



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

***“Coeducación en Educación Física. Notas sobre una investigación  
realizada en Educación Secundaria”***

*“Coeducation in Physical Education. Notes on a research carried out in  
Secondary Education”*

**Alumno: Carlos Quinzaños Gutiérrez**

**Especialidad: FP Sector Primario, Industrial y Servicios**

**Directora: Marta García Lastra**

**Curso académico: 2015-2016**

**Fecha: 26 de Septiembre de 2016**

## Índice

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	5
2.1. Conceptos fundamentales .....	5
2.2.1. Definición de “coeducación” .....	8
2.2.2. Evolución histórica de la coeducación .....	9
2.3. La coeducación en Educación Física .....	11
3. Investigación empírica.....	16
3.1. Objetivos.....	16
3.2. Metodología.....	16
3.2.2. Muestra.....	17
3.2.3. Protocolo y procedimiento .....	17
3.2.4. Instrumentos utilizados.....	19
3.2.5. Resultados y discusión.....	20
4. Conclusiones .....	35
5. Bibliografía.....	38
6. Anexos.....	42

## Índice de Tablas

- **Tabla 1.** Resultados obtenidos en relación al 1º curso de E.S.O.
- **Tabla 2.** Resultados obtenidos en relación al 2º curso de E.S.O.
- **Tabla 3.** Resultados obtenidos en relación al 3º curso de E.S.O.
- **Tabla 4.** Resultados obtenidos en relación al 4º curso de E.S.O.
- **Tabla 5.** Resultados obtenidos en relación al 1º curso de Bachillerato

## Resumen

Este Trabajo Fin de Máster está centrado en el análisis de la participación de niños y niñas en las clases de Educación Física desde una perspectiva coeducativa. A partir de observaciones no participantes se ha pretendido analizar cómo actúa el alumnado de dos etapas educativas diferentes, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en esta asignatura. Se observó que los niños tienen mayor protagonismo que las niñas, además de que ellas se mantienen en mayor medida en las zonas más alejadas del espacio de acción. También se muestra que las agrupaciones que se realizan en las actividades son en mayor medida de un único género, es decir, niños con niños y niñas con niñas. Por último, los datos muestran que las actividades elegidas por los alumnos normalmente tienen una reglamentación aunque los alumnos menos afines a esta materia no eligen este tipo de actividades.

Palabras clave: coeducación, Educación Física, observación.

## Summary

This End Master Thesis is focused on the analysis of the participation of children in Physical Education classes from a coeducational view. Based on non participating observations we have tried to analyze how does the students of two different educational stages, Secondary Education and Bacculaureate, act in this subject. It was observed that boys have a greater role than girls, plus they remain more in the most remote areas of action space. It also shows that clusters that are made in the activities are more heavily on a single gender, that is to say, boys with boys and girls with girls. Finally, the data show that the activities chosen by the students usually have regulation but students with lower affinity with this subject do not choose this type of activity.

Key words: coeducation, Physical Education, observation.

## 1. Introducción

A lo largo de la historia, la situación entre los hombres y las mujeres ha sido muy desigual. Históricamente, las mujeres se han encargado de los trabajos vinculados a las tareas domésticas, mientras que los hombres se encargaban de los trabajos remunerados extra domésticos. Se estableció así una distinción entre el espacio doméstico, reservado a las mujeres y el espacio público (el mundo del deporte, de la educación, de la ciencia, de la política, etc.) propio de los hombres en el que la presencia de la mujer estaba prohibida o si no era el caso, su papel se consideraba insignificante e inútil. Una distinción además que no era neutra, dado que mientras lo público gozaba de una gran consideración social, lo privado no gozaba de esta.

A lo largo de los siglos XIX y XX, todo el panorama que rodeaba a la situación de las mujeres fue cambiando. Comenzaron a tener y obtener más derechos. Con ello, fueron capaces de acceder en igualdad de condiciones a los espacios que estaban considerados como masculinos, dentro de los cuales, como se ha indicado más arriba, se encontraba la educación. En este ámbito las mujeres, como nos muestran Calvo, Susinos y García Lastra (2011), pasaron por diferentes etapas. Desde no estar escolarizadas a poder estarlo pero no en las mismas condiciones que los hombres, una educación diferenciada para los hombres y las mujeres, con currículo diferente y físicamente separados. Más tarde se pasó a una educación con carácter integrador, que dio lugar a la constitución de la escuela mixta, en la que no se diferencia la educación para los hombres o para las mujeres, y como paso posterior la coeducación, que da lugar a una escuela en la que desaparecen las jerarquías, valorándose de igual manera lo masculino y lo femenino.

Hoy en día, los bienes y conocimientos que posee la educación no son sencillos de transmitir y enseñar a nuestros alumnos debido a la diversidad que poseen las personas, es decir, cada persona tiene un ritmo de aprendizaje y unas necesidades que no son las mismas que las de la persona de al lado. Dentro de la complejidad que comprende la educación, nos encontramos con

una diversidad que tiene que ver con el género, una diversidad que viene marcada por la sociedad en la que nos desenvolvemos. Por ello, la educación se propone como un método o una táctica para intentar modificar las conductas y valores sociales con carácter inequitativo, una herramienta para intentar paliar la desigualdad de sexos (Puelles, 2005 y Rebollo y cols, 2012).

Ahora me gustaría hablar sobre el porqué de este trabajo. El interés surgió durante el período de prácticas que realicé en el centro “Los Sagrados Corazones”, en Torrelavega. Durante ese tiempo observé la manera en la que el alumnado participaba en las clases de Educación Física (E.F.), percibiendo una participación diferente entre los chicos y las chicas que provocaba que los primeros se convirtieran, en la mayoría de los casos, en los protagonistas de las sesiones.

Este trabajo tiene una estructura sencilla: primero un marco teórico, dónde presentaré y hablaré sobre algunos conceptos fundamentales que creo que son importantes conocer para entender bien el trabajo, para pasar a centrarme en la definición y evolución de la coeducación. Una vez terminada esta parte, se desarrollará la investigación empírica realizada, comenzando por la explicación del diseño realizado, para posteriormente mostrar y discutir los resultados obtenidos durante la observación realizada. El trabajo terminará con un apartado de conclusiones sobre esta investigación.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Conceptos fundamentales**

Antes de comenzar a indagar en la idea de coeducación y más específicamente de coeducación en la E.F., me gustaría empezar por definir algunos términos que aparecerán durante este trabajo. Cuando se habla de sexo, se refiere a lo biológico, a las diferencias que puedan tener físicamente los hombres y las mujeres. El género, sin embargo, es según Varela (2005) y

Lamas (1996), una constitución social que atribuye normas, valores, actitudes, comportamientos y capacidades a los hombres y a las mujeres de una manera diferenciada.

Tal y como afirma Kate Millett (recuperado de Varela, 2005: 150) a la hora de definir el concepto género:

*En virtud de las condiciones sociales a que nos hallamos sometidos, lo masculino y lo femenino constituyen, dos culturas y dos tipos de vivencias radicalmente distintos. El desarrollo de la identidad genérica depende, en el transcurso de la infancia, de la suma de todo aquello que los padres, los compañeros y la cultura en general consideran propio de cada género en lo concerniente al temperamento, al carácter, a los intereses, a la posición, a los méritos, a los gestos y a las expresiones. Cada momento de la vida del niño implica una serie de pautas acerca de cómo tiene que pensar o comportarse para satisfacer las exigencias inherentes al género.*

Desde el feminismo se demanda destruir el prejuicio de que lo biológico determina lo que se considera femenino, teniendo además en cuenta que los géneros se encuentran jerarquizados, siendo el masculino el considerado superior y el femenino el subordinado. Por este motivo, a los chicos, desde que son pequeños, se les piden pruebas que muestren su virilidad y se sienten muy ridiculizados ante los demás cuando reciben improperios que sugieren o representan para ellos femineidad, como por ejemplo: gallina, nena, nenaza... (Varela, 2005; Conway, Bourque y Scott, 1996; Facio y Fries, 2005).

Otro de los términos fundamentales es el patriarcado, el cual hace referencia a una manera de organización social, económica, política y religiosa, que tiene como idea principal la autoridad y el liderazgo del sexo masculino sobre el sexo femenino. Esta idea ha surgido a lo largo de la Historia, cuando los hombres se adueñaron de la sexualidad femenina, de la reproducción y de los hijos (Varela, 2005; Facio y Fries, 2005; Ronconi, 2014). Como afirma Varela (2005), es un sistema político que se adapta a los tiempos,

manifestándose de muy diferente manera a lo largo de la Historia: así, cuando las mujeres comenzaron a exigir igual representación política se les concedió este derecho pero se les colocó al final de las listas electorales, ocupando posiciones en las que difícilmente podían ser elegidas. El feminismo tuvo entonces que reivindicar otras medidas como las listas cremallera para acabar de este modo con la supremacía de varones en los puestos políticos. De otro lado, si bien en el mundo occidental las mujeres han conseguido el derecho a la educación o al trabajo remunerado, son ellas las que siguen ocupándose en su mayoría de las tareas domésticas (Varela, 2005).

Por último, me gustaría terminar hablando sobre el término del androcentrismo. Para Varela (2005) y González-Vázquez (2013) este término se refiere a considerar que el hombre es la medida para todas las cosas. Esto conlleva una serie de consecuencias en la vida cotidiana. Por ejemplo, realizar un estudio o un análisis tomando únicamente como referencia la perspectiva del hombre y más tarde analizar a todo el mundo, tanto hombres como mujeres, tomando como válidos los resultados obtenidos. Por ello, este concepto es utilizado para remarcar una serie de problemas de carácter epistemológico y generalizador, unos problemas que conllevan la invisibilidad de la situación de las mujeres.

Ronconi (2014) habla sobre el androcentrismo cómo una perspectiva, en la cual los hombres son el centro del mundo, el patrón de conducta, la medida de todo en la sociedad, y la referencia de todo lo que existe en el mundo. Una perspectiva en la cual el varón es el modelo de perfección y representa la universalidad.

Un ejemplo puede observarse en la Medicina: es sabido que los síntomas de un infarto son dolor y presión en el pecho y un gran dolor en el brazo izquierdo, pero estos síntomas se dan en los hombres y no en las mujeres. Esto conlleva a que las mujeres que llegan con un infarto no son atendidas correctamente porque muestran otros síntomas diferentes, dolor abdominal, estómago revuelto y una presión sobre el cuello (Varela, 2005). O

por ejemplo como nos indica Sánchez-Bello (2002) cuando los empresarios no contratan a mujeres, o las contratan para el mismo trabajo que un hombre pero con un sueldo menor.

## 2.2. La coeducación

### 2.2.1. Definición de “coeducación”

En lo que respecta al concepto del término coeducación no existe una única definición. Además, en numerosas ocasiones este término es confundido con “igualdad de género”. La diferencia entre los dos para Valdivia-Moral, López-López, Lara-Sánchez y Zagalaz-Sánchez (2012), radica en que la coeducación promueve el tratamiento por igual a ambos sexos, sin adoptar el masculino como modelo universal, mientras que la igualdad trata sobre la posibilidad de ser iguales. Por ello, esta última se convierte en una pieza esencial para poder desarrollar la coeducación.

Así mismo este modelo de enseñanza según Cruz (2004) y Subirats (1994), no es singular, sino que nos ofrece muchas visiones del mundo y no establece relaciones jerarquizadas entre los comportamientos considerados tradicionalmente como masculinos y los femeninos. Por ello, la coeducación considera tan necesario que las chicas o las alumnas aprendan los conocimientos y saberes necesarios para poder vivir y convivir con éxito en la sociedad, como que los alumnos o los chicos adquieran los conocimientos necesarios para actuar con autonomía y solidaridad antes las diferentes facetas de su vida privada. La coeducación incorpora todos los conocimientos y saberes tanto de la vida pública, como de la vida privada, estableciendo una igualdad jerárquica entre ellos.

En relación a todo lo anterior, podemos decir que; la coeducación sirve o tiene la función de intervenir de una manera importante en el desarrollo tanto de niños como de niñas, partiendo de la realidad en la que se encuentran, y dirigiéndose hacia un progreso personal y una construcción social en conjunto y no enfrentada entre sí. Todo esto supone que existan al mismo tiempo actitudes y valores asignados tradicionalmente a hombres y mujeres, con una

educación integradora y no segregada que cuestione los conocimientos dominantes de la comunidad escolar. Esto supera el clásico enfrentamiento entre inteligencia y afectividad, pasando a tomar en cuenta, los sentimientos y las relaciones interpersonales como campo de estudio para conocer y aprender cómo funciona la vida cotidiana del alumnado dentro del centro (Elboj y Flecha 2002; Cruz, 2004; Subirats, 1994).

La coeducación no es únicamente una metodología educativa conjunta entre chicos y chicas, sino que además, designa una manera de comprender la educación entre niños y niñas. Desde sus orígenes, quienes han apoyado esta práctica pensaban o creían que tanto hombres como mujeres deben educarse en conjunto y recibir la misma educación (Brullet y Subirats, 1990).

Así mismo, Baena y Ruiz (2009) definen la coeducación como un proceso en el que se pretende realizar una socialización humana centrada tanto en los alumnos como en las alumnas, es decir, en la igualdad de ambos sexos, con las mismas oportunidades y los mismos derechos. La coeducación tiene como punto de partida aceptar el propio sexo y la asunción social de su identidad, para que cada persona pueda construirla desde un punto de partida positivo y saludable. Es decir, como nos explica Cremades (1995: 34):

*Coeducar, en definitiva, significa que todas las personas sean educadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas que no esté jerarquizado por el género social, lo que significa que cuando coeducamos queremos eliminar el predominio de un género sobre otro.*

### **2.2.2. Evolución histórica de la coeducación**

La evolución histórica del concepto de “coeducación” ha venido dado simultáneamente con la evolución de la posición de las mujeres en la sociedad. Durante la década de los setenta, se llevaron a cabo diferentes investigaciones que tenían como objetivo, el estudio de las desigualdades sociales por razón de sexo. Así mismo, estas teorías dieron lugar a una nueva percepción

referente al papel de la escuela en la formación de los estereotipos sexuales. Por ello la coeducación, suponía según (Brullet y Subirats, 1990, p. 15): “la corrección de los estereotipos sexistas, para promover la igualdad de sexos”.

La discusión que nos encontramos en referencia a la coeducación y los estereotipos sexuales, crece y mejora en el seno de una sociedad que pretende y quiere conseguir que todos tengamos las mismas oportunidades y los mismos derechos. Las acciones desarrolladas en esta coeducación según Cruz (2004) y Subirats (1994), llevan la dirección de trabajar por una educación sin prejuicios, sin discriminaciones, en la que la igualdad de sexos sea lo predominante.

La coeducación, que durante sus primeros años dentro de la escuela, se limitaba a mostrar cómo la escuela mixta seguía segregando y marginando a las mujeres, se ha modificado con el paso del tiempo hacia una perspectiva mucho más ampliada, con el objetivo del cambio educativo. Sin lugar a dudas, esta escuela mixta no ha llegado a conseguir la coeducación, es decir, la igualdad entre los hombres y las mujeres. Esto se debe a que actualmente la metodología educativa utilizada continua teniendo un carácter androcentrista, es decir, ha sido elaborada teniendo únicamente en cuenta las necesidades dominantes de la sociedad, aportando una atención diferente a hombres y mujeres (Elboj y Flecha 2002; Cruz, 2004; Subirats, 1994).

Elboj y Flecha (2002), Cruz (2004) y Subirats (1994), nos muestran que durante los últimos años, el sistema educativo ha sufrido una importante transformación. Se ha comenzado a implantar en las escuelas la coeducación como método de intervención que va más lejos que la escuela mixta, un método cuyos cimientos se asientan sobre las potencialidades e individualidades tanto de niños como de niñas, sin tener en cuenta el sexo al que pertenecen. Por tanto para Cruz (2004) y Subirats (1994), la coeducación, trata de educar a ambos sexos por igual, mismos valores, mismas oportunidades, sin discriminar a nadie por pertenecer a uno u otro sexo.

La coeducación debe servir para que las mujeres y los hombres participen en todos los ámbitos y facetas de nuestra sociedad, para poder conseguir la igualdad de oportunidades entre los géneros. La escuela debe preocuparse por poder facilitar esta reconstrucción planteada anteriormente, es decir, facilitar que cada uno como persona se cuestione sobre la bondad de sus actos, valores y pensamientos que ha adquirido durante su vida y de acuerdo a sus relaciones interpersonales que ha experimentado (Elboj y Flecha 2002; Cruz, 2004; Subirats, 1994).

### **2.3. La coeducación en Educación Física**

Desde el punto de vista histórico, como nos cuentan, Rodríguez-Tejerieiro, Martínez-Patiño y Mateos, (2004), el deporte desde sus orígenes, estaba relacionado con una práctica exclusivamente masculina, que situaba a las mujeres en una situación de exclusión o inferioridad. El deporte se convirtió en un medio educativo con el que se buscaba fortalecer valores como la exaltación de la virilidad o la consideración de que a través del mismo se alcanzaba la hombría, que en este sentido se refería a una forma de ser del deportista que equivalía ser caballeroso y viril.

Durante la evolución histórica del deporte, se han desarrollado diferentes pautas de carácter androcéntrico que sitúan al hombre como el modelo a seguir, algo que dio lugar a que las mujeres fueran ignoradas, lo que provocó una serie de situaciones de carácter sexista y la aparición de estereotipos formados en torno al cuerpo de la mujer. Estos estereotipos dieron lugar a legitimar o apoyar una situación de dependencia y desigualdad que vivían las mujeres. Esto demuestra que la mayoría de situaciones de opresión y explotación se basan en prejuicios y estereotipos que intentan justificar la superioridad masculina sobre la femenina (Rodríguez-Tejerieiro, Martínez-Patiño y Mateos, 2004).

La aparición de estos estereotipos sexistas, constituye un fenómeno negativo, puesto que distorsiona la realidad y supone generalizar de manera

abusiva. Por ejemplo, el caso de la “naturaleza femenina”, es una caracterización errónea puesto que, contribuye a diferenciar una serie de características naturales atribuidas a un sexo sin ningún tipo de fundamento científico que lo respalde. Dentro de la actividad físico-deportiva, estos estereotipos se encuentran mucho más acentuados. Los estereotipos dan lugar a confundir que las diferencias biológicas y anatómicas restan o suman las posibilidades reales de cada uno de los sexos. Por ejemplo, el caso de la gimnasia femenina, desarrollada a partir del estereotipo de lo femenino, donde se buscará potenciar los valores y actitudes considerados propios de la mujer, dejando de lado las características más próximas a lo considerado como “masculino”. Otro ejemplo es la aparición de nuevos programas o nuevas actividades a realizar, como por ejemplo los programas de gimnasia femenina aunque eran adaptaciones a los programas masculinos, con muy poco éxito, que conllevaban que las mujeres perdieran su naturalidad femenina. También podemos observar esta limitación de la actividad física con relación a las mujeres en lo referente a los deportes olímpicos, donde al comienzo de la creación de los Juegos Olímpicos, la participación de las mujeres estaba prohibida. Más tarde las mujeres comenzaron a llamar la atención y a incorporarse de una manera gradual a las competiciones olímpicas (Rodríguez-Tejerio, Martínez-Patiño y Mateos, (2004); Sánchez-Pérez, 2012).

Rodríguez-Tejerio, Martínez-Patiño y Mateos, (2004), Hernández-Nieto (2008), Alonso-Rueda (2007) y Sánchez-Pérez (2012) expresan que históricamente el deporte y la actividad física han estado relacionados al género masculino, lo que conlleva que las clases de E.F. han estado vinculadas a los hombres y no a las mujeres, dónde los profesores siempre han tenido mayores expectativas hacia los alumnos que hacia las alumnas. Debido a esto se observaba que las chicas mostraban falta de interés, escaso dominio de las técnicas utilizadas en las clases, y además falta de oportunidades para participar de manera equitativa con los chicos en las actividades planteadas. Las chicas se agrupaban entre ellas intentado llamar poco la atención y si había alguna actividad que atrajera la atención de las chicas, no iban a

demostrar todo su potencial debido al sentimiento de inferioridad que mostraban con respecto a los chicos. Por ello, aparecieron y se fueron traspasando de generación en generación los estereotipos de los que he hablado anteriormente, siempre teniendo en cuenta que no tenían ninguna evidencia clara que demuestre que estos prejuicios son verdad.

Cabe destacar que las diferenciaciones que se hacen entre las chicas y los chicos en relación a las actividades deportivas, tienen un carácter social y no biológico como se piensa actualmente, aunque también es cierto, que en la etapa de educación secundaria tanto chicos y chicas tienen más desarrolladas unas cualidades o otras, el caso de la fuerza en los niños y la flexibilidad en las niñas. Aún así esto no debe servir como razón para intentar establecer una metodología que excluya a los miembros de un grupo de género (Rodríguez-Teijero, Martínez-Patiño y Mateos, 2004).

En lo respectivo a la coeducación en la materia de Educación Física, cabe decir que según Valdivia-Moral, López-López, Lara-Sánchez y Zagalaz-Sánchez (2012), el profesorado de E.F. debe intentar buscar el desarrollo integral de los alumnos de manera individual. Así mismo, entienden la coeducación como un sistema de enseñanza integral que intenta buscar el desarrollo de los alumnos en unas condiciones de libertad, equidad y correspondencia.

Desde otra perspectiva, Moreno, Alonso, Martínez-Galindo y Cervelló (2005) y Valdivia-Moral, López-López, Lara-Sánchez y Zagalaz-Sánchez (2012) señalan que la coeducación significa enseñar a nuestros alumnos a valorar los rasgos y valores positivos y negativos de ambos modelos humanos, tanto el femenino como el masculino. Creen que es necesario hacer partícipe a los alumnos de las conductas o las acciones que hasta ahora han sido consideradas como femeninas, es decir, que aprendan a valorar los comportamientos femeninos con la misma importancia o de la misma forma que valoran los masculinos. Además Valdivia-Moral, López-López, Lara-Sánchez y Zagalaz-Sánchez (2012), continúan añadiendo que la coeducación

debe tener en cuenta otros aspectos además de los mencionados anteriormente, tales como la afectividad, las emociones y los valores morales.

Debe de ser el docente a través de su metodología de trabajo el que proponga tareas de cooperación y colaboración entre todos los miembros porque también es importante la metodología de trabajo dentro de sus clases. Esta metodología viene influenciada según autores como Soler (2006) y Valdivia-Moral, López-López, Lara-Sánchez y Zagalaz-Sánchez (2012), el comportamiento del alumnado y las creencias que poseen los docentes, las cuales continúan siendo demasiado estereotipadas, lo que da lugar a situaciones muchas veces de desigualdad. Estas situaciones se encuentran presentes en la distribución de los espacios y los materiales en las sesiones, los comportamientos y las interacciones entre chicos y chicas y la metodología utilizada por los docentes, siempre utilizadas desde una perspectiva de prejuicio hacia las alumnas, que no obstante, también han sido capaces de apartar a los chicos de actividades que ellas consideran propias de las niñas.

Diferenciando un poco los puntos de vista de diferentes autores en relación a la coeducación y en torno a las diferencias que nos encontramos entre sexos y la valoración de las características de los mismos, podemos observar que otros autores, como Freixas et al. (1993) y Cervelló et al. (2003), se interesan más por los recursos y la igualdad a lo largo del proceso educativo de los alumnos, que por otras características en las que se centran otros autores. Porque como he apuntado anteriormente, existen diferentes concepciones sobre el papel que posee la coeducación dentro de la E.F., lo que hace necesario conocer, qué entienden los profesores hoy en día por coeducación.

Podemos observar que varios ejemplos de estudios han demostrado que los docentes todavía hoy en día, poseen prejuicios sexistas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, como nos muestran Soler (2006), Valdivia (2012) y Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2012). Podemos ver que, nos encontramos con diversos elementos educativos que

influyen en la formación de los alumnos, durante las clases de E.F. Estos elementos son los siguientes: la utilización de los espacios, el tipo de agrupaciones y actividades que se plantean y surgen durante las sesiones, el lenguaje y los materiales utilizados.

Según Tannehill, Romar, O'Sullivan, England y Rosenberg (1994) y Ramos y Hernández (2014), las clases de Educación Física tienen unas características mucho más afines a los gustos masculinos, con la existencia de un gran número de juegos y actividades competitivas y además, las agrupaciones realizadas dentro de estas actividades, pueden acabar en la aparición de burlas, menosprecios y discriminaciones al sexo contrario.

Este campo tan importante dentro de la Educación Física, cómo es la coeducación, es estudiado y comparado entre las clases mixtas y las clases segregadas. Algunos estudios como Ramos y Hernández (2014), nos muestran que en las situaciones con clases mixtas, la participación dentro de las actividades físicas por parte de las chicas es muy reducida, probablemente debido a los desafíos verbales por parte de los chicos y a la exposición frente al contacto físico que estas actividades crean. Aún así las chicas que poseen mejores condiciones para el desarrollo de la actividad física y además son buenas en ello, se muestran más participativas que los chicos menos hábiles, los cuales están ridiculizados e intimidados por los demás compañeros. Estos estudios también mostraron la facilidad que tienen los chicos para creerse o considerarse con mayor capacitación que las chicas para el desarrollo de cualquier actividad física. También es importante considerar que tanto los contenidos impartidos dentro de esta materia por parte de los docentes y los agrupamientos realizados dentro de las sesiones, son dos factores importantes que debemos considerar a la hora de diseñar nuestras sesiones de Educación Física.

### 3. Investigación empírica

Una vez realizado el marco teórico antes expuesto, presento a continuación la investigación realizada. El interés por ésta surge durante el periodo de prácticas del Máster, dado que durante éste observé muchas diferencias entre los chicos y las chicas a la hora de ejecutar las actividades, de agruparse, de los pensamientos que tenían con respecto al otro sexo y de cómo utilizan los espacios. Así mismo, también creo necesario que en este trabajo se intenten plasmar unas conclusiones que nos muestren correctamente los resultados obtenidos, para luego intentar realizar una autocrítica sobre esta investigación basada en la coeducación en esta materia tan bonita y divertida, cómo es la Educación Física.

#### 3.1. Objetivos

##### Objetivo principal

- Conocer cómo los alumnos utilizan los espacios durante la realización de actividades en las clases de Educación Física.

##### Objetivos secundarios:

- Comprobar las agrupaciones que los alumnos eligen para desarrollar las actividades en las sesiones de Educación Física.
- Comprobar si los alumnos juegan y participan en actividades regladas o juegos organizados.

#### 3.2. Metodología

La metodología elegida para la realización de este trabajo es de tipo cualitativa, en concreto se hará uso de la observación no participante para la obtención de datos. En este tipo de observación el investigador se mantiene al

margen del fenómeno estudiado, como un espectador que se limita a registrar la información que observa, sin interacción, ni implicación alguna.

### **3.2.2. Muestra**

Para la realización de este trabajo, aproveché mi estancia durante las prácticas en el centro educativo “Los Sagrados Corazones”, en la localidad de Sierrapando, Torrelavega, y utilicé como muestra, siempre con autorización de mi tutor del centro y de la directora de mis prácticas en el mismo, a todo el alumnado de los cursos a los que mi tutor impartía clase y que yo, durante mi estancia, también iba a impartir.

También consensue con mi tutor la posibilidad de realizar tres actividades diferentes con cada uno de los cursos para, así, poder llevar a cabo mi observación de manera más sencilla. Mi tutor del centro aceptó y decidimos en relación a las indicaciones sobre la metodología utilizada por García y Asins (1994), utilizar tres actividades diferentes, una de juego libre, una de bádminton y otra de balontiro. Estas actividades fueron planteadas en cada uno de los cursos que mi tutor impartía, de los que iban desde 1º E.S.O. hasta 1º Bachiller, lo que me daba un amplio rango de edad desde los 11 años hasta los 17 años.

Además cada curso contaba con tres líneas diferentes, exceptuando 2º E.S.O. en la que mi tutor únicamente actuaba en una línea y 1º Bachiller en la que solo había dos líneas. Así mismo cada línea tenía un rango de unos  $\pm$  25 alumnos en la etapa de la E.S.O. y de unos  $\pm$  30 alumnos en la etapa de Bachillerato.

### **3.2.3. Protocolo y procedimiento**

Para comenzar este apartado, me gustaría comentar que lo primero de todo que realicé fue una observación durante los primeros días de mi periodo de prácticas de enseñanza, que se basaba en comprobar cómo actuaban tanto

los niños cómo las niñas, durante las sesiones de Educación Física. Para ello realicé una búsqueda bibliográfica para encontrar una metodología de observación que coincidiera con las inquietudes que me surgieron en el centro de prácticas.

Durante esta búsqueda encontré una ficha de observación utilizada por García y Asins (1994), sobre la utilización de los espacios durante las clases de Educación Física. Esta ficha de observación estaba basada en tres ítems diferentes, si bien la que yo he utilizado en mi trabajo, esta modificada en función de los objetivos que me planteé para realizar esta investigación. Estos ítems fueron utilizados en tres actividades diferentes, juego libre, bádminton y balontiro, en cada uno de los grupos, de los cinco cursos a los que impartía clase, desde 1º de la E.S.O. hasta 1º de Bachillerato. Los ítems que voy a tratar en mi ficha de observación se tratan de los siguientes:

- Actúan en el “espacio de acción”, es decir, en el espacio que implica una participación muy activa dentro del juego o de la actividad planteada.
- Se mueven por zonas marginales o alejadas del “espacio de acción”.
- Están estáticos/as y no participan en el juego.
- Agrupaciones dentro de la actividad realizada.
- Participan en actividades/juegos organizados, es decir, si las actividades planteadas están regladas o no.

Una vez escogidos los ítems que iba a desarrollar, realicé una ficha de observación, basándome en la metodología de García y Asins (1994). Esta ficha consta de los ítems señalados anteriormente, un cuadro descriptivo, en el que nos podremos encontrar el curso observado, el número de alumnos y alumnas del mismo, un cuadro para realizar un dibujo descriptivo de la actividad y un apartado para escribir el nombre y una pequeña descripción de la actividad realizada. Con esta ficha me dispuse a observar tres tipos diferentes de actividades. Una actividad de bádminton, una actividad de

balontiro y una actividad de juego libre. Cabe decir que para la realización de estas actividades, las agrupaciones en las mismas eran libres para comprobar cómo se agrupaban los alumnos y alumnas. Estas tres actividades fueron observadas en todas las clases y en tres días alternativos.

Al terminar la recogida de datos, se realizó el análisis de estos. En concreto, calculé los porcentajes que me interesaban para la realización de este trabajo a través del software Excel. Todos los porcentajes están redondeados a un número exacto. Los resultados han sido segregados por sexo y curso.

Además de los porcentajes, realicé una media por curso, de cada uno de los ítems analizados. Esta media fue obtenida mediante la ecuación de promedio con la que podemos contar en el software Excel. Estas medias, me ayudarían a conocer si los resultados individuales por cada uno de los grupos y de los cursos analizados se encontraban por encima o por debajo de la media, algo importante a la hora de discutir los resultados obtenidos.

#### **3.2.4. Instrumentos utilizados**

Para la realización de este trabajo, se confeccionó una ficha de observación, basándome en una metodología utilizada por García y Asins (1994) y a la que añadí dos ítems nuevos, de acuerdo a lo hablado y consensuado con la directora de este trabajo. Los dos ítems añadidos son los referentes a:

- Agrupaciones dentro de la actividad realizada.
- Participan en actividades/juegos organizados, es decir, si las actividades planteadas están regladas o no.

### 3.2.5. Resultados y discusión

En este apartado se expondrán los resultados obtenidos durante la observación. En estos resultados se mostrarán los datos por curso de todos los ítems utilizados en la ficha de observación. Además, se discutirán y analizarán los resultados obtenidos. Para una mejor comprensión y un mejor análisis voy a discutir los resultados por cada curso analizado ya que así podemos analizar con más detalle los resultados obtenidos para cada uno de los cursos

En cada una de las tablas, los ítems se encuentran numerados del número uno al número cinco. Estos números se corresponden con los siguientes ítems:

1. **Actúan en el “espacio de acción”**, es decir, en el espacio que implica una participación muy activa dentro del juego o de la actividad planteada.
2. **Se mueven por zonas marginales o alejadas del “espacio de acción”**.
3. **Están estáticos/as y no participan en el juego.**
4. **Agrupaciones dentro de la actividad realizada.**
5. **Participan en actividades/juegos organizados**, es decir, si las actividades planteadas están regladas o no.

Así mismo las abreviaturas que se encuentran debajo de cada uno de los cursos, se corresponden con las tres actividades planteadas para la realización de este trabajo. Por ello las abreviaturas tienen el siguiente significado:

- Bal. → Balontiro
- J.L. → Juego libre
- Bád. → Bádminton

**1º E.S.O.**

A continuación, en la siguiente tabla (Tabla 1) voy a mostrar los datos obtenidos para el 1º curso de la E.S.O., en cada una de las tres actividades y para todos los ítems utilizados. Así mismo incluiré la media del curso para poder tomarla como referencia. Todos los datos están mostrados en tanto por ciento y redondeados a un número exacto, exceptuando los datos referentes a la media que están aproximados y redondeados a un decimal.

ITEMS	SEXO	1º E.S.O. A			1º E.S.O. B			1º E.S.O. C			MEDIA		
		Bal.	J.L.	Bád.	Bal.	J.L.	Bád.	Bal.	J.L.	Bád.	Bal.	J.L.	Bád.
1.	Niños	65	63	60	51	52	59	67	77	67	61	64	62
	Niñas	52	36	39	40	31	31	49	40	27	47	35,6	32,3
2.	Niños	21	25	31	44	29	28	23	13	20	29,3	22,3	26,3
	Niñas	30	42	36	40	53	52	31	33	60	33,6	42,6	49,3
3.	Niños	14	12	9	5	19	13	10	10	13	9,6	13,6	11,6
	Niñas	18	22	25	20	16	17	20	27	13	19,3	21,6	18,3
4.	Niños	0	52	54	0	38	45	0	33	33	0	41	44
	Niñas	0	41	29	0	42	33	0	67	46	0	50	36
	Mixto	100	7	17	100	20	22	100	0	21	100	9	20
5.	Niños	86	87	91	95	81	87	90	90	87	90,3	86	88,3
	Niñas	82	78	75	80	84	83	80	73	87	80,6	78,3	81,6

**Tabla 1.** Resultados obtenidos en relación al 1º curso de E.S.O.

Cómo podemos observar en la tabla correspondiente a este curso (Tabla 1), en lo respectivo al ítem número 1, vemos que los niños tienen un porcentaje de participación activa mayor que las niñas, durante las actividades planteadas.

Esto puede deberse a que los niños se sienten más cómodos en la realización de estas actividades. Así mismo, podemos observar que la media total de los niños se encuentra por encima de la media de las niñas, en las tres actividades planteadas y analizadas. Esto puede ser debido a que los niños adquieren el protagonismo dentro de las actividades y toman la iniciativa para el desarrollo de las mismas (García y Asins, 1994; Ramos y Hernández, 2014).

En lo respectivo al ítem número 2, podemos observar que ocurre lo contrario que en el anterior, debido a que las niñas normalmente tienen un porcentaje mayor de actividad en las zonas más alejadas del espacio de acción o en las zonas de menor protagonismo. Además, también vemos en la Tabla 1 que las niñas tienen un mayor porcentaje en este ítem en la actividad del bádminton, mientras que en las otras dos actividades este porcentaje se disminuye. Así mismo los niños tienen un porcentaje muy parecido en cada una de las tres actividades, destacando que, en el curso de 1º E.S.O. B, en la actividad de balontiro, el porcentaje se encuentra elevado respecto a los demás porcentajes. Cómo podemos comprobar la media total de los niños es menor en este caso con respecto a la media total de las niñas. Todo esto puede ser debido a que las niñas, se encuentran mucho más cómodas realizando las actividades en las zonas alejadas del espacio de acción o también a que se sienten intimidadas por los niños a la hora de participar en las actividades (Hernández 2008; Ramos y Hernández, 2014).

En cuanto al ítem número 3, observamos que los porcentajes de los niños son normalmente menores a los de las niñas, lo que significa que, las niñas se alejan y permanecen inactivas durante la realización de las actividades, en mayor medida que los niños, aunque es visible que en dos líneas diferentes el porcentaje de las niñas es mejor que el de los niños en dos actividades diferentes, lo que muestra la inactividad plasmada anteriormente en la línea B y que las niñas en estas dos actividades se muestran menos inactivas y más participativas que los niños (Moreno, Alonso, Martínez y Cervelló, 2005; Ramos y Hernández, 2014).

El ítem número 4, que se encuentra relacionado con la manera que tienen los alumnos y alumnas de agruparse durante la realización de las actividades, podemos observar que, en lo referente a la actividad del balonmano, únicamente hay dos equipos y estos tienen un carácter mixto debido a que todos juegan contra todos y tanto niños como niñas se agrupan juntos para esta actividad. Sin embargo, en las otras dos actividades podemos observar que son mayores los grupos que se encuentran integrados por solamente niños o solamente niñas, que los grupos mixtos en los que coinciden niños y niñas. Esto puede verse relacionado con la afinidad de los alumnos y alumnas dentro de la clase y con la vergüenza o inquietud de muchos alumnos de agruparse y juntarse con el sexo opuesto (Soler, 2006).

Por último, el ítem número 5, relacionado con si los integrantes de la clase desarrollan actividades regladas, podemos observar que tanto los alumnos que se encuentran en el espacio de acción y los alumnos que se encuentran alejados del mismo, desarrollan y juegan a actividades regladas, mientras que los alumnos que se encuentran inactivos no juegan a este tipo de actividades sino que realizan actividades diferentes y no regladas durante el desarrollo de la clase. Esto puede deberse a que este grupo de alumnos tiene un número mucho más reducido con respecto a los otros ítems analizados, lo que da lugar a que desarrollen otro tipo de actividades diferentes (Canales y Rey, 2008; Corrales, 2010).

## **2º E.S.O.**

La siguiente tabla (Tabla 2) se corresponde con los datos obtenidos en referencia al curso de 2º E.S.O. Este caso tiene una peculiaridad ya que únicamente pude contar con una línea en este curso por lo que los datos referentes a la media del curso no estarán plasmados. Cabe decir que los ítems analizados son los mismos que para el curso anterior.

ITEMS	SEXO	2º E.S.O. A		
		Bal.	J.L.	Bád.
1.	Niños	81	83	68
	Niñas	57	27	37
2.	Niños	0	6	16
	Niñas	23	27	33
3.	Niños	19	11	16
	Niñas	20	46	30
4.	Niños	0	39	57
	Niñas	0	61	38
	Mixto	100	0	5
5.	Niños	81	89	84
	Niñas	80	54	70

**Tabla 2.** Resultados obtenidos en relación al 2º curso de E.S.O.

Refiriéndome al ítem número 1 que he analizado en este curso, podemos observar en la Tabla 2 que los porcentajes de los niños que actúan dentro del espacio de acción de las actividades planteadas, es mayor que el porcentaje de las niñas en este ítem. Esto puede deberse a que los niños se sienten más cómodos como protagonistas de las actividades que las niñas, que se encuentran en zonas menos protagonistas, algo que hemos observado que

ocurría en el 1º curso de E.S.O. (García y Asins, 1994; Ramos y Hernández, 2014).

En lo que corresponde al ítem número 2, relacionado con la participación de los alumnos y las alumnas en los espacios más alejados de la zona de acción, observamos que el porcentaje de las niñas es mayor con respecto al de los niños, es decir, hay un número mayor de niñas que de niños que realizan las actividades alejadas del espacio de acción o del protagonismo de la actividad, quedando relegadas a un segundo plano en el que no tienen mucho protagonismo. Esto puede deberse al miedo o intimidación de los demás compañeros de clase a la hora de realizar las actividades, ese miedo a hacer mal la actividad y quedar en ridículo delante de sus compañeros (Hernández 2008; Ramos y Hernández, 2014).

El ítem número 3 que habla sobre los alumnos y alumnas que no intervienen en la actividad y se encuentran estáticos, observamos que el porcentaje de alumnas es mucho mayor que el de alumnos, debido a que estas se encuentran menos seguras para realizar las actividades y no es de su agrado ni la actividad, ni el ejercicio físico. Estos grupos suelen corresponderse con los alumnos que no tienen afinidad o a los alumnos que no les gusta la materia de educación física (Moreno, Alonso, Martínez y Cervelló, 2005; Ramos y Hernández, 2014).

Así mismo, en lo que respecta al ítem número 4, podemos observar que al igual que en el curso anterior, en la actividad del balontiro, las agrupaciones tienen un carácter mixto, porque participan todos los alumnos a la vez, lo que da lugar a que se agrupen con el sexo opuesto. Al contrario que en las otras dos actividades analizadas, en las que las agrupaciones tienen un carácter mucho más homogéneo en cuanto a agruparse con los del mismo sexo, aunque también podemos encontrar algún grupo suelto con carácter mixto. Esto puede deberse a que los niños y niñas se agrupan mediante afinidad al mismo sexo y a los amigos dentro de la clase, mientras que los grupos mixtos

suelen crearse mediante el descarte, es decir, los niños y niñas que sobran en los demás grupos se juntan para realizar las actividades (Soler, 2006).

Por último, en los que corresponde con el ítem número 5, relacionado con las reglas de las actividades a las que juegan los alumnos y las alumnas, podemos observar que tanto los niños como las niñas que se encuentran activos realizando las actividades, es decir, que participan en ellas tanto de manera activa y protagonista como de manera alejada o menos protagonista, desarrollan actividades que poseen reglas o algún tipo de reglamento. En cambio, los alumnos que se encuentran inactivos o no realizan ningún tipo de actividad, las actividades que realizan no tienen o no poseen ninguna regla o son actividades que nada tienen que ver con lo realizado por los demás compañeros (Canales y Rey, 2008; Corrales, 2010).

### 3º E.S.O.

En la Tabla 3 que se muestra a continuación, aparecen los datos obtenidos para el 3º curso de E.S.O. Cabe decir que esta tabla tiene el mismo diseño que la tabla utilizada para el 1º curso y que en ella se muestran los mismos datos pero orientados al curso correspondiente.

ITEMS	SEXO	3º E.S.O. A			3º E.S.O. B			3º E.S.O. C			MEDIA		
		Bal.	J.L.	Bád.	Bal.	J.L.	Bád.	Bal.	J.L.	Bád.	Bal.	J.L.	Bád.
1.	Niños	67	61	55	61	82	63	57	71	64	61,6	71,3	60,6
	Niñas	47	39	42	57	10	60	44	53	50	49,3	34	50,6
2.	Niños	30	28	33	25	10	27	31	21	17	28,6	19,6	25,6
	Niñas	42	36	33	33	3	30	39	28	36	38	22,3	33
3.	Niños	3	11	12	14	8	10	12	8	19	9,6	9	13,6
	Niñas	11	25	25	10	87	10	17	19	14	12,6	43,6	16,3
4.	Niños	0	50	45	0	44	63	0	36	41	0	43,3	49,6

	<b>Niñas</b>	0	50	40	0	56	37	0	56	47	0	54	41,3
	<b>Mixto</b>	100	0	15	100	0	0	100	8	12	100	2,6	9
<b>5.</b>	<b>Niños</b>	89	89	88	76	92	90	88	92	81	84,3	91	86,3
	<b>Niñas</b>	33	75	75	90	13	90	83	81	86	68,6	56,3	83,6
<b>Tabla 3.</b> Resultados obtenidos en relación al 3º curso de E.S.O.													

Continuando con los resultados vistos anteriormente, y más en concreto con la Tabla 3, el ítem número 1 relacionado con la participación activa de los alumnos y alumnas durante el desarrollo de las actividades, nos muestra que los porcentajes de participación activa y con carácter protagonista es mayor en los niños que en las niñas, cómo hemos observado en los cursos anteriores. Este hecho, como ya he expuesto, puede deberse a que los niños adquieren el protagonismo y se sienten más cómodos y protagonistas durante el desarrollo de la clase que las niñas. Así mismo, podemos comprobarlo en la media calculada, donde observamos que la de los niños es más alta (García y Asins, 1994; Ramos y Hernández, 2014).

En lo respectivo al ítem número 2, relacionado con la participación en las zonas más alejadas del espacio de acción, podemos observar la misma situación que en los cursos anteriores, es decir, vemos que los porcentajes de las niñas son mayores con respecto a los porcentajes de los niños, lo que nos dice que, las niñas participan durante la clase de una forma menos protagonista que los niños, debido a que estas se sienten amenazadas o intimidadas por sus compañeros de clase. Así mismo podemos observar en la Tabla 3, un punto interesante en el que ocurre lo contrario, se trata de la actividad de juego libre en la línea B, dónde el porcentaje de las chicas es menor que el de los chicos, lo que da lugar a que los chicos muestran menos interés en llevar el protagonismo durante el juego libre en esa clase. Aún así, podemos comprobar que la media de los porcentajes de los niños es menor con respecto a la media de los porcentajes de las niñas, lo que se lleva dando

en todos los cursos analizados anteriormente (Hernández 2008; Ramos y Hernández, 2014).

Continuando con los resultados para este curso, en lo que corresponde al ítem número 3, podemos ver que vuelve a ocurrir lo mismo que en el ítem anterior, dónde los porcentajes de los niños son menores que los porcentajes de las niñas. Esto conlleva a que las niñas muestran menos interés en el desarrollo de las actividades y de las clases que los niños y por ello se relegan a quedarse inactivas sin participar en la sesión e incluso a apartarse de la misma y realizar otras actividades no relacionadas con la materia. Esto puede ser debido al miedo que tienen algunos alumnos, a los que no se les da muy bien la actividad a desarrollar normalmente, a participar con los demás, porque creen o piensan que van a quedar en ridículo delante de los compañeros. Podemos comprobar todo esto viendo la media total de los porcentajes de niños y niñas, que nos muestran lo comentado anteriormente (Moreno, Alonso, Martínez y Cervelló, 2005; Ramos y Hernández, 2014).

El ítem número 4, que trata sobre las agrupaciones que nos encontramos durante la realización de las actividades, nos muestra los porcentajes de agrupaciones de niños, niñas o de carácter mixto. Exceptuando la actividad de balontiro, en la que los alumnos están agrupados en dos únicos grupos con carácter mixto, en las otras dos actividades podemos comprobar que las agrupaciones sólo de niños o sólo de niñas son mucho mayores que las agrupaciones con carácter mixto, incluso habiendo casos en los que no se encuentran agrupaciones mixtas. Este tipo de agrupaciones van ligadas a la afinidad que tienen los alumnos dentro del grupo, ya que se agrupan con los compañeros que mejor se llevan. Los grupos de carácter mixto según he podido observar corresponden a los alumnos y alumnas que se encuentran más alejados de sus compañeros y tienen que formar grupos entre ellos (Soler, 2006).

Por último, en relación al último ítem de este curso, el número 5, podemos observar que tanto los niños y niñas que participan de una manera

activa o de una manera menos protagonista durante el desarrollo de las sesiones realizan o desarrollan actividades regladas, esto se puede comprobar muy bien durante las sesiones de juego libre en las que los alumnos eligen la actividad a realizar, así mismo, los alumnos que se encuentran inactivos, no realizan ningún tipo de actividad reglada e incluso desarrollan otro tipo de actividades no relacionadas con la materia de Educación Física (Canales y Rey, 2008; Corrales, 2010).

#### 4º E.S.O.

A continuación, en la siguiente tabla (Tabla 4) podemos observar los datos obtenidos en relación al 4º curso de E.S.O., en esta tabla podemos ver los porcentajes correspondientes a cada uno de los ítems analizados para este curso. Así mismo, nos encontramos con la media de cada uno de los ítems en este curso y en las tres actividades planteadas y planificadas para este trabajo, igual que en las tablas correspondientes al 1º y 3º curso.

ITEMS	SEXO	4º E.S.O. A			4º E.S.O. B			4º E.S.O. C			MEDIA		
		Bal.	J.L.	Bád.	Bal.	J.L.	Bád.	Bal.	J.L.	Bád.	Bal.	J.L.	Bád.
1.	Niños	74	70	46	80	87	60	53	86	53	69	81	53
	Niñas	62	36	31	59	52	46	57	61	50	59,3	49,6	42,3
2.	Niños	13	15	28	13	0	0	37	7	27	21	7,3	18,3
	Niñas	29	29	44	25	27	35	31	28	37	28,3	28	38,6
3.	Niños	13	15	26	7	13	40	10	7	20	10	11,6	28,6
	Niñas	9	35	25	16	21	19	12	11	13	12,3	22,3	19
4.	Niños	0	0	35	17	13	15	0	45	44	5,6	19,3	31,3
	Niñas	0	11	57	50	69	80	0	45	56	16,6	41,6	64,3
	Mixto	100	89	8	33	18	5	100	10	0	77,6	39	4,3

5.	Niños	87	85	74	93	87	60	90	93	80	90	88,3	71,3
	Niñas	91	65	75	84	79	81	88	89	87	87,6	77,6	81

**Tabla 4.** Resultados obtenidos en relación al 4º curso de E.S.O.

A continuación voy a comentar los resultados obtenidos en el último curso de la etapa educativa de la E.S.O. que se muestran en la Tabla 4. Voy a comenzar con el ítem número 1. En este punto podemos observar que como ocurría anteriormente, el porcentaje de los niños es mayor que el de las niñas, por lo que ellos, participan de una manera más activa que las niñas, aunque como podemos observar, estos porcentajes están más cercanos entre sí que en los cursos anteriores, incluso podemos ver que en la actividad de balonmano, en la línea B, el porcentaje es mayor en las niñas. Esto puede deberse a que en este curso, los alumnos son más mayores, por lo que no hay tanta discriminación hacia las niñas y estas se sienten más seguras y protagonistas para realizar las actividades. Aún así podemos ver que la media de todos los porcentajes vuelve a ser mayor en los niños que en las niñas, aunque están más cercanos entre sí (García y Asins, 1994; Ramos y Hernández, 2014).

El ítem número 2, nos muestra que, cómo en los cursos anteriores, los porcentajes relacionados con las niñas son mayores que los porcentajes de los niños, por lo que ellas se muestran menos protagonistas y menos activas durante la realización de las actividades que los niños. Esto cómo ya he indicado anteriormente puede deberse a que las niñas se sienten incómodas o inseguras a la hora de participar activamente y con mayor protagonismo en la actividad por la inseguridad transmitida por los niños. Así mismo vemos que las medias también se acercan, aunque los porcentajes medios de las niñas siguen siendo mayores que los porcentajes de los niños (Hernández 2008; Ramos y Hernández, 2014).

En cuanto al ítem número 3, relacionado con la inactividad de los alumnos y alumnas en clase, podemos observar que ocurre como en cursos

anteriores, donde los porcentajes de las niñas son mayores que los de los niños, aunque aquí, podemos ver, que hay dos actividades en las que los porcentajes de los niños son mayores que los de las niñas, como son el caso del balontiro en la línea A y el bádminton en la línea B, aun así podemos ver que las niñas permanecen en menor actividad y protagonismo que los niños aunque en ciertas actividades se muestre lo contrario. Así mismo, esto se debe a que las actividades planteadas no son interesantes o llamativas para los alumnos de la clase, que optan por permanecer inactivos o realizar otro tipo de actividades que no tienen nada que ver con la materia de Educación Física. Por último, aunque haya ciertos porcentajes más altos en los niños, podemos observar que la media de los porcentajes sigue siendo mayor en las niñas que en los niños, lo que sigue mostrando lo mencionado anteriormente (Moreno, Alonso, Martínez y Cervelló, 2005; Ramos y Hernández, 2014).

Continuando con los resultados, voy a comentar lo correspondiente al ítem número 4, seguimos comprobando que en la actividad de balontiro, las agrupaciones tienen un carácter mixto debido a la participación de todos en dos únicos grupos. También podemos observar que en las otras dos actividades, las agrupaciones tienen carácter masculino o femenino, aunque las agrupaciones mixtas crecen con respecto a los cursos anteriores. Esto se debe, como ya he explicado anteriormente, a que los alumnos se agrupan en relación a la afinidad que sienten con respecto a sus compañeros de clase, pero observamos que tanto niños como niñas se agrupan con mayor volumen entre sí. Aunque hemos observado un pequeño aumento de las agrupaciones mixtas, la media de los porcentajes es mayor en las niñas, porque hay mayor número de niñas en clase y hay más grupos, aunque en balontiro las agrupaciones mixtas son mayores (Soler, 2006).

Por último, el ítem número 5, que trata sobre si las actividades que desarrollan los alumnos durante las sesiones poseen un reglamento, podemos observar que tanto los niños y niñas que participan de manera protagonista y activa y también con menor protagonismo durante las actividades, desarrollan actividades regladas, mientras que, como ya he explicado anteriormente, los

alumnos y alumnas que se encuentran inactivos no realizan este tipo de actividades, y en muchas ocasiones, no muestran interés alguno en las actividades planteadas, ni tampoco en la materia de Educación Física (Canales y Rey, 2008; Corrales, 2010).

### 1º Bachillerato

Por último, en la Tabla 5, se muestran los resultados referentes al 1º curso de Bachillerato. Esta tabla es un poco diferente a las demás debido a que en este curso sólo contábamos con dos líneas por lo que el número de datos es más reducido. Así mismo los datos que se muestran se corresponden a los mismos ítems que he analizado para todos los cursos anteriores.

ITEMS	SEXO	1º Bach. A			1º Bach. B			MEDIA		
		Bal.	J.L.	Bád.	Bal.	J.L.	Bád.	Bal.	J.L.	Bád.
1.	Niños	59	59	59	76	76	58	67,5	67,5	58,5
	Niñas	46	59	44	44	65	54	45	62	49
2.	Niños	27	24	24	12	12	38	19,5	18	31
	Niñas	41	26	33	37	13	32	39	19,5	32,5
3.	Niños	14	17	17	12	12	4	13	14,5	10,5
	Niñas	13	15	23	19	22	14	16	18,5	18,5
4.	Niños	0	41	50	0	25	24	0	33	37
	Niñas	0	35	33	0	63	52	0	49	42,5
	Mixto	100	24	19	100	12	24	100	18	21,5
5.	Niños	86	83	83	88	88	96	87	85,5	89,5
	Niñas	87	85	77	81	78	86	84	81,5	81,5

**Tabla 5.** Resultados obtenidos en relación al 1º curso de Bachillerato.

Por último, voy a comentar los resultados obtenidos para el primer curso de la etapa de bachillerato. En lo referente el ítem número 1, que trata sobre la participación de los alumnos en el espacio de acción, es decir, en la zona que mayor protagonismo tiene para la realización del ejercicio, podemos observar que, el porcentaje de participación con un carácter más protagonista durante los ejercicios es mayor en los niños que en las niñas, aunque cabe destacar, que estos porcentajes se acercan mucho más entre sí que en la etapa educativa de la E.S.O. Esta participación mayor de los niños puede deberse a que ellos imponen un respeto sobre las niñas, es decir, las niñas tienen miedo a quedar en ridículo y a ser despreciadas por los niños durante el desarrollo del mismo. También lo podemos observar en la media de los porcentajes, donde vemos que los porcentajes de los niños son mayores con respecto a las niñas (García y Asins, 1994; Ramos y Hernández, 2014).

Continuando con el análisis de los resultados, el ítem número 2, relacionado con la participación de los alumnos con un carácter menos protagonista y más alejado de los demás, observamos que los porcentajes son mayores en las niñas, por lo que ellas tienden a alejarse del espacio de acción y a realizar la actividad en un plano más alejado. También cabe destacar que los porcentajes están muy igualados entre sí, exceptuando en la actividad de balonmano, donde los niños adquieren mucho más protagonismo que las niñas. Relacionado con lo anterior, las niñas al tener ese miedo o inquietud a realizar mal la actividad y quedar ridiculizadas por los niños, eligen apartarse un poco de la zona de acción y participar en una zona más alejada donde llamen menos la atención (Hernández 2008; Ramos y Hernández, 2014).

El ítem número 3, que trata sobre los alumnos que se encuentran quietos o inmóviles durante la realización de las actividades, observamos que aunque están muy cerca los porcentajes entre niños y niñas, estos son más elevados en las niñas que en los niños, debido a que ellas, muestran menos interés que los niños en esta materia, lo que da lugar a que no quieran participar en las actividades y se alejen de la misma, incluso manteniéndose sentados o quietos sin hacer nada o realizando actividades relacionadas con

otras materias y no con la materia a la que están asistiendo en ese momento, que en este caso, se trata de Educación Física (Moreno, Alonso, Martínez y Cervelló, 2005; Ramos y Hernández, 2014).

Con respecto al ítem número 4, que trata sobre las agrupaciones que se dan durante la realización de las actividades planteadas, podemos observar que exceptuando el balonmano, como ocurre en todos los cursos que he observado, las agrupaciones tienen un carácter mixto, debido a que participan todos los alumnos en la misma actividad y únicamente existe la posibilidad de agruparse en 2 grupos dónde participen todos. Así mismo, en las demás actividades, podemos ver en la Tabla 5 que, el porcentaje de agrupaciones con carácter mixto existe, aunque predominan las agrupaciones solo de niños o solo de niñas, lo que nos da lugar a plantearnos, que las agrupaciones se hacen con respecto a la afinidad que muestran los alumnos en clase, es decir, se agrupan con los compañeros que mejor se llevan, relegando a los alumnos que no sean muy activos en el grupo a agruparse con los alumnos que no tienen agrupación, y es ahí donde se dan las agrupaciones, que aunque son pocas, tienen un carácter mixto (Soler, 2006).

Por último y para finalizar con el análisis de estos resultados, el ítem número 5, se puede comprobar muy bien durante las actividades de juego libre, en las cuales, los alumnos deciden a que jugar, mientras que en las otras actividades planteadas tienen reglas y no tienen elección de a que jugar. Tanto los alumnos que participan con mayor protagonismo y los alumnos que muestran menor protagonismo durante los ejercicios, realizan actividades que tienen reglamentación. Por otro lado, los alumnos que se muestran alejados de la actividad y que no muestran ningún interés y no participan en la actividad, no utilizan actividades con reglas, ya que normalmente no realizan tareas relacionadas con la materia de Educación Física (Canales y Rey, 2008; Corrales, 2010).

#### 4. Conclusiones

Para finalizar, se expondrán en este apartado las principales conclusiones de los resultados obtenidos en este Trabajo Fin de Máster. Además se realizará una valoración del trabajo realizado, destacando lo que a mi juicio pueden ser algunos de los puntos débiles de éste.

Centrándome en los resultados obtenidos durante la elaboración de este trabajo, podemos concluir que:

1º/ Por un lado, durante las sesiones, quedó reflejado que los niños tienen un mayor protagonismo que las niñas en las actividades, es decir, ellos tienen mayor seguridad para actuar dentro del espacio de acción que plantea la actividad. Así mismo, el protagonismo de las niñas aumenta a medida que la edad sube y se acerca más a los resultados de los niños, llegando a ser superiores en algunas actividades y grupos específicos, algo que se ve con mayor incidencia en la etapa educativa de Bachillerato.

2º/ Por otro lado, debido a que los niños adquieren el protagonismo durante las sesiones, normalmente las niñas quedan relegadas a los espacios más alejados de la zona de acción, es decir, a las zonas donde no tienen tanto protagonismo. Según lo observado, esto se debe a que las niñas se sienten inferiores a los niños y tienen miedo a quedar en ridículo delante de ellos siendo posteriormente objeto de burlas. Por todo esto ellas se desplazaban a esas zonas donde adquirirían menor protagonismo.

3º/ En relación a la implicación durante las sesiones, queda por hablar sobre los alumnos y alumnas que no participaban en las actividades. Los resultados nos indican que el número de estos alumnos no es muy alto, son sólo unos pocos los que no suelen participar. Sin embargo, este número se ve aumentado por los alumnos que por alguna causa no pueden realizar la sesión, ya sea por tener alguna lesión que le impida realizar ejercicio físico o por no llevar la indumentaria adecuada para ello. Los alumnos que no participan en las

actividades, no los que no pueden por alguna causa determinada, sino los alumnos que no participan porque no muestran interés, normalmente no tienen afinidad con la Educación Física o simplemente se sienten inferiores a los demás en el aspecto físico. Además suelen realizar actividades diferentes o de otras materias que no tienen nada que ver con la Educación Física.

4º/ En lo referido a las formas de agrupación del alumnado durante las actividades, me gustaría exponer que siendo actividades en las que los alumnos tienen la libertad para elegir las agrupaciones, se observa que los niños se agrupan con los niños y las niñas con las niñas. Estas agrupaciones vienen marcadas por la afinidad de los alumnos dentro de su grupo de clase, es decir, tanto niños como niñas tienden a agruparse con sus amigos dentro de clase, quedando relegados los alumnos que estén más apartados del grupo. Estos son los alumnos que normalmente forman los grupos mixtos, debido a que se juntan tanto niños como niñas que se encuentran desplazados y sin compañeros o compañeras afines a los que unirse.

5º/ Por último, es necesario hablar sobre las reglas de las actividades. Cabe decir que dos de las tres actividades planteadas tienen una reglamentación establecida, estas son bádminton y balontiro. Pero, durante la actividad de juego libre, los alumnos y alumnas pueden decidir qué tipo de actividad física pueden realizar y es ahí donde se ve si las actividades elegidas poseen una reglamentación o no. En mis resultados se puede observar claramente que los alumnos y alumnas que participan muy activamente en clase y los que participaban de una manera menos protagonista eligen deportes reglados, normalmente en el caso de los niños el fútbol o el baloncesto y en el caso de las niñas el voleibol o los juegos de la comba. Los alumnos que permanecían inmóviles, no realizaban ningún tipo de actividad reglada relacionada con la Educación Física.

Como propuesta para intentar mejorar la metodología coeducativa en las clases de Educación Física, creo que sería oportuno intentar concienciar tanto a chicos como a chicas de que los deportes o las actividades que realizan no

“pertenecen” a unos o a otras, es decir, ni el fútbol es de chicos, ni el voleibol es de chicas, como piensan en muchas ocasiones. Además sería necesario que el profesorado implicase a todo el alumnado en las actividades, por lo que las agrupaciones no deberían realizarse por lazos de amistad previos, sino con el objetivo de trabajar todos juntos en equipo sin menospreciar a nadie, algo que sin duda mejorará la implicación de aquellos o aquellas que se sienten inferiores o no participan en las sesiones.

Para terminar con este trabajo me gustaría indicar dos aspectos que hubiera sido necesario plantear y que hubieran enriquecido el trabajo. De un lado, durante mi periodo de prácticas me hubiese gustado plantear alguna actividad más o alguna actividad diferente a las realizadas. Para ello, considero que hubiera sido oportuno haber realizado una encuesta al alumnado sobre sus gustos deportivos, y en base a los resultados obtenidos haber planteado las tres actividades más demandadas. Esto podría haber dado lugar a que los datos se vieran modificados, porque seguramente los alumnos hubieran mostrado más interés y participación si las actividades hubieran sido elegidas por ellos. De otro, también creo que hubiera sido necesario abordar el grado de conocimientos del profesorado sobre la coeducación y las aplicaciones de ésta en sus materias. Las limitaciones de tiempo en la realización de este trabajo han impedido abordar cuestiones como estas, si bien en un futuro, espero que no muy lejano, durante mi carrera docente, me gustaría profundizar en ellas.

## 5. Bibliografía

- Alonso-Rueda, J.A. (2007). Coeducación y educación física. *Sumuntán*, 24: 165-179.
- Baena, A. y Ruiz, P.J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula abierta*, 37(2): 111-122.
- Brullet, C. y Subirats, M. (1990). La coeducación. Secretaria de estado de educación. Ministerio de Educación y Ciencia, 7-8.
- Calvo, A., Susinos, T. y García-Lastra, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, 354: 549-573.
- Canales, I. y Rey, A. (2008). Deporte y dualismo: su influencia en la Educación física. *Revista española de educación física y Deportes*, 9: 89-102.
- Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L. y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza*, 21, 311-321.
- Conway, J., Bourque, S. y Scott, J. (1996). *El concepto de género*. México: PUEG.  
[http://www.portales.te.gob.mx/genero/sites/default/files/EI%20concepto%20de%20g%C3%A9nero%20Conway%20Bourque%20y%20Scott\\_0.pdf](http://www.portales.te.gob.mx/genero/sites/default/files/EI%20concepto%20de%20g%C3%A9nero%20Conway%20Bourque%20y%20Scott_0.pdf)  
[Consultado el 13/09/2016].
- Corrales, A.R. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. *Revista digital de Educación Física*, 4: 23-36.

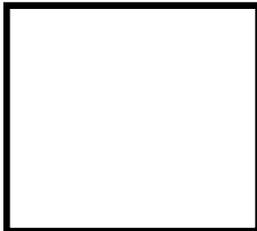
- Cremades, M.A. (1995). LA coeducación como propuesta. En S. Acuña Franco (Coord), *Coeducación y tiempo libre*, (pp. 13-45). Madrid: Popular.
- Cruz, M. (2004). Hacia la igualdad de las mujeres: De la Tradición a la Coeducación. *Revista de educación*, 6: 97-109.
- Elboj, C. y Flecha, A. (2002). Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social. *Contextos educativos*, 5: 159-172.
- Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 6: 259-294.
- Freixas, A., García, E., Jiménez, J. R., Sánchez, J. L. y Santos, M. A. (1993). *La coeducación, un compromiso social*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- García, M. y Asins, C. (1994) *La coeducación en educación física. Cuadernos para la coeducación*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- González-Vázquez, A. (2013). Los conceptos de patriarcado y androcentrismo en el estudio sociológico y antropológico de las sociedades de mayoría musulmana. *Papers*, 98(3): 489-504.
- Hernández-Nieto, B. (2008). Coeducar en Educación física. *Innovación y experiencias educativas*, 14: 1-13.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura*, 47: 1-8.
- Moreno, J.A., Alonso, N., Martínez, G. y Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de psicología del deporte*, 5(1, 2): 231-243.

- Puellas, M. (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramos-Nateras, F. y Hernández-Mendo, A. (2014). Intervención para la reducción de la discriminación por sexo en las clases de educación física según los contenidos y agrupamientos utilizados. *Revista española de Educación Física y Deportes*, 404: 27-38.
- Rebollo, M.A., García-Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2012). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de educación*, 255: 521-546.
- Ronconi, M.F. (2014). Mirando la lengua con binoculares violetas: reflexiones desde una perspectiva de género. *El toldo de Astier*, 9: 92-105.
- Rodríguez-Teijero, D., Martínez-Patiño, M.J. y Mateos, C. (2004). *Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte. Una aproximación a la evolución histórica*. Vigo: Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea.  
<http://www.reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/16/7> [Consultado el 20/09/2016]
- Sánchez-Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, 29: 91-102.
- Sánchez-Pérez, A. (2012). *La coeducación en Educación Física (TFM)*. Universidad de Cantabria.  
<http://www.repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1749/S%C3%A1nchez%20P%C3%A9rez%20%81ngela.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consultado el 8/08/2016]
- Soler, S. (2006). Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física de primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol. *Consejo Superior de Deportes*, 46: 115-146.

- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6: 49-78.
- Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K. y Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward Physical Education: their impact on how Physical Education teachers make sense of their work. *Journal of teaching in physical education*, 13: 406-420.
- Valdivia-Moral, P.A., López-López, M., Lara-Sánchez, A.J. y Zagalaz-Sánchez, M.L. (2012). Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Porto Alegre*, 18 (4): 197-217.
- Valdivia, P.A. (2012). La coeducación en la Educación física escolar. Análisis de las teorías y metodologías asociadas del profesorado y su reflejo en el alumnado. Estudio en la provincia de Jaén. *Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal*.
- Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

## 6. Anexos

García, M. y Asins, C. (1994). La coeducación en Educación Física. Cuadernos para la coeducación. Institut de Ciències de l'Educació. Barcelona.

FICHA DE OBSERVACIÓN: LOS ESPACIOS		Autor: Carlos Quinzaños Gutiérrez				GRÁFICO	
Centro: Curso: Nº niños:            Nº niñas: Nombre y descripción de la actividad:							
ITEMS	SEXO	1º Observación	2º Observación	3º Observación	Total	%	
Actúan en el “espacio de acción”*	Niños						
	Niñas						
Se mueven por las zonas marginales o alejadas del “espacio de acción”	Niños						
	Niñas						
Están estáticos/as y no participan en el juego	Niños						
	Niñas						
Agrupaciones dentro de la actividad realizada	Niños						
	Niñas						
	Mixtos						
Participan en actividades/juegos organizados	Niños						
	Niñas						

\* Espacio que implica muy notoriamente una participación activa dentro del juego o actividad

\*\* Las actividades o juegos planteados están reglados