familiar, laboral, educativo, actividades físicas y deportivas.

Llegado a este punto es necesario saber diferenciar el concepto género del concepto sexo como se muestra a continuación:

“El género en sentido amplio es lo que significa ser hombre o mujer, y cómo define este hecho las oportunidades, los papeles, las responsabilidades y las relaciones de una persona. El sexo biológico nos define como varones o mujeres, en tanto el género es una construcción social, pautas culturales marcan qué se espera de cada uno de los sexos en un determinado momento histórico o en una determinada sociedad. Así es como cada pauta cultural puede evolucionar, variar o modificarse según lugares, tiempos y necesidades de esa sociedad en la cual se formula” (Antúnez, 2012, p.2).

Las investigaciones sobre estereotipos de género no analizan las diferencias entre sexos, a nivel biológico, sino aquellas diferencias que la sociedad considera que existen entre ambos. Moya (1985) realiza una serie de agrupaciones de los rasgos atribuidos a hombres y mujeres en: intereses, valores, aptitudes y personalidad. En numerosos estudios realizados acerca de este tema se puede observar una evidente desigualdad en la asignación de rasgos positivos a mujeres, al otorgar características más positivas a los hombres que a las mujeres.

La relación existente entre Educación Física y el género viene dada por ser consideradas las niñas como un obstáculo desde el punto de vista del rendimiento (Valdivia, Sánchez-Pato, Alonso- Roque y Zagalaz, 2011). La escuela y la Educación Física no deben permitir la transmisión de estereotipos de género y aquellos aspectos que traten sobre pautas de comportamiento o los cánones de belleza. (Azzarito y Solmon, 2009). La aparición de estereotipos físico-sociales afectará a que los alumnos lleguen con actitudes sexistas,

afianzadas por la intervención educativa, provocando la progresiva desmotivación por la Educación Física (Moreno et al., 2006). Como afirma Antúnez (2001, p.1) "se espera de las mujeres una diferencia en cuanto a rendimientos, expectativas de éxito, menor aptitud para la agonística, la competencia, el entrenamiento, mayor aptitud para la creatividad e intelectualidad, la sensibilidad", esto provoca que se formen unos estándares y estereotipos en el campo de la actividad física que son extrapolables a las clases de Educación Física, así, las mujeres deducen que la Educación Física fomenta la perpetuación de prejuicios y estereotipos sexistas que impiden la igualdad educativa y no ayudan a superar definitivamente la discriminación por género (Castillo, 2009).

Muchos de los valores transmitidos durante las clases de Educación Física son parte del currículum oculto, es decir, valores, actitudes, creencias, estereotipos y normas no escritas, pero que se transfieren inconscientemente por parte del profesorado (Martín-Recio, 2009). A continuación, se muestran algunas:

- Uso por parte del profesorado de un lenguaje sexista.
- Mayor importancia a los contenidos cercanos al modelo masculino, como la fuerza o resistencia.
- Realizar una distribución y clasificación sexista del material.
- Agrupar al alumnado por cuestiones de sexo, sobre todo en situación competitivas.

En este sentido, en estudios como el de Waddington, Malcolm y Cobb (1998), en el cual se confirma que el profesorado refuerza la existencia de estereotipos y actitudes sexistas, e incluso se comprueba que los profesores de Educación Física atribuyen actividades como la danza a las chicas, mientras que las profesoras de Educación Física asignan actividades realizadas al aire libre, a los chicos. En otro estudio, Soler (2006), señala que el profesorado continúa teniendo unas creencias y expectativas de género tradicionales, aunque sean conscientes de la situación de desigualdad, por lo tanto, se presenta un currículum oculto resistente al cambio. Piedra, García, Fernández y Rebollo (2014), en un estudio más actual, llegan a la conclusión de que se necesita formar más y mejor a los profesores de Educación Física en igualdad de género, sobre todo al profesorado masculino, ya que manifiestan más actitudes hacia la discriminación de género.

2.4 Importancia de la familia

"La educación familiar, la escuela y los medios de comunicación, entre otros, se encargan de establecer desde la niñez patrones de pensamiento, comportamientos y habilidades claramente diferenciados entre niños y niñas" (Martín y Navarro, 2009, p.127). Se entiende que la familia, es uno de los ejes principales de la educación de cualquier niño/a. Es evidente que la familia es la encargada fundamental de promover valores en

niños y niñas, contribuyendo en su personalidad, estableciéndose como la principal responsable. Dependiendo del núcleo familiar en el que se encuentre el alumnado se inculcarán unos estereotipos u otros (Martín-Recio, 2009). La mayoría del alumnado se siente apoyado por parte de sus padres cuando realizan alguna actividad físico- deportiva, sin embargo, si esta se relaciona con el género opuesto se encuentra una oposición por parte de la familia (Blández, Fernández y Sierra, 2007). Incluso se presta una menor atención a las actividades físico- deportivas que realizan las hijas frente a la de los hijos, y a su vez, las niñas tienen comportamientos relacionados con la madre, es decir, practican menos deporte y tiene un menor interés por el ámbito deportivo (Alfaro, 2004). Díez y Guisasola (2002, p.12) indican que, padres y madres “ven el deporte como algo inútil, que crea principios básicos de disciplina, que evita otras actitudes, que es saludable ya que aúna dos vertientes: relaciones sociales y actividad física. En general, perciben como necesario o muy deseable, que sus hijos e hijas realicen algún tipo de practica deportiva”.

Se considera básica la implicación de los padres para fomentar la actividad física y deportiva de sus hijos e hijas. Desde la Educación Física se deben proporcionar medios para favorecer la práctica de actividad física del alumnado, tratando a su vez de motivar a los padres y madres hacia la realización de dichas prácticas (Valdivia, 2011).

Por eso Torres (2005) expone una serie de pautas para promover la coeducación dentro de la familia junto a la actividad física:

- Las familias deben conocer los beneficios y experiencias que proporciona la actividad física.
- Se deben dar las mismas oportunidades de practica de actividad física a ambos géneros.
- La importancia dada a los logros deportivos conseguidos por hijos e hijas en las actividades físico- deportivas.
- Incluir ejemplos de deportistas famosos tanto del género masculino como del femenino.

2.5 Importancia de los medios de comunicación

Para comprender la gran influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de una Educación Física equitativa con relación a la formación del alumnado en materia de género, se debe hacer referencia a la estrecha vinculación de la actividad físico-deportiva con el deporte espectáculo, que posee una enorme presencia económica, social, política y mediática (García-Ferrando, 2006). El deporte se ha transformado en un producto con un potencial económico e industrial, y en este sentido los deportistas y las deportistas se convierten en posibles productores mientras que los espectadores son consumidores. (Barbero, 1992).

El proceso discriminatorio que sufre la mujer en los medios de comunicación a través de la imagen mostrada se analiza desde dos visiones: una cuantitativa y a continuación una visión más cualitativa (Del Castillo, 2012).

Desde un punto de vista cuantitativo, los modelos, estereotipos, roles, valores, normas y actitudes que llegan al alumnado, son mayormente a favor del género masculino. Ibáñez (2001) o Koivula (1999), en sus estudios dan valores superiores al 85% de artículos o noticias relacionadas con los hombres frente a valores del 5% para las mujeres. Esta diferencia tan marcada de los porcentajes da una idea del tipo de modelo que promueven los medios de comunicación con la consecuente carga sexista y discriminación hacia el género femenino. La carencia de modelos femeninos provoca una segregación en las clases de Educación Física, dificultando la iniciación del género femenino en la actividad física-deportiva (Alfaro, 2004).

Desde la visión cualitativa, los estereotipos de género difundidos por los medios de comunicación, respecto a la actividad física y deportiva, proponen modelos muy estereotipados con carácter masculino (López y Castañer, 2006). Por este motivo, al alumno masculino se le vincula un modelo de hombre relacionado con la juventud, musculoso, competitivo y triunfador, frente al modelo de mujer, al cual, se le asocia a las alumnas, con una figura delgada, que realiza actividades consideradas como femeninas, no competitivas, pasivas, sumisas, y con el cuerpo desnudo como imagen publicitaria (Castillo, 2009).

Por ello, se debe reclamar una Educación Física reflexiva y crítica que se preocupe por realizar un análisis de la información que proporcionan los medios de comunicación y que llega hasta el alumnado, y de cómo contribuyen en la consecución de normas, valores y actitudes equitativos con relación al género que en el alumnado se quiere inculcar (Prat y Soler, 2003).

2.6 Elementos coeducativos

Los bloques de contenidos. Se presentan en el R.D. 1631/2006 tanto para Primaria como para Secundaria. Estos textos legislativos, al igual que los de las diferentes comunidades autónomas, no establecen cuál es la carga lectiva que se debiera manifestar en cada bloque de contenidos, por lo que quien elige es el profesorado (Valdivia, 2011). Soler (2006), afirma que el fútbol se establece como actividad masculina y la consideración es más alta frente a saltar a la cuerda, que se establece como actividad femenina.

El lenguaje. Uno de los elementos más estudiados en la transmisión de actitudes y valores mediante el currículum oculto es el uso de códigos de género en el lenguaje. En las clases de Educación Física se pueden observar expresiones, frases que revelan la subordinación, discriminación y la desvalorización del género femenino (Cruz, 1997; Lomas, 2006; Subirats y Tomé, 1992).

Utilización del espacio motor. Normalmente los chicos ocupan las zonas centrales o principales o aquellas que creen que son un punto importante en la actividad (porterías, áreas, canastas...), por el contrario, las niñas son desplazadas hacia un espacio residual o marginado lo que provoca una dificultad para el desarrollo de su actividad motriz. (Tomé y Ruiz, 2002).

El material. Existen numerosos materiales que como consecuencia de su utilización están relacionados con chicos o chicas. Otros materiales son relacionados con ciertos estereotipos por lo que su utilización puede causar rechazo en los alumnos. Tal y como indica Moreno, Alonso, Martínez-Galindo (2005) se tiene que utilizar un material muy variado e impedir la utilización de aquellos materiales que incluyan una carga sexista. Se deberán desarrollar programas de Educación Física enfocados a la distribución del espacio y de material, estableciendo entornos de aprendizaje en los cuales los alumnos logren jugar y explorar libremente lejos de estereotipos y roles de género (Blández, 2000).

Actividades en la clase de Educación Física. Las actividades que realizadas durante una clase de Educación Física están ligadas a los bloques de contenidos. Las preferencias y gustos de los chicos y chicas por la actividad física son distintos, estando vinculados a la percepción de género de la propia actividad. Como consecuencia de los estereotipos de género que se relacionan con diversas actividades, el profesorado inconscientemente contribuye de manera negativa, reforzando estos estereotipos a pesar de que tienen como objetivo conseguir la igualdad de género (Blández et al. 2007).

Agrupación del alumnado. Este aspecto conlleva una gran relevancia a la hora de conseguir la equidad educativa, ya que implica la integración en un grupo para lograr la socialización del individuo, así como la construcción de la equidad de género (Moreno, Sicilia, Martínez- Galindo, Alonso, 2008). Durante las sesiones de Educación Física, se realiza una organización de los alumnos y alumnas en grandes grupos, subgrupos, tríos, parejas o individualmente, pero a excepción del trabajo individual, en el resto de los agrupamientos se puede hacer visible la discriminación por género (Alonso - Rueda, 2007).

La evaluación. Las estrategias por parte del profesorado deben centrarse en criterios relacionados con la progresión personal y el dominio de la tarea, evitando las evaluaciones cuantitativas y evaluando así aspectos como el espíritu competitivo, la participación, la autoevaluación y aceptar tanto las propias limitaciones como las del resto, frente a la evaluación en términos competitivos o de rendimiento (Moreno, et al. 2008).

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es conocer y determinar los condicionantes que intervienen en la exclusión por cuestión de género durante las clases de Educación Física, prestando atención a comportamientos, actitudes, prejuicios y estereotipos tanto por parte

del profesorado como del alumnado. Este objetivo general se concretará con los siguientes objetivos específicos:

- Comprender la importancia que tiene el profesorado, así como la familia y los medios de comunicación en la transmisión de estereotipos de género.
- Reflexionar sobre las respuestas que ofrecen los docentes, respecto de la influencia del género en las clases de Educación Física.

4. METODOLOGÍA

Con el fin de conocer los condicionantes de exclusión por género en las clases de Educación Física, más allá de la constatación de variables cuantitativas, este trabajo se ha abordado desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo.

Como instrumento se ha utilizado la entrevista con preguntas abiertas (semiestructurada), las preguntas se recogen en el Anexo I. El objetivo de la misma fue obtener información a partir del análisis de las creencias, percepciones, opiniones, significados del profesorado acerca de cómo el género constituye un factor de exclusión (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

La elección de la entrevista se realizó con el objetivo de recoger la máxima información posible respecto de las creencias del profesorado con relación a las relaciones de género. En el momento de contestar se observa cómo se expresa, los gestos que realiza, incluso se puede establecer un diálogo e intercambio de opiniones, ya que cada profesor/a entrevistado es diferente. Es, por tanto, que no se ha recurrido a la utilización de cuestionarios en los cuales los profesores solamente debían marcar aquellas respuestas que creyeran correctas.

4.1 Diseño de la entrevista

En primer lugar, debemos definir lo que se entiende por entrevista:

Se trata de un sistema abierto de obtención de información. La información que se puede extraer con este sistema de forma indirecta, esto es, a través de las manifestaciones que hace el participante, realizando numerosas preguntas en torno a un tema. Suele realizarse únicamente con dos personas: entrevistador y entrevistado (Gutiérrez y Oña, 2005, p.122)

Se ha elegido la entrevista ya que "...permite al investigador acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio" (Flick, 2004, p.110). Utilizaremos de manera más concreta, la entrevista semiestructurada, en la cual se plantean preguntas abiertas, enunciadas de manera clara, única, simples y que conlleven una idea principal que evidencie el tema central del trabajo. Subrayar la importancia de la interacción entrevistador-entrevistado, la relación de persona a persona. La finalidad es entender más que explicar.

La entrevista consiste en 12 preguntas abiertas, con una estructura similar a la de otros estudios sociológicos similares, pero dirigidas específicamente a aportar información sobre el tema tratado en este estudio.

4.2 Participantes

Este estudio se ha realizado en la ciudad de León, a través de varios centros educativos de Educación Secundaria, tanto públicos como privados. Contamos con un grupo de 18 docentes (11 hombres y 7 mujeres) con un rango de edad entre los 30 – 60 años. En la siguiente tabla se recogen algunos datos del profesorado.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la entrevista

Nº Participante	Nomenclatura	Edad	Profesor/a
1	Pa.1	34	Profesora
2	Pa.2	35	Profesora
3	P3	60	Profesor
4	P4	55	Profesor
5	Pa.5	44	Profesora
6	P6	41	Profesor
7	P7	38	Profesor
8	Pa.8	33	Profesora
9	P9	42	Profesor
10	P10	56	Profesor
11	P11	40	Profesor
12	P12	42	Profesor
13	Pa.13	46	Profesora
14	P14	53	Profesor
15	Pa.15	55	Profesora
16	Pa.16	32	Profesora
17	P17	37	Profesor
18	P18	43	Profesor

En resumen, la muestra que hemos utilizado para hacer este estudio tiene una edad media de 43,6 años de edad; la componen un 61,1% de hombres y de 38,9% de mujeres. Todo el profesorado cuenta con numerosos años de experiencia impartiendo clases de Educación Física

La estadística descriptiva se ha realizado una hoja de calculo de Excel.

4.3 Procedimiento y análisis de datos

Una vez establecido el tema del trabajo y la metodología, se procedió a contactar con el profesor/a de los correspondientes centros educativos de Secundaria, para poder llevar a cabo las entrevistas. Como indica Erickson (1986) se contacto en primer lugar por teléfono con los institutos y con el director de dicho instituto, y a su vez contactar con los responsables del área de Educación Física, para más adelante establecer el día y hora para proceder a realizar la entrevista.

La metodología cualitativa ofrece la posibilidad de recoger información al margen de la estructura de la entrevista, cuya duración quedó comprendida entre los 10 y los 15 minutos. Las entrevistas se realizaron de manera individual, por el mismo entrevistador, garantizando el anonimato de los entrevistados. Antes de comenzar a entrevista se presentaba cual era la finalidad del estudio, además se les informaba previamente de la utilización de una grabadora de voz. Se ha utilizado la grabadora ya que como señalan Thomas y Nelson (2007), otorga más ventajas que otras técnicas: “tiene la ventaja de preservar todo el contenido verbal de la misma para el análisis posterior, a través de este medio no sólo se conserva lo que dice la persona sino también su comportamiento no verbal” (Thomas y Nelson, 2007, p.368-369).

Se llevó a cabo un análisis cualitativo del contenido, tras haber finalizado la transcripción de las entrevistas (Hsieh y Shannon, 2005). Este análisis cualitativo consta de los siguientes pasos: en primer lugar, se leen varias veces las entrevistas para obtener una visión global del contenido, y tras su lectura, establecer las categorías sobre las que se va a trabajar. A continuación, se marcan aquellos fragmentos del texto que constituyen ideas o conceptos de interés para el objetivo del estudio, teniendo en cuenta las categorías anteriormente mencionadas. Para la realización y desarrollo del trabajo, se excluyeron aspectos que no son considerados relevantes, o que no estaban estrechamente relacionados con dichas categorías. Por último, se selecciono aquellas respuestas representativas, para la elaboración del siguiente apartado.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La visión conjunta de estos dos aspectos del estudio facilita la selección y el análisis de los datos recogidos a través de la entrevista, así como la interpretación de los resultados, aprender y entender, reflexionar y debatir sobre la realidad existente en las clases de Educación Física en materia de género.

Los resultados de este proyecto se plantean a partir de 6 categorías, determinadas por las respuestas obtenidas por parte del profesorado, en relación con aquellos elementos coeducativos que determinan la exclusión por género en las clases de Educación Física y relacionados con los objetivos planteados en este trabajo:

- ¿Qué es coeducación?
- Bloques de contenidos y actividades
- Agrupaciones
- Lenguaje
- Distribución de espacios y organización del material
- Evaluación

5.1. ¿Qué es Coeducación?

En esta categoría se analizan las diferentes visiones que tiene el profesorado de Educación Física de Secundaria sobre el concepto de coeducación, destacando todas aquellas opiniones que coinciden con las definiciones aportadas por diferentes autores. En primer lugar, podemos encontrar aquellas definiciones en las que la concepción de coeducación está más dirigida al proceso educativo. Fontecha (2006), considera que coeducar es afianzar la existencia de un trato equitativo tanto para chicos como para chicas, evitando la aparición de estereotipos de género que puede darse durante la práctica de las diferentes actividades llevadas a cabo en el ámbito educativo y más concretamente, en la Educación Física. En este sentido, obtuvimos las siguientes respuestas:

“[...] es establecer actividades, contenidos, en las cuales el alumnado puede participar de igual manera, sin que existan diferencias de ningún tipo” (Pa.1).

“[...] la coeducación es un proceso educativo, sin diferenciación de sexo” (P.4).

“[...] la coeducación es realizar una actividad en la que todos aprendan de todos, que haya una mezcla de sexos, los chicos aprenden de las chicas y viceversa, es decir que exista un trato equitativo, y eso es el valor de la educación, que todos podemos aprender de todos y todos tenemos algo que ofrecer a los demás, quizá la Educación Física sea una de las áreas donde más se puede plasmar” (Pa.5).

“[...] la coeducación es intentar, a pesar de las diferencias que hay entre chicos y chicas, que la educación sea lo más igualitaria posible y que desarrolle las cualidades de cada uno” (P.12).

Por otro lado, se encuentran otras definiciones que hacen alusión al uso de la coeducación como medio para conseguir que los recursos educativos sean otorgados de la misma manera, sin diferencias para cada grupo sexual (Bonaf, 1997). En esta línea, se expone:

“[...] en Educación Física debería darse una educación por igual ya que son personas, no teniendo en cuenta si son chicas o chicos” (Pa2.).

“[...] se debería dar una educación por igual, no teniendo en cuenta si son chicos o chicas, de distinta etnia, de integración” (P.10).

Otras definiciones de coeducación hacen referencia a las diferencias entre los sexos:

“[...] educar por igual a chicos y a chicas, y favoreciendo la integración de las chicas en aquellas actividades que se consideran tradicionalmente como masculinas” (P.6).

“[...] coeducación es acercarme al deporte o la actividad física sin sentir que por mi condición de género encuentre impedimentos respecto a los chicos” (P.9).

“[...] yo intento que exista la coeducación, pero hay contenidos que son complicados en caso de deportes como el rugby, que está más enfocado a chicos, y hay grupos de niñas que no quieren mancharse ni que la empujen” (Pa.13).

Esto es contrario a la definición aportada por Martínez – Galindo (2006), que señala que la coeducación debe conseguir que los chicos participen en formas de conducta consideradas hasta ahora como femeninas.

Por último, considerar la definición establecida por Fontecha (2006), en la que la coeducación fomenta el desarrollo de los niños y niñas teniendo en cuenta de que se trata de dos sexos distintos.

“[...] la coeducación en educación física es promover la igualdad, a pesar de que haya diferencias en cuanto a la morfología y condiciones de chicos y chicas” (P.6).

“[...] la coeducación es tener un grupo de estudiantes y ser conscientes de que existen diferencias fisiológicas y morfológicas, y a pesar de ello demostrar que en las clases no existen diferencias por chico o chica” (Pa.13).

5.2. Bloques de contenidos y actividades

En esta categoría vamos a analizar la visión que tiene el profesorado respecto a la existencia de bloques de contenidos y actividades enmarcados en un rol de género que contribuyen a la aparición de situaciones de desigualdad. También analizaremos la percepción que tiene el profesorado del alumnado en relación con contenidos y actividades que van dirigidas a un género u otro. El profesorado señala que en la actualidad siguen existiendo contenidos y actividades que son consideradas como del género masculino o del género femenino, e incluso los mismos docentes atribuyen diferentes contenidos y actividades como de chicos o de chicas, por lo que a la hora de realizar las clases de Educación Física aportan una carga sexista a todos los contenidos y actividades.

“[...] existen actividades que por condiciones físicas como pueden ser flexibilidad, motricidad pues van más dirigidas a ellas que a ellos (P.3).

“[...] continúan existiendo contenidos como el de expresión corporal y actividades como la danza que si suelen ir más dirigidas a las chicas q a los chicos (P.4).

“[...] en el marco legal los contenidos no están enmarcados en un rol de género, pero la realidad es que cuando te enfrentas al alumnado si que se ve que ciertos contenidos son enfocados más a las chicas o a los chicos” (Pa.8).

“[...] si vas a Condición Física tradicional si que se puede observar ciertas diferencias marcadas en cuanto a que ese contenido se asocia los chicos” (P.14).

“[...] en la programación si que hay distinción entre actividades atribuidas a chicas y chicos, como futbol a chicos o bailes a las chicas, pero se intenta hacer el mayor numero de adaptaciones” (Pa.16).

Siguiendo las últimas investigaciones, Vera, Moreno y Moreno (2009), indican en las clases de Educación Física se presenta de manera clara y habitual la desigualdad de género, a través de estereotipos masculinos, en los que los niños muestran un mayor interés por los deportes competitivos mientras que las niñas tienen más interés en aspectos como la participación, aprendizaje y el trabajo conjunto. Incluso contenidos como son “Condición Física y Salud” y “Juegos y Deportes Populares” se agrupan dentro de los referidos al género masculino mientras que la “Expresión Corporal” se relaciona con el género femenino (González, 2005). También se señala que los niños tienen preferencia por los deportes de equipo mientras que las niñas se decantan por los deportes individuales (Robles, Giménez y Abad, 2010).

El profesorado manifiesta que en el momento de realizar según qué tareas, contenidos y actividades que socialmente, ya sea por los medios de comunicación o las familias, son atribuidas al género femenino, los alumnos(chicos) muestran reticencia a la hora de participar mostrando actitudes y comentarios sexistas quedando esto reflejado en las clases de Educación Física.

“[...] trabajando la comba, los chicos suelen atribuirlo a una actividad que es de chicas, y muestran oposición a la hora de realizar la actividad” (Pa.2).

“[...] hay en ocasiones cuando se realizan actividades de tipo expresivo en las que los niños hacen comentarios como que esto es de niñas, todo esto viene fomentado por la educación recibida en casa” (P.3).

“[...] en ocasiones si que se escuchan comentarios durante las clases por parte de los chicos a las chicas, por ejemplo, las chicas no pueden jugar a fútbol porque son muy torpes o muy malas” (Pa.5).

“[...] el profesorado, las familias y los medios de comunicación tiene una importancia fundamental a la hora de fomentar estereotipos sexistas, y por ello el alumnado finalmente muestra un rechazo a ciertas actividades, contenidos” (Pa. 15).

“[...] ya desde pequeños las familias atribuyen tareas o actividades a sus hijos e hijas, diferenciando entre actividades de chicos y chicas” (P.18).

Respecto a las actitudes, González, Salguero, Tuero y Márquez (2003), hacen referencia a que tanto niños como niñas muestran reparos cuando se proponen contenidos o actividades que tradicionalmente estaban considerados como propios de un género u otro. Como consecuencia se produce una diferenciación entre deportes “de chicos” y “de chicas” con una connotación social vinculada a un género concreto. Continuando en esta línea, Tabernero, Justes y Vázquez (1997), señala en su estudio que ambos géneros evitan practicar actividades ligadas al género contrario, como pueden ser el fútbol y la danza. Estas ideas vienen fomentadas por la información que reciben por parte de la familia y los medios de comunicación. (Romero- Granados, 2001).

5.3. Agrupaciones

Esta categoría nos informa sobre el modo en el que se agrupa el alumnado, de manera espontánea, para realizar las actividades propuestas. En esta línea, se puede afirmar que el alumnado realiza grupos homogéneos siempre que el docente no intervenga en la formación de esos grupos.

“[...] no solemos utilizar grupos mixtos, sino que el alumnado se coloca por afinidad, normalmente se colocan chicos por un lado y chicas por otro” (P.4).

“[...] los chicos y chicas a la hora de realizar los agrupamientos se repelen, pero no por cuestión de sexo sino por vergüenzas, si dejas realizar los grupos a su bola quedan chicos por un lado y chicas por otro” (P.7).

“[...] siempre hay una tendencia a agruparse chicos por un lado y chicas por otro cuando dejas que realicen los grupos como quieran” (Pa.13).

“[...] si dejas realizar los grupos a su bola quedan chicos por un lado y chicas por otro” (P.17).

“[...] cuando se realiza juego libre si que se observa una separación, ellas van a jugar con la comba o aspectos relacionados con expresión corporal y ellos futbol” (P.18)

Ante la realización de grupos homogéneos por parte del alumnado, la relación que se constituye con respecto a la formación de un grupo se ve discriminada en cuestiones de equidad de género como ya indicaron Moreno et al. (2008), debido a la no interacción entre chicos y chicas, por lo que se mantienen los mismos estereotipos, roles, valores, actitudes, etc..., definidos como correctos. Por tanto, con este tipo de agrupamientos, no se permiten los intercambios de sentimientos, experiencias y maneras de entender el trabajo que favorece a ambos géneros, especialmente en la elaboración de nuevos hábitos, creencias y valores, los cuales son imprescindibles para instaurar situaciones de cambio con respecto a las conductas establecidas.

Atendiendo a la formación de grupos mixtos por imposición del profesorado se opina que:

"[...] siempre exijo la realización de grupos mixtos, tienes que fomentar que acepten a las chicas en su equipo de trabajo" (Pa.5).

"[...] los grupos mixto se imponen, es más yo por ejemplo siempre pongo de capitanas a las chicas" (P.9).

"[...] los grupos mixtos se imponen siempre, yo establezco normas en las cuales los grupos deben estar compuestos si o si por chicos y chicas" (Pa13).

"[...] los grupos mixtos siempre se tienen que estar imponiendo ya que, si dejas a la clase que lo realice de manera libre, los chicos rápidamente se juntan todos (P.18).

Así, Martínez – Galindo (2006) expone que se producen actitudes reticentes por parte del alumnado cuando se realiza la formación de grupos mixtos. Frecuentemente esto conlleva una menor participación de las niñas, como consecuencia de la presión verbal que se produce por parte de los niños. Tampoco se puede obviar, que los chicos con menor habilidad motriz sufren el mismo tipo de discriminación que las niñas, por no disponer de las mismas características que el estereotipo masculino dominante. (Devis, Fuentes y Sparkes, 2005).

Por último, algunos docentes imponen la realización de agrupaciones segregadas. Colwell (1999) apunta que la separación de los grupos por cuestión de género puede ser considerado como un acto de discriminación, por lo que el profesorado no debe segregar a ambos sexos, siempre que las diferencias fisiológicas posibiliten la practica conjunta.

"[...] si les separo, porque me resulta más cómodo ya que tienes una clase y dices las chicas hacen esta actividad y los chicos esta otra, mientras yo hago esta prueba con los chicos, las chicas están en otro lado están jugando a esto y luego les intercambio" (P.3).

“[...] en ciertas actividades como ejercicios de fuerza, habitualmente los agrupo chicos con chicos y chicas con chicas, ya que tienen niveles diferentes” (P.14).

Por tanto, la agrupación del alumnado se establece como un elemento fundamental y determinante en la consecución de nuevas experiencias, ya que la manera de realizar los grupos implicará una mejora de la participación, la emoción del juego y que existan o no situaciones de desigualdad. (Camarero, Tella y Mundina, 1997).

5.4. Lenguaje

La gran mayoría del profesorado entrevistado, sobre todo los hombres, se refieren al alumnado con la utilización del masculino genérico lo que provoca rechazar a la parte femenina de la clase. Además, este hecho, a pesar de suponer un acto de discriminación está aceptado y totalmente extendido en la sociedad.

“[...] yo utilizo normalmente el masculino genérico, yo creo que además es algo que está estipulado en la sociedad, siempre nos referimos a ellos, la clase en general (Pa.1).

“[...] si yo utilizo el masculino genérico ya que eso de utilizar chicos- chicas creo que en nuestra lengua esta perfectamente definido así y no siento la necesidad de diferenciar” (P.4).

“[...] al principio del curso ya les explico que utilizo el término chicos, es más, exijo que se utilice el masculino genérico” (P.11).

“[...] normalmente utilizo el término alumnos, chicos, no le doy ningún tipo de importancia a uso del masculino genérico” (P.17).

De acuerdo con Lomas (2006), existe una coincidencia entre género gramatical y el género sexual (niñas/niños), lo que provoca el uso del masculino para designar a hombres como a mujeres, lo que conlleva la exclusión de las mujeres en la designación lingüística, mientras que los hombres terminan siendo los sujetos de referencia. Esto se confirma también en otros estudios como los de Medina Guerra (2002), Valbuena (2002) y Vázquez, Fernández y Ferro (2000), los cuales coinciden, en que el uso de un género gramatical, este caso del masculino genérico, provoca sexismo. Asimismo, estos autores indican que la utilización del masculino genérico, siempre incluye al hombre, en contraposición, la mujer tiene que preguntarse de manera continuada si se encuentra o no incluida en la actividad.

También se ha recogido el testimonio de varios docentes que afirman utilizar el femenino genérico, en los casos, en los que el grupo en su mayoría este formado por alumnas en contra de lo comúnmente establecido.

“[...] cuando en una clase hay más chicas que chicos utilizo el término chicas de manera general” (Pa.5).

“[...] si hay un grupo predominante de chicas siempre me dijo con el término chicas independientemente haya chicos” (P.10).

De esta manera, la atención nominativa se enfoca hacia el género femenino, provocando un refuerzo de este, y haciéndolo más visible y cercano. (Blanco, 2002).

5.5. Utilización del espacio motor y de los materiales

Esta categoría analiza la manera en la que el alumnado hace uso del espacio motriz, ya sea en espacios abiertos, pistas polideportivas o un gimnasio durante las clases de Educación Física o en el patio de recreo. También se analiza el material utilizado en las clases, ya que existen materiales que son asociados al sexo, por tanto, se relacionan con ciertos estereotipos de género que conllevan rechazo en el alumnado. (Valdivia,2012)

Tras realizar el análisis de las entrevistas podemos determinar que existe una diferenciación en cuanto a la utilización del espacio. Obtuvimos las siguientes respuestas en las que señalan que se podía observar un desplazamiento de las niñas en relación con los niños:

“[...] las niñas suelen resignarse, no protestan, asumen un papel secundario, ya que consideran que hay niños mejores físicamente que ellas y estarán por delante de ellas, por tanto, ellos ocuparan los mejores espacios, el mejor material” (Pa.1).

“[...] por ejemplo si se realizan rondos en un gimnasio, el más pequeñito y el de la esquina suelen ser niñas, mientras que los niños ocupan la zona central” (Pa.2).

“[...] en espacios amplios los chicos tienen tendencia a colocarse en zonas importantes de la actividad, y las chicas se quedan en zonas laterales o bandas de la pista, prefieren pasar desapercibidas” (Pa.5).

“[...] ellas intentan esconderse, donde no se las vea y pasen desapercibidas, mientras que ellos hacen uso de las mejores zonas” (Pa.13).

Estas afirmaciones corresponden con lo aportado por Álvarez–Bueno, Cano, Fernández-García, López, y Manzano (1990) y Vázquez, Fernández- García y Ferro (2000), que señalan que los chicos suelen ocupar los espacios centrales o principales de la actividad mientras que las niñas hacen uso de aquellos espacios laterales o marginados. Este tipo de comportamientos pueden ser consecuencia de la existencia de una tendencia cultural de dominación del territorio (García y Asins, 1994).

Se ha de mencionar que la mayoría del profesorado de los centros Educativos de Secundaria se ha acudido, no utilizan libros de texto en la Educación Física, pero aquellos que hacen uso de este recurso señalan que, sí se observan determinados estereotipos en

las imágenes publicadas en los libros de texto, aunque en menor medida que en años anteriores.

“[...] los libros de texto de hoy en día creo que han cambiado mucho, intentan que aparezcan indistintamente mujeres y hombres, por ejemplo, en el baile que venga el chico y la chica en pareja, pero sí que se siguen viendo ciertas imágenes o contenidos que transmiten estereotipos sexistas” (Pa.1).

Hernández (2001) indica que en los libros de texto aparece un trasfondo sexista que contribuye al mantenimiento de estereotipos de género. En el estudio llevado a cabo por Taboas y Rey (2007) a través del análisis de dos libros de texto para Educación Secundaria de dos editoriales españolas pudieron concluir la evidente desigualdad que se produce en dichos textos debido a la mayor predominancia en las imágenes de la figura masculina en detrimento de la femenina, estableciendo esta última como una figura pasiva y relacionada con actividades no deportivas.

En referencia a los materiales propios de Educación Física, el profesorado incide en que, durante sus clases, observan que persisten ciertos comportamientos sexistas por parte de los chicos excluyendo a las chicas.

“[...] existe sexismo, pero en ciertas cosas, intentas que no exista, pero, por ejemplo, algo que veo a la hora de utilizar el material es que, si yo dejo 15 raquetas, 5 están en buen estado y otras 10 más o menos, los chicos son los primeros en el 90% de los casos los que van a recoger las raquetas buenas, ya que las chicas son más sumisas” (Pa.1).

“[...] los niños que tienen un nivel de habilidad por encima del resto acaparan todo el material, quedándose las niñas apartadas” (Pa.2).

“[...] independientemente que intentes organizarlo para que ellas cojan el material, ellos finalmente son los primeros en recoger el material, yo creo que ellas tienen asumido que se encuentran en un segundo plano” (Pa.8).

“[...] existen chicas “sumisas” ya que aceptan quedarse en un segundo plano, apartadas, y ellos aprovechan y cogen todo el material” (P.10).

“[...] en los primeros cursos 1º y 2º de ESO son ellas las que van rápidamente a por el material, pero con el paso del tiempo los chicos acaban marcando el territorio” (P.12)

Eso coincide con lo expuesto por Scharagrodsky (2004, p.66), “los varones son, en la mayoría de los casos, los que buscan el material (pelotas, gomas, conos, sogas...), lo agarran, lo manipulan. Por el contrario, no se han observado acciones similares en las mujeres”.

5.6. La evaluación.

En esta categoría se llevará a acabo el análisis de la evaluación realizada por los docentes en las clases de Educación Física. Los docentes indican que llevan a cabo una evaluación diferente únicamente cuando se realizan pruebas de condición física, estableciendo diferentes baremos para chicos y chicas, y otorgando un peso muy importante a estas calificaciones.

“[...] en EF si hay diferencias en cuenta a la evaluación, sobre todo en actividades en las cuales predomina el rendimiento físico pues igual los chicos tienen una capacidad de realización diferente en cuanto a las chicas” (P.2).

“[...] en las pruebas de condición física, los mínimos son diferentes para ellos que, para ellas, es la única diferenciación, lo único que estos mínimos están adaptados al sexo y la edad” (P.4).

“[...] cuando realizamos pruebas de CF, siendo la misma prueba, se utilizan diferentes baremos” (Pa.5).

“[...] en los contenidos de condición física si que hay diferencias en las marcas, pero se tienen en cuenta otros aspectos como nivel de ejecución, su interés, los contenidos teóricos” (P.10).

“[...] normalmente se realiza una evaluación cuantitativa, por ejemplo, en CF tengo diferentes baremos para chicos y para chicas” (P.17)

Realizar una evaluación fundamentada únicamente en términos de rendimiento deportivo es valorar sin tener en cuenta ciertas ventajas fisiológicas del sexo masculino frente el femenino (Valdivia, 2011). Se debe evitar a evaluación cuantitativa, y fomentar una evaluación cualitativa que procure tener en cuenta aspectos como son el respeto y/o valoración de las posibilidades de cada persona y la participación en detrimento de los aspectos competitivos (Posada, 2000). Goigoechea y López (2009) señalan que es imprescindible ejecutar un análisis previo que supedite la valoración general del proceso del alumnado, añadiendo capacidades que habitualmente son consideradas masculina o femeninas. La evaluación debe ser lo más individualizada posible, intentando asignar una calificación adecuada al progreso que el alumno o alumna.

Respecto a la evaluación cualitativa obtuvimos las siguientes respuestas por parte del profesorado:

“[...] la evaluación es la misma, pero en los contenidos de condición física si que hay diferencias en las marcas, pero se tienen en cuenta otros aspectos como nivel de ejecución, su interés, los contenidos teóricos” (P.6).

“[...] tenemos en cuenta la actitud, la participación, iniciativa e interés... se tiene en cuenta también la evolución para evaluar al alumnado” (P.12).

“[...] en mis notas suelo premiar a aquellas personas que se esfuerzan a pesar de que se parte de un nivel inicial más bajo, a parte de tener en cuenta otros aspectos como predisposición, motivación, implicación en las actividades... (Pa.13).

“[...] yo no hago una evaluación entre niños y niñas, sino que hago una evaluación diferente entre estudiantes, se parte de diferencias de predisposición, progresión, actitud...” (P.18).

6. CONCLUSIONES

Revisando los objetivos que se plantearon para la elaboración de este Trabajo Fin de Grado y atendiendo a las respuestas obtenidas de los/as docentes, se ha llegado a diferentes conclusiones.

Se puede afirmar que no existe unanimidad en los/as profesores/as sobre lo que es la coeducación ya que la mayoría considera que es un proceso educativo que trata de velar y conseguir la igualdad de trato. Únicamente dos docentes tienen en cuenta las diferencias para utilizarlas a favor de la educación del alumnado.

El profesorado admite la existencia de bloques de contenidos y actividades enmarcadas en un rol de género, e incluso confirman que en ocasiones ellos/as mismos contribuyen a que dichas actividades y bloques de contenidos conlleven una carga sexista. Está última, viene determinada también por las familias, medios de comunicación y amistades.

En el caso de las agrupaciones, el profesorado se encarga de imponer los grupos mixtos para evitar que el alumnado se agrupe en función del sexo, amistad y nivel de habilidad, produciéndose así situaciones de discriminación.

Los/as docentes reconocen la existencia de un lenguaje sexista durante las clases de Educación Física, sobre todo con la utilización del masculino genérico, y en menor medida del femenino genérico, aunque el uso sea totalmente inconsciente.

Atendiendo a la utilización del espacio se observa que persiste el dominio por parte de los chicos quedando relegadas las chicas a un segundo plano. Se constata además que el profesorado no emprende acciones para evitar dicha situación como tampoco evitan acciones excluyentes con relación al material por parte de los chicos hacia las chicas. También se percibe sexismo en determinados aspectos de los libros de texto como pueden ser las imágenes y los modelos.

Por último, los/as docentes llevan a cabo una evaluación cuantitativa en las pruebas Condición Física, sin embargo, también tienen en cuenta aspectos cualitativos como son la actitud, motivación, predisposición, progresión...

Por tanto, se puede concluir que numerosos condicionantes determinan la exclusión por razón de género en las clases de Educación Física, así como otros agentes socializadores como son el propio profesorado, la familia, los medios de comunicación y las amistades.

Además, la formación inicial del profesorado se conforma como uno de los elementos que influyen en la configuración y desarrollo de la Educación Física como materia escolar, ya que independientemente de los avances en la legislación, el profesorado continúa ejerciendo una educación sexista, aunque sea de manera inconsciente, promoviendo la aparición de estereotipos, prejuicios, actitudes que no contribuyen a una educación igualitaria para chicos y chicas (Pedraz y Brozas, 2014).

7. VALORACIÓN PERSONAL Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO

Para finalizar el trabajo considero importante mencionar mi opinión sobre el tema tratado. El tema designado siempre me ha llamado la atención, por eso lo elegí para desarrollarlo en profundidad; además continuaré formándome acerca de ello en un futuro, de cara a ejercer mi futura profesión.

Indagar sobre el género me ha permitido ser consciente de que todas las personas estamos inmersas en una sociedad en la que, a pesar de los numerosos avances en la legislación en materia de igualdad de género, el sexismo está más presente de lo que creemos tanto en los medios de comunicación, en las familias y en las escuelas.

Gracias a la formación proporcionada por la realización de este trabajo, se me ha facilitado aterrizar en una realidad social y escolar, esta última totalmente desconocida, en la que he conocido la gran presencia de estereotipos de género, actitudes, prejuicios y comportamientos presentes en las clases de Educación Física.

Por tanto, el profesorado, es un agente socializador, que debe facilitar y crear una Educación Física más justa alejada de todo tipo de condicionantes que promuevan la exclusión, haciendo que el alumnado sea consciente de su proceso de socialización en la creación de su identidad.

Por este motivo se proponen una serie de líneas de trabajo futuras para completar el presente estudio:

- Ampliar la zona geográfica de este tipo de estudios, de manera que no se desarrollen en una única ciudad, utilizando una mayor muestra para obtener una visión más global.

- Llevar a cabo investigaciones, donde se estudie la percepción del alumnado frente a los estereotipos de género, actitudes, prejuicios comportamientos sexistas presentes en las clases de Educación Física.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso- Rueda, J. A. (2007). Coeducación y educación física. *Las mujeres en mágna*, (24), 165-179.
- Alfaro, E. (2004). El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición. *Revista de Educación*, 335, 127-151.
- Álvarez- Bueno, G., Cano, S., Fernández-García, E., López, C., Manzano, A. y Vázquez, B. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Antúnez, M. (2001). Reflexiones de lo que la mujer representa para el deporte y el verdadero significado del deporte para la mujer. *Revista Lecturas: Educación Física y Deporte*, 42. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd42/mujer.htm>
- Antúnez, M.S. (2012). Actividad física y género. *Red Nacional Actividad Física y Desarrollo Humano*, 2(18), 1-5.
- Azzarito, L. y Solmon, M. (2009). An investigation of students embodied discourses in Physical Education: a Gender Project. *Journal of Teaching in Physical Education*, (28), 173-191
- Barbero, J. I. (1992). Deporte-cultura-cuerpo. El deporte como configurador de la cultura física. *Apunts*, 256, 41-47.
- Blández. J. (2000). *Ambientes de aprendizaje*. Barcelona: INDE
- Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2).
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuesta de intervención*. Barcelona: Graó.
- Camarero, S., Tella, V. y Mundina, J. J. (1997). *La actividad deportiva en el ámbito escolar*. Valencia: Editorial Promolibro.
- Castillo, O. (2009). *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en Educación Física*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Castillo, Ó. (2012). La equidad de género en Educación Física: influencia de los medios de comunicación. *Aula abierta*, 40(1), 63-72.

- Colwell, S. (1999). Feminisms and Figural Sociological Contributions to Understandings of Sports, Physical Education and Sex/Gender. *European Physical Education Review*, 5(3), 219-240.
- Consejo Superior de Deportes (2009). *Manifiesto por la igualdad y la participación de la mujer en el deporte*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cruz, J. (2007). *Psicología del Deporte*. Madrid: Síntesis.
- Devís, J., Fuentes, J., y Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 73-90.
- Díez, C., y Guisasola, R. (2002). *Estudio de las causas del abandono de la práctica deportiva en las jóvenes de doce a dieciocho años y propuestas de intervención*. Proyecto ITXASO.
- Domínguez, A. (2011). La práctica de la modernidad: Orígenes y consolidación de la cultura deportiva en España. 1870-1914. En X. Pujadas (Coord.), *Atletas y ciudadanos. Historia social del deporte en España, 1870-2010* (pp. 55-88). Madrid: Alianza Editorial.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. New York: Macmillan.
- Fernández-Balboa, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En J.M. Fernández-Balboa (Ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25-46). Editorial Marfil.
- 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 B. Vázquez (Coord), *Las mujeres jóvenes y las actividades físico-deportivas* (pp. 19-64). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Franco, S. y Simón, E. (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Popular.
- Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco.
- García Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: Consejo Superior de Deportes-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García, M. y Asíns, M. (1994). *Cuadernos para la coeducación. La coeducación en Educación Física*. Barcelona: La Coeducación en Educación Física Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

- Goicoechea, J. y López, M. (2009). La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar. Estereotipos y actitudes sexistas en Educación Física: Tratamiento Educativo a través de los objetivos, contenidos, metodología y actividades de enseñanza y aprendizaje. En J. Goicoechea y M. López (Coords), *Temario para las oposiciones de secundaria*. Granada: Tecnosubia Oposiciones.
- González-Boto, R., Salguero, A., Tuero, C. y Márquez, S. (2003). La coeducación en Educación Física como reto para superar la discriminación por razón de sexo: Condicionantes históricos e indicadores actuales. En *Actas del V Congreso de Educación Física y Deporte Escolar* (pp. 391-395). Valladolid: AVAPEF.
- Gutiérrez, M. y Oña, A. (2005). *Metodología en las Ciencias del Deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández, A. (2001). *Hacia una Educación no sexista. Educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Madrid: Arpe.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Ibáñez, E. (2001). Información sobre deporte femenino: El gran olvido. *Educación Física y Deportes*, 65, 111-113.
- Koivula, N. (1999). Gender Stereotyping in televised media sport coverage. *Sex roles*, 41(8), 589-604.
- Lillo, J., Brotons, P., y Simón, M. N. (2006). *Teoría y Práctica de la Coeducación*. Alicante: Diputación Provincial de Alicante.
- Lomas, C. (2006). En masculino y en femenino argumentos y orientaciones para un uso equitativo del lenguaje. En V. V. A. A. (Ed.), *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación* (pp. 32-42). Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- López, C., y Castañer, M. (2006). Investigar la lectura de la imagen fija publicitaria con relación al cuerpo y la actividad física. *Tándem*, 21, 8-16.
- Martin- Recio, F.J. (2009). Coeducación y Educación Física. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-8.
- Martínez-Galindo, C. (2006). *Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Ministerio de Educación (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.

LA EXCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO

- Ministerio de Educación (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ministerio de Educación (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación (2014). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Madrid: MEC.
- 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, J. A., Alonso, N., y Martínez-Galindo, C. (2005). Por una mayor coeducación e igualdad de sexo en la enseñanza de las actividades acuáticas. En J.A. Moreno (Ed.), *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas* (pp. 136-159). Murcia: Instituto U.P. de Ciencias del Deporte.
- Moreno, J. A., Martínez, C., y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(3), 20-43.
- Moreno, J. A., Sicilia, Á., Martínez-Galindo, C., y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4(11), 42-64.
- Moya, M.C. (1985). Identidad, roles y estereotipos de género. *Revista de psicología general aplicada*, 42(3), 457-472.
- Moya, M. (1996). *Efectos psicológicos sobre las víctimas del prejuicio. Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Piedra, J., García, R., Fernández, E., y Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53).
- Posada, F. (2000). *Ideas prácticas para la enseñanza de Educación Física*. Lérida: Agonós.
- Prat, M., y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Robles, J., Giménez, F. J., y Abad, M. T. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la ESO. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 18, 5-8.

- Rodríguez, L. y Miraflores, E. (2018). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 293-297.
- Romero-Granados, S. (2001). *La formación del profesorado en enseñanza secundaria*. Sevilla: Vicerrectorado de la Calidad de la Universidad de Sevilla.
- Scharagrodsky P. A. (2004). Juntos, pero no revueltos. La Educación Física en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 121(34), 59-76.
- Simón, J.A. (2008). El papel de la mujer en el origen y desarrollo del deporte en España (1900-1939). En J.A. Simón (Ed.), *Las mujeres en la esfera pública. Filosofía e Historia contemporánea* (pp. 77-102). Madrid: Universidad Carlos II.
- 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 B. Vázquez (Coord.), *Las mujeres jóvenes y las actividades físico-deportivas* (pp. 119-150). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Subirats, M y Tomé, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura.
- Tabernero, R., Justes, R., y Vázquez, J. (1997). Dramatización, la (todavía) difícil cuestión terminológica. Aproximación a su concepto. En A. Mendoza, c. Romea y F. Cantero (Eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 27-29). Universidad de Barcelona.
- Táboas, M. I., y Rey, A. (2007). El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: análisis de dos editoriales. *Kronos*, 11, 10-15.
- Thomas, J.R., y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Tomé, A. y Ruiz, R. A. (2002). El espacio de juego: escenario de relaciones de poder. En M.L. Abad (Coord), *Género y educación: la escuela coeducativa*, (pp. 79-88). Barcelona: Grao.
- Torres, D. (2005). Propuesta de programación didáctica coeducativa en educación física en educación primaria: un caso de la sierra de Madrid. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (8), 43-49.
- Torres, E. (2008). Juego cooperativo en la educación. Revista digital de innovación y experiencias educativas. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_11/ELENA_TORRES_1.pdf
- Valdivia, 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). Universidad de Jaén: Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.

LA EXCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO

- Valdivia, P. A., Sánchez-Pato, A., Alonso, J.I. y Zagalaz, M.L. (2011). Experiencias coeducativas del profesorado de Educación Física y relación con los contenidos de la materia. *TESI*, 12(2), 300-320.
- Valdivia, 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* (Tesis doctoral). Universidad de Jaén.
- Vázquez, B., Fernández-García, E. y Ferro, S. (2000). *Educación Física y género: Modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social: relaciones, significados e imaginario*. Paidós.
- 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 Deporte*, 5(10), 25-31.
- Vicente Pedraz, M. y Brozas Polo, M. P. (2014). Evolución de los planes de estudio de Educación Física y Ciencias de la Actividad Física en la Universidad de León: estudio de un (fra) caso. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (26), 101-107.
- Waddington, I., Malcolm, D., & Cobb, J. (1998). Gender stereotyping and physical education. *European Physical Education Review*, 4(1), 34-46.
- Zagalaz, M. L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: INDE.

ANEXOS



ANEXO I

ENTREVISTA:

1. ¿Qué es para usted ser profesor/a de EF?
2. ¿Cree que significa lo mismo EF para una profesora y para un profesor? y ¿para los chicos y chicas?
3. ¿Está presente la coeducación en la Educación Física? ¿Qué es para usted?
4. ¿Existe el sexismo en EF?
5. ¿Hace la selección de los contenidos teniendo en cuenta la coeducación? ¿Considera que existen contenidos dirigidos exclusivamente a un género?
6. A la hora de hacer los distintos agrupamientos, ¿tiene en cuenta el género? ¿Qué otros factores intervienen?
7. ¿Cuida el uso del lenguaje a la hora de dirigirse a los alumnos y alumnas?
8. ¿Cree que existen tareas, actividades, juegos que se enmarcan en un rol de género?
9. ¿Lleva a cabo la realización de una evaluación diferente entre niños y niñas? ¿qué peso da a las pruebas de CF? ¿Qué tiene en cuenta para evaluar?
10. En su clase, ¿qué papel desempeñan los chicos y chicas durante las actividades? ¿Cuáles son sus referentes en Educación Física?
11. Influyen los materiales o recursos utilizados durante las clases de EF en la desigualdad de género
12. ¿Qué elementos de cambio introduciría para favorecer la coeducación?