



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO NEGRO

**“REPRESENTACIONES DE COEDUCACIÓN DEL PROFESORADO EN
EDUCACIÓN FÍSICA DE NIVEL SECUNDARIO”**

**TESINA PRESENTADA PARA CUMPLIR CON LOS REQUISITOS FINALES PARA
LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y
DEPORTES**

AUTORA: JULIETA VIRGINIA MENDOZA

DIRECTOR: NESTOR HERNANDEZ

OCTUBRE 2021

Mail: juli.mendo.jm@gmail.com

Sr Director
Licenciatura en Educación Física y Deporte
Sede Atlántica UNRN

Lic. Fernando Marrón

S...../.....

Me dirijo a usted con motivo de informar mi decisión de aceptar el acompañamiento, como Director de Tesis, a la Profesora, Julieta Virginia Mendoza, en su proyecto titulado “**REPRESENTACIONES DE COEDUCACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE NIVEL SECUNDARIO**”

Saludo a usted Atte.

Lic. Nestor Hernandez
DNI 16.280.272
Profesor Regular adjunto
Licenciatura en Educación Física y Deporte
Ciclo de complementación UNRN
Sede Atlántica

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todas las personas que hicieron este trabajo de investigación realidad.

Comenzando por mis padres, Lidia y Ezequiel. Por su apoyo incondicional y por el sostén a lo largo de mi formación. Mi papá, profesor de Educación Física, sembrando desde pequeña el interés por esta increíble y amada profesión. Y sin dudas mi mamá, acompañando cada logro siendo un fundamental sostén emocional.

A profesores y profesoras de la licenciatura que me acompañaron en este proceso investigativo. Ana Navarro en los primeros pasos y mi director de tesis Néstor Hernández para lograr finalizarlo.

Al profesorado, estudiantado y equipos directivos de las instituciones que me permitieron concretar la investigación en sus centros educativos.

Y a todo aquel que de un modo u otro me alentó en el camino de la formación.

Sin ustedes este trabajo no sería posible, muchas gracias.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general conocer las representaciones de coeducación del profesorado de educación física del nivel secundario de la localidad de Guatraché, La Pampa. Teniendo como objetivos específicos describir las representaciones, conocer el origen de esas representaciones, identificar si se llevan a cabo actividades de aprendizaje desde el enfoque coeducativo y analizar la importancia que le da el profesorado a lo prescripto por el Diseño Curricular y reglamentaciones.

La metodología desarrollada fue mixta, mediante el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, siendo la recolección de los mismos a través de observaciones a las clases y entrevistas al profesorado.

Se concluyó que el profesorado no tiene representaciones de coeducación y aborda sus clases desde el enfoque de educación mixta.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	7
Capítulo 1: El problema	9
1.1 Planteamiento del problema	9
1.2 Objetivo General	9
1.2.1 Objetivos Específicos	10
2. Justificación	10
Capítulo 2: Marco teórico	11
1. Antecedentes investigativos	11
2. Representaciones.....	13
3. Educación	16
3.1. Educación diferenciada	17
3.2 Educación mixta.....	18
3.3 Coeducación	19
3.3.1 Coeducación y Educación Física	20
4. Definición de los sujetos en la práctica pedagógica.....	24
5. Normativas nacionales y provinciales sobre coeducación	25
Capítulo 3: Marco metodológico.....	28
1. Tipo de Investigación	28
2. La Población	28
3. La muestra	28
4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	28
5. Procedimiento	29
6. Caracterización del contexto de estudio	29
Capítulo 4: Análisis y presentación de resultados.....	31

Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones.....	42
Limitaciones:	44
Recomendaciones:	44
BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXO.....	49
ANEXO A: Estado de arte.....	49
ANEXO B - Instrumentos de recolección de datos:	64
ANEXO C – Gráficos:.....	70
ANEXO D – Ilustraciones:.....	74

INTRODUCCIÓN

Este trabajo indaga sobre las representaciones de coeducación del profesorado de educación física del nivel secundario de la localidad de Guatraché. Teniendo como finalidad conocer esas representaciones y determinar si inciden a la hora de llevar adelante sus clases.

Para el desarrollo del mismo se emplearon entrevistas semiestructuradas a una muestra de tipo intencional compuesta por seis profesores de educación física de diferentes escuelas secundarias de la localidad ya mencionada. Además, se realizaron observaciones directas a sus clases para constatar si su accionar concuerda con lo expresado en la entrevista. Por ende, la metodología utilizada es mixta o multimodal recolectando y analizando datos cuantitativos y cualitativos en un mismo proceso; triangulando dichos datos entre sí para poder responder al problema de investigación.

En el primer capítulo se puede apreciar el planteamiento de la problemática, el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación de la elección del tema.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, vislumbrando los antecedentes teóricos e investigativos en torno a la temática. Luego se desarrollan aquellos autores que estudiaron acerca de las categorías conceptuales de la investigación. Permitiendo dar a conocer distintas definiciones del concepto de representaciones y determinando desde cuál se posicionó la investigación. Del mismo modo, se define el concepto de educación; los distintos tipos de educación, detallando el enfoque coeducativo que es el que aborda el trabajo.

El capítulo tres presenta el marco metodológico determinando el tipo de investigación, describiendo la población, caracterizando la muestra y presentando los instrumentos de recolección de datos utilizados.

El capítulo cuatro analiza y presenta los datos obtenidos en las entrevistas y observaciones realizadas.

El capítulo cinco vincula el conocimiento construido en la totalidad de la investigación permitiendo arribar a la conclusión que las representaciones de coeducación del profesorado de educación física son inexistentes y es necesaria mayor formación inicial y continua sobre el enfoque coeducativo.

Por último, se encuentra la bibliografía utilizada en la realización del trabajo y los anexos que complementan la investigación.

La intención con la totalidad de la investigación y a partir de las conclusiones extraídas es contribuir al campo de estudio de la educación física brindando información sobre la temática desarrollada e invitar a reflexionar acerca de las representaciones que cada uno tiene y así actuar en medro de prácticas pedagógicas más igualitarias.

Capítulo 1: El problema

1.1 Planteamiento del problema

Las normativas del sistema educativo en la actualidad prescriben que en educación física de nivel secundario se deben impartir clases compartidas. Sin embargo, en la realidad se observan acuerdos institucionales donde persisten clases separadas por sexo. Por ello, brota la necesidad de indagar esta disonancia entre lo prescriptivo y lo que efectivamente sucede en las clases de educación física.

De lo expresado anteriormente surge el interrogante de la investigación ¿Cuáles son las representaciones del profesorado sobre coeducación en educación física del nivel secundario en la localidad de Guatraché?

A partir de esta pregunta aparecen otros interrogantes como ¿De dónde nacen esas representaciones de coeducación? ¿Se identifican actividades de aprendizaje abordadas desde el enfoque coeducativo? ¿El profesorado le da importancia a lo prescripto por el Diseño Curricular y reglamentaciones?

Los resultados del presente estudio aportan información sobre el contexto local acerca de la temática y sientan bases brindando fundamentos para desarrollar las prácticas pedagógicas acorde a las reglamentaciones.

1.2 Objetivo General

- Conocer las representaciones de coeducación del profesorado de educación física de nivel secundario de la localidad de Guatraché, La Pampa.

1.2.1 Objetivos Específicos

- Describir las representaciones que tiene el profesorado acerca de las prácticas coeducativas en educación física.
- Conocer el origen de las representaciones que tiene el profesorado acerca de las prácticas coeducativas en educación física.
- Identificar si se llevan a cabo actividades de aprendizaje desde el enfoque coeducativo en las clases de educación física de nivel secundario.
- Analizar la importancia que le da el profesorado a lo prescrito por el Diseño Curricular y reglamentaciones.

2. Justificación

Los escenarios actuales son complejos, existiendo diversas formas de abordar las clases de educación física. Lo mismo sucede con la división de grupos; parte del profesorado opta por trabajar con grupos segregados por sexo, mientras que otra de forma compartida. Esta investigación cobra significación al indagar las representaciones del profesorado de educación física sobre coeducación en el nivel secundario. De este modo, es posible conocer los justificativos que dan de dividir al grupo de una u otra manera.

Al introducirse en la coeducación se intenta dar lugar a nuevos estereotipos no sexistas. Logrando igualdad de derechos, sin reproducir masculinidades y feminidades hegemónicas. La educación física, es un espacio privilegiado donde se expresa lo corporal; indagar sobre las representaciones que tiene el profesorado sobre la coeducación permite establecer un punto de partida para programar si fuese necesario capacitación, asesoramiento para superar viejos estereotipos y trasladar las relaciones más igualitarias que allí se practiquen al seno de la sociedad.

Para adentrarse en la coeducación, será necesario conocer cuáles son las representaciones del profesorado de educación física sobre la coeducación. Dilucidando cuál es la situación en los centros educativos de nivel secundario, específicamente en la asignatura de educación física. Una vez conocidas y analizadas las representaciones, se demostrará si se lleva a cabo el enfoque coeducativo en las clases. Recabados los datos, elaborar conclusiones y aportes para nuevas investigaciones en torno al tema. Siendo importante la temática de esta investigación para desarrollar profesionales de la educación física más críticos y comprometidos en la igualdad social.

Capítulo 2: Marco teórico

1. Antecedentes investigativos

El estado de arte realizado da cuenta de aquellos trabajos a nivel internacional y nacional sobre coeducación con el abordaje de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. La temática coeducación aparece en gran cantidad de investigaciones, pero al momento focalizar la búsqueda en el área Educación Física se reduce. Las investigaciones encontradas abordan la temática analizando al profesorado¹, mientras que otras al estudiantado². El contexto que indagan también varía, apareciendo como análisis el nivel primario y secundario.

Las investigaciones que aluden a cuestiones de género, igualdad y desigualdad son las de Fontecha Miranda (2006); Blández, Fernández García, Sierra Zamorano (2007); Fernandez (2011); Velasco Marugán (2012); Piedra, García-Pérez, Latorre, Quiñones (2013); Mañas Viejo, Martínez Sanz, M. Molines Alcaraz, Montesinos Sánchez, Esquembre Cerdá; García Fernández; Gilar Corbí, León Antón (2016). Mientras que las referidas a concepciones de coeducación y su importancia son las de Valdivia-Moral (2011), Valdivia-Moral, López-López, Lara-

¹ Esta investigación se refiere al profesorado por la etimología de la palabra; englobando lo que en otras investigaciones aparece como maestros.

² Esta investigación se refiere a estudiantado por la etimología de la palabra; englobando lo que en otras investigaciones aparece como alumnos, escolares, chicas y chicos.

Sánchez, Zagalaz-Sánchez (2012) y Valdivia-Moral, Alonso Roque, Sánchez Pato, Zagalaz Sánchez (2013). En suma, el trabajo investigativo de Castillo Cerda, Martínez López, Zagalaz (2009) analiza la enseñanza mixta.

Refiriéndose a coeducación, Blández Ángel Fernández García y Sierra Zamorano (2007) centran el análisis en la percepción que tienen los escolares sobre los estereotipos de género relacionados con la actividad física y el deporte y que siguen muy presentes en los niveles de Educación Primaria y Secundaria.

Por su parte, Valdivia-Moral, López-López, Lara-Sánchez, Zagalaz-Sánchez (2012) advierten que el profesorado de educación física no tiene una idea formada sobre el significado de la coeducación en el área y sobre las limitaciones en el uso de metodologías en la temática.

Desde otra perspectiva, Castillo Cerda, Martínez López y Zagalaz, (2009) aluden al concepto de modalidad mixta de enseñanza, concluyendo “que la mayoría de los profesores y profesoras de EF, están medianamente de acuerdo en la realización de las clases mixtas de esa materia, porque dicha situación no es adecuada para el logro de los objetivos educacionales” (p.87).

Mientras que Valdivia Moral (2011) afirma:

El profesorado es consciente de la importancia de la coeducación en el proceso educativo y utiliza diferentes estrategias metodológicas para trabajar en base, a una igualdad de trato para todo el alumnado. Con respecto al alumnado, nuestra conclusión general es que todos perciben igualdad de trato y en cuanto a la discriminación no existe una tendencia de respuesta definida. (p.452)

Por otro lado, Velasco Marugán (2012) pudo concluir analizando un caso que la maestra “procuraba fomentar esa igualdad pero no siempre era llevada a cabo, es decir, en ocasiones los comportamientos y actitudes de los propios niños y niñas eran tendientes a estereotipos sexistas y de género” (p. 37).

Por su parte, Valdivia-Moral, et. al. (2013) entienden que “la evolución del profesorado de EF demuestra que tienen una mayor sensibilidad por la

coeducación, ya que intentan realizar actividades mixtas y se analizan los materiales didácticos desde esta perspectiva” (p.395). Estos autores analizan la importancia que el profesorado atribuye a la coeducación deduciendo que “se hace patente que el profesorado de EF se preocupa más por la coeducación que los docentes de otras áreas” (Valdivia-Moral et. al. 2013, p. 395). Por último, plantean “para la categoría `Barreras para trabajar la coeducación`, el profesorado de EF cree que los alumnos ponen dificultades para trabajar contenidos de expresión corporal” (Valdivia-Moral et. al. 2013, p. 395).

La categoría de análisis representaciones presente en esta investigación no aparece en los trabajos encontrados, pero si se refieren a ella con el nombre de importancia, actitudes, comportamientos, valoraciones, pensamientos, concepciones, opinión. Éstos se observan en las investigaciones de Castillo Cerda, Martínez López y Zagalaz (2009). Valdivia Moral (2011); Velasco Marugán (2012); Sánchez Pérez (2012); y Valdivia-Moral, Alonso Roque, Sánchez y Zagalaz Sánchez (2013).

Las investigaciones mencionadas anteriormente nombran a su población y muestra como profesores/as, profesorado y alumnos/as, alumnado, escolares, niños y niñas. En base a lo abordado en las investigaciones e indagar la etimología de la palabra en este trabajo investigativo se utilizan las palabras profesorado y estudiantado para referirse a esas poblaciones.

2. Representaciones

La elección de esta categoría en la investigación no fue al azar; en primer lugar es relevante citar las definiciones que la Real Academia Española da a este término: “acción y efecto de representar o representarse”; “figura, imagen o idea que sustituye la realidad”, hacer presente una cosa con palabras o figuras que la imaginación retiene”, “ser imagen o símbolo de una cosa o imitarla perfectamente”.

Sin embargo, importantes sociólogos y psicólogos a lo largo de la historia han definido y desarrollado teorías abordando este concepto, como lo fueron Emile Durkheim, Denise Jodelet y Serge Moscovici.

Émile Durkheim aborda el concepto de representación en su teoría sociológica del conocimiento -Representaciones individuales y representaciones colectivas -(1898), retomado por Héctor Vera (2002) plantea:

Se afirma que la vida colectiva, al igual que la vida mental del individuo, está hecha de representaciones; pero de distinto tipo. Las representaciones colectivas son producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias individuales y, al mismo tiempo, las sobrepasan. Las representaciones colectivas necesitan de las individuales, pero no surgen de los individuos tomados aisladamente, sino en su conjunto; hace falta la asociación para que las representaciones de las personas se conviertan en cosas exteriores a las conciencias individuales. (p. 107)

Mientras que Denise Jodelet en su texto La representación social: fenómenos, concepto y teoría (1986) postula que:

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (p. 472)

En suma, Moscovici (1979) plantea:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la

realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (p. 17-18)

La interpretación que hace Martín Mora (2002) de lo antedicho es la siguiente:

Dicho en términos llanos, es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivo comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras –la figurativa y la simbólica- es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura. (p. 7)

Además, Moscovici postula tres condiciones para que emergen las representaciones sociales:

- La dispersión de la información
- La focalización del sujeto individual y colectivo
- La presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

Según Moscovici (1979) la dispersión de información son “los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente, a la vez, insuficientes y superbundantes” (p.176-177). Alude a que la información no es suficiente y generalmente está desorganizada.

La focalización del sujeto individual o colectivo: Citado por Martín Mora (2002) Mosovici plantea “se focalizan porque están implicadas en la interacción

social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones. Aparecen como fenómenos a los que se debe mirar detenidamente” (p. 9).

Mientras que la presión a la inferencia del objeto socialmente definido Moscovici (1979) postula que “en la vida corriente, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en todo momento, de estar en situación de responder”. (p. 178)

3. Educación

Al llevar a cabo la investigación dentro del sistema educativo es relevante abordar este término. La Real Academia Española, (R.A.E., 2011), presenta distintas acepciones al término: 1. f. Acción y efecto de educar; 2. f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes, 3. f. Instrucción por medio de la acción docente. Sin embargo, en la historia han existido diferentes acepciones y significaciones de este término. Autores como E. Durkheim, J. Piaget, J Rousseau, L. Vygotsky, P. Freire, entre otros; se refieren al mismo.

Durkheim en el libro Educación y Sociología (2003) postula que:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él y tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 63)

Esta es una definición tradicional de educación, mientras que Rousseau tiene una idea diferente. Isabel Vilafranca Manguán (2012) hace una interpretación del autor postulando que:

De ahí que la educación deba respetar la libertad y no pueda ser autoritaria, porque la autoridad reprime. En rigor, la libertad nos

enseña por nosotros mismos lo que podemos y no podemos querer, es fuente de sabiduría. Y ésta es la siguiente consecuencia de la educación rousseauiana: el respeto a la libertad natural. A fin y efecto de que nuestros deseos se ordenen de forma autónoma es necesaria una educación en libertad. Para Rousseau un hombre dependiente es un hombre débil y su propia debilidad le obliga a multiplicar indefinidamente sus deseos distanciándose, como resultado, de su felicidad. (p.48)

Por otro lado, Piaget y Vygotsky desde la psicología evolutiva también abordan el concepto; siguiendo el texto “El legado de de Vygotsky y de Piaget a la Educación” de Wanda Rodríguez Arocho (1999); se puede observar como a pesar de las diferencias en las definiciones de ambos autores, sus ideas con relación a la educación se relacionan y complementan. Según la autora:

Las ideas pedagógicas de Piaget y de Vygotsky ofrecen las bases para construir una conceptualización alterna a la descrita; una del proceso de enseñanza-aprendizaje que resulte en una educación con significado y sentido, tanto para quienes educan como para quienes son educados. Con base en lo expuesto, parece claro que esta conceptualización alterna debe fundamentarse en la actividad y en los medios culturales que hacen posible las acciones. (...) Es importante que el estudiante y la estudiante conozca qué construir, cómo van a hacerlo y con qué propósito. (p. 487)

En lo que respecta, el libro “La educación como práctica de la libertad” de Paulo Freire (1997) define el concepto planteando que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7).

Expuestas las diversas definiciones, se han encontrado a lo largo del tiempo diversos tipos de educación:

3.1. Educación diferenciada

Este tipo de educación, también es conocida como “educación segregada”, corresponde a los centros educativos que trabajan con un solo sexo, en inglés “Single sex-school”. En palabras de Valdivia Moral (2011):

La segregación es un movimiento que se encuentra en el polo opuesto de la coeducación. Al igual que la coeducación es una situación educativa, pero con la diferencia de que en esta se separa al alumnado en función del sexo para su enseñanza. (p. 90)

Según Josu Ahedo Ruiz (2015): “la educación diferenciada pretende una educación personalizada basada en que se educa personas cuyo perfeccionamiento de la naturaleza recibida y, por tanto, su crecimiento esencial es distinto en cada educando” (p. 156).

3.2 Educación mixta

Valdivia Moral citando a Llorente (2002) postula: “Por otro lado tenemos el sistema cultural de escuela mixta, predominante en nuestros días. Es una organización formal que resulta de la coexistencia de alumnos y alumnas en el mismo centro educativo compartiendo el mismo currículum” (p.84)

Mientras que Berdula Lorena Irene (2013) plantea:

Se observa que las clases mixtas no siempre garantizan promover la perspectiva de géneros, es decir juntar por juntar, no promueve, por sí solo una pedagogía inclusiva y una didáctica crítica y reflexiva, donde las/os alumno/as sean protagónico de nuevos representaciones de los roles masculino y femeninos en igualdad de géneros. (p. 6)

3.3 Coeducación

Según la R.A.E es: “f. Acción de coeducar”; mientras que coeducar significa: “tr. Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Para quienes estudian sobre coeducación esta definición es incompleta y reduccionista, ya que, es mucho más que compartir un mismo espacio.

Autoras como Juana Luisa Sánchez Sánchez y Rosario Rizos Martín (2006) plantean que:

El concepto de coeducación es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta. Este segundo hace referencia a la práctica consistente en que alumnos y alumnas estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones. La coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en los que se desarrolla la vida de los individuos, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación, ya que desde ellas se construye y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino.

La coeducación supone y exige situaciones de igualdad real de oportunidades académicas profesionales y en general, sociales, de tal modo que nadie - por razones de sexo - parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos. (p.52)

Coincidiendo con lo presentado, Jesús Alberto Alonso Rueda (2007) dice:

En la actualidad, utilizamos el concepto de «coeducación» de forma muy distinta a la que se ha empleado tradicionalmente. El término, es mucho más amplio y más rico que la mera enseñanza mixta, en la cual, niños y niñas comparten aula, reciben la misma enseñanza, se

someten a iguales exigencias y realizan idénticas evaluaciones, si bien ésta es un paso necesario.

La Coeducación exige una igualdad real de oportunidades académicas, profesionales y en general, sociales de manera que nadie, por razones de sexo, parta de una situación de desventaja o tenga más dificultades para alcanzar los mismos objetivos. (p.165)

Según Juan Antonio Moreno Murcia et. al. (2008): “El término coeducación surge con la finalidad de eliminar las desigualdades de sexo generadas a través de los estereotipos de género asumidos por la sociedad en el ámbito educativo” (p. 45).

Asimismo, Ana Castaño Casal (2007) realiza una breve definición de coeducación: “Podemos definir la Coeducación como la Educación democrática para alumnos y alumnas tanto para las esferas públicas como privadas, y la igualdad como la clave que permite regular diferencias respetándolas”(p.145).

También Pedro Valdivia Moral (2011) citando palabras de Fontecha (2006) dice:

Coeducar es asegurar un trato equitativo para chicas y chicos, superando estereotipos de género al llevar a la práctica cada una de las actividades que se desarrollan en el ámbito educativo.

Coeducar es facilitar que todos los seres humanos tengan acceso al desarrollo integral de sus capacidades, atendiendo a sus características individuales e independientemente de sus posibilidades psico-físicas, económicas o religiosas. (p. 55-56)

3.3.1 Coeducación y Educación Física

Abordado el concepto de coeducación, es necesario y fundamental definir Educación Física. Según Parlebas, citado por Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J.,

& Renzi, G. (2010) “define la Educación Física en mietes (en migajas) fragmentadas, de una parte, en múltiples ramas que se implantan en los sectores más variados: educación general, aprendizaje profesional, reeducación, tiempo libre” (p. 26). El mismo autor agrega que la educación física es “una práctica pedagógica, una práctica, en el transcurso de la cual los profesores ejercen una influencia en los alumnos que les han sido confiados” (p. 26).

Corrales et al. (2010) parafrasea a Bracht definiendo a la educación física como una práctica pedagógica y como cualquier práctica social no está vacía de pensamiento. Toda práctica exige una teoría que la constituya y dirija, por lo tanto se elabora un cuerpo de conocimientos que tiende a fundamentarla” (p. 26).

En sus orígenes, la Educación Física, se nutrió de otras disciplinas. Según Jorge Gómez en Grasso comp. (2009) postula que:

La educación física se basó en la biología y sus disciplinas derivadas (fisiología del ejercicio, anatomía funcional, biomédica) para sustentar sus prácticas, olvidando las ciencias sociales, la psicología y las ciencias de la educación, o considerándolas en un segundo plano, como referentes esenciales de unas prácticas motrices propias de un hombre necesitado de construir su identidad corpórea. (p.36)

Al mismo tiempo, según Gómez en Grasso comp. (2009) la Educación Física también se basó del discurso deportivo profesional, el autor afirma:

Tampoco se aisló de los valores agregados a la práctica del deporte espectacular, como la premiación del campeón, al mejor que ha dejado en el camino a otros menos poderosos, al continuar programando torneos y competencias sobre esta base, fuertemente discriminatoria y marginadora. (p. 36)

Todo esto vislumbra una falta de identidad de la Educación Física, Luis Felipe Brito Soto en Grasso comp. (2009) lo describe de la siguiente forma:

El desarrollo teórico-metodológico del campo de la educación física se ha caracterizado por la presencia de argumentos de otras áreas del conocimiento, por ejemplo, la biomecánica, la fisiología, la biología, entre otras. Situación que le confiere una aparente similitud, sólo que esa proximidad está subordinada a la concepción de ciencia de aquellas disciplinas y no necesariamente le asignan a la educación física una identidad propia. (p.56)

Según este mismo autor los distintos argumentos que pretenden consolidar la identidad de la Educación Física son: la corriente deportiva, el deporte educativo, corriente expresiva (pedagógica), la corriente psicomotriz, la educación física de base, la corriente sociomotora y la salud. Para Brito Soto en Grasso comp. (2009):

La corriente deportiva: (...) busca la eficiencia del cuerpo humano como una máquina de rendimiento, y sus métodos tienden hacia la homogeneización.

El deporte educativo: (...) la inclusión del deporte en el ámbito escolar tiene una visión sociológica encaminada al perfeccionamiento de la personalidad de los practicantes; puede ser utilizado para conseguir fines educativos, objetivos socializadores, actividades motivantes y participativas.

Corriente expresiva (pedagógica): Su propósito es que el alumno descargue sus energías por medio del juego corporal, que encuentre los medios auténticos de expresión creadora correspondientes a su edad al estimular su deseo por descubrir, conocer y utilizar cada vez mejor sus aptitudes y aplicarlas en su vida diaria.

La corriente psicomotriz: Esta perspectiva se divide en tres aproximaciones: psicopedagógica, psicocinética y vivenciada.

La educación física de base: Se concibe como una forma de aproximarse al movimiento y utilizarlo como instrumento educativo con el objetivo de mejorar la capacidad de percibir, de tomar

decisiones y de ejecutar las acciones desde las más sencillas a las más complejas.

La corriente sociomotora: Esta tradición analiza a la motricidad humana como “inteligencia motora”, y aporta nuevos esquemas de movimientos en situaciones desconocidas. Supone la existencia de dos planos: psicomotriz y sociomotriz.

La salud: Esta tradición se conforma por varios enfoques, de los que sólo destaco tres: el primero tiene que ver con el Test de Cooper que aspira, por medio de un programa científico de ejercicios, a lograr la total aptitud y salud del cuerpo (...) El segundo enfoque dentro de esta tradición es el physical fitness, que se interesa por la condición física dentro y fuera del ámbito educativo (...) El tercero concibe el cuidado de la salud desde un enfoque pedagógico. (p.64 - 67)

Como síntesis, según Corrales, et al. (2010) plantea:

Luego del recorrido por las diferentes posturas, hoy nos es posible definir a la Educación Física como una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible. (p. 29)

Lo expresado por los autores entrevé cómo hasta la actualidad continúan apareciendo fragmentos de distintas ciencias en nuestra disciplina. Durante la práctica pedagógica cada profesor pone su impronta, como dice Bracht esta práctica “no está vacía de pensamiento” y estará en las representaciones de cada profesor desde qué enfoque abordar sus clases.

La Educación Física también puede abordar sus prácticas pedagógicas desde el enfoque coeducativo. Alonso Rueda (2007) indica que:

El área de Educación Física, nos brinda la posibilidad de realizar un trabajo coeducativo muy significativo, pues desde la misma, se facilita la adquisición de actitudes y valores que favorecen la igualdad de género; la coeducación conlleva valores tales como la cooperación, respeto, ayuda, solidaridad, tolerancia, igualdad. (p. 165)

Además, este autor reconoce el carácter único de nuestra asignatura:

El área de Educación Física, debido a sus características especiales que la distinguen del resto de áreas, como por ejemplo; que utiliza el cuerpo y movimiento como instrumentos educativos, el juego o bien que se desarrolla fuera del aula, posibilita la consecución de un variado repertorio de objetivos que favorecen la igualdad entre niños y niñas. (Alonso Rueda, 2007, p.170)

4. Definición de los sujetos en la práctica pedagógica

El tema investigado involucra a sujetos que se relacionan en la práctica pedagógica (clases de Educación Física). Es relevante definir los intervinientes en este trabajo investigativo para su aclaración terminológica.

Anteriormente se mencionó que en otras investigaciones se referían a su población como maestros, profesorado, entre otros. Esta investigación utiliza la categoría profesorado ya que la etimología de maestro conduce a la forma patrimonial de la antigua palabra latina MAGISTER, concretamente de su acusativo MAGISTRUM, con el significado original de ‘el más mejor → jefe’ (cf. inglés *master* ‘amo, señor’); así, MAGISTER EQUITUM ‘jefe de la caballería’, etc. De aquí está clara la evolución semántica: el *más mejor* o el jefe de una escuela ha de ser forzosamente el maestro, ya que sabe más que sus alumnos.

En cambio, profesorado proviene de profesor/a y significa “Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte”. Etimológicamente, profesor es un sustantivo de acción derivado del verbo PROFITĒRI ‘hablar delante de la gente’,

compuesto por el preverbo PRO-‘delante de’ y el verbo FATĒRI ‘hablar’ (cf. «fama», «confesar», etc.).

A pesar que se analizan las representaciones del profesorado, en las clases también se encuentran otros sujetos durante la práctica pedagógica (el estudiantado). Se los nombra de esta forma porque caer en el término alumno es muy reduccionista. Según la R.A.E., alumno significa: 1. m.f. Persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela, colegio o universidad donde estudia. 2. m.f. desus. Persona criada o educada desde su niñez por alguien, con quien mantiene cierta vinculación. Al indagar su etimología se percibe que proviene del latín *alumnus*, su traducción “alimentado”, proviene del verbo *alo*, *alere*, *altum*, en lengua española “alimentar, hacer crecer”, por ende, también *alumnus* hace referencia a “cría, crío, pupilo, discípulo”. Por otro lado, aparecen etimologías alternativas, provenientes de mitos urbanos que plantea que la palabra alumno viene de (a) sin, (lumno) luz, es decir, “sin luz”.

En cambio, estudiantado proviene de estudiante y según la R.A.E. significa 1. adj. Que estudia 2. m.f. Persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza 3. m. hombre que ayudaba a los actores a estudiar los papeles. Siguiendo la etimología, estudiante proviene del verbo latino *studeo*, el participio se forma a partir del sustantivo «estudio», del latín *studium*, del verbo *studeo*. El verbo *studeo*, en un principio, no significaba ‘estudiar’, sino ‘dedicarse con atención (a algo)’, ‘tener gran gusto (por algo)’, ‘estar deseoso (de algo)’, ‘realizar con afán’, etc. La raíz latina se suele relacionar con el verbo griego *σπεύδω* [' speudo:] ‘apresurarse a hacer algo’, ‘estar deseoso por hacer algo’, ‘esforzarse por hacer algo’, etc., de donde procede el griego moderno *σπουδάζω* [spu ' ðazo] ‘estudiar’.

5. Normativas nacionales y provinciales sobre coeducación

Este apartado desarrolla el marco normativo presente en Argentina y la provincia de La Pampa sobre el tema de investigación. No se han encontrado documentos que refieren a la categoría conceptual coeducación. Sin embargo, se

evidencian escritos que describen conceptos propios del enfoque coeducativo. A continuación se detallarán los puntos más sobresalientes que aparecen en lo prescriptivo:

La implementación de la modalidad de clases compartidas en Educación Física por parte del Ministerio de Educación de La Pampa fue a partir de la revisión de normativas nacionales (Ley de Educación, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ley de Educación Sexual Integral, Diseños Curriculares).

Según la Nota Múltiple (069/18) de la Dirección General de Educación Secundaria de La Pampa:

Los grupos de estudiantes de la clase de Educación Física en el ámbito escolar, deberían ir conformándose progresivamente por grupos mixtos. Las clases de Educación Física pueden ofrecer espacios de ruptura y desnaturalización de algunas representaciones, *“poniendo a disposición de los adolescentes posibilidades de prácticas educativas más amplias en espacios colaborativos y responsables”* (Ley N°26.150). La educación física en una institución educativa, en tanto campo formativo escolar, no puede estar organizada según género de los/as estudiantes, ya que esta decisión podría colaborar en la construcción de identidades que tomen como modelos estereotipos fijos y cristalizados. (DGES, 2018, p. 1)

El Diseño Curricular de nivel secundario, específicamente el área de Educación Física hace referencia a la igualdad de oportunidades; dato relevante, ya que la coeducación tiene ésta finalidad. El Diseño Curricular (2013) plantea:

Por último, queremos remarcar la importancia de este espacio curricular para el abordaje de saberes referidos a la igualdad de oportunidades para todas y todos, la promoción de la convivencia, la participación, la cooperación y la solidaridad, y la integración social y pertenencia grupal, como lo menciona la Ley Nacional N° 26150, Resol. CFE N° 45/08 de Educación Sexual Integral. (p. 4)

También se pueden rescatar aquellos Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Física que se relacionan con la finalidad de la coeducación, por ejemplo:

- La participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, saludables, caracterizadas por la equidad, el respeto, la interacción entre los géneros y la atención a la diversidad –de origen social, de creencias, de nacionalidades, de disponibilidad motriz, de elección sexual y de otras-
- El afianzamiento de modos de convivencia democrática y de resolución autónoma de conflictos, asumiendo actitudes de responsabilidad, solidaridad y respeto en las prácticas corporales y motrices. (DGES, 2018, p. 4)

Además, los NAP muestran la necesidad de trabajar en conjunto no solo en las clases sino en eventos y encuentros, como podrían ser los deportivos. Presentando: “La intervención en la organización y desarrollo de intercambios, encuentros y eventos con diversas instituciones para la realización de prácticas corporales ludomotrices y deportivas que promuevan la inclusión e integración social” (DGES, 2018, p. 4)

Capítulo 3: Marco metodológico

1. Tipo de Investigación

Este trabajo de investigación es de tipo descriptivo. Se desarrolló con un proceso mixto, recolectando datos cuantitativos y cualitativos. La metodología se llevó a cabo triangulando datos provenientes de entrevistas semiestructuradas realizadas al profesorado y de observaciones directas a clases junto al estudiantado.

2. La Población

Corresponde a la totalidad del profesorado de Educación Física de nivel secundario de la localidad de Guatraché, La Pampa.

3. La muestra

Para la concreción de esta investigación se seleccionaron seis profesores de Educación Física de nivel secundario de Guatraché, La Pampa. Estos se desempeñan en los tres establecimientos que la localidad posee. Tres de ellos en el Colegio Olga Cossetini, dos en la Escuela Agrotécnica Guatraché, uno de ellos también se desempeña en el Instituto Juan Bautista Alberdi, sumada otra profesora en este último. De la totalidad, cuatro son profesores y dos profesoras.

4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la concreción del trabajo se utilizaron: grillas de observación de clases y entrevistas semiestructuradas (ver anexo: instrumentos de recolección de datos).

Tanto la grilla de observación como las preguntas de la entrevista fueron creadas para este trabajo investigativo. Aunque, se recurrió a otras investigaciones

como guía para formular los instrumentos y adaptándolos a las características del contexto de estudio.

5. Procedimiento

En primer lugar, durante el mes de abril 2021 se confeccionaron la grilla de observación de clases y la entrevista semiestructurada. Luego, se estableció contacto con el equipo directivo de las escuelas para implementar los instrumentos. Durante mayo 2021 se realizaron las entrevistas al profesorado para conocer sus representaciones acerca de coeducación.

Una vez finalizadas todas las entrevistas, se realizaron las observaciones de las clases de Educación Física para poder determinar si su accionar coincidía con lo expresado en la entrevista. Las observaciones se realizaron durante el 19 al 23 de julio 2021, observando dos clases de cada profesor/a.

	ABRIL			MAYO			JUNIO			JULIO		
CONFECCIÓN INSTRUMENTOS												
CONTACTO INSTITUCIONES												
ENTREVISTAS AL PROFESORADO												
OBSERVACIONES												

6. Caracterización del contexto de estudio

Este apartado detalla las características de cada institución donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

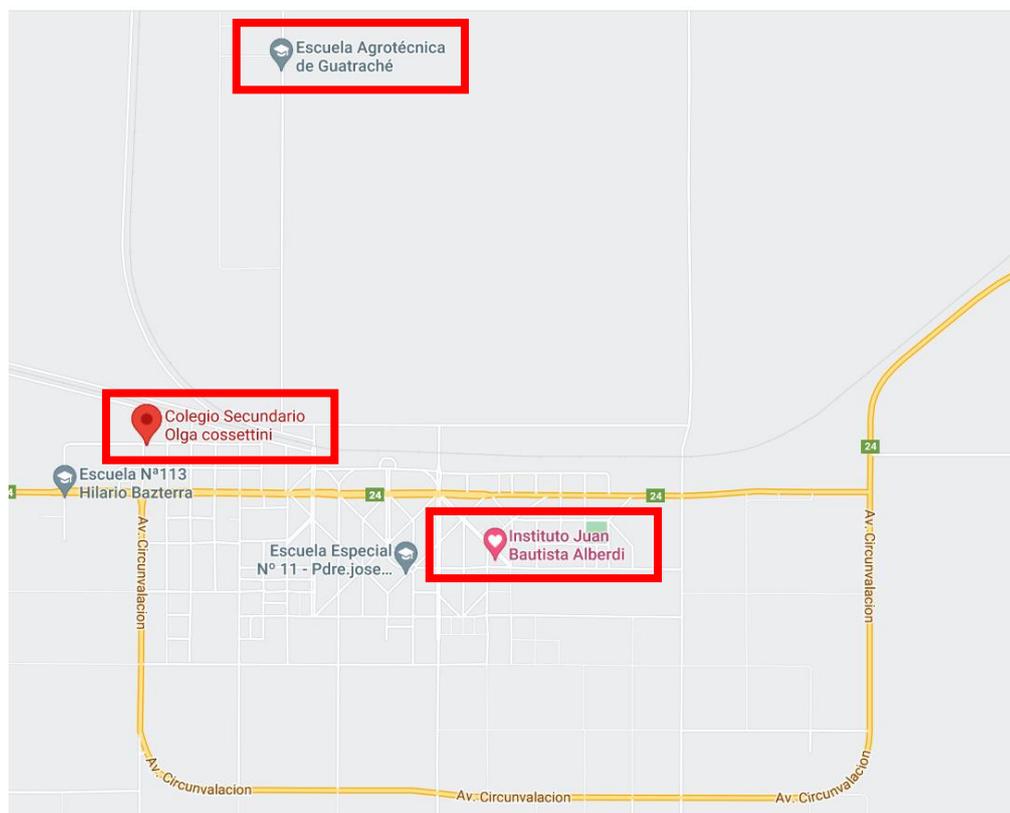
Colegio Secundario Olga Cossettini: Se ubica en Moreno 1191 en la localidad de Guatraché, La Pampa. Allí asisten 147 estudiantes de primero a sexto año de secundaria. El centro educativo es de orientación Ciencias Sociales, el estudiantado asiste en el turno matutino, aunque las clases de Educación Física se dictan a contraturno. Cuenta con tres profesores de Educación Física.

Las clases de Educación Física se realizan en el centro de educación física integral (CEFI), siendo un gimnasio municipal muy amplio. En la actualidad todo el estudiantado participa de clases compartidas.

Instituto Juan Bautista Alberdi: Se encuentra en Sarmiento 250, Guatraché, La Pampa. Asisten 158 estudiantes de primero a sexto de secundario. El centro educativo es de orientación teoría y gestión de las organizaciones. El estudiantado asiste en el turno vespertino, aunque las clases de Educación Física se dictan en el turno mañana. Cuenta con dos profesores de Educación Física.

Las clases de Educación Física se dictan en el centro de educación física integral (CEFI), siendo un gimnasio municipal muy amplio. A partir del año 2019 comenzaron con clases compartidas.

Escuela Agrotécnica Guatraché: Se sitúa en la zona rural de la mencionada localidad. Su matrícula es de 110 estudiantes, de primero a sexto de secundario. La orientación es en técnica agronómica. El estudiantado asiste jornada completa, realizando las clases de Educación Física en el gimnasio que posee la institución. Cuenta con dos profesores de Educación Física. Desde sus inicios la escuela imparte clases compartidas.



Localización de los centros educativos en la localidad

Capítulo 4: Análisis y presentación de resultados

En este apartado se encuentran los datos recabados ordenados de la siguiente manera: en primer lugar los obtenidos en las entrevistas y luego un análisis de las observaciones dividido por categorías conceptuales.

La totalidad del profesorado entrevistado manifiesta que la organización de sus clases es compartida (sin distinción de sexo). Sin embargo, plantean que se debe a reglamentaciones que llegaron de educación. Previo a estas modificaciones, trabajaban con grupos segregados / diferenciados por sexo.

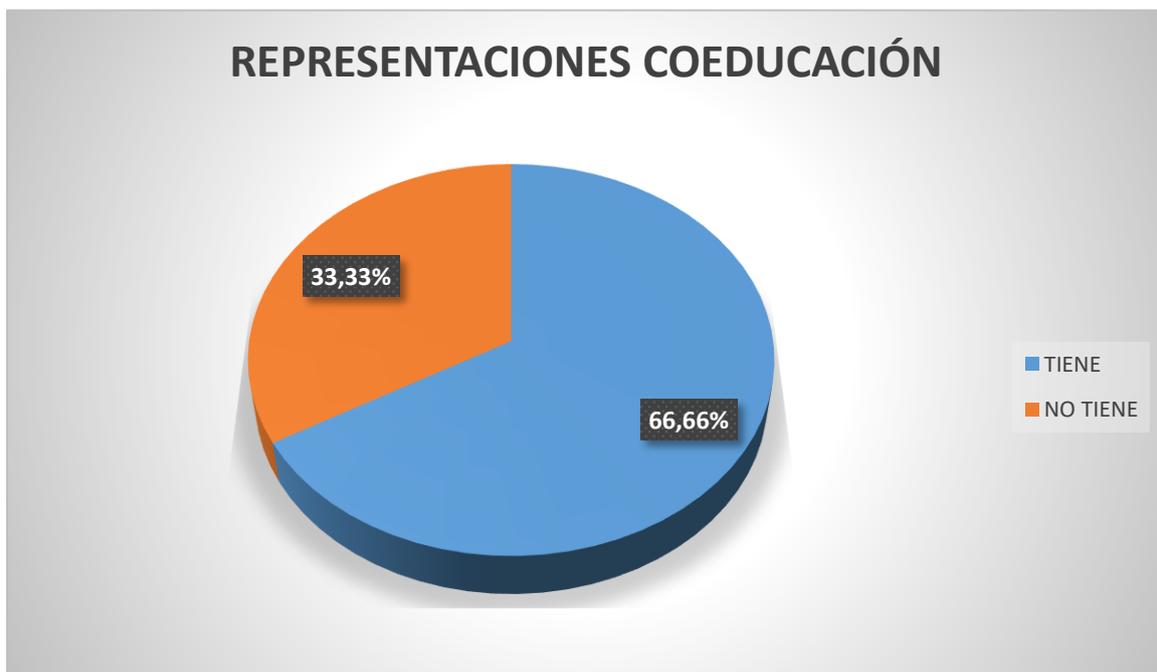
Al dividir el análisis por establecimiento educativo; se encuentra que la Escuela Agrotécnica Guatraché desde sus inicios impartió clases compartidas de Educación Física, ya que, la matrícula de estudiantes mujeres es reducida. Mientras que el Colegio Olga Cossetini impartía de forma separada sus clases, comenzando en el 2016 a realizarlas compartidas a medida que ingresaban nuevos estudiantes a la institución. Por otro lado, el Instituto Juan Bautista Alberdi impartió desde sus inicios clases separadas por sexo. A pesar de los cambios de normativa continuaron así mediante un proyecto que realizó el profesorado justificando este

proceder. Finalmente, por imposición institucional en el año 2019 comenzaron a realizarlas de forma compartida. Cumpliendo con lo solicitado por la Nota Múltiple (069/18) de la Dirección General de Educación Secundaria de La Pampa “Los grupos de estudiantes de la clase de Educación Física en el ámbito escolar, deberían ir conformándose progresivamente por grupos mixtos. Las clases de Educación Física pueden ofrecer espacios de ruptura y desnaturalización de algunas representaciones...” (DGES, 2018, p. 1)

Respuesta a objetivos específicos planteados:

1. Describir las representaciones que tiene el profesorado acerca de las prácticas coeducativas en educación física.

Como muestra el siguiente gráfico, de la muestra (n=6), el 66,66% del profesorado entrevistado manifiesta que tiene representaciones de coeducación, mientras que el 33,33% explicita que no. En palabras de Gastón “No, no me suena el término”, de igual manera, Franco manifiesta “¡Ay! desconozco”.



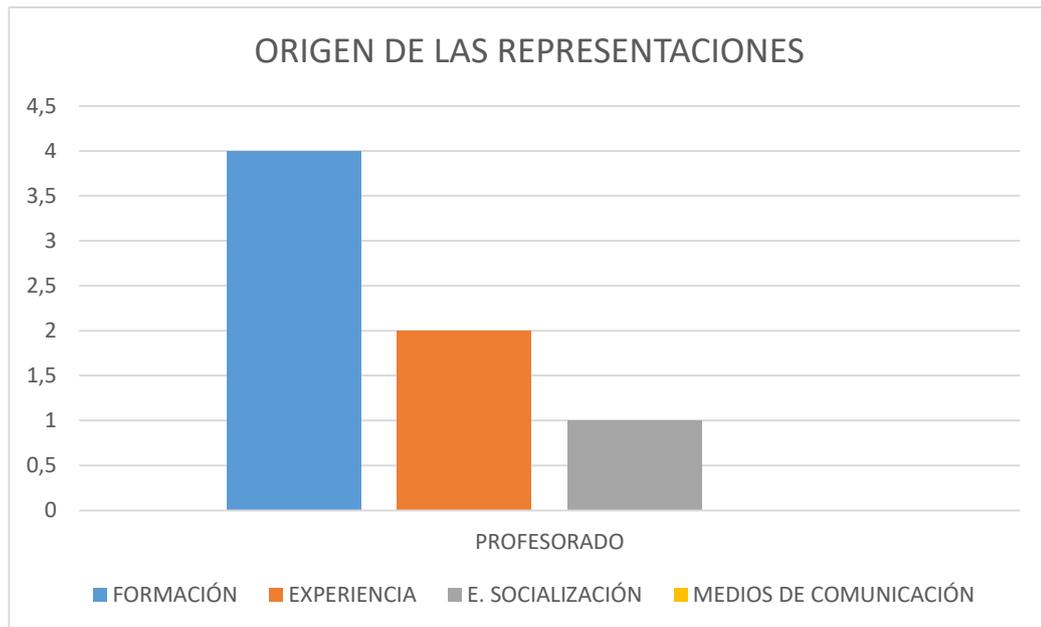
Sin embargo, el profesorado que manifiesta el conocimiento del término no se acerca a lo expresado por los referentes conceptuales de la investigación. Siendo la coeducación según Valdivia Moral (2011):

Coeducar es asegurar un trato equitativo para chicas y chicos, superando estereotipos de género al llevar a la práctica cada una de las actividades que se desarrollan en el ámbito educativo. Coeducar es facilitar que todos los seres humanos tengan acceso al desarrollo integral de sus capacidades, atendiendo a sus características individuales e independientemente de sus posibilidades psico-físicas, económicas o religiosas. (p. 55-56)

Al conocer sus representaciones y confrontarlas con el marco teórico, lo expresado por el profesorado devela representaciones de coeducación relacionadas con la colaboración en los procesos de aprendizaje, el acompañamiento de trayectorias, el trabajo interdisciplinario con otras áreas de la institución, la adaptación de contenidos. En palabras de David “Coeducación... A ver, si digo coeducar se me viene a la cabeza asociar, vincular, adaptar, a un proceso adaptativo, de integración de contenidos, a un trabajo interdisciplinario...”, Para Viviana coeducación es “acompañamiento a las trayectorias, también puede ser colaboración, ampliar la mirada en cuanto a relacionar temas con otras materias, participar en relación, que nuestra materia no sea aislada”.

2. Conocer el origen de las representaciones que tiene el profesorado acerca de las prácticas coeducativas en educación física.

El 100% del profesorado entrevistado que manifiesta conocimientos del término coincide que sus representaciones nacen de la formación inicial y continua. La mitad de ellos agrega la importancia del papel de la experiencia laboral en la construcción de estas representaciones, el 25% añade los espacios de socialización, mientras que ninguno toma a los medios de comunicación como emanante de sus representaciones.



Una vez realizadas las preguntas que buscaban conocer las representaciones de coeducación, se le presentó al profesorado entrevistado la definición del concepto coeducación para continuar con las siguientes preguntas. El 100% del profesorado entrevistado declara unanimidad en la importancia de trabajar la Educación Física desde el enfoque coeducativo. Coincidiendo con los resultados de Valdivia Moral (2011) postulando que “se puede apreciar que le 97,1% del profesorado encuestado está de acuerdo con que coeducar es un proceso equitativo” (p. 229). Sin embargo, en este trabajo algunos de ellos en su discurso dejan entrever la preferencia de trabajar con clases separadas por sexo. David dice “Importante en su totalidad trabajar mixto e integrar, pero soy un poquito de la vieja escuela y en momentos (no siempre) es bueno trabajar por separado. Por cuestiones madurativas, de desarrollo, físicas. Lo asocio así porque vengo del deporte de conjunto, del alto rendimiento, me ha tocado estar preparando alumnos que se han desarrollado muy fuerte desde lo deportivo y es necesario trabajar separado para potenciar a ambos”. Luciana agrega “si lo ves de incluir a todos, de formar a todos iguales, está buenísimo, pero para presentar un equipo en los intercolegiales que teníamos que trabajar separados, muchos chicos con dificultades físicas o que no les interesaba quedaban relegados. Se complica en un deporte de contacto como puede ser el handball, porque no dejás lanzar al varón como podría lanzar, o si ponés muchos varones en un equipo las chicas no quieren

jugar. En cambio en el vóley, las clases mixtas se hacen más llevaderas porque obviamente que el varón siempre tiene otra condición física y más predisposición que muchas de las chicas. Trabajar juntos hace que tenga más continuidad el juego”. Estos discursos dejan entrever la persistencia de representaciones que justifican trabajar segregados por las diferencias biológicas y el deporte rendimiento, a pesar de afirmar que están de acuerdo con el enfoque coeducativo. Lo relatado por el profesorado coincide con las palabras de Gomez en Grasso comp. (2009):

Tampoco se aisló de los valores agregados a la práctica del deporte espectacular, como la premiación del campeón, al mejor que ha dejado en el camino a otros menos poderosos, al continuar programando torneos y competencias sobre esta base, fuertemente discriminatoria y marginadora. (p. 36)

Sin embargo, no están en línea con los resultado obtenidos por Valdivia Moral et.al. (2013) puesto que “se hace patente que el profesorado de EF se preocupa más por la coeducación que los docentes de otras áreas” (p.395).

3. Identificar si se llevan a cabo actividades de aprendizaje desde el enfoque coeducativo en las clases de educación física de nivel secundario.

El profesorado entrevistado manifiesta que para que una clase cumpla con el enfoque coeducativo debe presentar una propuesta que todos puedan realizarla, con consignas sencillas, simples, al alcance de todo el estudiantado, inclusiva. Viviana plantea lo siguiente “la propuesta sencilla, simple tanto en la entrada en calor como en la propuesta principal y la finalización de la clase. Que la propuesta tenga un alcance a todos y después cada uno lo va a realizar desde sus propias limitaciones o posibilidades de acción. Que las consignas sean simples para que todos puedan resolver desde la resolución de problemas, el descubrimiento guiado que uno acompaña. Que la consigna llegue a todos y no solo que algunos puedan resolver lo presentado”. Dos profesores, suman la importancia de los valores, la empatía y las relaciones en el desarrollo de este enfoque. David indica “para que

una clase sea coeducativa como uno lo lleva a cabo es clave. Tienen que desarrollarse a través de valores muy importantes, la empatía, la integración, el vínculo, el aceptarse, las relaciones interpersonales e intrapersonales es importantísimo. Aceptarse a uno mismo y aceptar al otro es clave”. Damián agrega “el respeto es fundamental y saber sus diferencias. En base a sus diferencias que se respeten entre ellos. Lo primero que hago es igualar a todo el mundo, dar la misma propuesta a todos, trato de tener a todos iguales. El que más sabe o más puede me da lo mismo, y al que no sabe darle las herramientas para que llegue”. Sin embargo, Alonso Rueda (2007) presenta orientaciones en cuanto al espacio, los grupos, el lenguaje y los materiales para lograr la coeducación; aspectos no marcados por el profesorado entrevistado.

El 83,33% del profesorado manifiesta que hay una buena aceptación por parte del estudiantado de las propuestas compartidas y que tienen naturalizado este tipo de clases. Solo un profesor (16,66%) explica que aparecen dificultades en el desarrollo del deporte formal. Gastón expresa “el problema se genera cuando vas a hacer el deporte global donde se empiezan a notar las diferencias. Quizás para las chicas es demasiado el nivel de los varones y para los varones es a veces muy poco”. Este profesor coincide con los resultados de Valdivia-Moral et. Al. (2013) “Se señalan las situaciones de formación de grupos como momentos conflictivos y, en los deportes de riesgo, es preferible crear grupos segregados” (p. 395).



El profesorado nombra las siguientes estrategias para llevar a cabo el enfoque coeducativo: dividir los grupos parejos (de acuerdo a condición física). Alonso Rueda (2007) presenta estrategias para la distribución; siendo las siguientes:

Formación de los grupos al azar mediante retahílas o juegos de sorteo. - En la formación de equipos por parte del alumnado, establecer como norma que no se pueden elegir dos chicos o dos chicas seguidas, sino alternando chico-chica... - Alternar los roles de liderazgo, de elección de los equipos, arbitraje en los juegos... entre chicos y chicas en cada sesión. - Realizar actividades en las que el grupo de alumnas aventaja al de alumnos. - Designar a chicos para ejemplificar ejercicios tradicionalmente «femenino» (expresión corporal, ritmo, saltar la comba, flexibilidad, equilibrio...) y a chicas para ejemplificar actividades «masculinas» (p. 172).

Además, el profesorado propone variar volúmenes e intensidades de acuerdo a las particularidades, recurrir al descubrimiento guiado, la resolución de problemas en las propuestas presentadas y utilizar “estudiante espejo/monitor” para enriquecer los aprendizajes del grupo. Sobre las estrategias Luciana dice “que los grupos trabajen cómodos, plantear una actividad que todos puedan hacerla. Por

ejemplo un ejercicio pero que puedan resolverlo de distinta forma, que lo hagan como puedan”.

El 83,33% del profesorado coincide en que las instituciones en las que trabaja tiene un posicionamiento a favor de la coeducación. Mientras que el 16,66% restante no. Dichos resultados coinciden con los de Valdivia Moral (2011) “el 62,5% formado por hombres y el 18,2% formado por mujeres opinan que el centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado. Por otro lado, un 12,5% formado por hombres se muestra indiferente, al igual que un 6,2% formado por mujeres. Por último, un 0,6%, constituido por hombres se muestran en desacuerdo” (p. 233). Al sumar los porcentajes; 80,7% opinan que influye el centro educativo, el 18,7% indiferente y un 0,6% en desacuerdo.

Análisis de observaciones:

Se realizaron doce observaciones (dos a cada profesor / profesora), arrojando la siguiente información y respondiendo a los objetivos de investigación presentados. Para la categoría de análisis “Distribución del estudiantado” se observa que la totalidad del profesorado distribuye al estudiantado sin distinción de género, aunque durante las actividades, el estudiantado por momentos se agrupa por género. Por ejemplo calentamientos, pausas, explicaciones. Coincidiendo con los resultados de Valdivia-Moral et. al (2012) “el alumnado se agrupa en función de su sexo y la amistad con los compañeros desde secundaria a bachillerato” (p. 211).



Imagen 2: Distribución por género

De la categoría “Atención destinada al estudiantado” se analiza que sólo dos profesoras prestan la misma atención, mientras que los cuatro profesores restantes proporcionan mayor atención hacia el género masculino.

“Complejidades presentadas en las actividades de aprendizaje” vislumbra que la totalidad del profesorado propone las mismas actividades a todo el estudiantado. Mientras que en la categoría “Solicitud de colaboración y muestreo de actividades”, solo una profesora solicita colaboración de igual manera, otro muestra él los ejercicios y el resto pide al género masculino la colaboración; por ejemplo al dirigir la entrada en calor, al mostrar ejercicios en voleibol, basquetbol. Esto evidencia cómo aunque el deporte sea diferente siempre le solicitan al género masculino la demostración de ejercicios.



Esto concuerda con los resultados de Marugán (2012) “otra actitud que pudimos comprobar que era más tendiente en los niños que en las niñas fue el liderazgo, se veía que tenían más poder los niños que las niñas” (p. 35).

“Motivación al estudiantado”; dos profesores motivan de igual manera al estudiantado, los cuatro restantes más al género masculino o de forma desigual. Por ejemplo, Franco al género masculino le dice “bien Nacho” “bien Fede”, mientras

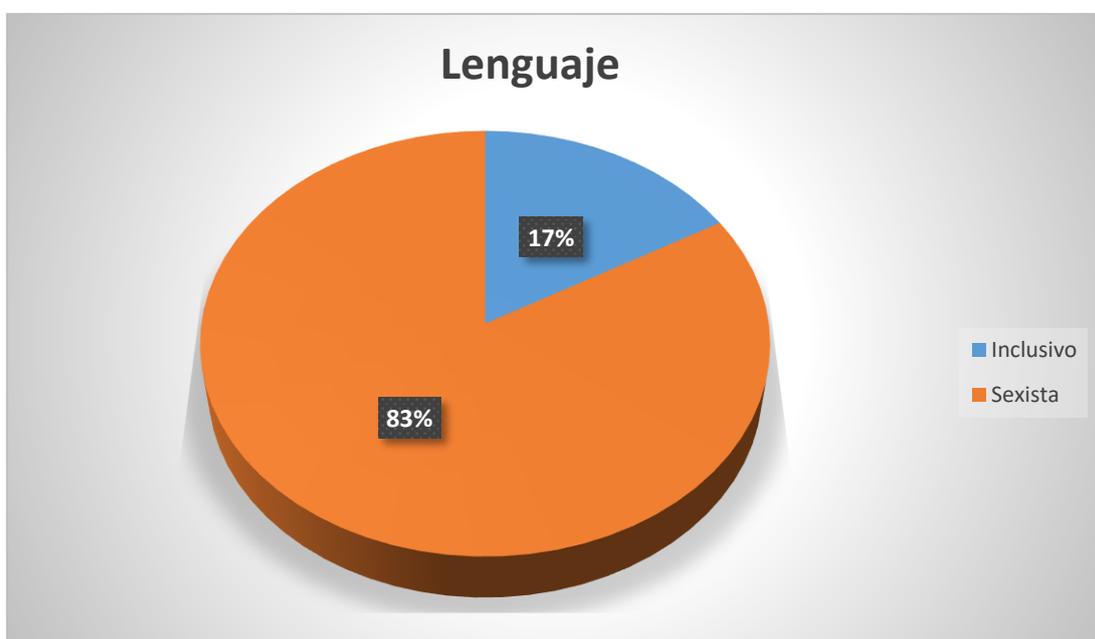
que al femenino solo bien. Esto muestra la despersonalización en esa manifestación de aliento.

La categoría “Tiempo destinado en correcciones e intervenciones” muestra como cuatro profesores consignan el mismo tiempo en intervenciones hacia el estudiantado y dos le destinan más tiempo al género masculino. A la hora de la “Delegación de responsabilidades” se repite la misma situación.



Imagen 3: Profesor destinando tiempo en correcciones.

La categoría “Expresiones, lenguaje” muestra como cinco profesores se expresan en masculino o con frases sexistas. Solo una profesora a la hora de explicar lo realiza en primera persona.



Luciana dice: “yo voy corriendo, pico con el pie más alejado al elástico y caigo de espalda” (explicación de un momento de la técnica flop). Mientras que frases sexistas se hacen evidentes cuando Franco dirigiéndose al género femenino en una estación de ejercicios les dice “las van a seguir todos los chicos” (refiriéndose que por entrenar iban a estar en forma) ó acercándose a la observadora de la clase le refiere “estas son unas plantas”. Estos resultados coinciden con los de Marugán (2012) “Lo que se repetía con mayor frecuencia era su lenguaje sexista ya que cuando se dirigía a todos y a todas lo hacía con el genérico masculino” (p. 37). Sin embargo, discrepan con los resultados de Mañas Viejo et al. (2016) “vemos como el 70 por ciento de la muestra seleccionada utiliza lenguaje no sexista, nos llama la atención que tres de las diez, es decir el 30%, utiliza un lenguaje sexista” (p. 8).

4. Analizar la importancia que le da el profesorado a lo prescripto por el Diseño Curricular y reglamentaciones.

Toda la información previamente analizada muestra que el Diseño Curricular y reglamentaciones no refieren al concepto de coeducación. Mencionan “clases conformadas por grupos mixtos”. Vale recordar que la escuela mixta según Llorente (2002) citado por Valdivia Moral: “Es una organización formal que resulta de la coexistencia de alumnos y alumnas en el mismo centro educativo compartiendo el mismo currículum” (p.84). Al caer en el término de educación mixta, se pierde el objetivo de la coeducación. Según Sanchez y Rizos (1992):

La coeducación plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. No puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente, si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros (p. 52).

La ausencia de importancia por parte del profesorado se hace evidente en las entrevistas cuando manifiestan que a pesar de resoluciones que promueven el trabajo en grupos compartidos; ellos y ellas decidieron realizar acuerdos institucionales para trabajar con grupos distribuidos por sexo.

Datos emergentes durante la realización de observaciones:

Aquellos datos que sobresalieron en el trabajo de campo es que quienes tenían intenciones o se expresaban de manera más igualitaria eran profesoras. Mientras que en una de las observaciones (de un profesor) al encuentro asistió sólo el estudiantado de género masculino, esto permite abrir nuevos interrogantes de investigación para futuros estudios.

Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones

El presente estudio constituye una de las indagaciones del área sobre las representaciones de coeducación del profesorado de Educación Física de nivel secundario; en síntesis, se expresa a continuación las conclusiones derivadas de los interrogantes y objetivos de investigación.

Objetivos Específicos

1. Se describieron las representaciones que tiene el profesorado acerca de las prácticas coeducativas en educación física; determinando que carecen de las mismas o la representación que tienen es errónea. Por ello, no logran diferenciar el concepto de enseñanza mixta con el de enseñanza coeducativa. Coincidiendo con resultados de Valdivia Moral (2011).

Es importante dejar en claro que la coeducación, según Sanchez y Rizos (2006): supone y exige situaciones de igualdad real de oportunidades académicas profesionales y en general, sociales, de tal modo que nadie - por razones de sexo - parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos. Pero no podemos

limitar la coeducación a una mera igualación de las condiciones de partida. La coeducación parte de la aceptación del propio sexo y de la asunción social de su identidad, de tal modo que cada individuo pueda construir su identidad social desde un autoconcepto positiva y saludable. Se trata, también, de propiciar la comunicación entre las personas de ambos sexos, basándose en el respeto mutuo, en el conocimiento acertado, en la aceptación convivencial y en el diálogo creativo, en la superación de sesgos sexistas, de lo masculino y lo femenino como categorías hegemónicas y autoexcluyentes (p. 52).

2. Se conocieron los orígenes de las representaciones que tiene el profesorado acerca de las prácticas coeducativas en educación física; estableciendo que provienen principalmente de su formación inicial y continua, seguido a la experiencia laboral y en menor cantidad los espacios de socialización.
3. No se identificaron actividades de aprendizaje desde el enfoque coeducativo en las clases de educación física de nivel secundario. Sino las actividades estaban posicionadas desde el enfoque mixto ya que solo proponían una misma actividad a todo el estudiantado y descuidaron los aspectos que Sánchez y Rizo (2006) proponen que se deberían tener en cuenta en el área de Educación Física:
 - Desarrollar mediante la práctica habitual del juego actitudes y hábitos cooperativos y sociales, basados en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia.
 - Integrar actividades y situaciones que interesen y motiven por igual a niños y niñas.
 - Cuidar que la selección y uso de los materiales deportivos sea equitativo, evitando el acopio o empleo exclusivo por parte de niños o niñas.
 - Introducir actividades físicas que permitan similares niveles de ejecución, sin grandes diferencias entre los subgrupos de la clase.
 - Valorar más el esfuerzo, el equilibrio personal y el bienestar físico que la fuerza o la velocidad (p. 66).

4. La importancia que le da el profesorado a lo prescripto por el Diseño Curricular y reglamentaciones sobre coeducación es nulo ó de forma accidental. Debido a la falta de información por parte del Diseño Curricular (no aparece el concepto de coeducación, se refiere a clases mixtas) y la resistencia por parte del profesorado a trabajar de forma compartida a pesar que normativas lo solicitan.

Para finalizar; dando respuesta al problema de investigación ¿Cuáles son las representaciones del profesorado sobre coeducación en educación física del nivel secundario en la localidad de Guatraché? y al objetivo general: conocer las representaciones de coeducación del profesorado de educación física de nivel secundario de la localidad de Guatraché, La Pampa. Se concluye que el profesorado carece de representaciones de coeducación y asocian el término a trabajo interdisciplinario con otras áreas. Descubriendo en el desarrollo de sus clases que se posicionan desde un enfoque mixto y no desde el coeducativo.

Limitaciones:

La situación pandémica imposibilita la observación de la totalidad del estudiantado en las clases y su normal interacción entre pares y el profesorado. También se vieron limitadas las propuestas pedagógicas del profesorado, ya que se priorizaron propuestas individuales o de escasa cooperación.

Recomendaciones:

Se necesitan llevar a cabo nuevos estudios que analicen y profundicen más al estudiantado que al profesorado, ya que esta investigación muestra por ejemplo como en los agrupamientos el estudiantado tiene internalizado distribuirse por género y no de forma compartida.

A raíz de lo obtenido en el estudio; es necesario generar espacios de formación sobre el enfoque coeducativo tanto en la formación inicial y continua del profesorado de Educación Física.

BIBLIOGRAFÍA

Ahedo Ruiz, J. (2015). El fundamento antropológico de la educación diferenciada. *Estudios sobre educación*, 28. Recuperado de <https://dadun.unav.edu>

Alonso Rueda, J. A. (2007). Coeducación y Educación Física. *SAMUNTÁN*, 24(Colectivo de Investigadores de Sierra Mágina, CISMA). Recuperado de <https://www.cismamagina.es>

ALUMNO. (s. f.). Recuperado 22 de octubre de 2019, de <http://etimologias.dechile.net/?alumno>

Berdula, L. I. (2013). Descosiendo el género : Heteronormatividad. Su reproducción sexista vs. coeducación en la enseñanza de la Educación Física. *Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Educación Física*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

Blández Ángel, J., Fernández García , E., & Sierra Zamorano , M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es>

Castillo, M. A., Martínez-López, E. J., & Zagalaz, M. L. (2010). Análisis de la opinión del profesorado de educación física de la región de los lagos (Chile), sobre el desarrollo de las clases en torno a una modalidad mixta de enseñanza. *Journal of sport and health research*, 2(2). Recuperado de <http://www.journalshr.co>

Castaño Casal, A. (2007). La coeducación en el ámbito escolar de Sierra Mágina. La coeducación como clave para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres de la comarca de Sierra Mágina *SAMUNTÁN*, 24(Colectivo de Investigadores de Sierra Mágina, CISMA). Recuperado de <https://www.cismamagina.es>

Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J., & Renzi, G. (2010). *La formación docente en educación física. Perspectivas y prospectivas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Definiciones (s. f.). Recuperado 22 de octubre de 2019, de <https://dle.rae.es/?w=>

Durkheim , E. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Península.

Etimología estudiante (s. f.). Recuperado 22 de octubre de 2019, de <https://www.delcastellano.com/etimologia-estudiante-alumno/>

Etimología profesor (s. f.). Recuperado 22 de octubre de 2019, de <https://www.delcastellano.com/etimologia-docente-maestro-profesor/>

Fernández, M. L. (2011). *Los estereotipos de género en las clases de educación física en el Nivel Medio*. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104960.pdf>

Fontecha Miranda, M. (2006). *INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE UN GRUPO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=76259>

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45a ed.). DF, México: siglo xxi.

Grasso, A. (2009). *La Educación Física Cambia*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. Barcelona, Paidós.

Mañas Viejo, C., Martínez Sanz, A., Molines Alcaraz, M., Montesinos Sánchez, N., Esquembre Cerdá M.M., García Fernández J. M., León Antón, M. J. (2016). *Coeducación y cambio conceptual*. Recuperado de <https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-2/807951.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación Gobierno de La Pampa (2013). *Materiales Curriculares*.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2. Recuperado de <https://atheneadigital.net>

Moreno Murcia J. A., Sicilia Camacho A., Martínez Galindo C., Villodre N. A. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4, p. 42-64.

Nota múltiple DGES: 069/18. (2018).

Piedra , J., García-Pérez, R., Latorre, A., & Quiñones, C. (2013). GÉNERO Y EDUCACIÓN FÍSICA. ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS COEDUCATIVAS. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1). Recuperado de <http://www.ugr.es>

Rodríguez Arocho W. (1999). El legado de Vygotski y Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, p. 477-489.

Sánchez Pérez, A. (2012). *La coeducación en Educación Física*. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1749/S%C3%A1nchez%20P%C3%A9rez%20%C3%81ngela.pdf?sequence=1>

Sánchez Sánchez, J. L. y Rizos Martín, R. (2006) Temas transversales de currículo, 2. Ed. Vial, Coeducación, Ed. Moral "Para la Convivencia y la Paz". Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Sevilla.

Serge Moscovici (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. (2da Ed). Huemul, Buenos Aires.

Valdivia Moral, P. A. , López-López, M., Lara-Sánchez, A. J., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2012). CONCEPTO DE COEDUCACIÓN EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y METODOLOGÍA UTILIZADA PARA SU TRABAJO . *Movimiento*, 18(4). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br>

Valdivia Moral, P. A. (2011). *LA COEDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR. ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS Y METODOLOGÍAS ASOCIADAS DEL PROFESORADO Y SU REFLEJO EN EL ALUMNADO. ESTUDIO EN LA PROVINCIA DE JAÉN*. Recuperado de <http://ruja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953/358/1/9788484396581.pdf>

Valdivia-Moral , P., Alonso-Roque, J. I., Sánchez Pato, A., & Zagalaz-Sánchez, M. (2013). La experiencia docente en coeducación del profesorado de Educación Física. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(2). Recuperado de <https://www.researchgate.net>

Velasco Marugán, N. (2012). *Estudio sobre coeducación en el aula de educación infantil*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1098>

Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim Sociológica. *Redalyc*, 17(50). Recuperado de <https://www.redalyc.org>

Vilafranca Manguán I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 19, p. 35-53.

ANEXO

ANEXO A: Estado de arte

Ficha 1

Nombre: GÉNERO Y EDUCACIÓN FÍSICA. ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS COEDUCATIVAS

Autor/es: Joaquín Piedra, Rafael García-Pérez, Águeda Latorre, Carlos Quiñones.

Año: 2013

Objetivos:

-Identificar, localizar e iluminar un conjunto de buenas prácticas en coeducación del área de Educación Física.

-Analizar y evaluar las prácticas coeducativas en el área de Educación Física, según el contexto y los factores presentes.

Muestra y metodología: Se estudian cuatro casos, considerados “prácticas coeducativas en la especialidad de la Educación Física”, en centros educativos formales de Andalucía.

Metodología cualitativa de corte etnográfico para el estudio de cada caso.

Resultados:

Práctica 1: Museo de la Mujer en los Juegos Olímpicos: se visibiliza la práctica deportiva de la mujer y se fomenta la práctica de actividad física entre las chicas, así como el respeto hacia las mujeres entre los chicos. La práctica es eficaz, transformadora de la realidad escolar, legítima y replicable en otros centros educativos.

Práctica 2: Sesiones de Educación Física coeducativas: A pesar de que existen indicios de la calidad -es una práctica eficaz, legitimada y replicable-, no se pueden constatar aún resultados claros y directos sobre las actitudes y creencias del alumnado.

Práctica 3: Educar para la Igualdad y la Educación Física: Es posible dar a esta práctica el adjetivo de buena ya que cumple con los cinco criterios establecidos a nivel teórico. Es una práctica eficaz, transformadora de la realidad, sostenible en el tiempo, legítima y exportable a otros centros siempre que cumplan unos mínimos.

Práctica 4: En el recreo jugamos todos y todas: sería aventurado catalogar esta práctica como buena ya que, a pesar de que cumple con los criterios de eficacia, legitimidad y replicabilidad, estamos ante una actividad que no ha tenido una continuidad en el tiempo y el efecto transformador demostrado no es resaltable.

Conclusiones: Existen indicios claros de que dichas actividades se perfilan como buenas prácticas en un futuro a medio y largo plazo. El hecho de que las prácticas analizadas no cumplan con todos los criterios de catalogación, no quiere decir que no sean actividades útiles, interesantes y pertinentes para trabajar la igualdad entre mujeres y hombres a través de la actividad física y el deporte.

Ficha 2

Nombre: Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo.

Autor/es: Pedro Angel Valdivia-Moral, Miriam López-López, Amador Jesús Lara-Sánchez, Maria Luisa Zagalaz-Sánchez

Año: 2012

Objetivos: Conocer cuál es la concepción general del profesorado de Educación Física (EF) sobre la coeducación en EF y que estrategias metodológicas utiliza el profesorado para trabajarla.

Muestra y metodología: La población de estudio estuvo compuesta por 9 profesores de EF que impartían docencia a alumnado entre 12 y 16 años perteneciente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Metodología: Enfoque interpretativo y descriptivo.

Resultados: A partir de las categorías analizadas (definición de coeducación, utilización del espacio motriz, agrupaciones, lenguaje, materiales) consideran necesario comprobar si las ideas del profesorado sobre coeducación en las clases de EF se aplican en sus sesiones y son percibidas por el alumnado. De esta manera, se hace esencial que el profesorado tenga una correcta idea sobre que es la coeducación en EF y como se puede y debe trabajarla.

Conclusiones: El profesorado de EF no tiene una idea formada sobre que significa la coeducación en el área, y en consecuencia, las metodologías utilizadas son limitadas y solamente buscan la igualdad de género, sin utilizar las características de cada sexo como elementos que fomenten la enseñanza y el aprendizaje del alumnado.

Ficha 3

Nombre: LA EXPERIENCIA DOCENTE EN COEDUCACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Autor/es: Pedro Valdivia-Moral, José Ignacio Alonso Roque, Antonio Sánchez Pato
María-Luisa Zagalaz Sánchez

Año: 2013

Objetivos:

- Analizar las diferentes características que pueden desarrollar con la experiencia.
- Conocer qué importancia le atribuye el profesorado de Educación Física a la Coeducación.
- Identificar cuáles son las barreras que impiden al docente realizar actividades con enfoques coeducativos.

Muestra y metodología: La población objeto de estudio estuvo compuesta por cinco profesores (tres hombres y dos mujeres) de EF de educación Secundaria

Obligatoria. Procedimiento cualitativo, se lleva a cabo una perspectiva interpretativa y descriptiva.

Resultados:

Experiencia en su práctica: Los docentes han llevado a cabo diferentes cambios metodológicos gracias a su experiencia, además también han observado evoluciones en los diferentes elementos que conforman la clase de EF.

Importancia que le atribuye el profesorado a la coeducación: El profesorado de EF tiene un posicionamiento menos coeducativo que el resto de profesorado.

Barreras para trabajar la coeducación: Barreras en el alumnado, pero son creadas por las familias.

Conclusiones: La categoría “Experiencia en su práctica” percibimos que la evolución del profesorado de EF demuestra que tienen una mayor sensibilidad por la coeducación, ya que intentan realizar actividades mixtas y se analizan los materiales didácticos desde esta perspectiva. La categoría “Importancia que el profesorado atribuye a la coeducación”, se hace patente que el profesorado de EF se preocupa más por la coeducación que los docentes de otras áreas. La categoría “Barreras para trabajar la coeducación”, el profesorado de EF cree que los alumnos ponen dificultades para trabajar contenidos.

Ficha 4

Nombre: Coeducación y cambio conceptual

Autor/es: C. Mañas Viejo; A. Martínez Sanz; M. Molines Alcaraz; N. Montesinos Sánchez; MM. Esquembre Cerdá; JM. García Fernández; R. Gilar Corbí y MJ. León Antón.

Año: 2016

Objetivos: Describir los componentes del razonamiento didáctico.

Muestra y metodología: Muestra: 8 profesores y 2 profesoras.

Resultados: -El 70 por ciento de la muestra seleccionada utiliza lenguaje no sexista.

- Los objetivos respecto al género son explicitados desde el inicio de la asignatura como cualquier otro relativo al tema de estudio en un 60%.

-Dificultad en la evaluación de coeducación.

Conclusiones: Las personas que utilizan la inclusión de las cuestiones de género desde el inicio de la materia cómo un objetivo más de la misma, utilizan además las estrategias que se engloban en las categorías que aluden al uso de referencias directas y a los ejemplos y prácticas.

Ficha 5

Nombre: Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado

Autor/es: Julia Blández Ángel, Emilia Fernández García, Miguel Ángel Sierra Zamorano.

Año: 2007

Objetivos: Indagar e identificar la percepción que tienen los escolares de Educación Primaria y Secundaria sobre los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte.

Muestra y metodología: Análisis cualitativo de tipo descriptivo interpretativo. Como participantes se seleccionaron 8 centros públicos, cada uno de los grupos de discusión estuvo formado por 8 estudiantes, Teniendo en cuenta el género (4 chicas y 4 chicos), curso (5º, 6º de Primaria / 3º y 4º de Secundaria) y equilibrando el nivel de participación en actividades extraescolares (practican / no practican).

Resultados: - Las chicas y los chicos están igual de interesados por la actividad física, y lo que varía son los gustos y los motivos.

- Los gustos de las chicas y los chicos sobre el tipo de actividad física varían.

- El alumnado piensa que los chicos hacen más cantidad de actividad física que las chicas.

- En opinión del alumnado, las chicas son más competentes en determinadas actividades y los chicos en otras, existiendo algunas que se les daría igual de bien a ambos.

- Hay estudiantes que opinan que en las clases de Educación Física se hacen tanto las actividades que les gustan más a las chicas, como las actividades que les gustan más a los chicos.

- De los ocho grupos de discusión, en tres de ellos pertenecientes a la Comunidad de Castilla La Mancha, el alumnado considera que las actividades extraescolares son variadas y se tienen en cuenta lo que les gusta a las chicas y a los chicos.

Sin embargo, en los 5 grupos restantes consideran que hay más actividades que les gustan a los chicos que a las chicas.

- De los cuatro grupos de Primaria, en tres de ellos el alumnado considera que el profesor o la profesora trata de la misma manera a las chicas y a los chicos.

-En el caso de Secundaria, un grupo expone algunos casos en los que el profesor tenía un trato diferencial y discriminatorio hacia las chicas.

- La opinión general es que las madres y los padres animan a sus hijas/os a que hagan actividad física. Algunos consideran que es importante para su salud, para evitar el sedentarismo, y otros incluso lo ven como un futuro profesional.

Conclusiones: El estudio confirma que los estereotipos de género relacionados con la actividad física y el deporte siguen estando muy presentes en los niveles de Educación Primaria y Secundaria.

Ficha 6

Nombre: La coeducación en Educación Física.

Autor/es: Sánchez Pérez Ángela

Año: 2012

Objetivos: Demostrar diferentes actitudes, comportamientos y valoraciones de chicas y chicos en su relación con la materia de Educación Física.

Muestra y metodología: Alumnos/as desde 1º de ESO hasta 1º de Bachillerato, un total de 259 alumnos/as.

Resultados: -Educación física mejor valorada por el sexo masculino.

-Un tercio de los chicos afirmaron haber aprendido en Educación Física más que en el resto de asignaturas, mientras que la misma proporción de chicas opina haber aprendido menos.

- La mitad piensan que se trata de una materia con igual dificultad para chicos y chicas; la otra mitad de los alumnos y alumnas piensan que la materia es más sencilla para los chicos.

-Las chicas afirman que las actividades han estado bien, pero que podían haber sido más divertidas (55.5%); que la participación es de todos por igual (54,1%) o más por parte de los chicos (40,2%) y por último, que las clases tienen una intensidad adecuada, opinión compartida por la mayoría. Sólo 1 chica dijo que eran flojas y 6 que habían sido demasiado duras.

-En los chicos las opiniones cambian ya que a la mayoría (76%) le han gustado mucho las actividades en las que participaban todos por igual (70,4%), considerando un 71,8% que la intensidad de las sesiones era adecuada; un 21% considera que podrían haber sido más duras.

-La mayoría de chicos y de chicas piensa que es puntual el profesorado, que explica bien, que le gusta la materia que les hace caso cuando plantean actividades y que ayuda y escucha a todos por igual.

Conclusiones: Las opiniones entre chicos y chicas son bastante similares en lo que respecta a la comunicación y la actitud que el profesor presenta ante ellos, tratándoles a todos por igual, escuchándoles y ayudándoles, por lo que podríamos concluir que en este IES en concreto, se está tratando de transmitir a los alumnos una visión de la Educación Física integradora e igualitaria.

Ficha 7

Nombre: ESTUDIO SOBRE COEDUCACIÓN EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Autor/es: Noelia Velasco Marugán

Año: 2012

Objetivos:

-Analizar los instrumentos educativos utilizados en el aula con respecto a la coeducación.

-Comprobar si los alumnos de educación infantil reproducen estereotipos de género.

-Conocer las actitudes y comportamientos del profesorado con respecto a la coeducación.

Muestra y metodología: Estudio de casos, llevado a cabo en un aula de tercero de Educación Infantil de un colegio concertado de la ciudad de Segovia. Muestra: Maestra y alumnado de 3º de educación infantil.

Resultados: Instrumentos educativos: En relación al material de aprendizaje, es decir, cuadernos y fichas de escritura y lectura, propias de su etapa educativa, favorecía la igualdad entre niños y niñas donde en general no se apreciaban estereotipos sexistas ya que estaban presentes ambos sexos y donde los roles y acciones realizadas eran igualitarias.

-Lenguaje tiende a ser sexista puesto que en los momentos que estuvimos presentes en el aula se dirigía a los niños y a las niñas utilizando el genérico masculino.

-La docente tenía la intención de fomentar el trabajo en equipo, favorecía enormemente la participación de todos y todas.

-La docente llamaba bastante más la atención a los niños que a las niñas.

-Las actitudes de los niños y niñas dejaron entrever ciertos estereotipos de género, pero también actitudes totalmente igualitarias.

Conclusiones: De instrumentos educativos comprobamos la existencia de algunos materiales que favorecían la igualdad entre niños y niñas pero no eran la mayoría.

-Los/as alumnos/as en ocasiones reproducen estereotipos de género pero en la mayor parte de las relaciones entre niños y niñas se daba gran igualdad entre ambos sexos.

-La docente favorecía la participación y colaboración de todos y todas, en ningún momento observamos un trato especial a un sexo o a otro o un trato más injusto con alguno de los sexos.

-Lo que se repetía con mayor frecuencia era su lenguaje sexista.

Ficha 8

Nombre: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE UN GRUPO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Autor/es: Matilde Fontecha Miranda

Año: 2006

Objetivos: Comprobar la posibilidad de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del futuro profesorado de EF -la diplomatura de Maestro/a Especialista en EF- desde una metodología reflexiva y participativa, a través del desarrollo de la asignatura Educación Física y su Didáctica I.

Muestra y metodología: Investigación cualitativa

Resultados: Clima social: El reducido número de componentes del grupo y sus características personales ha permitido trabajar en un ambiente de confianza, armonía y disfrute.

Implementar un quehacer pedagógico enmarcado en el respeto absoluto, cuya finalidad es potenciar la autonomía personal del profesorado de EF en su fase de formación inicial.

Proceso enseñanza-aprendizaje: La valoración general de la asignatura ha sido muy buena. Cada uno de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido calificado positivamente: los contenidos del programa, la relación teoría y práctica, la metodología, el desarrollo de las clases teóricas, de las clases prácticas, las lecturas realizadas y el guión sobre las mismas, las exposiciones orales, los trabajos en pequeño grupo, los debates en gran grupo, la actitud y labor de la profesora y el sistema de evaluación.

Ámbito motor: Se detecta que las creencias implícitas del alumnado acerca de los conceptos fundamentales del ámbito motor son erróneas, lo que constituye un obstáculo para la consecución de los objetivos planteados en la formación inicial de maestras y maestros especialistas en EF: ser capaces de contribuir al desarrollo integral de las personas a través del movimiento.

Coeducación y educación física: Las personas no tienen formación ni información acerca del tema de la Igualdad de oportunidades, sino que carecen de los conocimientos básicos al respecto.

Conclusiones: Tanto el objetivo general como las hipótesis planteadas se han cumplido.

Ficha 9

Nombre: Los estereotipos de género en las clases de educación física en el Nivel Medio

Autor/es: María Laura Fernández

Año: 2011

Objetivos: Describir y analizar los mecanismos de producción y reproducción de los estereotipos de género en las clases mixtas de educación física en el ciclo básico del colegio secundario de Miguel Cané.

Muestra y metodología: Investigación cualitativa. Muestra: Un profesor y 60 alumnos/as.

Resultados: En los materiales curriculares, correspondientes a la Ley Federal de Educación se encuentra como novedad, respecto de materiales de etapas anteriores presencia del uso de “los” y “las” para referirse al alumnado por su género.

-Entrando al diseño curricular se encuentra que, solamente se hace mención al género en unos pocos subtítulos del diseño curricular de educación física, y casi siempre, en su desarrollo a los alumnos y alumnas se los menciona como “los estudiantes” o “los jóvenes”.

-La observación de las clases de educación física mixtas permitió identificar un marcado tono sexista y estereotipante.

-Entrevista: El profesor está de acuerdo y quiere trabajar para materializar una propuesta de una educación física que atienda a la igualdad de los géneros y que proponga experiencias formativas no sexistas en el ámbito de la educación de lo corporal pero se encuentra con algunas dificultades del orden de lo personal

Conclusiones: -Se evalúa que hay un cuidado muy especial, por parte del profesor, para evitar un lenguaje sexista, pero en su lenguaje, existe hegemonía de lo masculino en la referencia a los grupos.

-Se identificó un marcado tono sexista y estereotipante en las clases de educación física.

-El análisis de las encuestas y de las entrevistas a alumnos y alumnas puso en evidencia la naturalidad con que ambos géneros aceptan las clases mixtas.

-Se observaron comportamientos y actitudes en el profesor de educación física que favorecen el reforzamiento de estereotipos de género en los que resultan favorecidos los alumnos varones

Ficha 10

Nombre: ANÁLISIS DE LA OPINIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA REGIÓN DE LOS LAGOS (CHILE), SOBRE EL DESARROLLO DE LAS CLASES EN TORNO A UNA MODALIDAD MIXTA DE ENSEÑANZA

Autor/es: Castillo Cerda M.A.; Martínez López E.J.; Zagalaz M.L.

Año: 2009

Institución ejecutora:

Objetivos: Analizar la opinión del profesorado, sobre el desarrollo de las clases en torno a una modalidad mixta de enseñanza.

Muestra y metodología: Estudio descriptivo, muestra de 328 docentes de Educación Física (EF) de los establecimientos de Enseñanza Media Científico Humanista.

Resultados: -Las clases mixtas de EF contribuyen a que las alumnas adopten actitudes masculinas en sus comportamientos sociales, ante esta pregunta las profesoras están mucho más de acuerdo que los profesores.

-Las clases mixtas no desarrollan la igualdad para ambos sexos porque se acentúan las conductas machistas del alumnado masculino, las profesoras están más de acuerdo que los varones.

Conclusiones: No se cumple la Hipótesis de investigación “La mayoría de los profesores y profesoras de EF, están en desacuerdo en la realización de las clases mixtas de esa materia, porque dicha situación no es adecuada para el logro de los objetivos educativos” ya que la mayoría de los profesores y profesoras de EF, están medianamente de acuerdo en la realización de las clases mixtas de esa materia porque dicha situación no es adecuada para el logro de los objetivos educativos.

Los docentes en general:

-Manifestaron estar de acuerdo en que los efectos de las clases de EF mixtas son más bien positivos sobre los aprendizajes motores del alumnado.

-Se inclinaron hacia el desacuerdo en el área de los efectos de las clases de EF mixtas en los aprendizajes sociales.

-Profesores Están más de acuerdo en la realización de las clases de EF en torno a una modalidad mixta de enseñanza, que las profesoras.

-Opinan que las clases de EF en torno a una modalidad mixta de enseñanza contribuyen a que las alumnas adopten actitudes masculinas en sus comportamientos sociales lo que interfieren en su expresión motriz.

Ficha 11

Nombre: LA COEDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR. ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS Y METODOLOGÍAS ASOCIADAS DEL PROFESORADO Y SU REFLEJO EN EL ALUMNADO. ESTUDIO EN LA PROVINCIA DE JAÉN

Autor/es: PEDRO ÁNGEL VALDIVIA MORAL

Año: 2011

Objetivos: Conocer el pensamiento del profesorado sobre coeducación y los efectos que tiene en el alumnado a través de las clases de Educación Física.

Muestra y metodología: Metodología cuantitativa. Muestra: 121 centros mixtos de Jaén; 213 profesores, 30450 alumnos.

Resultados: -Se puede apreciar que el 97,1% del profesorado encuestado está de acuerdo con que coeducar es un proceso equitativo que asegura el trato equitativo a chicos y chicas mediante la superación de estereotipos. Los profesores son los que dan una mayor respuesta positiva, 73,8%, y las mujeres un 23,3%. Se puede apreciar que ningún docente se mostró en desacuerdo con esta afirmación. Solamente un 1,7% (profesores) y un 1,2% (profesoras) se muestran indiferentes.

-El 62,5% formado por hombres y el 18,2% formado por mujeres opinan que el centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado. Por otro lado,

un 12,5% formado por hombres se muestra indiferente, al igual que un 6,2% formado por mujeres. Por último, un 0,6%, constituido por hombres se muestran en desacuerdo.

Alumnado:

-Un 41,1% y un 35,4% (alumnos y alumnas, respectivamente) están de acuerdo con que su profesor los organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas. Por otro lado, un 5,8% (alumnos) y un 5,7% (alumnas) son indiferentes, mientras que un 6,8% y un 5,1% (alumnos y alumnas, respectivamente) están de acuerdo.

-Tanto el 12,5% de los encuestados (alumnos) como el 11,5% (alumnas) se muestran de acuerdo con la afirmación “Nos propone actividades distintas a los chicos que a las chicas”. Solamente un 9% (alumnos) y un 10% (alumnas) se muestran indiferentes. Por último, un 31,8% (alumnos) y un 25,2% (alumnas) están en desacuerdo con la afirmación.

Conclusiones: EL PROFESORADO DE EF:

1. No diferencia entre enseñanza mixta y coeducativa.
2. Es consciente de que para trabajar la coeducación se parte de dos sexos diferentes y no está de acuerdo con tratar los aspectos positivos de cada uno.
3. Cree que el valor más importante para la coeducación es la responsabilidad, seguido del respeto, igualdad y compañerismo.
4. Es capaz de plasmar en su trabajo medidas que favorecen la igualdad de trato en el alumnado.
5. Tiene problemas a la hora de llevar a cabo en su trabajo medidas contra la discriminación.
6. Considera que las mayores dificultades para trabajar la coeducación provienen del planteamiento de ciertas actividades, de los contenidos televisivos, de la utilización de materiales que fomentan actitudes sexistas y de las familias.

7. Las estrategias metodológicas más importantes que usa el profesorado para trabajar la coeducación son:

- a) Atención a las propuestas del alumnado.
- b) Participación de ambos sexos en las actividades.
- c) Delegación de responsabilidades en el alumnado.
- d) Uso de las mismas normas para ambos sexos.
- e) Focalización de la atención en ambos sexos.
- f) Utilización para los ejemplos tanto a chicas como chicos.
- g) Interés hacia el alumnado.
- h) Utilización de actividades conjuntas para ambos sexos.
- i) Reparto del material por igual para chicos y chicas.
- j) Utilización de expresiones no sexistas.
- k) Formación de grupos mixtos.
- l) Uso del tono verbal igual para todo el alumnado.
- m) Tiempo de corrección igual para ambos sexos en las actividades.
- n) Uso de la evaluación cualitativa, de forma individualizada.
- o) Motivación del alumnado sin distinción de sexo.

RESPECTO AL ALUMNADO:

1. Percibe igualdad de trato en cuanto a las acciones que el profesorado lleva a cabo en las clases de EF.
2. La mitad del alumnado no se siente discriminado por la metodología coeducativa del profesor.
3. El acceso a los recursos educativos de chicos y chicas no es determinante.

ANEXO B - Instrumentos de recolección de datos:

1. Entrevista semi-estructurada al profesorado:

Nombre:

Edad:

Experiencia en el área:

Experiencia en nivel secundario:

Establecimiento al que pertenece:

1. ¿Cómo es la organización de sus clases en cuanto al grupo? Clases compartidas, diferenciadas por sexo.

.....
.....
.....
.....

2. ¿Qué representaciones tiene acerca de coeducación?

.....
.....
.....
.....

3. ¿Dónde considera usted que provienen esas representaciones de coeducación? ¿Autobiografía? (escolar, formación docente). ¿Medios de comunicación? ¿Diferentes espacios de socialización? Otros.

.....
.....
.....
.....

4. ¿Considera importante trabajar la Educación Física desde el enfoque coeducativo? Fundamente por sí o por no.

.....
.....
.....
.....

5. ¿Considera que la institución tiene un posicionamiento en relación a la coeducación?

.....
.....
.....
.....

6. ¿Realiza clases desde el enfoque coeducativo? SI - NO

Si la respuesta es sí contestar 7, 8 y 9. Si es no, responder 10

7. ¿Qué características y componentes considera usted que debe tener una clase para que cumpla con un enfoque coeducativo?

.....

.....

.....

.....

8. ¿Cómo responde el estudiantado a estas propuestas?

.....

.....

.....

.....

9. ¿Qué estrategias utiliza para llevar adelante este enfoque?

.....

.....

.....

.....

10. ¿Cuál es el motivo por el cuál no las realiza desde este enfoque?

.....

.....

.....

.....

2. Grilla de observación de clase:

Profesor/a:

Establecimiento:

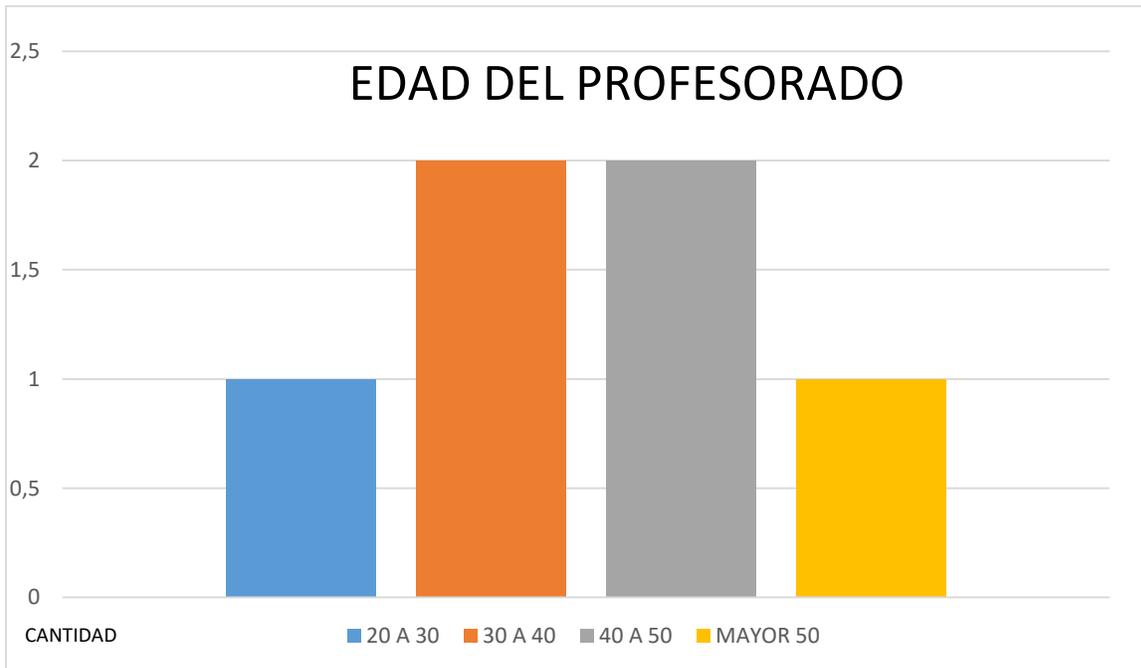
Observación número:

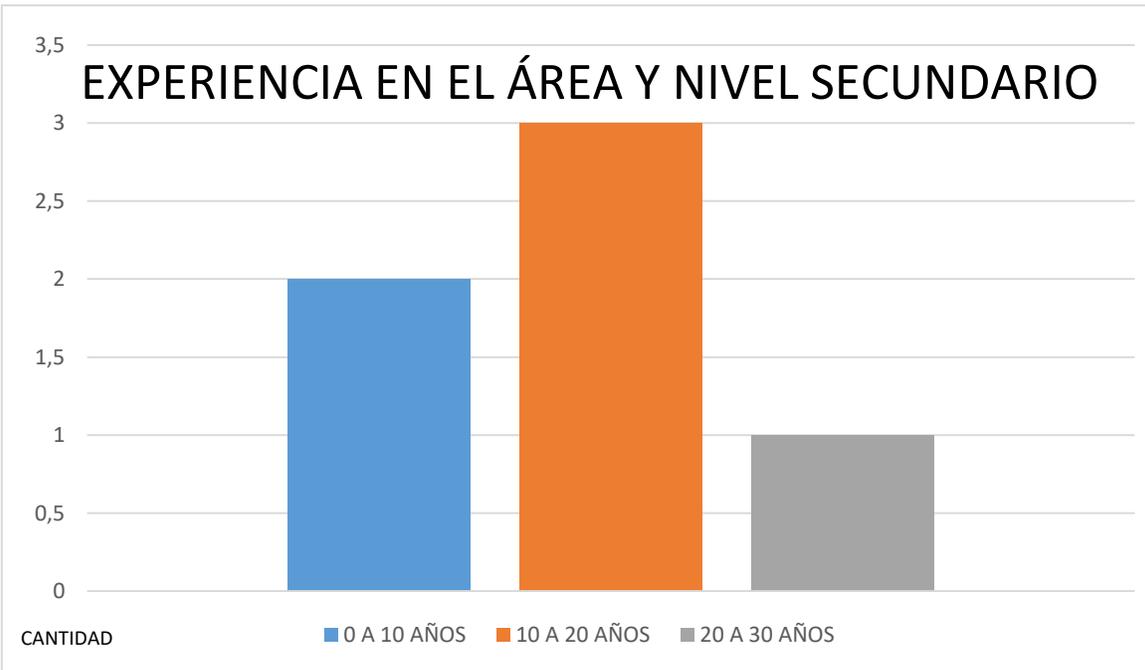
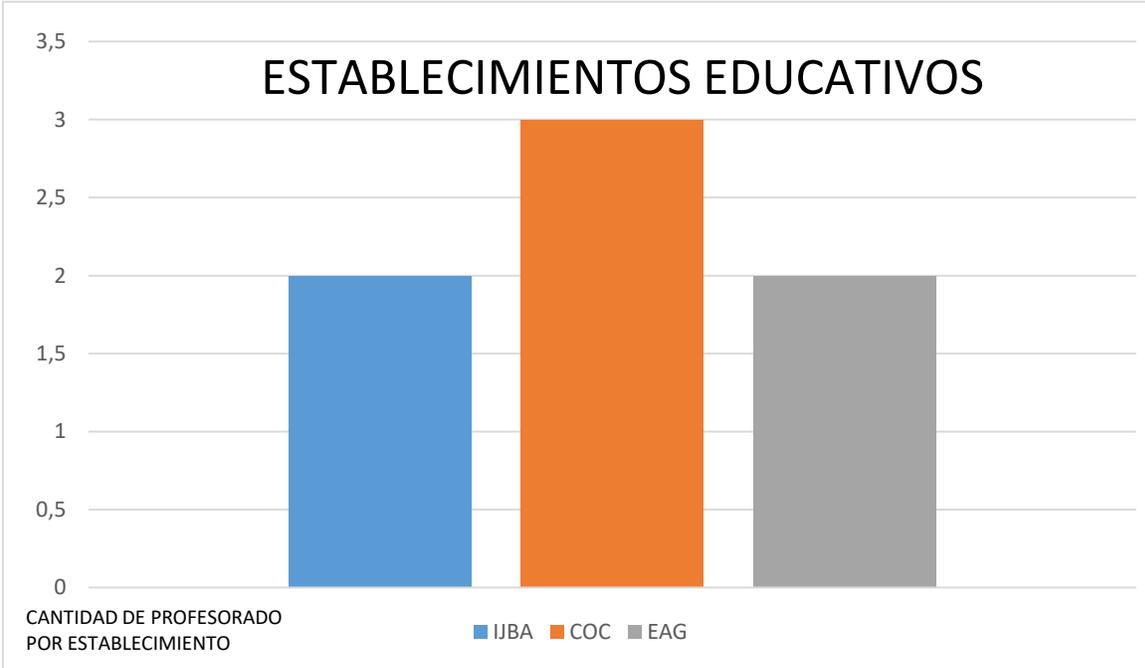
Cantidad de estudiantes:

CATEGORÍAS CONCEPTUALES	OBSERVACIONES
(1) El profesorado ¿ <u>distribuye</u> al estudiantado sin distinción de género?	
(2) El profesorado ¿ <u>presta atención</u> de igual manera al estudiantado?	
(3) El profesorado ¿propone <u>actividades</u> distintas según el género?	
(4) El profesorado ¿plantea <u>complejidades</u> distintas al estudiantado?	

<p>(5) Cuando pide <u>colaboración / mostrar ejercicios</u> ¿El profesorado lo solicita de igual manera al estudiantado sin distinción de género?</p>	
<p>(6) El profesorado ¿<u>motiva/anima</u> de igual manera al estudiantado sin distinción de género?</p>	
<p>(7) El profesorado ¿destina el mismo <u>tiempo en correcciones e intervenciones</u>?</p>	
<p>(8) El profesorado ¿<u>delega</u> de igual manera <u>responsabilidades</u> al estudiantado?</p>	
<p>(9)El profesorado ¿se dirige hacia el estudiantado con <u>lenguaje / expresiones</u> sexistas?</p>	

ANEXO C – Gráficos:



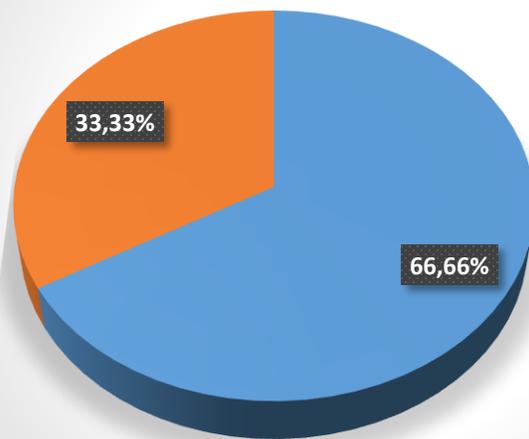


DISTRIBUCIÓN DEL GRUPO

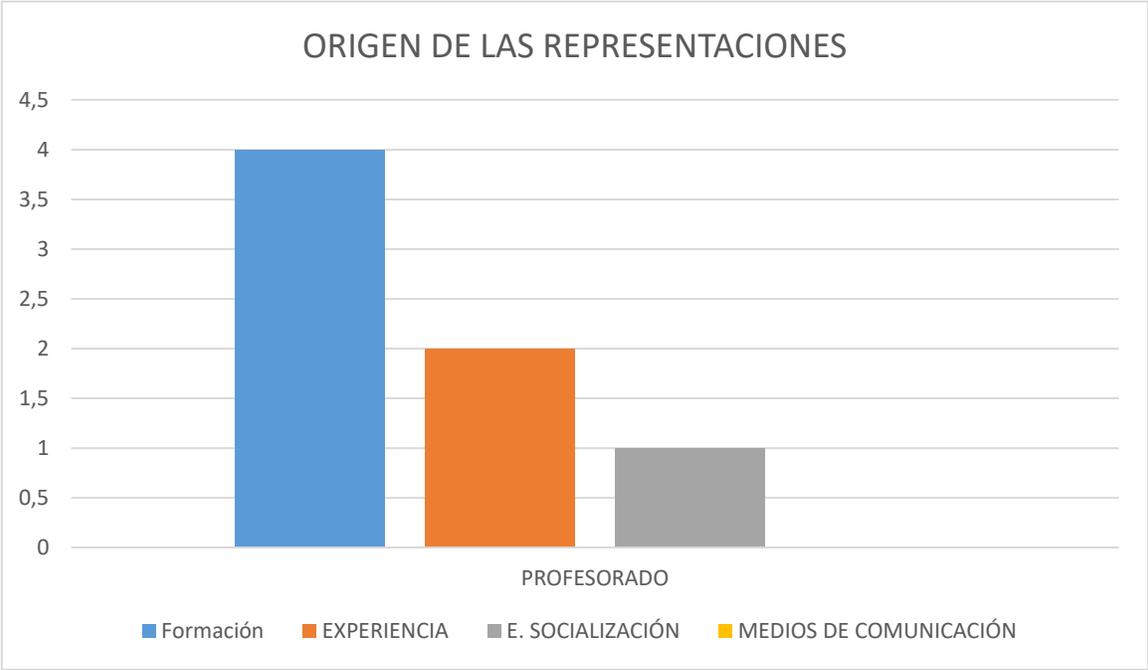


■ COMPARTIDO ■ SEPARADOS

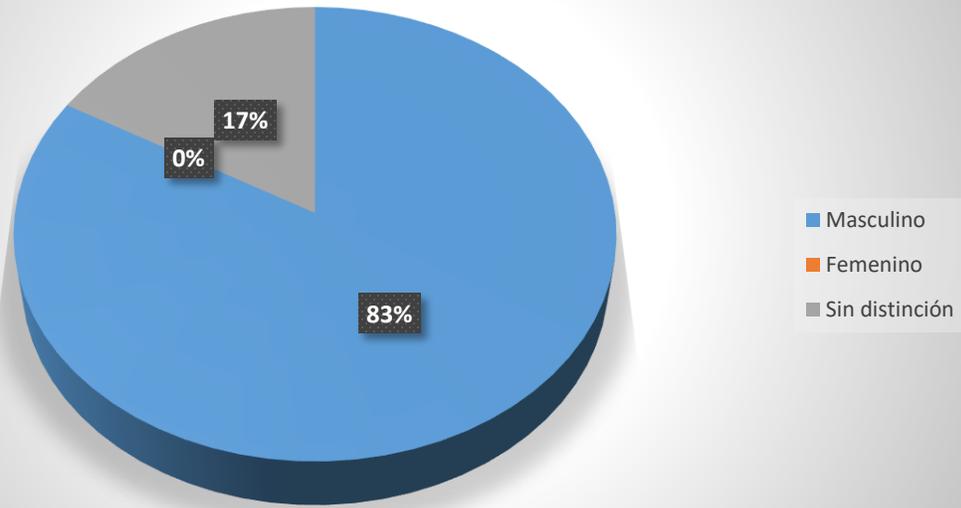
REPRESENTACIONES COEDUCACIÓN



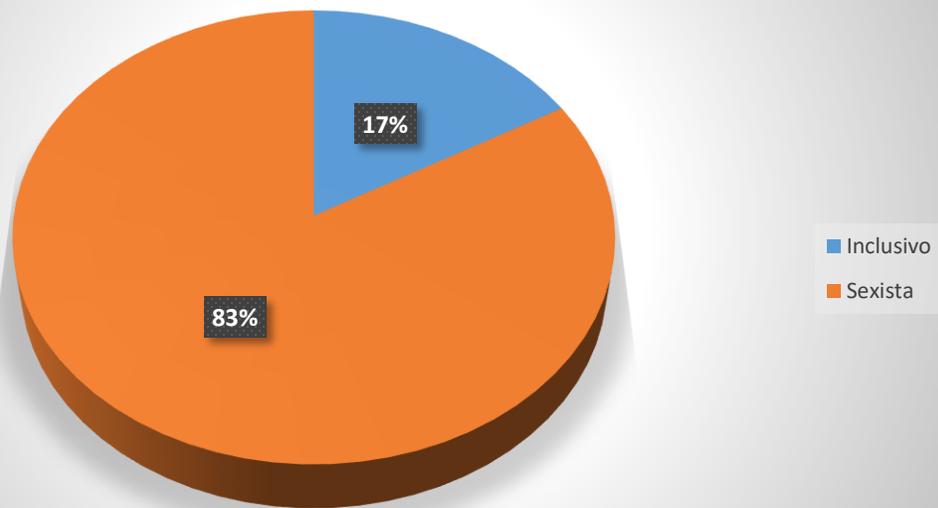
■ TIENE
■ NO TIENE



Solicitud de colaboración

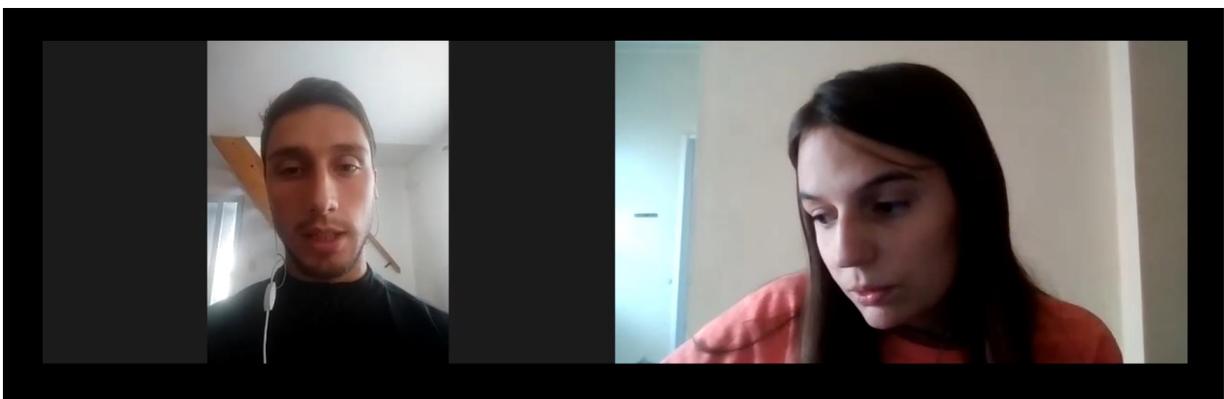
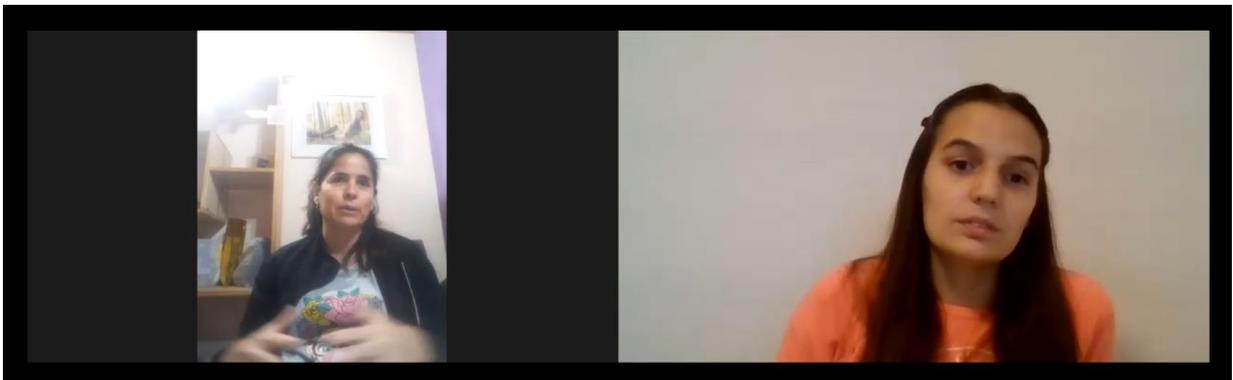


Lenguaje



ANEXO D – Ilustraciones:

1. Entrevistas:





2. Observaciones:







