





**Universidad de Zaragoza. Facultad de  
Educación.**

Máster: Aprendizaje a lo largo de la vida: iniciación a la investigación.

**COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN  
FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISIS Y  
DISEÑO DE PROPUESTAS DE  
INTERVENCIÓN**

**COEDUCATION IN SCHOOL  
PHYSICAL EDUCATION:  
ANALYSIS AND DESIGN OF  
INTERVENTION PROPOSALS**

---

**TRABAJO FIN DE MÁSTER  
CURSO 2016/2017**

**Autor: Blanca Zarralanga Arregui**

**Director: Berta Murillo Pardo**



## **Resumen**

En las sesiones de Educación Física es una realidad la inexistente participación igualitaria del alumnado, situación que puede derivarse, entre otros factores, de la actitud del profesorado. Mediante el presente estudio, se ha conocido la actitud del docente de Educación Física, y en concreto, se han propuesto pautas de mejora para la situación coeducativa en cada centro escolar dentro de esta área, las cuales podrán ser generalizables a todas las demás del currículo, aspecto vital para lograr una educación igualitaria.

Para ello, se ha utilizado una muestra compuesta por 72 docentes, los cuales imparten su actividad profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón. Los resultados demuestran que el profesorado tiene o está muy cerca de una actitud igualitaria. Además, no existen diferencias significativas por razón de género, edad o experiencia a la hora de realizar una práctica más o menos coeducativa, aspecto que se diferencia con respecto a los últimos estudios realizados, los cuales mantenían una brecha de género entre la percepción que tenían hombres y mujeres a la hora de desarrollar la docencia.

**Palabras clave:** equidad, coeducación, Educación Física, género.

## **Abstract**

In the sessions of Physical Education is a reality the non-existent equal participation of students, a situation that can be derived, among other factors, the attitude of teachers. Through this study, the attitude of the Physical Education teacher has been known, and in particular, improvement guidelines for the coeducational situation in each school within this area have been proposed, which may be generalizable to all others in the curriculum for achieving an egalitarian education.

For this purpose, has been used a sample composed of 72 teachers, which impart their professional activity in the Autonomous Community of Aragon. The results show that teachers have or are very close to have an egalitarian attitude. In addition, there are no significant differences due to gender, age or experience when carrying out a more or less coeducational practice, an aspect that differs from the last studies carried out so far, which maintained a gender gap between the attitude of men and women.

**Key words:** equity, coeducation, Physical Education, gender.



# Índice

1. Marco teórico .....	15
1.1. Conceptos y antecedentes sobre Educación Física y Género .....	16
1.2. Factores de influencia en la práctica de Actividad Física .....	20
1.2.1. Factores personales .....	20
1.2.2. Factores del entorno .....	21
1.2.3. Factores sociales .....	21
1.2.3.1. La familia.....	21
1.2.3.2. Los amigos.....	23
1.2.3.3. El docente: el profesorado de Educación Física como agente de reproducción y cambio .....	24
1.3. Elementos para el desarrollo de una intervención coeducativa .....	26
1.3.1. Estrategias y pautas de actuación coeducativas llevadas a cabo en los centros educativos .....	26
1.3.1.1. La legislación en el ámbito estatal y autonómico .....	27
1.3.1.2. Proyectos, actuaciones y espacios coeducativos.....	27
1.3.2. Estrategias y pautas de actuación en la Educación Física escolar.....	33
2. Objetivos e hipótesis .....	39
3. Metodología .....	42
3.1. Diseño de estudio .....	43
3.2. Participantes.....	43
3.3. Instrumentos.....	45
3.3.1. Variables sociodemográficas y personales.....	45
3.3.2. Actitudes del profesorado hacia la coeducación.....	46
3.4. Procedimiento .....	47
3.5. Análisis de datos .....	48
4. Resultados.....	50
4.1. Conocimiento y medición de las actitudes del profesorado. ....	51
4.2. Pautas y propuestas para el desarrollo coeducativo. ....	58
5. Discusión .....	66
6. Conclusiones .....	72
7. Limitaciones del estudio y perspectivas futuras .....	76
8. Referencias .....	80

9. Anexos.....	91
----------------	----



## Índice de tablas y figuras

Figura 1. Modelo sociocultural de género.....	17
Figura 2. Puntuación de la dimensión sociocultural de toda la muestra .....	52
Figura 3. Puntuación de la dimensión relacional de toda la muestra.....	52
Figura 4. Puntuación de la dimensión personal de toda la muestra.....	53
Tabla 1. Características del profesorado encuestado .....	44
Tabla 2. Puntuaciones empíricas y puntos de corte de la escala .....	47
Tabla 3. Prueba de homogeneidad de varianzas .....	54
Tabla 4. Descriptivos por planos de toda la muestra de hombres y mujeres .....	54
Tabla 5. ANOVA de un factor.....	54
Tabla 6. Prueba de homogeneidad de varianzas .....	55
Tabla 7. Descriptivos por planos de toda la muestra en base a la edad .....	55
Tabla 8. ANOVA de un factor.....	56
Tabla 9. Prueba de homogeneidad de varianzas .....	57
Tabla 10. Descriptivos por planos de toda la muestra en base a la experiencia.....	57
Tabla 11. ANOVA de un factor.....	57



## **Justificación:**

Hoy en día, la Actividad Física (AF) constituye uno de los pilares fundamentales de mi rutina diaria, aspecto que está íntimamente ligado a mi formación académica: maestra de Educación Primaria con mención en Educación Física (EF). Su práctica supone un hábito, un estilo de vida el cual me aporta confianza, seguridad, autoconfianza, bienestar, disciplina, así como un conjunto de valores que hacen que afronte y me enfrente a las situaciones cotidianas y a la vida en general, de una manera totalmente opuesta a como lo hacía en épocas anteriores, en las cuales no formaba parte de mi día a día, e incluso no me parecía atractiva ni beneficiosa.

Aunque son numerosos la cantidad de beneficios que aporta, muchos de ellos suelen ser desconocidos por gran parte de la población, más aún si esas personas vivencian un contexto social en el cual no se desarrolla ningún tipo de AF. Por lo tanto, dado que en ocasiones existe un gran número de niños/as que se encuentran en un entorno social y familiar ajeno a la práctica, considero que su difusión debería ser vital a través de la educación y por tanto, de los docentes.

Pese a que debería tratarse de una propagación transversal a través de la práctica profesional de todas las personas que desarrollan su labor educativa en cada centro escolar, el maestro de EF a través de la docencia debería constituir un agente de cambio, un propulsor y creador de nuevos hábitos de vida más saludables a través de la impartición de una AF saludable y por lo tanto, igualitaria, realista, individualizada y divertida.

Por todo ello, es esencial que el docente pueda otorgar las mismas oportunidades para la participación en la práctica físico-deportiva independientemente del género del discente, así como debe constituir el eje de los proyectos diseñados para respetar los modelos escolares activos o ser una “transferencia social” para el resto de individuos que interactúan en la comunidad educativa. Por otro lado, las tareas que este lleve a cabo deben aumentar la motivación en los discentes, así como utilizar recursos de enseñanza basados en la evidencia o reflexionar sobre las cuestiones de la sociedad en relación con la AF y la salud.

Considero que es vital que el maestro también proporcione información sobre las oportunidades de AF disponibles en la comunidad. Este debe ser una piedra angular de promoción de la AF en el entorno escolar, desarrollando para ello estrategias efectivas

para convertir a los profesores resistentes en docentes resilientes, así como elaborando objetivos de aprendizaje útiles para el desarrollo de un estilo de vida activo y saludable.

De este modo, tal vez los discentes decidan seguir esta huella para continuar en la práctica de AF regular, conseguir un buen nivel de condición física o incluso llegar a la elaboración de la resolución de problemas y toma de decisiones y por tanto, alcanzar la autonomía.

Por otro lado, el concepto de género siempre ha suscitado gran interés en mí, y es que, hoy en día vivimos en una sociedad en la que parece que todo aquello que tocamos o sentimos debe estar etiquetado, configurado: se debe poner nombre a cada sentimiento, a cada palabra, a cada expresión, sino parece que no existen. Del mismo modo ocurre con las personas, con el género. Me sorprende por un lado y me irrita por otro, el hecho de que la sociedad imponga un modelo a seguir según tu sexo al nacer, produciéndose así la creación de un camino que debes recorrer, en el cual está inmersa la disciplina deportiva que debes o no realizar, independientemente de que te guste más o menos. Es decir, naces y te dispones a andar sobre una senda pre-construida la cual, supuestamente, te guiará bajo el anonimato y la vista de la sociedad, mientras que si te desvías, estarás alterando en cada paso a los individuos que viven en ella. Y yo me pregunto, ¿Por qué si debemos vivir bajo unas reglas preconcebidas luego decimos sentirnos libres?

No obstante, si hoy en día preguntásemos a la población si considera si las escuelas son sexistas, tal vez gran parte de ellos, inconscientes de la difusión de creencias, estereotipos y prejuicios sexistas que sufrimos cada día por parte de las diversas áreas de la sociedad, respondería que no. Pero, si nos introducimos en un centro escolar, ¿Acaso el simple hecho de observar cómo se encuentra construida la distribución de espacios, no es un indicio suficiente para darnos cuenta de las primeras connotaciones sexistas?

Si ahondamos en la literatura del aula o en los libros de texto, también podremos observar cómo la figura de la mujer se describe en la mayoría de las ocasiones de forma distinta a la del hombre, causando así posibles concepciones distintas en las mentes del alumnado que se dispone a su lectura o estudio.

Lo mismo podría ocurrir en el lenguaje oral que imparten los docentes, el cual en muchas ocasiones dista de la visión de la educación coeducativa, puesto que algunos de ellos sin plena consciencia, se dirigen siempre al discente en términos genéricos masculinos, o incluso en el área de EF se presta inconscientemente más atención o se

ponen más expectativas en ciertos alumnos del género masculino debido a la posible percepción de una habilidad motriz mayor, lo cual tal vez podría causar mayores o menores percepciones de éxito en las conductas motrices de las alumnas frente a las de los alumnos.

Por lo tanto, diariamente aprendemos bajo una educación la cual tal vez sea mucho más sexista de lo que las personas consideran a priori y vivimos en una sociedad en la que, día a día, continúan difundiéndose y propagándose una gran cantidad tanto de estereotipos de género, como de prejuicios.

Todos estos aspectos propagan la idea de que el hombre es superior a la mujer, o directamente, de que ambos sexos no pueden contar con las mismas oportunidades para una misma cuestión, lo cual impide que la sociedad avance hacia el logro de la igualdad.

Así pues, debido a mi íntima vinculación con la práctica deportiva así como al interés por lograr una educación más coeducativa, a través del presente estudio, el reto es construir centros escolares desde la igualdad. Pese a que esto sea un desafío de todos los profesionales que conforman el sistema educativo y de toda la sociedad, me centraré en conocer las actitudes del profesorado de EF que imparte su actividad profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón.



# **1. MARCO TEÓRICO**

## 1. Marco teórico

### 1.1. Conceptos y antecedentes sobre Educación Física y Género

Mientras que el concepto “sexo” hace referencia a la diferenciación biológica del hombre y la mujer, y por tanto es una característica anexa a la persona (Sicilia, 2003), el término “género” alude a la forma en que las diferencias biológicas se interpretan y traducen mediante procesos sociales, culturales y psicológicos a través de los distintos roles sociales de hombres y mujeres (Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso, 2008).

Además, el género, si se analiza desde una perspectiva sociocultural, y en concreto, desde el enfoque *Doing Gender* (Crawford, 2006, citado en Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011), este puede comprenderse y analizarse desde tres perspectivas, según las cuales, el género se desarrolla y manifiesta en tres planos que se encuentran interrelacionados entre sí:

- *El género como un sistema de organización social* el cual otorga mayor poder y estatus al género masculino, estructura el acceso al poder y a los recursos y regula tanto las posiciones sociales, como los modelos de relación entre ambos sexos.
- *El género como un proceso dinámico de representación* sobre lo que significa ser mujer u hombre, el cual se lleva a cabo a través de las interacciones de las diversas situaciones de la vida cotidiana, configurando así los modelos y las relaciones de género a través de los procesos de socialización.
- *El género como un aspecto de la identidad y de actitudes personales*, es decir, el conjunto de creencias y expectativas asociados a lo que significa ser un hombre masculino o una mujer femenina en una determinada cultura.



## ¿Cómo se hace género? (Doing Gender)

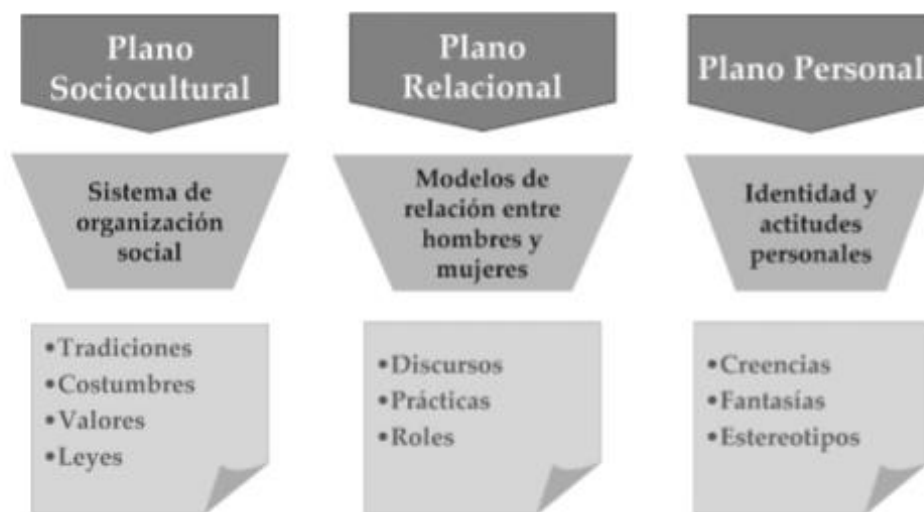


Figura 1. Modelo sociocultural de género. Figura extraída de Rebollo et al., (2011).

Por lo tanto, el término “género” no puede entenderse como un conjunto de rasgos o como un atributo de la persona, sino que surge de las interacciones sociales, las cuales están encaminadas a la creación del orden social de género (West y Zimmerman, 1987, citado en Piedra, García, Rebollo y Jean, 2011) y lo cierto es que, hoy en día, parece que la sociedad exige el seguimiento de roles específicos de género (Sargarzazu y Lallana, 2012), los cuales se denominan como el conjunto de funciones que definen a un individuo dentro de un grupo social determinado, presentando actitudes que conllevan a la desigualdad y jerarquización en el trato recibido por las personas en base a su diferencia sexual (Moreno, 2000) a través de estereotipos establecidos (Sargarzazu y Lallana, 2012). Estos últimos actúan dando un significado a la realidad social, son muy resistentes al cambio y afectan en la relación social de la persona estableciendo un comportamiento estereotipado (Gómez, 2002), los cuales cuando son adquiridos al extremo, pueden conducir a pensamientos relacionados con la discriminación hacia las personas por razón de sexo (Baena y Ruiz, 2009).

Los distintos roles sociales actuales integran los estereotipos de masculinidad y feminidad (Sicilia, 2003), entendiéndose por feminidad al estereotipo relacionado con las mujeres, el cual alude a comportamientos relacionados con la comprensión, conformidad, modestia, cooperación, dependencia o falta de agresividad entre otros. Por otro lado, la masculinidad se asocia con los varones, y se refiere a características relacionadas con el

éxito, la competitividad, la energía o la fortaleza (Moreno et al., 2008). De este modo, cada sexo adecua su conducta al estereotipo de género dictaminado por su grupo, asimilando así la identidad de género y el rol de sexo propio de su biología (Sicilia, 2003), y aquellos que no siguen los rasgos definidos socialmente, encuentran dificultades para encontrarse dentro de su grupo, puesto que acaban con la identidad asociada a su sexo (Moreno et al., 2008). Y es que, las mujeres, a lo largo de la historia, han tenido que luchar frente a ideas vinculadas con que el sexo femenino es inferior al masculino en la práctica deportiva, que posee menor capacidad física que estos o que la AF masculiniza a la mujer (Moreno y Martínez, 2011), lo cual ha desembocado tanto en la creación de situaciones sexistas, como en la formación de los estereotipos mencionados en torno a la concepción del cuerpo de la mujer, sus posibilidades y funciones (Rodríguez, Martínez y Mateos, 2009). De este modo, parece evidente que las barreras de acceso a la práctica de estos deportes considerados como “masculinos” sean debidas en gran medida al estereotipo social del género femenino, y no a las limitaciones físicas del cuerpo de la mujer (Rodríguez y Ramírez, 2010).

Hoy en día, la práctica de AF y deporte constituyen una realidad social construida en base a las características de la sociedad y cultura en la que se encuentra, ya que adquiere los valores que estas le otorgan cuando se juega en él (Mosquera, Sánchez, Romero y Cebrián, 2010). Por lo tanto, dado que los estereotipos siempre están estrechamente vinculados con los valores y la ideología propios de cada época y cultura, se constituirán en base a lo que la sociedad tome en consideración (Rodríguez et al., 2009) por lo que la práctica de AF será violenta, machista o sexista si la sociedad que la practica desarrolla dichas actitudes ante la vida (Mosquera, Sánchez, Romero y Cebrián, 2010).

Si se tiene en cuenta que desde los primeros años de vida ya se produce una diferenciación y categorización entre hombres y mujeres (Moreno, 2000), parece evidente que en la práctica deportiva actual también puedan tener cabida ciertas diferencias, y es que, mientras que determinados rasgos de identidad como la competitividad, agresividad e independencia se asocian a los varones, a las mujeres se las vincula con la sumisión, el orden o la pasividad (Sargarzazu y Lallana, 2012).

Además, las actividades físico-deportivas en las que se implica la población femenina son denominadas socialmente como “femeninas” (Torre, 2002), de este modo, los niños tienden a optar por deportes que practican la mayoría del género masculino, negándose a aquellos deportes tipificados como “femeninos” por miedo a la repercusión

que ello podría conllevar, produciéndose así un continuo refuerzo de los estereotipos sexistas (Puig, 1986; Vázquez, 1991, citado en Sagarzazu y Lallana, 2012).

Así pues, los motivos y las preferencias que conllevan a la realización de la práctica de AF entre hombres y mujeres es distinto (Moreno y Martínez, 2011), ya que mientras que en el sexo femenino algunas mujeres quieren, participan o se adaptan al modelo deportivo establecido por la cultura masculina, otras tienden a buscar un modelo de deporte femenino que les conduzca a una cultura feminista transformadora del propio deporte, en donde tratan de hallar lo placentero y lúdico de la práctica deportiva (Rodríguez et al., 2009) y por tanto, la práctica por salud y recreación, el hombre se acerca más al ámbito competitivo (Moreno y Martínez, 2011).

Además, el 60% del estudiantado encuestado tras el estudio desarrollado por Alvariñas, Fernández y López (2009) consideró la existencia de unos deportes más adecuados para chicas que para chicos y viceversa, constatando así la existencia de uno de los estereotipos más resistentes al cambio: la idoneidad de unos deportes u otros en base al género del deportista (Rodríguez et al., 2009).

Y es que, algunos adolescentes defienden que los varones que hacen más cantidad de AF que las chicas es porque “aguantan más, tienen más resistencia y son más fuertes” (Blández, Fernández y Sierra, 2007), datos que se asemejan a los obtenidos por Pantoja y Montijano (2012), en los cuales se constató que las niñas tenían menor gusto por la práctica de AF y se consideraban menos buenas en su ejecución con respecto a los niños.

Macías y Moyá (2002) también afirman que los chicos se autoperciben con mayor habilidad deportiva que las chicas, concediéndose un mayor valor de utilidad y mostrando una actitud menos positiva y liberal hacia la práctica deportiva femenina que las chicas. Dichas afirmaciones evidencian que los estereotipos de género relacionados con la práctica deportiva, siguen estando vigentes en los niveles educativos de Educación Primaria y Secundaria (Blández, 2007, citado en Alvariñas et al., 2009).

Actualmente, el concepto de “género” surge de las interacciones sociales (Piedra et al., 2011) por lo que si se sitúa desde una perspectiva físico-deportiva, continúan existiendo diversos factores que la influyen, así como barreras que entorpecen su desarrollo desde una práctica equitativa entre hombres y mujeres, por lo que muchas de ellas, tras la insatisfacción de no haber consolidado hábitos activos en la infancia, la falta

de oferta de actividades deportivas, el cambio de intereses, el conflicto del tiempo conforme avanza la edad o las decisiones de padres y madres, acaban reduciendo o incluso abandonando la práctica de AF en la adolescencia (Moreno y Martínez, 2011).

## **1.2. Factores de influencia en la práctica de AF**

Entre los diferentes modelos teóricos influyentes, además del modelo *Doing-Gender*, el cual establece la comprensión del género mediante la interrelación de tres planos, cabe destacar el modelo socio-ecológico, el cual también sugiere que la práctica de AF es fruto de una compleja interacción entre diversos factores, tal como personales (creencias, actitudes o eficacia), del entorno y sociales (amigos, apoyo familiar y escolar) (Sallis, Proschaska, Taylor, Hill y Greaci, 1999 citado en Vidal, 2016).

### **1.2.1. Factores personales**

A pesar de que la práctica regular de AF supone grandes beneficios para la salud en todas las edades, es en la infancia y en la adolescencia donde juega un papel fundamental a la hora de adquirir hábitos y actitudes para el futuro (Pantoja y Montijano, 2012). Y es que, tanto la práctica de juegos como de deporte, contribuyen a desarrollar el proceso de socialización, por lo que en las primeras etapas, su práctica puede contribuir al fomento psicológico y social del individuo, proporcionándole un gran número de aprendizajes de comportamientos y actitudes que conlleven el desarrollo de la responsabilidad, el afán de superación o el autocontrol (Cantón, Mayor y Pallarés, 1995).

Pese a la importancia que conlleva su práctica en determinadas edades, algunos estudios afirman que únicamente el 4.6% de las chicas y el 16.8% de los chicos europeos, realizan 60 minutos de AF moderada o vigorosa por día, mientras que el tiempo empleado en la realización de actividades sedentarias es de 8 horas diarias (Verloigne et al., 2012).

Tras el estudio desarrollado por Beltrán, Devís y Peiró (2016) se observó que los sujetos ‘activos’ y ‘moderadamente activos’ representaban el 52,2% de la muestra, frente al 47,8% de ‘inactivos’ y ‘muy inactivos’. Estos datos son similares a los obtenidos por López (2008) donde únicamente el 54% de los sujetos activos afirmaban realizar AF tres o más veces por semana, datos que coinciden con los obtenidos por Alvariñas et al., (2009) en el cual solamente el 64% de las personas afirmaban realizar práctica físico-deportiva 2-3 veces por semana. Además, al llegar a la adolescencia, pese a que el nivel

de práctica de AF disminuye en ambos sexos, se produce con mayor énfasis en las mujeres.

Entre los motivos que conllevan a la práctica de AF por parte de los niños y adolescentes, destacan la competición, las capacidades personales, la aventura y diversión, los aspectos sociales, la forma física e imagen personal y la salud médica, entre otros (Garita, 2006). Granero, Gómez, Abraldes y Rodríguez (2011), también afirman que los principales motivos que impulsan la práctica de AF se encuentran relacionados con factores sociales y la diversión, seguidos de otros como la salud y la competencia (Gallegos, López, Valeiras y Suárez, 2011). Además, los niños deportistas se acercan más a la práctica de AF por motivos intrínsecos que extrínsecos como mejorar nivel, divertirse y hacer nuevos amigos (Garita, 2006).

No obstante, para lograr un buen desempeño en una determinada actividad es esencial la motivación, ya que supone un factor regulador de la energía y la emoción empleada para cumplir un objetivo (Valdés, 1996, citado en Garita, 2006). Esta es un elemento clave para desarrollar el compromiso y la adherencia en el ámbito de la AF, ya que su estudio permitirá averiguar tanto el porqué de algunas personas con respecto a la elección de una actividad u otra, así como los factores que determinan la persistencia o abandono de dicha elección (Moreno, Cervelló y Martínez, 2007, citado en Granero et al., 2011).

Bauman et al., (2012) establecen una agrupación de diversos factores que pueden influenciar en la práctica de AF, entre los cuales se encuentran, entre otros, el dominio de los medios de comunicación o el márketing, y es que, pese a que los modelos comportamentales de los niños y niñas comienzan en la familia y se continúan cumplimentando en la escuela, estos se ven continuamente reforzados por los medios de comunicación (Moreno, 2000).

#### 1.2.2. Factores del entorno

Hoy en día, los medios de comunicación a través de la generación de información y opinión, reflejan y contribuyen al desarrollo de ciertos valores culturales y creencias que conforman la opinión pública (Latiesa 1998, citado en Gallego, 2009).

La relación entre el deporte y los medios se desarrolla bajo un contexto cultural en donde se priorizan los beneficios comerciales y la creación de eventos mediáticos que son atractivos para la sociedad (Coakley, 2003, citado en Sagarzazu y Lallana, 2012), por lo que a través de ellos solo se retransmite el deporte considerado “espectáculo”, mientras que otras modalidades que sí que tienen interés para el género femenino, no tienen lugar en la parrilla comunicativa debido a su falta de expectativa consumista, provocándose así la ocultación y proyección de ciertos logros deportivos femeninos.

De este modo, dada la gran relevancia que los medios de comunicación tienen en el proceso de socialización de la persona como referente sociocultural (Gallego, 2009), sería vital aumentar la presentación de modelos positivos, sobre todo en la televisión, ya que el impacto que las figuras masculinas tienen en los niños y jóvenes debería aprovecharse por igual en el caso de las mujeres (Rodríguez et al., 2009).

### 1.2.3. Factores sociales

#### 1.2.3.1. *La familia*

Dado que la opinión de los adolescentes se forja en base a la influencia de la educación recibida desde la infancia (Blández et al., 2007) y puesto que la familia es el entorno en el cual se llevan a cabo las primeras experiencias de socialización deportiva, las actitudes que ahí se mantengan frente a la sociedad y la práctica deportiva (González, Sánchez y López, 2012), así como a las experiencias definidas por el género dentro de su propia familia, constituirán un determinante en la conducta del niño (Sicilia, 2003).

Por lo tanto, la unidad familiar comporta una situación social y económica específica que influye en el desarrollo del individuo a través de la creación de pautas comportamentales, actitudes y valores relevantes en todas sus actividades, incluyendo la práctica deportiva (Cantón et al., 1995), resultados que coinciden con los obtenidos por Pantoja y Montijano (2012), los cuales afirman que tanto los padres, sobretudo la figura paterna, como el maestro de EF, constituyen dos de las influencias más significativas para el niño en la práctica y desarrollo de la AF (Vallejo y González, 2012).

González y Otero (2005) también ratifican que existe una estrecha relación entre la participación de las chicas en AF y la de sus padres, siendo el tiempo y energía invertida por estos contribuyentes en el desarrollo del talento deportivo de sus hijos, especialmente durante la etapa de los 13 a los 15 años (Côté, 1999).

Por lo tanto, las adolescentes cuyos padres no realizan deporte habitualmente, muestran tasas de inactividad más elevadas en comparación con otras chicas cuyos padres sí lo hacen de manera regular, por lo que ciertos adolescentes son más propensos a realizar práctica deportiva cuando su hermano o madre también lo practican (Seabra, Mendonça, Thomis, Malina y Maia, 2011).

De este modo, es esencial el apoyo de los padres para aumentar la participación deportiva de los niños y adolescentes (Heitzler, Levin, Duke y Huhman, 2006), ya que en esta etapa, el adolescente además de configurar su autoestima (Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2012) desarrolla la identidad de género, etapa en la cual es vital la familia y otros agentes de socialización, puesto que ayudan a la representación del mundo y a la categorización establecida entre hombres y mujeres (Sicilia, 2003).

Además, cuando los padres participan en las actividades deportivas de sus hijos, lo hacen a través de cuatro mecanismos de influencia: modelado, instrucción, refuerzo y ánimo, lo cual ocasiona en los niños respuestas afectivas y de comportamiento (Teques y Sherpa, 2009).

Valdivia, Alonso, Sánchez y Zalagaz (2013) ratifican que la familia es una barrera que, en ocasiones, contribuye a reforzar los estereotipos sexistas, ya que existen diferencias en la valoración que los padres y madres hacen de las actividades físico-deportivas según el género de sus hijos (Eccles, Jacobs y Harold, 1990; Fredricks y Eccles, 2004; Horn y Horn, 2007, citado en Pardo, 2016), y por tanto, en determinadas ocasiones, contribuyen a la no práctica o abandono de la misma (Blández et al., 2007).

No obstante, la influencia del padre, la madre y los amigos es sensible y diferenciada en función de la edad del niño (Serra, Zaragoza y Generezo, 2014), y es que, en ocasiones, es el rol ejercido por los amigos también supone ser una influencia relevante con respecto a la práctica deportiva, mayor incluso que la de las figuras materna y paterna (Brustad, Babkes y Smith, 2001, citado en Serra et al., 2014).

#### *1.2.3.2. Los amigos*

Conforme los niños y niñas crecen, se vuelven más sensibles a una influencia diversificada de los diferentes agentes sociales, de modo que en el nivel de AF de los

adolescentes, influye tanto la práctica deportiva y el apoyo de los padres, como el de sus propios compañeros (Anderssen & Wold, 1992).

El proceso de socialización es vital para los niños y niñas, dado que van adquiriendo una serie de estereotipos sexuales propios de su cultura, así como admitiendo una serie de preconcepciones en torno al cuerpo y al modo en que deben comportarse hombres y mujeres respecto al deporte y a la EF. Además, estos procesos de socialización constituyen un aspecto clave para el desarrollo diario de la idoneidad personal del individuo, puesto que cada uno conoce el significado compartido que existe dentro de cada grupo acerca de lo considerado masculino y femenino, identificándose con ello y actuando en base al papel de género identificado (Sicilia, 2003).

Pero para que el deporte sea realmente un elemento formativo, se deberá basar en criterios educativos, de forma que será importante la orientación que den a las prácticas deportivas todos los agentes que intervienen en dicha actividad, tal como los organizadores, padres, amigos o el modelo que desarrolle el educador en las mismas (Monjas, Ponce y Gea, 2015).

#### *1.2.3.3. El docente: el profesorado de Educación Física como agente de reproducción y cambio*

La EF es una materia idónea para abarcar diversas esferas de influencias a través de un enfoque socio-ecológico, el cual afirma que la AF durante la infancia está determinada por una gran interacción de factores que se desarrollan en distintos niveles, tal como intrapersonales, la auto-eficacia y el ambiente social y ambiental (Ward, Saunders y Pate, 2007).

Pese a que la percepción que el alumno tiene de la AF que realiza el profesor explica solamente el 5,7% de toda la variabilidad en la realización de esta conducta (Serra et al., 2014), es vital que la EF se considere como un medio para educar el cual se adecue a las nuevas necesidades y valores de una sociedad mediante objetivos acordes a las características de la población (López, 2008), puesto que si al deporte se le da la orientación adecuada, ayudará a la construcción social del sujeto positivamente (Monjas et al., 2015).

Algunas investigaciones realizadas con adolescentes muestran que la percepción que éstos tienen acerca de la influencia social de sus docentes se aproxima a la percepción



de autonomía y competencia (Col y Williams, 2008, citado en Serra et al., 2014), así como al desarrollo de valores en la práctica deportiva (Monjas, Ponce y Gea, 2013, citado en Monjas et al., 2015).

De este modo, el docente de EF debería impulsar al alumnado a la adquisición de hábitos y estrategias que le garantizaran una vida saludable junto con el desarrollo de una conciencia crítica para poder discernir con autonomía (López, 2008). Además, para la creación de hábitos deportivos, sería vital una orientación hacia nuevas actitudes físicas atractivas y excitantes para ellos mediante la vivencia de actitudes positivas en las clases (Moreno y Cervelló, 2004), ya que los docentes de EF son potencialmente relevantes en la capacidad de influencia en la realización de práctica deportiva en la adolescencia (Beghetto y Kaufman, 2007) sobre los gustos de los chicos y chicas hacia el tipo de AF escogida (Blández et al., 2007), por lo que si se desarrolla un ambiente que favorezca la realización de estilos de vida saludables, es más probable que los jóvenes desarrollen un hábito positivo (Wuerth, Lee y Alfermann, 2004, citado en González et al., 2012).

Moreno y Cervelló (2004) también inciden en que las vivencias que desarrolle el alumnado en las sesiones de EF les proporcionará una valoración de las mismas que conformará un conjunto de actitudes que podrán generar o no hábitos de práctica deportiva futura. Y es que, si el alumnado experimenta satisfacción o éxito en las tareas prácticas deportivas propuestas sin vivenciar la exclusión, se facilitará la mejora de su autoconcepto y autoestima y se fomentará el desarrollo de conductas más saludables (López, 2008).

Por lo tanto, se trata de que los alumnos y alumnas lleven a cabo el desarrollo de un correcto nivel de autosatisfacción personal, una buena autoestima física y una valoración positiva de la EF, independientemente de su sexo (Baena y Ruiz, 2009) aspecto que no se aprecia en la vivencia actual de la práctica deportiva, dado que algunos niños tienden a optar por deportes que practican la mayoría del género masculino, negándose a realizar aquellos tipificados como “femeninos” por miedo a la repercusión que ello podría conllevar (Puig, 1986; Vázquez, 1991, citado en Sagarzazu y Lallana, 2012).

Y es que, las personas que no aceptan los rasgos definidos socialmente se alejan de la representación mental que se tiene sobre los comportamientos propios de cada sexo, provocándose en muchas ocasiones una «ruptura de identidad» (Sicilia, 2003) las cuales, pese a que el profesorado tiene el derecho y la obligación de denunciar (Suberviola,

2012), en ocasiones son silenciadas por el docente de EF, contribuyendo así a incrementar la discriminación sexual en el aula (Moreno et al., 2008).

Es por ello que algunos investigadores como Torre (2002), abogan por reflexionar y modificar las actitudes sexistas que presenta el docente y por ende, el alumnado hacia la práctica de determinadas modalidades deportivas, ampliando así el abanico de oportunidades alternativas y superando los condicionantes sociales que impiden que la población femenina disfrute de su propia identidad en su conjunto. De este modo, el objetivo del desarrollo de una educación inclusiva y educadora sería la formación, tanto del docente de EF (Moreno y Cervelló, 2004), como de toda la comunidad educativa, a través de pautas comunes y generales para todo el centro (Azorín, 2014), ya que educar en la igualdad exige de un compromiso firme que busque la igualdad efectiva entre hombres y mujeres por parte de todas las personas conforman el contexto educativo (Cabeza, 2010).

### **1.3. Elementos para el desarrollo de una intervención coeducativa**

Las siguientes pautas y propuestas de actuación que se muestran a continuación, reflejan las estrategias coeducativas llevadas hasta el momento por diversos ámbitos tanto educativos, como autonómicos y estatales, las cuales han sido desarrolladas y recogidas por la literatura.

Por otro lado, las siguientes propuestas de actuación que corresponderán al apartado posterior, se centran en el área de EF, pero pueden y deben generalizarse al resto de materias que conforman el currículo escolar. Dichas estrategias y pautas de actuación reflejan posibles medidas de intervención dentro del ámbito escolar, las cuales han sido recogidas y planteadas por la literatura para futuras propuestas en coordinación con el área de EF.

#### **1.3.1. Estrategias y pautas de actuación coeducativas llevadas a cabo en los centros educativos**

A continuación, se presentan las medidas coeducativas planteadas a nivel estatal y autonómico, así como los proyectos, espacios y actuaciones que abogan por el desarrollo de una práctica igualitaria ya que, en los últimos años, la sociedad española ha llevado a cabo diversas actuaciones en la sociedad con respecto a la igualdad entre ambos géneros (Piedra et al., 2011).

#### *1.3.1.1. La legislación en el ámbito estatal y autonómico*

Las primeras medidas para desarrollar desde el ámbito educativo, fueron ya recogidas en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección integral contra la Violencia de Género (Torres, 2010).

Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) incorporó el principio de igualdad a través de la coeducación y la modificación del currículum para la inclusión de materias relacionadas con el estudio de la igualdad y un año después, la Ley de Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres de 2007 (Piedra et al., 2014) expuso políticas orientadoras para el desarrollo de la práctica educativa.

Entre 2008 y 2011, el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades se centró en el desarrollo de la educación para la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres a través de la prevención y actuación contra la violencia de género en todos los ámbitos educativos.

En lo que respecta al ámbito autonómico, en los últimos años se han aprobado leyes específicas sobre la igualdad entre géneros, en las cuales se aboga por una intervención planificada y global en el espacio educativo.

Además, uno de los aspectos compartido por las diversas legislaciones autonómicas se relaciona con el principio de igualdad entre géneros, el cual debe visualizarse en los currículos a lo largo de las diversas etapas educativas mediante la erradicación de los contenidos sexistas, poniendo especial énfasis en los presentes en libros de texto y otros materiales didácticos.

#### *1.3.1.2. Proyectos, actuaciones y espacios coeducativos.*

- *Iniciativas estatales.* En lo que respecta a las iniciativas estatales coeducativas desarrolladas para la prevención de la violencia de género, destacan varios proyectos:

*“Relaciona”*: El objetivo principal de este trabajo fue fomentar el diálogo y la reflexión sobre el origen y las manifestaciones presentes en la escuela en materia de violencia de género. De este modo, se trató de modificar la práctica del profesional de la educación a partir del intercambio de conocimientos nacidos en los centros escolares. Además, en el año 2007, se decidió indagar en los modelos afectivos y sexuales, dado que fueron considerados componentes esenciales en el fomento de la violencia de género.

*“Intercambia”*: Este proyecto surgió en marzo de 1990 en el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), el cual contó con la colaboración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS). A través del mismo, se trató de fomentar la integración de hombres y mujeres en la educación a través de un principio equitativo de oportunidades. Además, posteriormente, en el año 2000, el MEC colaboró junto al Instituto de la Mujer para desarrollar iniciativas que promoviesen directamente en la praxis escolar herramientas de apoyo a los docentes.

Fruto del trabajo anterior, en el año 2005 se creó la Red Intercambia, cuyo objetivo trató de llevar a cabo una puesta en común de las diversas experiencias educativas, proyectos y materiales desarrollados por las diversas Consejerías de Educación y Organismos de igualdad autonómicos en favor de una igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Además, anualmente se han continuado celebrando encuentros sobre temáticas concretas, tal como *“Coeducar en el amor y la sexualidad”*.

Hoy en día, la citada Red se ha materializado en un portal virtual dirigido a toda la comunidad educativa, asociaciones o incluso personal investigador, actuando así como plataforma para la expansión de las diversas propuestas creadas en el ámbito educativo sobre la igualdad de género.

*“Menos es más. Cine para ser la voz de quienes callan”*: Mediante este proyecto, el cual se desarrolló entre los años 2007 y 2009 promovido por el Ministerio de Asuntos Sociales y la Delegación Especial del Gobierno Contra la Violencia sobre la Mujer, junto con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, se trató de sensibilizar a través de la participación de grandes personalidades del cine, profesorado y alumnado, ante la violencia de género. En concreto, importantes cineastas facilitaron la metodología necesaria para la elaboración de guiones de cortometrajes en centros educativos, los cuales acabaron convertidos en cortos cinematográficos producidos por el Ministerio de Igualdad, proyectados y acompañados por charlas-debate mediadas por profesionales en violencia de género para contribuir a la concienciación de la violencia de género en las diversas comunidades autónomas (Torres, 2010).

- *Iniciativas autonómicas y escolares:*

La información que se expone a continuación deriva de proyectos, guías y talleres:

*Guía “Ni ogros ni princesas”*: En este proyecto, el cual fue materializado en una guía elaborada por diversos docentes, destacan algunas actividades específicas para el

alumnado, profesorado y familias, las cuales se pretende que cada centro educativo lleve a cabo a través de la consolidación de un proceso que englobe la igualdad en el centro educativo. En la citada guía, se trabajó la autoestima, la igualdad de chicos y chicas y la igualdad de orientación sexual mediante un proyecto de Educación Afectivo-Sexual en un centro escolar de la red pública (Lena, Blanco y Rubio, 2007).

*“Talleres creativos en el aula”*: Desde la Fundación Mujeres se trató de aportar a los niños y niñas mediante talleres herramientas para construir relaciones desde la igualdad, el respeto y el cuidado a través del fomento de la autoestima, el respeto o la resolución pacífica de conflictos. Además, dichos talleres se complementaron con la puesta en marcha de una propuesta artística grupal que difunda mensajes de buenos tratos y respeto a la diversidad e igualdad de oportunidades para ambos géneros (De la Peña, 2010).

*“Conmemoraciones”*: La mayoría de centros escolares desarrollan propuestas educativas concretas en días conmemorativos del año, tal como el 8 de marzo o el 25 de noviembre. No obstante, debido a su carácter excepcional, no tienen demasiada relevancia en el alumnado (Torres, 2010).

*Proyecto: “Rimas contra la violencia de género”*: A través de la Fundación Mujeres se participó con este proyecto en el diseño de talleres y acciones educativas junto con artistas para abordar el problema de la violencia de género. Este proyecto trata de sensibilizar a los adolescentes sobre la violencia de género ejercida contra las mujeres. Para ello, se desarrolla una gira de conciertos por España con la grabación de un disco con canciones inéditas sobre la violencia de género en la cual participan diversos artistas. Este proyecto es vital, puesto que en la edad adolescente es relevante la importancia que otorgan ciertos espacios donde se establecen relaciones sociales y todo aquello que comparten: música, gustos, ocio, etc.

*Proyecto: “Rompiendo esquemas”*: El citado proyecto se dirigió al alumnado de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, cuyo objetivo era crear en los adolescentes una reflexión crítica de las identidades y roles tradicionales de género. No obstante, también se dirigió a la comunidad educativa y a todas las familias, el cual se introdujo a través del plan de acción tutorial y el programa de orientación académica, estando todas las actividades adaptadas a las tutorías y organizadas por contenidos y cursos (De la Peña, 2010).

*Proyecto: “Por los buenos tratos”*: Este proyecto, al igual que los tres siguientes, se ha desarrollado actualmente en las aulas y colegios de Aragón. En concreto, se trata de potenciar la humanidad de las personas a través de enfatizar lo mejor de cada persona, de la sociedad así como para inhibir lo peor de cada uno, de la sociedad (igualdad, libertad, derechos sexuales y colectivos...) e invitar a la reflexión autocrítica para potenciarla.

*Proyecto: “Mujeres con historia”*: El mencionado proyecto, dirigido a niños de 5º de EP, tiene como objetivo hacer más visible la figura femenina a lo largo de la historia. Para ello, los discentes investigan en la red sobre figuras femeninas y posteriormente los representan mediante una actuación teatral. Este proyecto ha sido desarrollado y las conclusiones finales le otorgan una alta motivación y resultados positivos en el alumnado.

*Proyecto: “Cuando el amor es semilla de violencia”*: Este proyecto muestra cómo las violencias empiezan poco a poco. Para ello, se desarrollan talleres participativos a través de preguntas inductivas para deducir la teoría, rompiendo estereotipos y mitos interiorizados que provienen de los cuentos y de las imágenes sociales (Caro, 2017).

*Proyecto de coeducación intercentros “Caminando hacia la igualdad” y “Nuevas masculinidades, nuevas relaciones”*: En ambos proyectos, se trabajó a fondo en la concienciación y participación de los miembros que integraban la comunidad educativa. (Castilla, 2008).

Con respecto a los materiales didácticos, la dirección General de la Mujer de Cantabria elaboró en el año 2010 tres bloques de materiales didácticos cuyo objetivo era ayudar al docente en la implantación de un modelo coeducativo. Estos materiales se conformaban de documentación para el profesorado y alumnado, así como DVD con juegos, vídeos y materiales de refuerzo que trataban de motivar al discente mediante una metodología participativa y lúdica centrada en el trabajo en discriminación de género. Por otro lado, también se incluían cuentos para cuestionar a través del juego y la fantasía los estereotipos de género tradicionales.

Además, el Instituto Aragonés de la Mujer editó la Revista Juvenil Igualmente amigos, dirigida a chicos y chicas adolescentes, la cual exploraba tanto las relaciones de pareja y amistad bajo el cuestionamiento del modelo tradicional de masculinidad (Torres, 2010).

Cabe destacar que en los últimos años, también se han propagado materiales educativos bajo el formato de las nuevas tecnologías, tal como el proyecto “Sms ¡Sin machismo sí!, Pásalo” y “Mp3-MP4 ¿Reproduces sexismo?” La Fundación Mujeres elaboró este proyecto del Instituto Canario de la Igualdad y la Consejería de Bienestar Social, Juventud y Vivienda del Gobierno de Canarias, el cual estaba dirigido a la prevención de violencia de género en jóvenes y adolescentes. A través del mismo, se insta a que estos, tras un primer contacto con el proyecto, procedan a leerlo y a profundizar en el mismo trabajando a través de sus clases o grupos de iguales mediante dinámicas específicas (De la Peña, 2010).

Con respecto al análisis, formación y sensibilización de los agentes escolares, en el año 2006, se desarrolló el *“I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación”* en el cual se realizó un análisis estadístico de la realidad educativa de los diversos centros respecto a la equidad entre géneros y se plantearon ciertas propuestas de mejora a través de cursos de formación o documentación bibliográfica sobre el tema a tratar, así como se llevaron a cabo propuestas de trabajo y mejora durante los dos años posteriores (Castilla, 2008).

Entre algunas de las propuestas de desarrollo coeducativo en los centros escolares, es vital que en los planes de formación se incluya una formación específica del profesorado en materia de igualdad y género, por lo que en el año 2007, promovido por la Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria, se celebraron unas jornadas basadas en la interpretación y dramatización de situaciones reales de violencia de género, en las cuales asistían como públicos profesorado, educadores o animadores. Posteriormente, se invitó a los profesionales a participar y reflexionar sobre cómo se debería actuar ante dichas situaciones, identificando y proponiendo alternativas ante la violencia de género.

Por otro lado, en la gran mayoría de Comunidades Autónomas se han llevado a cabo ciertas iniciativas de educación afectiva sexual y prevención en violencia de género, además de otras propuestas coeducativas como sensibilizar al profesorado, alumnado y AMPAS a cerca de esta problemática social mediante cursos y talleres, congresos o jornadas impartidas por profesionales en igualdad (Torres, 2010).

En el año 2006, la escuela se acercó más al ámbito coeducativo a través del nombramiento de personas encargadas de coordinar la coeducación en los diversos

centros educativos. Estos, denominados coordinadores de coeducación, debían dotar al centro de las estrategias pertinentes para evitar la desigualdad y favorecer la equidad entre géneros (Castilla, 2008).

Actualmente, es vital en la educación el papel de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud (RAEPS), la cual trata de ser una iniciativa innovadora que introduce enfoques basados en promocionar una salud escolar de calidad a través del impulso de experiencias y proyectos que sirvan para erradicar los estereotipos de género. Además, trata de buscar un equilibrado desarrollo de la personalidad a través de la construcción de relaciones asentadas en el respeto, la corresponsabilidad y la participación de hombres y mujeres en los diversos espacios sociales.

Esta Red aboga por construir una comunidad escolar inclusiva que inste por la consecución de altos niveles de logro por parte del alumnado, así como por la erradicación de cualquier discriminación o desigualdad con respecto a las oportunidades vinculadas con la clase social, género, orientación o identidad sexual entre otras.

Entre sus muchas actividades, destaca la VIII Jornada 2017 desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, la cual supuso una oportunidad para favorecer el intercambio de experiencias entre los diversos docentes, así como para profundizar sobre algunos aspectos innovadores en la promoción de la salud y sobre los enfoques que fomentan las relaciones equitativas en el desarrollo de proyectos. Además, se integró el enfoque de igualdad de género en las escuelas promotoras de salud, seleccionando las experiencias existentes y planteando nuevas propuestas a través de la exposición de diversos proyectos coeducativos llevados a cabo en los diversos centros Caro (2017).

- *Iniciativas educativas desarrolladas por agentes externos al contexto escolar:*

*“Proyecto Detecta”*: Durante los años 2000 y 2004, se desarrolló este proyecto por parte de la Fundación Mujeres en colaboración con la UNED. En él se investigaron y analizaron los sistemas de creencias de adolescentes y jóvenes para averiguar las creencias sexistas que continuaban persistiendo en la sociedad, así como aquellas que ya no tenían cabida.

*“El amor no es la ostia” o “Ser mujer puede ser perjudicial para tu salud”*: Dichos proyectos, de nuevo, fueron promovidos por la Federación de Mujeres progresistas, a



través de los cuales se desarrollaron grandes campañas de sensibilización social, las cuales gozaron de un gran impacto en los adolescentes.

*“I-gual-es”*: Este proyecto fue promovido por la Asociación de Hombres por la Igualdad de Género, los cuales proponían otros modelos de ser hombres centrados en la igualdad y el respeto. El proyecto fue desarrollado en varios Institutos de Educación Secundaria (IES), en los que se pretendió implicar a toda la comunidad educativa.

*“Proyecto Sindicadas”*: Este proyecto se desarrolló en 2005 a través de la colaboración entre el Instituto de la Mujer, los sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza, la Federación de Enseñanza de CCOO y la Federación de Enseñanza de la Unión General de Trabajadores, cuyo objetivo consistió en la creación de una red de comunicación y trabajo entre diversas mujeres sindicalistas del mundo educativo (Torres, 2010).

*“Se acabaron las lágrimas-Huecco”*: Durante el año 2009, el artista musical Huecco pretendió sensibilizar a la población a través de una canción positiva para motivar a las mujeres a abordar las relaciones violentas. Supuso una gran oportunidad para difundir mensajes de prevención de violencia de género, dado que el artista fue capaz de llegar de forma masiva a la población a través de sus actuaciones. De nuevo este proyecto fue supervisado por la Fundación Mujeres (De la Peña, 2010)

No obstante, y pese a todos los proyectos y medidas desarrolladas en el ámbito social y educativo, lo cierto es que todavía aún perduran actitudes sexistas y bloqueadoras que dificultan el cambio entre el profesorado, independientemente del área en la que impartan sesión (Piedra et al., 2011), por lo que las siguientes propuestas y pautas que se presentan a continuación se centran en el área de EF, pero pueden y deben generalizarse al resto de materias, ya que la coeducación sugiere una actuación conjunta y transversal por parte de todo el centro escolar y de la sociedad en general.

### 1.3.2. Estrategias y pautas de actuación en la Educación Física escolar

El termino coeducación surge para velar por la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de sexo en materia educativa (Moreno et al., 2008).

La coeducación se define como un proceso de socialización centrado en los alumnos y alumnas, considerados ambos como grupos con iguales derechos y oportunidades,

apoyándose en la ideología de igualdad, la cual aboga por la diferencia, la solidaridad y la libertad (Baena y Ruiz, 2009). Esta trata de lograr una igualdad de oportunidades tanto académicas, como profesionales y sociales de modo que ningún individuo por razones de sexo tenga dificultades para lograr los mismos objetivos. Por lo tanto, para desarrollar una educación libre de sesgos sexistas, se requiere una nueva perspectiva en la cual tanto lo femenino como lo masculino, se desarrolle bajo la igualdad de oportunidades (Alonso, 2007). Es decir, se debería desarrollar un currículo equilibrado, en el cual no tuvieran cabida ni los estereotipos sexistas ni la aceptación del modelo masculino como universal, en el cual se desarrollasen las habilidades y capacidades individuales con indiferencia del sexo (Fernández, 2002) ya que la escuela, como desarrolladora de actitudes en niños y niñas, es el vínculo más idóneo para la erradicación de los prejuicios sexistas y el avance hacia la igualdad (Suberviola, 2012).

No obstante, lo cierto es que la realidad educativa, contrariamente al que debería ser su objetivo, se constituye como un medio propio para el desarrollo de la discriminación, puesto que acostumbra a considerar unas cualidades y capacidades consideradas socialmente como aptas, las cuales son transmitidas tanto implícita como explícitamente (Moreno, 2000), dado que investigaciones recientes revelan la existencia de voces y discursos del profesorado contrarios a la igualdad y la coeducación, así como conflictos que afectan a las estrategias, procedimientos y recursos en el desarrollo de planes igualitarios (Rebollo, Vega y García, 2011) ya que existe un gran número de docentes no disponen del material e instrumentos necesarios para trabajar el género de forma transversal (Menéndez, 2014), lo cual conlleva al tratamiento diferenciado hacia los alumnos y alumnas generando una respuesta emocional negativa hacia la temática de género (Piedra et al., 2014).

Otros estudios también avalan que el espacio educativo no asegura la igualdad plena entre sexos, e incluso se preservan ciertos valores y modelos tradicionales de determinados roles de género, desarrollándose ciertas prácticas escolares que contribuyen al auge de modelos que aumentan las diferencias sexistas (Saldanha y Blázquez, 2014).

Y es que, pese a que la educación es una tarea que precisa una actuación conjunta de equipo en la cual, todos los miembros de la comunidad educativa traten de desarrollarla de forma unánime (Baena y Ruiz, 2009) la realidad es que en las aulas apenas se aborda la coeducación y la igualdad entre los sexos, excepto puntualmente en el profesorado más

comprometido, ya que aquellos que no se sienten identificados con la educación, no sienten la obligación de realizar una práctica coeducativa (Moreno, 2000).

Por lo tanto, existe un colectivo de docentes que todavía continúan manteniendo actitudes hostiles frente a los cambios en favor de una escuela más igualitaria, y sobre todo, en el profesorado masculino (Piedra et al., 2014) por lo que, en ocasiones, según el género, los docentes a través de las interacciones en el aula propician el refuerzo los estereotipos de género (Sánchez, Chiva y Ruiz, 2016), aspecto que conlleva en un gran número de ocasiones al desarrollo de situaciones de desigualdad (Soler, 2011), siendo dichas prácticas discriminatorias especialmente notables en el área de EF (Moreno et al., 2008).

Rodríguez y Ramírez (2010) apuestan por desarrollar una Educación Física y un deporte comprometido con la igualdad, la no opresión y discriminación, en donde se vaya más allá de la diferenciación dicotómica occidental entre masculino y femenino abogando por el conocimiento, respeto e interpretación de las nuevas formas de relación que las mujeres desarrollen a través del deporte, dado que el área de Educación Física es considerada como una herramienta esencial para valorar, a través del movimiento y del cuerpo, los estereotipos y roles de género que se encuentran presentes en el aula (Piedra et al., 2014), y por tanto, posibilita la consecución de un gran número de objetivos que favorecen la igualdad entre niños y niñas (Alonso, 2007).

La coeducación a través de la Educación Física supone contribuir al desarrollo de todas las capacidades de la persona independientemente de su sexo, de modo que se pueda llegar a lograr el desarrollo íntegro del individuo respetando sus intereses y motivaciones (Baena y Ruiz, 2009).

Entre las orientaciones que debe abordar el educador para ejecutar su labor profesional bajo la perspectiva igualitaria y equitativa, en lo que respecta al desarrollo de los objetivos didácticos, es esencial su elaboración bajo un punto de vista coeducativo (Baena y Ruiz, 2009):

- En cuanto a los *contenidos*, se deberán trabajar aquellos que tradicionalmente han sido considerados como “femeninos”, tal como la expresión corporal, la danza o la flexibilidad (Alonso, 2007). Además, el docente deberá diseñar tareas variadas para ambos sexos (Moreno y Martínez, 2011), velar por la integración de éstos en base a los

intereses de niños y niñas (Baena y Ruiz, 2009), y llevar a cabo una comunicación e integración en el grupo mediante la menor carga discriminatoria posible (Moreno et al., 2008).

- En lo que respecta a *la evaluación*, ésta debería centrarse en el proceso y no únicamente en el resultado (Moreno y Martínez, 2011).
- En cuanto al *espacio*, se deberán desarrollar estrategias de distribución equitativas, en donde el uso de materiales y la ocupación de espacios sea de manera igualitaria (Alonso, 2007), y en lo que respecta a la organización, se aboga por grupos mixtos seguidos de continuas rotaciones de espacio en las sesiones (Baena y Ruiz, 2009), así como por la formación aleatoria de los grupos (Alonso, 2007). Por lo tanto, es esencial el desarrollo de agrupaciones flexibles y heterogéneas mediante múltiples formas de agrupamiento entre los alumnos (Moreno et al., 2008).
- En lo que respecta a la *interacción docente-alumno*, el maestro debería tratar de ejemplificar tanto con modelos masculinos como femeninos, tanto en lo que se refiere al contenido como a la forma de movimiento.

Además, se deberían desarrollar los estilos que fomentan la individualización, puesto que proporcionan un aprendizaje menos discriminatorio al centrarse en las características individuales y personales de cada uno de los alumnos y alumnas (Baena y Ruiz, 2009), así como ayudan al planteamiento de objetivos a corto plazo, lo cual otorga una mayor motivación intrínseca al alumno (Moreno et al., 2008).

De este modo, es esencial que las actividades cuenten con distintos niveles de ejecución, además de primar las colaborativas con respecto a las competitivas (Baena y Ruiz, 2009), y por tanto, la prevención de la violencia de género a través de juegos cooperativos (Alonso, 2007), las exploratorias frente a las de destreza técnica o las neutras sobre las consideradas masculinas o femeninas (Baena y Ruiz, 2009). Además, el docente deberá garantizar la opción de liderazgo tanto a chicos como a chicas a través de la puesta en práctica de actividades recreativas-alternativas, independientemente del contenido a impartir en la sesión (Moreno et al., 2008).

Para el desarrollo de una práctica igualatoria se deben garantizar sentimientos de placer y bienestar así como tener en cuenta las características personales, sociales y ambientales, por lo que a través de la motivación que desarrolle el docente en el aula, fomentará una participación activa para los adolescentes, por lo que su actitud y valores

conformarán un modelo que será aprendido por todos los chicos y chicas ante los que se enfrente (Moreno y Martínez, 2011). De este modo, la posición del docente de EF, en base a sus creencias, actitudes o acciones, es vital, ya que podrá desde desarrollar la reproducción de los modelos hegemónicos de género, hasta la resistencia y erradicación de los mismos (Piedra et al., 2014).

No obstante, pese a que los profesores de EF no divisan barreras desde los centros escolares, reconocen que desde otras áreas no se trabaja este contenido (Valdivia et al., 2013), aspecto que perjudica el desarrollo de la práctica equitativa, ya que esta, al igual que las diversas medidas y actuaciones pedagógicas, deben desarrollarse desde un enfoque transversal con respecto a la inclusión de la perspectiva de género en todas las actuaciones que afecten directa o indirectamente a toda la comunidad educativa (Suberviola, 2012), puesto que la igualdad en la sociedad actual, siempre es intencional y depende del grado de compromiso de cada docente, del esfuerzo que quiera invertir cada profesional y sobretodo, de la convicción de que la igualdad entre mujeres y hombres es un vergonzoso e injusto déficit de la sociedad actual, cuyas aulas (Menéndez, 2014), junto con la presencia de la participación colaborativa de los principales agentes socializadores del niño y la niña, tal como el barrio, la escuela, la familia (Azorín, 2014) y la sociedad en general, deben contribuir a eliminar.



## **2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

## **2. Objetivos e hipótesis**

La presente investigación se centra en responder a dos objetivos:

1. Conocer y medir las actitudes del profesorado de Educación Física que imparte su actividad profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón, en la construcción de una cultura de género basada en la igualdad y la coeducación, a través del análisis del género, la edad y la experiencia profesional.
2. Aportar pautas y propuestas al profesorado que forma parte de los diversos centros escolares para lograr una educación construida en la coeducación.

De esta forma, se pretende dar respuesta a estas tres hipótesis:

1. Las profesoras de EF están más sensibilizadas y muestran una actitud coeducativa frente al profesorado masculino de esta misma área, los cuales poseen una actitud menos coeducativa (Piedra et al., 2011).
2. Con respecto a la edad, debido a que no se han encontrado evidencias que afirmen la relación de esta con una actitud más o menos coeducativa, se presupone que los docentes más jóvenes demostrarán actitudes más coeducativas debido al cambio del sistema formativo universitario.
3. 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 (Valdivia et al., 2013).





# **3. METODOLOGÍA**

### **3. Metodología**

#### **3.1. Diseño de estudio**

Para la realización de este trabajo de investigación se ha procedido a elaborar un cuestionario, como método de recogida de información, el cual abarca distintas cuestiones con el propósito de conocer y medir las actitudes hacia la igualdad de género y la coeducación por parte del profesorado de Educación Física.

Este trabajo sigue una metodología con un diseño selectivo, relacional y transversal.

Se trata de una metodología selectiva puesto que no se ha manipulado ninguna variable. Además, no se ha requerido la asignación de los participantes de forma aleatoria, se han conocido las características de una población y la relación entre las mismas y ha sido representada por el proceso de obtención de información mediante encuestas. Es decir, se ha llevado a cabo una relación entre las variables sin realizar ninguna causalidad entre las mismas. Además, es relacional puesto que además de permitir describir el fenómeno, se ha tratado de buscar una relación entre las variables objeto de estudio: género, edad y años de experiencia, con respecto a la variable actitudes del profesorado que engloba los planos sociocultural, relacional y personal.

Por último, es transversal porque los datos han sido obtenidos en un único momento en el tiempo, ya que cada docente fue encuestado en una única ocasión.

#### **3.2. Participantes**

El presente estudio se ha circunscrito a la Comunidad Autónoma de Aragón, tomando como población de referencia a los docentes y profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato o ambas. Para esta selección, se participó junto a la Asociación Aragonesa +EF, la cual es especializada en el ámbito de la EF en la Comunidad Autónoma de Aragón. Esta ayudó a la difusión del estudio a través de un e-mail en el que se les hizo conocedores del mismo e instó a la participación a los miembros que la forman.

Para la cumplimentación del cuestionario, debían darse los siguientes criterios:

-Ser docente o profesor en activo, impartiendo la actividad profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón.

-Cumplimentar todos los ítems del cuestionario.

Esta muestra no ha tenido intención de ser representativa a escala estadística, ni generalizable, ya que únicamente se han querido conocer los datos de una pequeña muestra para realizar un estudio piloto y de este modo, poder diseñar unas propuestas con una posible intervención futura en base a los resultados obtenidos, tal y como se refleja en el objetivo dos de la presente investigación. Por lo tanto, un amplio tamaño no garantizaría la consecución del mismo y además, gran parte de la misma pertenecía al colectivo que integra la asociación +EF, por lo que la muestra en ningún caso es representativa para la población general, sino que únicamente los resultados pueden extrapolarse a la muestra de la mencionada asociación, la cual será conocedora de los mismos y podrá o no dar continuidad al estudio.

De este modo, el procedimiento que se ha desarrollado para la obtención de la misma es un proceso no probabilístico, puesto que no todos los individuos tuvieron la misma posibilidad de ser elegidos para formar parte de la muestra y además, es intencional, dado que esta fue seleccionada porque eran individuos accesibles para el investigador.

Por consiguiente, al no asegurarse la representatividad de la muestra, no se han podido realizar generalizaciones.

Finalmente, la muestra se compuso de 72 docentes y profesores, 41 hombres y 31 mujeres de diferentes centros públicos, privados y concertados la Comunidad Autónoma de Aragón.

Tabla 1. *Características del profesorado encuestado*

Variables	Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Género	Hombre	41	56,9%
	Mujer	31	43,1%

## COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISIS Y DISEÑO DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Edad	Entre 21 y 30 años	10	13,9%
	Entre 31 y 40 años	45	62,5%
	Entre 41 y 50 años	12	16,7%
	Entre 51 y 60 años o más	5	6,9%
Experiencia	Entre 0 y 2 años	11	15,3%
	Entre 3 y 7 años	18	25,0%
	Entre 8 y 15 años	26	36,1%
	Entre 16 y 23 años	12	16,7%
	Entre 23 y 31 años	3	4,2%
	Entre 32 y 36 años	2	2,8%
Ámbito profesional	Educación Primaria	53	73,6%
	E.S.O. y Bachillerato	17	23,6%
	Ambas	2	2,8%
Tipología del centro	Público	67	93,1%
	Concertado	4	5,6%
	Privado	1	1,4%
Situación geográfica	Huesca	14	19,4%
	Zaragoza	38	52,8%
	Teruel	13	18,1%
	Otro	7	9,7%

---

### 3.3. Instrumentos y definición de las variables de interés

#### 3.3.1. Variables sociodemográficas y personales

Para la recogida de información, en primer lugar, se han creado seis cuestiones de tipo sociodemográfico y laboral, las cuales conforman los primeros ítems del cuestionario. En las mismas, se trata de averiguar ciertos aspectos del docente a través del conocimiento de diversas variables tal como su edad, género, etapa en la que imparte docencia, provincia en la que desempeña su labor profesional, tipología de su centro laboral y años de experiencia profesional.

En lo que respecta a la definición de las variables de interés, la variable género ha sido considerada como variable nominal, así como la variable edad, la cual, una vez analizada la frecuencia de esta y en función de los resultados, ha sido englobada en dos conjuntos (21-40 y 41-60), siendo así menor la dispersión en cada una de las edades. Por último, la experiencia docente, pese a medirse en un primer momento en base a los parámetros establecidos por Noguera (2015) y tratarse de una variable ordinal, se ha tratado de forma nominal, ya que una vez realizado el procedimiento de encuesta, analizadas las frecuencias y en base a los resultados, se ha reagrupado en tres conjuntos (0-7, 8-23 y 24-36).

### 3.3.2. Actitudes del profesorado hacia la coeducación

Por otro lado, para medir la variable correspondiente a las Actitudes del profesorado, se ha utilizado el instrumento desarrollado por Rebollo et al., (2011) (Ver Anexo I) el cual está compuesto por 30 ítems que se desglosan en tres planos: sociocultural (ítems 1-10) en donde se recogen cuestiones relacionadas con contenidos referidos a la aceptación de políticas de igualdad e inclusión de medidas de género en la organización escolar, relacional (ítems 11-20) el cual engloba cuestiones asociadas a la práctica docente así como a las expectativas y relaciones de género en la educación, y personal (ítems 21-30) en el que se contempla la aceptación o rechazo de creencias, valores y estereotipos de género.

Las opciones de respuesta del mismo forman parte de la Escala Tipo Likert, la cual oscila entre 1 (Nada de acuerdo) y 5 (Muy de acuerdo).

Respecto a las puntuaciones empíricas que se pueden obtener en la escala y los puntos de corte que permiten establecer conceptualmente el grado de predisposición del profesorado en la actuación frente a la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres, la posición *bloqueadora* supone enunciar públicamente su oposición y rechazo a favor de la coeducación mediante la realización de diversas valoraciones negativas ante las actuaciones que tratan de promoverla. Por otro lado, la actitud *adaptativa* se relaciona con una postura políticamente correcta en el ámbito formal y público, lo que consiste en reconocer únicamente los indicadores de desigualdad hallados en el discurso social. No obstante, cabe destacar que dicha postura es considerada muy dependiente del contexto social y de los valores sociales dominantes en el momento. Por último, una posición

*coeducativa* implica reconocer la desigualdad y valorar positivamente las iniciativas orientadas a erradicarla a través de la colaboración en la promoción de los valores igualitarios (Rebollo et al., 2011).

Tabla 2. *Puntuaciones empíricas y puntos de corte de la escala*

		Sociocultural	Relacional	Personal	Escala
Global					
	Nº Ítems	10	10	10	30
Puntos	Bloqueador	$\leq 29$	$\leq 29$	$\leq 29$	$\leq 29$
de	Adaptativo	30-39	30-39	30-39	30-39
Corte	Coeducativo	$\geq 40$	$\geq 40$	$\geq 40$	$\geq 40$

La Tabla II muestra las puntuaciones empíricas que se pueden obtener en la escala y los puntos de corte que permiten determinar conceptualmente el grado de predisposición del profesorado a colaborar a favor de la igualdad entre hombres y mujeres (Piedra et al., 2014).

### 3.4. Procedimiento

El contacto con los componentes de la muestra se llevó a cabo durante el mes de marzo, concretamente en el periodo temporal comprendido entre los días 30 de marzo y 30 de abril, tiempo en el cual permaneció abierta la encuesta a través de un portal online ([www.onlineencuesta.com](http://www.onlineencuesta.com)).

Para obtener una mayor participación, se contactó en el mes de marzo a través de e-mail con la Asociación de EF +EF, la cual conoció los objetivos y pretensiones de la investigación mediante una carta adjunta (Ver Anexo I).

Una vez aprobada su solicitud de colaboración, la citada asociación difundió el estudio a todos sus miembros, los cuales alcanzan una cifra superior a los 300 especialistas de la educación. De este modo, una parte de los mismos fueron accediendo a la plataforma online para proceder a la cumplimentación del cuestionario.

Además, para tratar de obtener una muestra más amplia, se intentó establecer una comunicación con el Colegio Oficial de Licenciados en EF de Aragón, a los cuales se les facilitó tanto la encuesta, como la explicación pertinente de la investigación a desarrollar. No obstante, por cuestiones internas de la misma y por el tiempo que había para la realización del trabajo de campo, no se pudo llevar a cabo y por tanto, no pudieron participar en la cumplimentación del cuestionario del presente estudio.

### **3.5. Análisis de datos**

Se ha realizado un análisis descriptivo a través de tablas de frecuencias de los tres planos de la escala de actitudes: sociocultural, relacional y personal. De este modo, se ha comprobado si las puntuaciones otorgadas por los docentes encuestados en cada una de las dimensiones mencionadas, se aproximaban hacia actitudes igualitarias o no.

Posteriormente, y con respecto al primer objetivo de la investigación, el cual corresponde con el tratamiento cuantitativo de los datos procedentes de la escala de actitudes, se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS-PC + versión 15 el análisis de varianza ANOVA de un factor para comparar varios grupos (la edad, el género y la experiencia) en la variable cuantitativa (las actitudes del profesorado).

De este modo, para la realización de ANOVA de un factor, ha sido preciso comprobar previamente si se cumplían o no los supuestos. Para ello, el primer paso fue realizar la comprobación de estos, por lo que se ha llevado a cabo la prueba de homogeneidad de varianzas LEVENE. Por último, dado que la N era mayor que 30, no ha sido necesario realizar la prueba de normalidad mediante el estadístico KOLMOGOROW-SMIRNOV, ya que no era relevante que no hubiese normalidad.





## **4. RESULTADOS**

## **4. Resultados**

### **4.1. Conocimiento y medición de las actitudes del profesorado**

En primer término, se muestra el análisis descriptivo derivado de la escala de actitudes de toda la muestra del presente estudio para medir la predisposición del profesorado a colaborar en el desarrollo de la cultura de género basada en la igualdad.

A continuación, se presentan los resultados de la variable actitudes del profesorado de toda la muestra encuestada recogida en tres planos: sociocultural, relacional y personal. Cada plano se representa en tres colores distintos dependiendo de la puntuación obtenida en cada una de ellos. De este modo, el color verde hace referencia a una actitud igualitaria, la cual oscila entre  $\geq 40$  y 50 puntos, el color naranja se asocia con una posición adaptativa, la cual se encuentra entre 30-39 puntos y por último, el color rojo se refiere a una actitud bloqueadora, la cual oscila en  $\leq 29$  puntos.

Teniendo en cuenta a toda la muestra del presente estudio, en cada plano se puede obtener un total de 50 puntos, lo cual garantizaría una actitud igualitaria hacia la coeducación, y un mínimo de 10, puntuación que se asociaría con una posición bloqueadora, y por tanto, reticente a la igualdad educativa, tal y como se muestra en los histogramas de frecuencias de las puntuaciones otorgadas por los 72 docentes encuestados, se observa como en todos los planos, las puntuaciones obtenidas se encuentran dentro o muy cerca del rango igualitario, ya que la gran mayoría de respuestas se aproximan a valores altos, siendo la dimensión relacional y la personal las más cercanas tanto a posiciones coeducativas, como adaptativas.

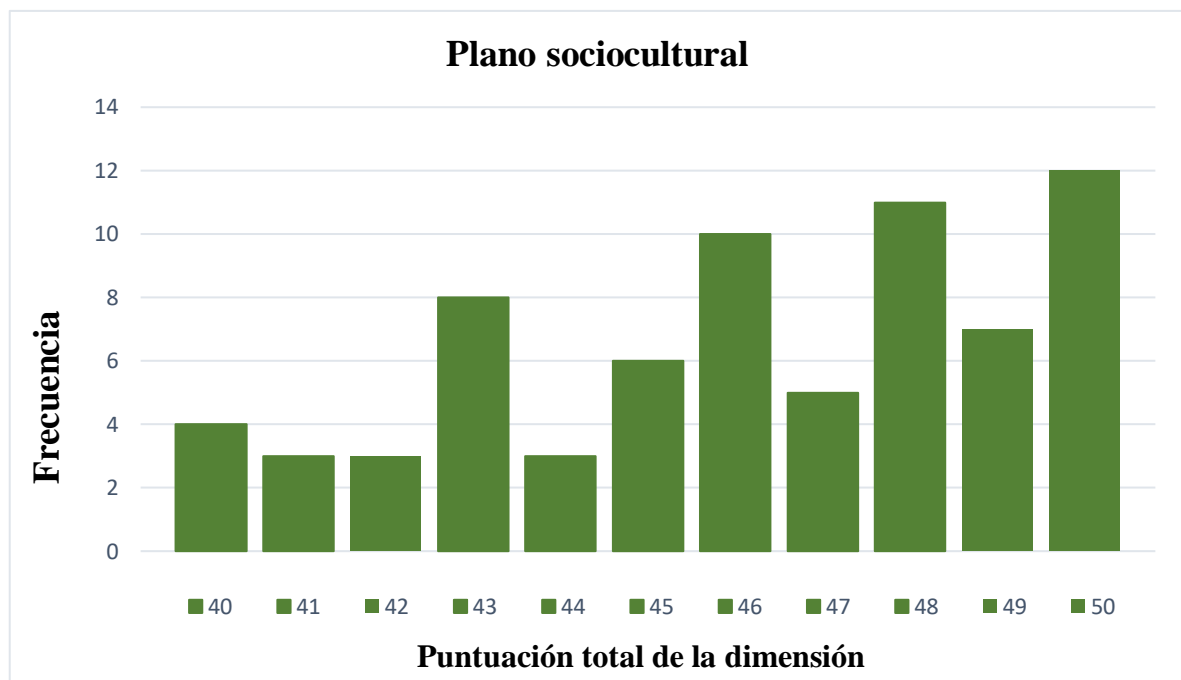


Figura 2. Puntuación del plano sociocultural de toda la muestra. Media = 46,12; Desviación típica = 3,049.

La figura 2 muestra la frecuencia de puntuaciones otorgada por la muestra encuestada en el plano sociodemográfico, cuyos docentes se encuentran todos dentro de una posición igualitaria, dado que superan los 40 puntos.

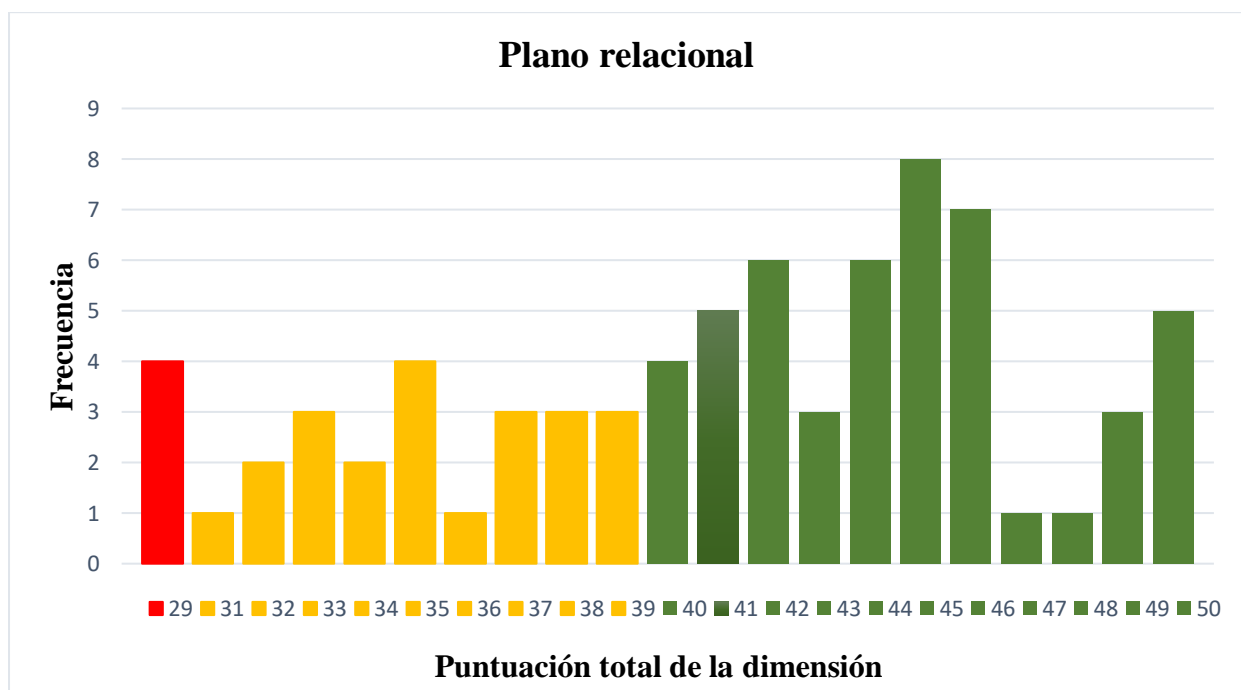


Figura 3. Puntuación del plano relacional de toda la muestra. Media = 41,57; Desviación típica = 5,294.

La figura 3 muestra la frecuencia de puntuaciones otorgada por la muestra encuestada en el plano relacional, cuyos docentes se encuentran dentro de la posición adaptativa e igualitaria, a excepción de uno de ellos, el cual obtiene 29 puntos y por tanto, se sitúa dentro de una posición sexista.

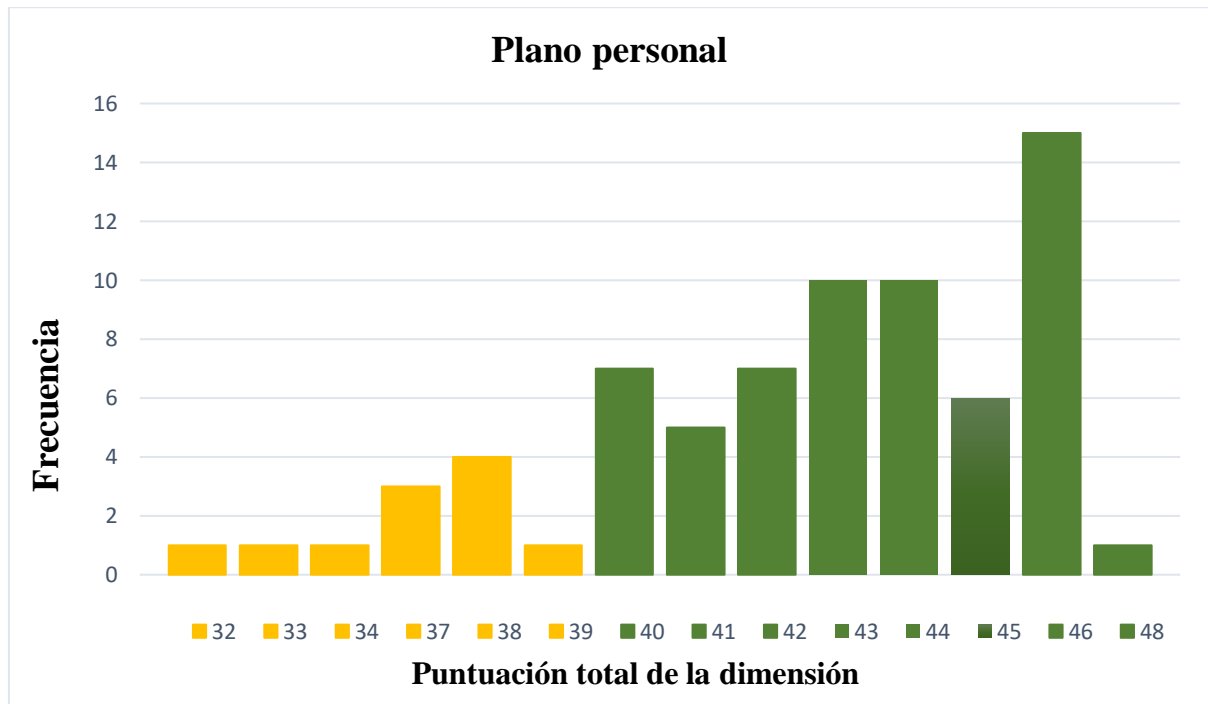


Figura 4. Puntuación del plano personal de toda la muestra. Media = 42,47; Desviación típica = 3,336.

La figura 4 muestra la frecuencia de puntuaciones otorgada por la muestra encuestada en el plano personal, cuyos docentes se encuentran dentro de la posición adaptativa e igualitaria, dado que sus puntuaciones oscilan entre los 32 y los 48 puntos.

En segundo lugar, se presentan las distribuciones de los posicionamientos del profesorado de Educación Física según género, edad y experiencia correspondientes al primer objetivo de la presente investigación.

Entre los profesores encuestados teniendo en cuenta la variable de estudio género, no se han encontrado diferencias significativas en base al mismo a la hora de impartir una docencia más o menos coeducativa.

Esta indiferencia entre ambos grupos se corrobora con el análisis de varianza (ANOVA) de un factor de contraste de hipótesis que se realiza a las puntuaciones de actitud derivadas de la escala Likert. Para ello, se ha realizado en primer lugar la prueba de homogeneidad de varianzas mediante el estadístico de contraste Levene, el cual ofrece una significación para cada una de las tres dimensiones de estudio superior a 0.05, lo que

conlleva a aceptar la hipótesis nula que acepta la existencia de homogeneidad de varianzas (Tabla 3).

Tabla 3. *Prueba de homogeneidad de varianzas*

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Sociocultural	,116	1	70	,734
Relacional	,986	1	70	,324
Personal	2,309	1	70	,133

Posteriormente, se ha procedido a realizar el análisis de varianza (ANOVA) de un factor no obteniéndose diferencias significativas ( $p > .05$ ) entre el profesorado femenino y el profesorado masculino (Tabla 5), lo cual nos lleva a aceptar la hipótesis nula y por tanto, a afirmar que la variable género no es estadísticamente significativa a la hora de tener una actitud más o menos coeducativa.

Tabla 4. *Descriptivos por planos de toda la muestra de hombres y mujeres*

	N	Media	Desviación típica
Sociocultural Hombre	41	45,9756	3,13439
Mujer	31	46,3226	2,97083
Total	72	46,1250	3,04861
Relacional Hombre	41	41,1707	5,66967
Mujer	31	42,0968	4,79135
Total	72	41,5694	5,29370
Personal Hombre	41	42,4146	3,78798
Mujer	31	42,5484	2,68128
Total	72	42,4722	3,33556

Tabla 5. *ANOVA de un factor*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sociocultural Inter-grupos	2,125	1	2,125	,226	,636
Intra-grupos	657,750	70	9,396		

COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISIS Y DISEÑO DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

	Total	659,875	71			
Relacional	Inter-grupos	15,138	1	15,138	,537	,466
	Intra-grupos	1974,515	70	28,207		
	Total	1989,653	71			
Personal	Inter-grupos	,316	1	,316	,028	,868
	Intra-grupos	789,629	70	11,280		
	Total	789,944	71			

Teniendo en cuenta la variable de estudio edad, tras el presente estudio no se han encontrado diferencias significativas en base a esta a la hora de impartir una docencia más o menos igualitaria.

Esta indiferencia entre ambos grupos se corrobora con el análisis de varianza (ANOVA) de un factor de contraste de hipótesis que se realiza a las puntuaciones de actitud derivadas de la escala Likert. Para ello, se ha realizado en primer lugar la prueba de homogeneidad de varianzas mediante el estadístico de contraste Levene, el cual ofrece una significación para cada una de las tres dimensiones de estudio superior a 0.05, lo que conlleva a aceptar la hipótesis nula que acepta la existencia de homogeneidad de varianzas (Tabla 6).

Tabla 6. *Prueba de homogeneidad de varianzas*

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Sociocultural	3 ,112	1	70	,082
Relacional	2,006	1	70	,161
Personal	1,780	1	70	,186

Posteriormente, se ha procedido a realizar el análisis de varianza (ANOVA) de un factor no obteniéndose diferencias significativas ( $p > .05$ ) entre el docente de menor edad (21-40) y el de mayor edad (41-60), (Tabla 8) lo cual nos lleva a aceptar la hipótesis nula y por tanto, a afirmar que la variable edad no es estadísticamente significativa a la hora de tener una actitud más o menos coeducativa.

Tabla 7. *Descriptivos por planos de toda la muestra en base a la edad*

N	Media	Desviación típica
---	-------	-------------------

Sociocultural	21-40	55	46,2727	3,18244
	41-60	17	45,6471	2,59666
	Total	72	46,1250	3,04861
Relacional	21-40	55	42,1455	5,03476
	41-60	17	39,7059	5,82843
	Total	72	41,5694	5,29370
Personal	21-40	55	42,6182	3,16515
	41-60	17	42,0000	3,90512
	Total	72	42,4722	3,33556

Tabla 8. ANOVA de un factor

		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Sociocultural	Inter-grupos	5,084	1	5,084	,543	,46
	Intra-grupos	654,791	70	9,354		
	Total	659,875	71			
Relacional	Inter-grupos	77,287	1	77,287	2,829	,097
	Intra-grupos	1912,366	70	27,320		
	Total	1989,653	71			
Personal	Inter-grupos	4,963	1	4,963	,443	,508
	Intra-grupos	784,982	70	11,214		
	Total	789,944	71			

Por último, teniendo en cuenta la variable de estudio experiencia, en el presente estudio no se encuentran diferencias significativas en base a esta a la hora de impartir una docencia más o menos igualitaria.

Esta indiferencia entre ambos grupos se corrobora con el análisis de varianza (ANOVA) de un factor de contraste de hipótesis que se realiza a las puntuaciones de actitud derivadas de la escala Likert. Para ello, se ha realizado en primer lugar la prueba de homogeneidad de varianzas mediante el estadístico de contraste Levene, el cual ofrece una significación para cada una de las tres dimensiones de estudio superior a 0.05, lo que conlleva a aceptar la hipótesis nula que acepta la existencia de homogeneidad de varianzas (Tabla 9).



Tabla 9. *Prueba de homogeneidad de varianzas*

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Sociocultural	,018	2	70	,982
Relacional	,584	2	70	,560
Personal	,306	2	70	,737

Posteriormente, se ha procedido a realizar el análisis de varianza (ANOVA) de un factor no obteniéndose diferencias significativas ( $p > .05$ ) entre los docentes en base a los años de experiencia de estos, (Tabla 11) lo cual nos lleva a aceptar la hipótesis nula y por tanto, a afirmar que la variable experiencia no es estadísticamente significativa a la hora de tener una actitud más o menos coeducativa.

Tabla 10. *Descriptivos por planos de toda la muestra en base a la experiencia docente*

	N	Media	Desviación típica
Sociocultural 0-7	29	46,2759	3,08101
8-23	38	46,1842	2,98515
24-36	5	44,8000	3,70135
Total	72	46,1250	3,04861
Relacional 0-7	29	43,2414	5,13152
8-23	38	40,5526	5,00647
24-36	5	39,6000	6,80441
Total	72	41,5694	5,29370
Personal 0-7	29	42,9655	3,25667
8-23	38	42,2105	3,41030
24-36	5	41,6000	3,50714
Total	72	42,4722	3,33556

Tabla 11. *ANOVA de un factor*

		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Sociocultural	Inter-grupos	9,571	2	4,786	,508	,604
	Intra-grupos	650,304	69	9,425		

	Total	659,875	71			
Relacional	Inter-grupos	139,748	2	69,874	2,606	,081
	Intra-grupos	1849,905	69	26,810		
	Total	1989,653	71			
Personal	Inter-grupos	13,463	2	6,732	,598	,553
	Intra-grupos	776,481	69	11,253		
	Total	789,944	71			

#### 4.2. Pautas y propuestas para el desarrollo coeducativo

A continuación, se presentan las pautas y propuestas al profesorado que forma parte de los diversos centros escolares, las cuales forman parte del objetivo 2 de la presente investigación, para lograr una educación basada en la coeducación y facilitar la intervención educativa por razón de género, así como para poder cumplimentar o incluso comenzar el plan de igualdad en los diversos centros escolares.

Dado que se ha medido la escala de actitudes del profesorado mediante tres planos diferentes, en los cuales los docentes han obtenido puntuaciones diversas con una mínima dispersión entre ellos, a continuación se exponen las pautas para la mejora de cada uno de los mismos:

- Atendiendo al *plano sociocultural*, el cual aboga por la aceptación de políticas de igualdad e inclusión de medidas de género en la organización escolar, en primer lugar, es esencial que el coordinador de cada centro escolar diagnostique la situación en base a la igualdad entre géneros, por lo que debe analizar tanto el contexto interno como externo (Castilla, 2008), ya que la sociedad demanda al sector educativo el desarrollo de una labor docente dentro de las comunidades educativas, la cual implique tanto al alumnado, como al profesorado y las familias (Alonso, 2007), por lo que para abordar la coeducación desde un centro educativo, todo el profesorado deberá conocer las diferencias de género presentes en la vida familiar, escolar, en los medios de comunicación y en la vida laboral (Cabeza, 2010). Para ello, se determinan ciertos aspectos a evaluar en dicho análisis diagnóstico:

En lo que respecta al contexto externo, se debe tener en cuenta la zona en la que se ubica el centro, lo cual engloba conocer las características del mismo, los recursos institucionales y no institucionales (Castilla, 2008).

En cuanto a los recursos no institucionales, es vital conocer los recursos culturales de la zona, las asociaciones de vecinas y vecinos, así como el grado de participación de las mujeres (Díaz-Pinés, 2005), la problemática del entorno (drogas, violencia de género, etc), la situación actual que se vive en la zona determinada con respecto a la equidad entre hombres y mujeres, lo cual engloba el uso que hacen las personas de ambos sexos de los diversos recursos que se les ofertan, así como el nivel socio-económico de la zona, el tipo de familias, los niveles de colaboración general y en la Asociación de Madres y Padres (AMPAS), (Castilla, 2008).

En lo que respecta a los recursos institucionales, es necesario conocer los organismos específicos para la promoción de la mujer, conociendo así los planes específicos sobre igualdad, los centros de asesores de la mujer o atender a los aspectos del currículum relacionados con la coeducación. Es decir, el análisis de género de cada uno de estos apartados, permitirá descubrir la situación en la que se encuentra el centro y/o su entorno inmediato, aspecto que facilitará argumentos para trabajar la coeducación desde el punto de partida en el que se encuentran las personas que viven en ese determinado contexto (Díaz-Pinés, 2005).

Por otro lado, en cuanto al contexto interno, se debe realizar un análisis del centro educativo, en el cual se especifiquen las características del mismo (distribución de los espacios, etapas educativas que se ofertan, etc.), (Castilla, 2008) y en el cual se debe garantizar que en los diversos centros escolares se lleva a cabo un reparto igualitario en el uso y disfrute de los diversos espacios comunes, ya que esto constituye un elemento esencial en el desarrollo de prácticas coeducativas (Azorín, 2014), puesto que diversos estudios han demostrado que el uso de estos es uno de los elementos en los que más situaciones de desigualdad se perciben (Díaz-Pinés, 2005).

Además, es necesario llevar a cabo un análisis en cuanto a los recursos humanos y materiales del centro. En lo que respecta a estos últimos, es necesario una revisión exhaustiva de su contenido (libros de texto, materia de aula y centro, juguetes, programas educativos, etc.) (Castilla, 2008).

Por otro lado, en base a los recursos humanos del centro, se debe distinguir entre el perfil del profesorado y del alumnado, por lo que se aboga por analizar el perfil de los docentes así como la composición del claustro y la del equipo directivo, la distribución por niveles y/o materias y cargos de responsabilidad, el número de profesores y profesoras participantes durante el curso anterior en actividades de formación así como el número y sexo del profesorado interesado en coeducación.

En cuanto al perfil del alumnado, se debe identificar el número y porcentaje de alumnos y alumnas por nivel, el índice de resultados y de abandono escolar por sexos así como las causas, la proporción de alumnas presentes en Consejo escolar y asociaciones del Alumnado, la participación en las actividades consideradas de carácter público en el centro (Díaz-Pinés, 2005), así como la relación con los iguales y adultos, los conflictos, los juegos y juguetes y su situación personal y opinión respecto al concepto de igualdad.

No obstante, además del análisis del entorno familiar y del perfil del profesorado y el alumnado, también será vital analizar el equipo de orientación educativa y las características que se encuentran en el consejo escolar, abarcando así las características del mismo (número de personas que lo conforman, edad, sexo, cultura de origen, actividades que desarrollan), el nivel de concienciación acerca de la coeducación y su disposición e implicación hacia el desarrollo de esta.

Por último, también es necesario conocer las características y el nivel de concienciación sobre la igualdad entre sexos del personal no docente.

Una vez recogido este análisis exhaustivo de la realidad educativa, el coordinador/a tendrá que organizarlos y analizarlos hasta establecer unas conclusiones propias del centro educativo, para posteriormente, desarrollar pautas de intervención y propuestas de mejora que contribuyan al desarrollo de la labor coeducativa en el mismo mediante diversas técnicas e instrumentos adaptados a las necesidades y características del mismo, tal como cuestionarios dirigidos al alumnado, familia y profesorado, escalas de observación sobre la actividad llevada a cabo por el docente en el patio del recreo o registros de observación para analizar el material didáctica utilizado en el centro.

Entre las diversas propuestas dirigidas a mejorar la coeducación, es importante el papel que otorga la familia, por lo que será vital pedir su colaboración, compartiendo así la responsabilidad conjunta junto con el centro escolar. De este modo, será vital su implicación en las actividades coeducativas así como la organización de charlas sobre la equidad de género tanto en el centro, como a través de la escuela de padres (Castilla, 2008).

Además, al mismo tiempo, el Sistema Educativo deberá evitar transmitir ciertos contenidos contrarios al desarrollo igualitario tanto a través del currículum oculto (Suberviola, 2012), como en el propio currículo en todas las etapas educativas, en el cual deberá primar el principio de igualdad de género evitando la consideración del hombre como ser superior con respecto a la mujer, por lo que en la selección de materiales curriculares se deberán evitar aquellos que contengan prejuicios y estereotipos sexuales.

Por otro lado, mediante la creación de redes intercentros coeducativos se fomentará la generación de espacios, tiempos, compromisos y alianzas para el enriquecimiento de las diversas comunidades educativas (Azorín, 2014).

Además, se deberá fomentar el intercambio comunicativo entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa mediante la escucha de sus aportaciones, visualizar la presencia de niños y niñas por igual en el centro (Castilla, 2008), promover la presencia equilibrada de hombres y mujeres con respecto a los órganos de control de los centros escolares (Azorín, 2014) e impulsar el papel de las personas responsables de la coeducación en los diversos centros, dando valor y reconocimiento a su trabajo, así como transformando los proyectos educativos de centro en proyectos coeducativos (Martín, 2007, citado en Castilla, 2008).

- Atendiendo al *plano relacional*, el cual se relaciona con el desarrollo de la práctica docente así como con las expectativas y relaciones de género en la educación, también debe ejercerse una práctica reflexiva desde los discentes, ya que el trabajo coeducativo debe desarrollarse bajo una deliberación previa sobre el propio ser sexuado de cada uno de los alumnos, el cual diferencia y singulariza a cada uno de ellos, definición que debe abordarse como un valor y no como un estigma a evitar (Freixas, Fuentes-Guerra y Luque, 2007).

Mediante la autobiografía educativa, la cual invita al alumnado a exponer su experiencia vital y/o educativa a través de la formulación de preguntas relacionadas con sus vivencias en la etapa escolar, se plantea un análisis de los contenidos que se llevan a cabo en el aula para vincular lo experiencial y lo académico.

De este modo, la utilización del diario personal será esencial para reflexionar aquello que se lleva a cabo en el aula, lo cual podrá unirse y relacionarse a las vivencias personales de cada uno de los discentes (Freixas et al., 2007).

Con la puesta en práctica de la realización de trabajos en equipo, los cuales son idóneos para el trabajo de la igualdad mediante la participación de chicos y chicas en grupos de trabajos con metas compartidas (Azorín, 2014), se potenciarán aspectos como la tolerancia, el respeto, la justicia y la igualdad (Cabeza, 2010), los cuales son esenciales para el desarrollo de una educación inclusiva (Azorín, 2014).

Por otro lado, el trabajo por proyectos favorece, desde la subjetividad de cada uno de los sexos, la globalización de contenidos, el trabajo en equipo del profesorado y estimula la interacción entre el alumnado, el autoconocimiento, individual y colectivo, el

trabajo cooperativo, la organización del grupo, el reparto de tareas y la responsabilidad individual y colectiva.

Además, es esencial que los profesionales de la educación se dirijan hacia el alumnado por su nombre, recuerden sus intervenciones e incluso introduzcan en el aula temas sensibles en los que puedan expresar sus respectivos puntos de vista de manera individual, significándose como sujetos distintos y sexuados.

Mediante la formulación de debates dando espacio a las chicas, se introduce en el aula el simbólico femenino a través del relato de sus hechos, su pensamiento, aspiraciones o proyectos, y además de ayudar a definir los propios argumentos del alumnado, facilitará la creación del juicio personal y permitirá enseñar a asumir las diferencias sin que éstas signifiquen una anulación o imposición.

Para trabajar la autoridad e identidad en el aula, es esencial facilitar el conocimiento de diversas figuras femeninas a lo largo de la historia en todos los ámbitos culturales (Freixas et al., 2007), en los cuales se debe visibilizar a las mujeres en la contribución al desarrollo de las sociedades, así como invitar a la reflexión acerca de las injusticias por cuestión de género (Suberviola, 2012) fomentando la utilización de un lenguaje no discriminatorio (Azorín, 2014). Y es que, mediante la realización de actividades de concienciación del alumnado sobre la visualización de la mujer en el pasado, se comenzará a favorecer la construcción de un mundo equitativo para ambos sexos, tanto para el presente como para el futuro (Castilla, 2008).

A través de las Tecnologías de la información y la Comunicación en el aula sobre temas coeducativos, el docente podrá proyectar vídeos sobre discriminación sexista, realizando un posterior análisis crítico sobre estereotipos de género presentes en los medios de comunicación (Cabeza, 2010).

Se debe tratar de favorecer un análisis en las alumnas desde la propia experiencia de género, el cual les permita aceptar los conocimientos de una forma crítica (Freixas et al., 2007).

Además, será vital intervenir en el juego simbólico mostrando al alumnado la oportunidad de poder jugar libremente con cualquier juguete, independientemente de su sexo, rompiendo así con el estereotipo de que existen actividades de chicos y otras de chicas, así como llevar a cabo todos los roles sociales de forma igualitaria y estimular a los alumnos y alumnas por igual con respecto a la implicación tanto de las tareas domésticas, como en las del propio centro.

Por último, el fomento del uso igualitario de los espacios, las diferentes organizaciones del grupo clase y la confección de actividades que desarrollen valores positivos en los alumnos y alumnas, independientemente de su sexo, o la cumplimentación de los materiales curriculares que existen con otros nuevos que potencien la igualdad entre sexos, también contribuirán al desarrollo de actitudes coeducativas (Castilla, 2008).

- Atendiendo al *plano personal*, el cual contempla la aceptación o rechazo de creencias, valores y estereotipos de género, las creencias y actitudes del profesorado serán un aspecto vital para propiciar los cambios educativos desde la perspectiva de género (Rebollo et al., 2011), la adquisición de competencias docentes, las cuales deberían integrar la formación docente a través del respeto y la expresión de la diferencia sexual existente (Freixas et al., 2007), deberá abordarse desde el plano reflexivo, por lo que los profesionales de la educación han de cuestionarse sus ideas y prácticas ejercidas durante su actividad profesional a través de su propia reflexión, ya que tanto la sensibilización como la formación en género, son facetas vitales para lograr la inclusión desde un enfoque de género integrado en la práctica educativa (Rebollo et al., 2011).

Otros autores abogan por el desarrollo de una formación coeducativa transversal que alcance a todos los profesores y profesoras, destacando el papel de la educación emocional, sentimental y sexual, las cuales considera prioritarias para la conformación de la identidad, autoestima y autonomía de las personas (Martín, 2007, citado en Castilla, 2008).

Además, los docentes deben concienciarse y evitar la transmisión de ciertos mensajes contenidos en el currículo oculto que sean contrarios o impidan el desarrollo igualitario (Suberviola, 2012), ya que la intervención del profesorado de forma activa y creativa en los procesos de cambio hacia la igualdad es esencial para realizar transformaciones educativas y sociales, puesto que a través de ellos se transmiten y reproducen diversos patrones culturales (Rebollo et al., 2011).

De este modo, es vital contar con la colaboración de todos los Departamentos Didácticos para que cada docente, desde su materia, contribuya a desarrollar los principios coeducativos (Cabeza, 2010), y es que, el reto de la igualdad es una necesidad social esencial que no puede permitirse más aplazamientos en el campo educativo, ya que

en dicho contexto es vital la influencia ejercida tanto en las vidas, como en las visiones de las nuevas generaciones (Anguita, 2011).

Para obtener una igualdad real entre niños y niñas, se trata de ir más allá de la equidad legal (Alonso, 2007) a través de fomentar la igualdad entre géneros, erradicando los roles y estereotipos sexistas mediante la eliminación de las diferencias de género que puedan hallarse en el currículo (Moreno et al., 2008).

Con todas las propuestas que aquí se han planteado, se ha diseñado un material curricular (Ver Anexo II) para facilitar la información a los centros educativos que han participado en el presente estudio. De este modo, se reflejan de manera resumida las diversas propuestas planteando un listado abierto y flexible, para que los integrantes de cada centro educativo las adapten, completen o desarrollen, según las posibilidades y circunstancias de cada contexto escolar.





# **5. DISCUSIÓN**

## 5. Discusión

El objetivo principal de este estudio es el análisis de las actitudes del profesorado de Aragón de Educación Física hacia la construcción de una cultura de género en la escuela. Los resultados de la encuesta demuestran que este colectivo de profesores y profesoras muestra, en líneas generales, una actitud mucho más cercana a un posicionamiento coeducativo, que a uno adaptativo, ya que en todos los planos, las puntuaciones obtenidas se encuentran dentro o muy cerca del rango igualitario. Además, ningún docente ha mostrado una actitud bloqueadora.

Estos resultados, coinciden con los obtenidos con docentes de EF por Piedra et al., (2014), y pese a que en este sí que existió una pequeña proporción con actitudes bloqueadoras hacia la igualdad, en puntuaciones generales se aprecia una coincidencia entre ambos, al igual que en el llevado a cabo con docentes de otras áreas por Piedra (2010) y Azorín (2014), en cuyos resultados, también se obtuvieron puntuaciones correspondientes a una actitud coeducativa, y por tanto, existía una buena actitud por parte de los profesores hacia el desarrollo de acciones relacionadas con la igualdad de género.

No obstante, en comparación con los estudios mencionados, el desarrollado por Piedra et al., (2011) sí que afirmó la existencia de diferencias significativas ( $p \leq 0,05$ ) entre el grupo de docentes General y el de Educación Física, siendo los profesores de EF los que contaban con puntuaciones más adaptativas, a pesar de que esta ha sido una de las primeras especialidades pioneras del fomento de la práctica igualitaria en materia de género, ya que a través la misma se pueden trabajar los contenidos mediante buenas herramientas coeducativas. Dichos resultados también coinciden con los obtenidos por Piedra (2010) y contrastan con los expuestos tras el estudio desarrollado por Valdivia et al., (2013) en el cual se ratificó que el profesorado de EF se preocupaba más por la coeducación que los docentes de otras áreas, ya que demostraban tener una mayor sensibilidad por la coeducación a través del desarrollo de actividades mixtas y del análisis de materiales didácticos desde esta perspectiva.

Además, en la presente investigación, ha sido el plano sociocultural el único en el que todos los docentes han puntuado dentro de la posición igualitaria, resultados que se asemejan a los obtenidos tras el estudio desarrollado por Piedra et al., (2014) cuyo plano también fue el que obtuvo una mayor puntuación.

Por otro lado, en la presente investigación, el colectivo de docentes ha obtenido las puntuaciones más bajas en los ítems del plano relacional, datos que también se asemejan a los expuestos por Piedra (2010) y Piedra et al., (2014), en los cuales se constató que los docentes obtenían peores puntuaciones en el plano relacional, el cual es esencial para la socialización y consolidación de las identidades y roles de género en el alumnado. No obstante, dichos resultados se contraponen a los obtenidos por Azorín (2014), en cuya investigación no se apreció ningún estereotipo sexista en ninguna de las contestaciones emitidas por los docentes.

Por lo tanto, los resultados expuestos tras la actual investigación, se contraponen a los ratificados por Valdivia et al., (2013), en cuyo estudio se constató la no existencia de unanimidad en el profesorado sobre que era la coeducación, dado que solamente un profesor entrevistado tuvo en cuenta las diferencias entre sexos para utilizarlas a favor de la educación del alumnado, obteniendo así una mejora de la convivencia educativa.

Entre los profesores encuestados en el presente estudio teniendo en cuenta la variable género, y en base a la primera hipótesis de la presente investigación, la cual defiende que las profesoras de EF están más sensibilizadas y muestran una actitud más coeducativa frente al profesorado masculino de esta misma área, no se han encontrado diferencias significativas en base al género del profesorado a la hora de impartir una docencia más o menos coeducativa, resultados que contrastan con los obtenidos tras el estudio desarrollado por Piedra (2010), en el cual los profesores mostraban una actitud adaptativa, mientras que las profesoras se posicionaban más con una posición coeducativa. Además, en investigaciones posteriores desarrolladas por Piedra et al., (2014) y Piedra et al., (2011), también se observó una brecha de género entre las actitudes de los docentes de EF de ambos sexos, ya que se obtuvieron diferencias significativas ( $p \leq .05$ ) entre ambos en cada uno de los tres planos, siendo en el caso de las profesoras de EF el grupo con mayor presencia el de actitudes coeducativas, mientras que en el caso de los profesores, era el de actitudes adaptativas. Estos datos coinciden con los obtenidos por García et al., (2010) y Azorín (2014), en los cuales se constató que los chicos obtenían puntuaciones más bajas que las chicas en todos los indicadores de igualdad y por tanto, además de ser posicionados con una perspectiva menos coeducativa, también mostraban una menor sensibilización.

Además, en este último estudio (Azorín, 2014), pese a que en el plano personal no se percibieron opiniones de estereotipos sexistas y fueron las contestaciones de ambos

sexos relativamente homogéneas, en el plano relacional, sí que se observaron resistencias que eran más evidentes en el caso de los hombres que en el de las mujeres según determinados roles y prácticas coeducativas, resultados que coinciden tras los obtenidos por Piedra et al., (2014), en donde las profesoras, a diferencia de los hombres que se denominaron con actitudes adaptativas, también obtuvieron puntuaciones que las calificaban como coeducativas en los planos sociocultural y personal. Estos resultados contrastan con los obtenidos en la presente investigación, ya que no se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a las puntuaciones obtenidas en los diversos planos estudiados y por lo tanto, se oponen a la afirmación de Piedra (2010), la cual defiende que las características históricas de la EF han provocado que las escasas mujeres que participan en su docencia, sean más sensibles hacia las desigualdades por razón de género y por tanto, estén más sensibilizadas con el desarrollo de planteamientos coeducativos

Cabe destacar que la variable sexo condiciona la forma de actuar de cada docente, por lo que es vital analizarla dentro de la conciencia de cada uno en base a su género (Colas y Jiménez, 2006), ya que en un ambiente en el cual prime la cooperación, el trabajo con esfuerzo y la igualdad de trato, se propiciará conductas disciplinadas en el alumnado, así como una mejor relación en la interacción profesor-alumno, mientras que el docente que no fomente la igualdad de trato, originará inactividad en su alumnado (Gutiérrez, 2000, citado en Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló y Moreno, 2009).

Teniendo en cuenta la variable de estudio edad, y en base a la segunda hipótesis, la cual presupone que los docentes más jóvenes demostrarán actitudes más coeducativas debido al cambio del sistema formativo universitario, tras el presente estudio no se han encontrado diferencias significativas en base a esta a la hora de impartir una docencia más o menos igualitaria. Además, tampoco se han encontrado evidencias en otros estudios que avalen o hayan estudiado esta variable con respecto al desarrollo de prácticas más o menos coeducativas, por lo que no se han podido establecer comparaciones con respecto a otros.

Por último, teniendo en cuenta la variable de estudio experiencia, y en base a la tercera hipótesis de la presente investigación, la cual ratifica que la evolución del profesorado de EF demostraba una mayor sensibilización por la coeducación, en el presente estudio no se encuentran diferencias significativas en base a esta a la hora de impartir una docencia más o menos igualitaria, resultados que contrastan con los

obtenidos por Piedra (2010) en el cual se constató que el profesorado de EF en activo obtenía una puntuación que lo ubicaba con una puntuación coeducativa, mientras que los que se encontraban en formación, se acercaban a puntuaciones adaptativas, obteniéndose diferencias significativas entre ellos y por lo tanto, garantizando una futura generación de docentes de EF con poca actitud hacia el cambio. Dichos resultados coinciden con los obtenidos años más tarde por Piedra et al., (2014), cuyos docentes en activo y por tanto, con mayor experiencia, se catalogaban como un profesorado mayoritariamente coeducativo, a diferencia de aquellos que se encontraban todavía en formación, los cuales se hallaban bajo una proporción similar entre una actitud coeducativa y una adaptativa.

No obstante, y pese a los resultados encontrados tras la presente investigación, lo cierto es que no es suficiente con que la escuela no sea sexista, sino que también se deben contrarrestar las influencias provenientes de la sociedad, ya que pese a los avances de los últimos años, lo cierto es que todavía continúa existiendo cierta resistencia al cambio (Díaz-Aguado y Martín, 2011) y por lo tanto, todavía existe un gran número de estudios que demuestran que la coeducación no está realmente implantada en todos los centros educativos (Ferrer y Bosch, 2013).

El estudio desarrollado por Colas y Jiménez (2006) afirmó la presencia de niveles de conciencia del profesorado sobre el género en los diversos centros escolares, así como determinados factores que caracterizaban y definían ciertos patrones culturales asignados a hombres y mujeres, por lo que el propósito de la formación docente debería efectuarse bajo la conciencia crítica de género de estos para generar transformaciones e innovaciones educativas, siendo el profesorado un agente activo y transformador. Además, Fernández y Piedra (2010) demostraron el efecto positivo que conlleva el cursar una formación coeducativa para mejorar las actitudes del futuro profesorado de EF, ya que los docentes que participaban de una manera u otra en actividades relacionadas con la igualdad, se posicionaban en una actitud más coeducativa que aquellos que no lo hacían (Piedra, 2010).

Y es que, los resultados obtenidos en la presente investigación tal vez estén relacionados con la formación que los centros están ofertando en los últimos años a sus docentes, la cual está directamente relacionada con el fomento de actitudes igualitarias, tal y como expuso Caro (2017), la cual está directamente relacionada con la erradicación de la discriminación por razones de género.



## **6. CONCLUSIONES**



## 6. Conclusiones

Una de las principales conclusiones que derivan del estudio realizado es que se percibe una adecuada predisposición por parte del profesorado de ambos sexos hacia la consecución de un modelo social de igualdad basado en prácticas coeducativas, lo que evidencia la existencia de actitudes positivas para la construcción de una cultura de género en la escuela basada en el principio de equidad.

Y es que, a diferencia de los últimos estudios llevados a cabo sobre coeducación, algunos de los cuales todavía mostraban diferencias con respecto a la actitud coeducativa según el género de los docentes, y por tanto, mantenían una brecha de género entre la percepción que tenían hombres y mujeres, los arrojados tras el presente estudio parecen desechar ese grado problemático de coeducación, dado que no se han encontrado diferencias significativas en base al género del docente. De este modo, y pese a que todavía hay que continuar trabajando para que la coeducación sea una realidad en todos los centros educativos, lo cierto es que parece que las medidas que se están llevando a cabo en los últimos años dan un ápice de esperanza, ya que en un margen breve de años, ya se refleja otra tendencia, otra forma de actuar ante la coeducación.

No obstante, cabe destacar que en los planos relacional y personal, es donde más diferencias se han encontrado a la hora de mantener una actitud más o menos coeducativa, por lo que tal vez debería realizarse una mayor concienciación, reflexión y formación por parte del personal docente de cada centro educativo, puesto que en ambas dimensiones se recogen aspectos relacionados con la autopercepción de cada uno de los docentes, así como de su interacción con el alumnado en el desarrollo de las sesiones.

Por otro lado, el presente cuestionario, permite determinar la proveniencia de esas actitudes para poder actuar de una forma más específica. Es decir, el contar con el modelo *Doing Gender* y poder utilizar el presente cuestionario, permite comprender y trabajar mejor los hábitos y actitudes, dado que la subdivisión de las mismas, proporciona una mejor comprensión, análisis y redacción de pautas para trabajar cada uno de los planos de forma más específica, consiguiendo así una actuación más directa y eficaz que contribuya a una consecución más rápida y efectiva de las actitudes coeducativas.

A través del presente estudio no solo se pretendía describir una realidad, sino plantear una pautas y hacérselas llegar a los destinatarios que han participado en la presente investigación, los cuales, además, se encuentran trabajando esta temática a día

de hoy, dado que en Aragón, la coeducación se plantea como una temática relevante dentro de las escuelas promotoras de salud. De este modo, los participantes han podido conocer la realidad que les rodea, y a partir de los resultados arrojados, van a poder realizar una serie de medidas propuestas, las cuales podrán ayudar a cumplimentar e incluso poner en práctica, mejorando así las actitudes coeducativas de los docentes de la Comunidad de Aragón.

Es decir, además de presentar la presente investigación a la asociación +EF Aragón, la cual contribuyó a la difusión del mismo, se va a invitar a la misma a continuar con esta temática, para que todos los docentes que han participado en el presente estudio, puedan conocer la realidad coeducativa que les rodea, así como beneficiarse de unas pautas que podrán mejorarla para que, entre todos, se pueda construir una educación más sólida e igualitaria. Por otro lado, también se les va a facilitar el instrumento de investigación utilizado, una herramienta, la cual podrá ser interesante para los centros escolares, ya que de este modo, podrán diagnosticar la realidad educativa que les rodea de un modo rápido, fácil y eficaz.

Cabe destacar que, a nivel personal, la realización de este estudio me ha brindado la posibilidad de poder unificar el género y el deporte de forma conjunta, aspecto que ha supuesto un gran aprendizaje, conocimiento y motivación para mí en diversos planos de mi vida. Además, el presente estudio no solo me ha permitido conocer una realidad, sino que ha supuesto poder desarrollar posibles pautas que tal vez ayuden a que, en años posteriores, un mismo análisis de esta misma realidad pueda obtener unos resultados mejores y por tanto, más coeducativos, objetivo único de esta investigación y de mi vocación tanto personal como profesional.



# **7. LIMITACIONES DE ESTUDIO Y PERSPECTIVAS FUTURAS**

## **7. Limitaciones de estudio y perspectivas futuras**

En lo que respecta a las limitaciones de estudio, dado que para obtener una mayor participación en la encuesta se participó junto a una asociación especializada en el ámbito deportivo, la cual ayudo mediante la difusión por e-mail del estudio a los miembros que la forman y por tanto se desarrolló un proceso no probabilístico intencional de selección de muestra, no se ha podido asegurar la representatividad de la misma, y por tanto no se han podido establecer generalizaciones.

Por otro lado, el tiempo de difusión y realización de la encuesta no fue suficiente, dado que únicamente estuvo disponible unas semanas a través de un portal on-line, tiempo el cual fue insuficiente para algunos docentes, tal como los que conforman el Colegio Oficial de Licenciados en EF de Aragón, ya que cuando se dispusieron a cumplimentarla, ya había vencido el tiempo para ello. Y es que, el factor principal de una menor participación muestral, ha sido en gran medida por las pautas temporales establecidas para la realización de este Trabajo Fin de Máster (T.F.M.), el cual debe realizarse dentro de unas pautas temporales establecidas de antemano.

Por último, cabe destacar que el proceso de encuestación es subjetivo, por lo que como no se ha podido realizar una posterior observación de los docentes encuestados, no se sabe si los datos obtenidos han sido realmente objetivos en su totalidad.

En lo que respecta a las perspectivas futuras, la presente investigación podría ampliarse profundizando en la efectividad o no de las actividades y recomendaciones mencionadas, aplicándolas en la realidad educativa y evaluándolas.

Por otro lado, podría estudiarse la coeducación en base a la edad del docente, dado que no se han encontrado evidencias hasta el momento que hayan estudiado dicha variable.

El tamaño muestral, para que formase parte de un estudio de investigación representativo, debería ampliarse. Además, podrían compararse por áreas, así como los que han recibido formación coeducativa y los que no. Por otro lado, a nivel de centro, tal vez se deberían analizar los centros que a día de hoy siguen un plan de igualdad y los que no, estableciendo así las diferencias entre ambos para lograr una mayor reflexión y actuación futura.

Cabe destacar que aunque en este trabajo se recoge la opinión del profesorado que voluntariamente quiso participar en la investigación, se considera esencial para el desarrollo de estudios posteriores incluir la voz del alumnado, así como de las familias y de otros agentes que configuran la comunidad educativa en su totalidad. De este modo, podría realizarse un diagnóstico en coeducación de calidad que acoja en su seno las voces de todos y de todas, ya que la coeducación, tal y como se ha mencionado en el presente estudio, es una labor de todas las personas que configuran el contexto escolar y la sociedad en general.

Por último, esta investigación, la cual ha sido construida bajo una senda de esfuerzo, motivación, pasión y vocación, no hubiese sido posible sin la elección de una temática que realmente pudiese aportar en mí una energía que me impulsase a continuar día tras día. El camino del esfuerzo es difícil, pero suele ser el más gratificante, y a día de hoy, deseo que la multitud de ganas invertidas en este trabajo, pueda constituir la antesala para la posterior Tesis doctoral, ampliando así los resultados y conclusiones obtenidas desde una perspectiva más amplia que me ayude a mejorar, dentro de mis posibilidades, la realidad educativa actual.



## **8. REFERENCIAS**



## 8. Referencias

- Abellán, C. M. A. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: Claves para una educación inclusiva. *Ensayos: Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 29(2), 159-174.
- Aguado, R. M., Garzarán, A. P., & Fernández, J. M. G. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: Relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 276-284.
- Anderssen, N., & Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(4), 341-348.
- Ángel, J. B., García, E. F., & Zamorano, M. Á. S. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2).
- Arquero, V. P. P. (2016). Percepción de la actividad físico-deportiva extraescolar de alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (8-10 años) y en sus padres y madres. *EmásF: Revista Digital De Educación Física*, (42), 49-65.
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J., Martin, B. W., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380(9838), 258-271.

- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity & the Arts*, 1(2), 73.
- Beltrán-Carrillo, V., Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (2016). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la comunidad valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(45), 123-137.
- Bravo, P. C., & Cortés, R. J. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista De Educación*, 340, 415-444.
- Camacho, A. S. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. una revisión desde la educación física. *Revista De Educación*, 331, 577-613.
- Caro, M.A. (Marzo de 2017). La equidad de género desde los centros educativos. VIII Jornada 2017 de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud. Conferencia llevada a cabo en la Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza.
- Catalán, M. A. R., Caro, L. V., & Pérez, R. G. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: Conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista De Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- Catalán, M. Á. R, Pérez, R. G., De la Cuadra, J. P. & Vega Caro, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, (355), 521-526.
- Chirivella, E. C., Mayor, L., & Pallarés, J. (1995). Factores motivacionales y afectivos en la indicación deportiva. *Revista De Psicología General Y Aplicada: Revista De La Federación Española De Asociaciones De Psicología*, 48(1), 59-75.

Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13(4), 395-417.

De la Cuadra, J.P. (2010). El profesorado de educación física como agente en la coeducación actitudes y buenas prácticas para la construcción de género en la escuela. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.

Extremera, A. B., & Montero, P. J. R. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en espacial en Educación Física. *Aula Abierta*, 37(2), 111-122.

Fernández, C. R., & Macías, G. R. (2010). *Investigaciones multidisciplinares en género: II congreso universitario nacional "Investigación y género": Sevilla, 17 y 18 de junio de 2010*.

Ferrer, B. M., Ochoa, G. M., Muñoz, L. V. A., & Gimeno, M. C. M. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: Implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 44, 55-66.

Freixas, A., Fuentes-Guerra, M., & Luque, B. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, (7), 52-64.

Gallego-Noche, B. (2009). La influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de la alta competencia motriz de las alumnas. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, 5.

Gallegos, A. G., López, M. G., Valeiras, J. A. A., & Suárez, N. R. (2011). Motivos de práctica en el ámbito de la Actividad Física no competitiva. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 4(7), 15-22.

- García, C. S., Bartoll, Ó. C., & Montero, P. J. R. (2016). Tratamiento y evolución de los estereotipos de género en educación secundaria. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 42, 105-114.
- García, E. F. (2002). Temas transversales: Diferencias de género e igualdad de oportunidades en educación física. *Didáctica de la Educación Física para Primaria*, 181-202.
- García, E. F., & De la Cuadra, J.P. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de educación primaria. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 5(15).
- Garita, E. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *MHSALUD: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 3(1).
- Gómez, R. H. (2002). Género y didáctica de la Educación Física-Subjetividad y cuerpo propio en la infancia. *Educación Física y Deportes*, (8), 47.
- González, M. J. M., Pato, A. S., Zaragoza, M. R., & Sánchez, Y. C. (2010). La perspectiva de género en la cultura de la no-violencia. Pautas educativas. *Cultura, ciencia y deporte*, 5(14), 119-127.
- Heitzler, C. D., Martin, S. L., Duke, J., & Huhman, M. (2006). Correlates of physical activity in a national sample of children aged 9–13 years. *Preventive medicine*, 42(4), 254-260.
- Jalón, M. J. D., & Seoane, G. M. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.

- Leiva, A. C. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, (8), 39-45.
- Lena, A., Blanco, A., & Rubio, M. (2007). Ni ogros ni princesas. *Guía Para La Educación Afectivo-Sexual en la E.S.O.* Asturias: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.
- López, I. J. P. (2008). Adolescencia, deporte y ocio: Análisis y reflexión. *Deporte y Actividad Física para todos*, 4, 131-144.
- Macías, V., & Moya, M. (2002). Género y deporte. la influencia de variables psicosociales sobre la práctica deportiva de jóvenes de ambos sexos. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 129-148.
- Martínez, R. A. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 43-51.
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., & Moreno, J. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de Educación Física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula. *Cultura y educación*, 21(3), 331-343.
- Menéndez, M. I. M. (2014). Metodologías de innovación docente: La perspectiva de género en comunicación audiovisual. *Historia y Comunicación Social*, 18, 699-710.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 11-32.

- Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 14(1), 33-51.
- Murcia, J. A. M., Camacho, A. S., Galindo, M. C. M., & Villodre, N. A. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la Teoría de metas de logro. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4(11), 42-64.
- Noguera, M. A. D. Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos*, 28, 240-247.
- Olaizola, I. S., & Del Río, I. L. (2012). *I congreso internacional de comunicación y género. Libro de actas: 5, 6 y 7 de marzo de 2012. Facultad de comunicación. Universidad de Sevilla.*
- Ovejas, I. S. (2012). Coeducación: Un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 59.
- Palacios, E.D.L.P. (2010). Buenas prácticas para la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (23), 159-174.
- Pérez, A. B. C. (2008). Coeducación: Pautas para su desarrollo en los centros educativos. *EA, Escuela Abierta: Revista de investigación educativa*, (11), 49-85.
- Pérez, R. G., Catalán, M. A. R., García, O. B., González-Piñal, R., Sánchez, R. B., & Pinto, E. R. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de investigación educativa*, 28(1), 217-232.

- Pérez, V. F., & Fiol, E. B. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122.
- Piedra, J., Pérez, R. G., Fernández-García, E., & Rebollo, M. (2014). Brecha de género en Educación Física: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 1-21.
- Piedra, J., Pérez, R. G., Rebollo-Catalán, Á., & Ries, F. (2011). Actitudes hacia la coeducación en Andalucía ¿Es el profesorado de Educación Física diferente?. *Revista de investigación en educación*, 2(9), 200-208.
- Ponce, I. G., Oliva, D. S., & Chamorro, J. M. L. (2012). Valoración de la actividad física y deportiva desde una perspectiva de género. In *I Congreso Internacional de Comunicación y Género. In Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género. (Pp. 2001-2011). Sevilla: Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla.*
- Puyal, J. S., Casterad, J. Z., & Lanaspa, E. G. (2014). Influencias de "otros significativos" para la práctica de Actividad Física en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(56), 735-753.
- Rueda, J. A. A. (2007). Coeducación y educación física. *Las Mujeres en Márgina*, 24, 165-179.

- Saldanha, M. H., & Blázquez Entonado, F. (2014). Los libros de texto retan al profesorado en el maratón por la igualdad de género. In *V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 202-213). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).
- San Miguel, L. T. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa: Iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: Una mirada general. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (23), 15-44.
- Seabra, A. F., Mendonça, D. M., Thomis, M. A., Malina, R. M., & Maia, J. A. (2011). Correlates of physical activity in Portuguese adolescents from 10 to 18 years. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(2), 318-323.
- Sendra, C.D. (2005). Diagnóstico sobre la realidad en los centros en materia de igualdad. Jerez (Cádiz): Centro del Profesorado de Jerez.
- Suárez, Á. M. G., & Parra, M. O. (2005). Actitudes de los padres ante la promoción de la Actividad Física y deportiva de las chicas en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 173-195.
- Teijeiro, D. R., Patiño, M. J. M., & adorno, C.M. (2009). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: Una aproximación a la evolución histórica. *Revista De Investigación En Educación*, 2, 109-126.
- Teques, P., & Serpa, S. (2009). Implicación parental: Adaptación de un modelo teórico al deporte. *Revista De Psicología Del Deporte*, 18(2).
- Torre, E. (2002). Factores personales y sociales vinculados a la práctica físico-deportiva desde la perspectiva del género. *Apunts: Educación Física y deportes*, 70, 83-89.



- Valdivia-Moral, P., Roque, J. I. A., Pato, A. S., & Sánchez, M. Z. (2013). La experiencia docente en coeducación del profesorado de Educación Física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 385-399.
- Vallejo, A. P., & González, J. M. (2012). Estudio sobre hábitos de actividad física saludable en niños de educación primaria de Jaén capital. *Apunts. Educació Física i Esports*, 1(107), 12-23.
- Verloigne, M., Van Lippevelde, W., Maes, L., Yildirim, M., Chinapaw, M., Manios & Brug, J. (2012). Levels of physical activity and sedentary time among 10-to 12-year-old boys and girls across 5 european countries using accelerometers: An observational study within the ENERGY-project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 34.
- Vidal-Conti, J. (2016). Identificación de predictores de actividad física en escolares según el modelo socio-ecológico mediante un análisis multifactorial. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 51-59.
- Villaverde, M.A., Villarino, M<sup>a</sup>.A.F., & Villar, C.L. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, (6), 113-122.
- Ward, D. S., Saunders, R. P., & Pate, R. R. (2007). The role of theory in understanding physical activity behavior. Physical activity interventions in children and adolescents. *Champaign Human Kinetics*, 21-41.



## **9. ANEXOS**

## 9. Anexos

### Anexo I

# **Participación en el Estudio sobre la impartición de la docencia basada en la igualdad y coeducación**

Estimado docente:

Quiero conocer y medir las actitudes del profesorado de Educación Física, independientemente de la etapa académica en la que imparta su labor profesional, en la construcción de una cultura de género basada en la igualdad y la coeducación.

Los resultados del presente estudio servirán para conocer si la realidad educativa de hoy en día está orientada hacia la consecución de la igualdad o no, además de para cumplimentar el Trabajo Fin de Máster de Blanca Zarralanga Arregui como alumna de la Universidad de Zaragoza.

Su participación es importante ya que los resultados de este estudio contribuirán al conocimiento de la realidad educativa actual, la cual podrá ser conocida por la Comunidad Educativa para, una vez revisados, proceder a su posterior evaluación y actuación.

Su participación en el estudio es enteramente voluntaria.

Toda la información que se recoge de usted, se guardará y analizará mediante un sistema estadístico, manteniendo estricta confidencialidad de acuerdo a la Legislación Nacional vigente de protección de datos. Se recogerá la información sin su nombre.

Los resultados del estudio siempre se presentarán de forma global y nunca, bajo ningún concepto, de forma individualizada.

Tiempo para cumplimentar el cuestionario: 15 minutos.

Usted tiene de plazo para cumplimentar el cuestionario hasta las 23:59h del día 30 de abril del 2017.

Preguntas/Información: Si precisa más información, por favor, pregunte al investigador responsable:

Blanca Zarralanga Arregui

[Blanca53\\_uncastiyo@hotmail.com](mailto:Blanca53_uncastiyo@hotmail.com)

Zaragoza, a 16 de marzo de 2017. Muchas gracias por participar.

**A continuación se presentan una serie de preguntas de tipo sociodemográfico y laboral. Marque y/o rellene la respuesta de cada una de ellas en función de sus características personales. Por favor, no deje ninguna pregunta sin responder.**

**Género:**

- ☐ Hombre
- ☐ Mujer

**Edad:**

- ☐ Entre 21 y 30 años
- ☐ Entre 31 y 40 años
- ☐ Entre 41 y 50 años
- ☐ Entre 51 y 60 años o más

**Etapas en la que imparte docencia:**

- ☐ Educación Primaria
- ☐ Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato
- ☐ Ambas

**¿En qué provincia imparte docencia?**

- ☐ Huesca
- ☐ Zaragoza

☐ Teruel

☐ Otro

**¿Cuál es la tipología del centro de su trabajo actual?**

☐ Público

☐ Concertado

☐ Privado

**Años de experiencia en el ámbito de la docencia:**

☐ Entre 0 y 2 años

☐ Entre 3 y 7 años

☐ Entre 8 y 15 años

☐ Entre 16 y 23 años

☐ Entre 23 y 31 años

☐ Entre 32 y 36 años

☐ Entre 37 y 41 años

**Mediante las treinta preguntas que aparecen a continuación, se pretende recoger el grado de aceptación de las políticas de igualdad e inclusión de políticas de género en la organización escolar, así como conocer ciertas cuestiones referidas a la práctica docente, las expectativas y relaciones de género en educación y la aceptación o rechazo de creencias, valores y estereotipos de género.**

**Marque con una X la casilla correspondiente a su elección**

**1. La actual legislación sobre coeducación beneficia y promociona a la mujer por encima del hombre:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**2. La actual legislación sobre coeducación perjudica a los chicos:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**3. Si el material didáctico es bueno, no importa que tenga elementos sexistas:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**4. Leyes de igualdad eran necesarias desde hace ya mucho tiempo:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**5. La actual legislación sobre género en la escuela puede beneficiar no solo a las mujeres:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo



**6. Las leyes referentes al género en la escuela tratan un problema inexistente:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**7. Es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**8. Cuando se cambió a la escuela mixta empezaron los problemas de disciplina:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**9. La escuela mixta genera más problemas de los que resuelve:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**10. Parece lógico que el cuidado del material de laboratorio de ciencias sea una responsabilidad que asuman fundamentalmente los profesores hombres:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**11. Un criterio que uso a la hora de seleccionar un material didáctico es que el lenguaje no sea sexista:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**12. En clase utilizo siempre el masculino para referirme a los chicos y a las chicas porque es correcto:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**13. Cuando en un cartel o documento público del centro se ha utilizado un lenguaje sexista me preocupo de hacerlo saber a la equipo docente y/o directivo:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**14. Solo me fijo si un texto tiene lenguaje sexista cuando me hacen fijarme en ello:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

--

**15. Cuando tengo que poner un ejemplo para explicar un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**16. El género no es algo que se trabaje en mi programación:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**17. En los documentos de trabajo (programaciones, memorias,...) procuro utilizar un lenguaje no sexista:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**18. Suelo tardar más tiempo en explicar un concepto a las chicas que a los chicos:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**19. No me relaciono bien con las profesoras lesbianas porque son más agresivas:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**20. En las charlas del profesorado me avergüenza especialmente las bromas y chistes machista que ridiculizan a las mujeres y/o homosexuales:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**21. Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**22. Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**23. Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**24. Es una exageración crear la figura de coordinador/a de coeducación en los centros de Educación Primaria:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**25. Los hombres están más capacitados para puestos directivos:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**26. Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**27. Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**28. La dirección y el mando son más innatos en los chicos que en las chicas:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**29. El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad:**

- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

**30. No sé por qué se ha creado la figura de coordinador/a de coeducación:**



- ☐ Nada de acuerdo
- ☐ Algo de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Bastante de acuerdo
- ☐ Muy de acuerdo

Anexo II

## El abecedario coeducativo “Plano sociocultural”

\***A** nálisis del centro educativo, de los recursos humanos y materiales

\***B** alance de número de profesores/as participantes en actividades de formación coeducativa en el curso anterior.

\***C** onocimiento de las diferencias de género del contexto familiar, escolar, social y laboral.

\***D** iagnóstico de la situación: contexto externo e interno.

\***E** stablecimiento de conclusiones por parte del coordinador tras el análisis inicial del centro en base a la coeducación.

\***F**omentar la distribución por niveles y/o materias y cargos de responsabilidad de manera igualitaria.

\***G** arantizar el reparto igualitario en el uso y disfrute de los diversos espacios comunes.

\***H** abilitar los cargos de control de los centros escolares de forma igualitaria tanto a hombres como a mujeres.

\***I** dentificar el perfil de los docentes y la composición del claustro y equipo directivo.

\***J**

\***K**

\***L** levar a cabo pautas de intervención y mejora tras el análisis inicial coeducativo del centro escolar.

\***M** atizar la importancia de la familia a la hora de llevar a cabo las propuestas coeducativas.

\***N** ivel socioeconómico de la zona: conocerlo.

\***Ñ**

\***O** pinión de las personas que integran el centro escolar con respecto a la igualdad.

\***P** orcentaje de alumnos/as por nivel, índice de resultados y de abandono escolar y proporción de alumnas presentes en Consejo escolar.

\***Q**

\***R** eursos institucionales y no institucionales: conocerlos.

\***S** ituación actual respecto a la equidad: conocerla.

\***T** iempos, espacios y alianzas generadas mediante la creación de redes intercentros coeducativos.

\***U** so de los recursos que hacen las personas de ambos sexos de la zona: conocerlo.

\***V** isionar el material educativo del que dispondrá el alumnado para evitar los que contengan elementos sexistas.

\***W**

\***X** Expansión de la visualización de niños y niñas de forma igualitaria en el centro escolar.

\***Y**

\***Z**



# El abecedario coeducativo

## “Plano relacional”

\***A** utobiografía educativa: invita al alumnado a exponer su experiencia vital y/o educativa relacionando lo experiencial y lo académico.

\***B** úsqueda de actividades que desarrollen valores positivos en los alumnos y alumnas.

\***C** onocimiento de diversas figuras femeninas a lo largo de la historia en todos los ámbitos culturales.

\***D** iario personal.: incitará a la reflexión del discente.

\***E** stablecer en el aula el desarrollo de temas sensibles en los que puedan expresar sus respectivos puntos de vista de manera individual.

\***F** ormulación de debates.

\***G** enerar materiales educativos que aboguen por la igualdad de género.

\***H**

\***I** gualdad: fomentarla.

\***J** usticia: fomentarla.

\***K**

\***L** enguaje no discriminatorio.

\***M** etas compartidas por diversos alumnos.

\***N** ombre del alumnado: dirigirse siempre por el mismo.

\***Ñ**

\***O** portunidad de poder jugar libremente con cualquier juguete, independientemente de su sexo.

\***P** ráctica reflexiva por parte de los docentes.

\***Q**

\***R** ealización de trabajos en equipo.

\***S** ensibilizar.

\***T** rabajo por proyectos.

\***U** so igualitario de espacios.

\***V** isualizar vídeos sobre discriminación sexista para realizar un posterior análisis crítico con el alumnado sobre estereotipos de género .

\***W**

\***X**

\***Y**

\***Z**

# El abecedario coeducativo

## “Plano personal”

\***A** dquisición de competencias docentes que integren la formación de este a través del respeto y la expresión de la diferencia sexual existente.

\***B**

\***C** uestionarse las ideas y prácticas ejercidas durante la actividad profesional.

\***D**

\***D** epartamentos Didácticos: es vital la colaboración de todos ellos.

\***E**

\***E** vitar la transmisión de ciertos mensajes del currículo oculto que sean contrarios o impidan el desarrollo igualitario.

\***F**

\***F** ormación coeducativa transversal que alcance a todos los profesores y profesoras.

\***G**

\***G** arantizar el reparto igualitario en el uso y disfrute de los diversos espacios comunes.

\***H**

\***I**

\***I** ntervención del profesorado de forma activa y creativa en los procesos de cambio hacia la igualdad.

\***J**

\***K**

\***L**

\***M**

\***N**

\***N** ecesidad social: es lo que supone el reto de la igualdad.

\***Ñ**

\***O**

\***P**

\***Q**

\***R**

\***R** eflexión sobre las prácticas educativas llevadas a cabo.

\***S**

\***T**

\***T** erminar con la difusión de los roles y estereotipos sexistas.

\***U**

\***V**

\***W**

\***X**

\***Y**

\***Z**

