



**MASTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESPECIALIDAD: FORMACIÓN PROFESIONAL
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA**

La coeducación en Educación Física

TRABAJO FIN DE MÁSTER

DIRECTORA: MARTA GARCÍA LASTRA

ANGELA SÁNCHEZ PÉREZ

CURSO: 2011/12

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. ¿QUÉ ES LA COEDUCACIÓN?.....	5
3. LA COEDUCACIÓN EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA...7	
4. METODOLOGÍA PARA UNA CLASE COEDUCATIVA.....	12
4.1. El material.....	13
4.2. Los espacios.....	14
4.3. El léxico.....	16
4.4. Estilos de enseñanza.....	16
5. INVESTIGACIÓN SOBRE LA RELACIÓN DE CHICOS Y CHICAS CON LA EDUCACIÓN FÍSICA	17
5.1. Observación no participante.....	18
5.1.1. Ocupación de espacios en Educación Física.....	18
5.1.2. Ocupación de espacios en el tiempo de recreo.....	20
5.2. Encuesta al alumnado.....	23
5.2.1. Análisis de resultados.....	24
5.3. Una reflexión final y una propuesta.....	30
6. UNIDAD DIDÁCTICA COEDUCATIVA: COMBAS.....	32
7. CONCLUSIONES.....	42
8. BIBLIOGRAFÍA.....	44
9. ANEXOS (CD)	

1. INTRODUCCIÓN

La desigual situación de mujeres y hombres en la sociedad ha sido una constante hasta fechas recientes. Históricamente, las mujeres ocuparon el espacio privado (vinculado al trabajo doméstico y a la reproducción), mientras que los hombres dominaban el espacio público, desarrollando trabajos y tareas socialmente mejor valoradas. De este modo, el mundo del trabajo remunerado, de la política, del deporte o de la educación se constituían en espacios masculinos en los que la presencia de las mujeres era vetada, o en el caso de permitir su acceso, ésta era insignificante.

A lo largo del Siglo XIX y fundamentalmente del Siglo XX, las mujeres fueron obteniendo derechos que les permitieron acceder, en igualdad de condiciones que los hombres, a aquellos ámbitos en los que su figura apenas era perceptible. Uno de estos campos fue la educación, un espacio en el que en poco más de un siglo pasaron de no tener reconocido su derecho a ser escolarizadas a hacerlo en las mismas condiciones que sus compañeros. Es lo que algunas autoras (Calvo, Susinos y García Lastra, 2011) han descrito como un proceso que transcurre desde la “exclusión” a la “integración” pasando por una segunda etapa, de “segregación”, caracterizada por la constitución de sistemas escolares diferenciados en los que niñas y niños estudiaban separados físicamente y con currícula distintos. Frente a esta situación, la “integración” dio paso a la escuela mixta, una escuela en la que estas barreras fueron rotas y se constituyó un único sistema escolar (en España, por ejemplo, a partir de la Ley General de Educación de 1970). La siguiente de estas etapas, es decir, la cuarta, debe desembocar en la coeducación, capaz de crear una escuela superadora de las jerarquías entre los géneros.

La realización de este trabajo Fin de Máster surge de una serie de situaciones observadas durante el periodo de prácticas en el centro educativo en las que el colectivo femenino y el masculino presentaban barreras comportamentales y actitudinales no visibles pero perceptibles que les impedían establecer una comunicación fluida entre ellos y que creaba serias diferencias a la hora de llevar a cabo determinadas tareas en la materia de Educación Física. Es a partir de esta observación cuando se crea la necesidad de conocer, a través del cuestionario, la opinión de los alumnos y alumnas, el

punto hasta el cuál la metodología coeducativa ha llegado a las escuelas actuales, en concreto a la materia de Educación Física y hacer una propuesta concretada en una Unidad Didáctica susceptible de ser llevada a cabo en los centros educativos.

Con este trabajo trataremos de conocer las exigencias de la coeducación como filosofía educativa en general y sus implicaciones en la materia de Educación Física en particular, un campo en el que las diferencias entre chicos y chicas se acentúan, dado que como señalaremos a lo largo del trabajo, según las vivencias personales y la experiencia práctica en el centro educativo, las chicas manifiestan un menor interés que sus compañeros por la materia. De este modo, investigaremos la situación en la que nos encontramos y trataremos de exponer soluciones para implicar más a las chicas en las actividades.

El trabajo está estructurado en dos partes fundamentales: una primera dedicada a la revisión teórica de la coeducación desde una perspectiva general a una perspectiva más específica. Una segunda, consistente en la realización de una investigación en el centro de secundaria en el que realicé mis prácticas y, finalmente, una tercera parte, en la que se presenta una propuesta de Unidad Didáctica coeducativa para la materia de Educación Física. Para ello, junto a la revisión de la literatura sobre el tema central del trabajo, se ha llevado a cabo una encuesta entre el alumnado de los cuatro cursos de ESO, así como del primer curso de Bachillerato de un centro educativo de secundaria de la ciudad de Santander para conocer la opinión y actitudes de unos y otros hacia la materia de Educación Física. Además, a lo largo de las prácticas se han desarrollado actividades de observación de los grupos en los que se impartía clase, así como del colectivo de los alumnos en general que servirán junto a la encuesta de base para la propuesta que se desarrolla en la última parte del trabajo. Tanto para la encuesta como para las observaciones, se ha hecho uso de los instrumentos de recogida de datos utilizados en el estudio de Milagros García y Consuelo Asins (1994)¹. Una vez analizados estos instrumentos, he considerado oportuno su utilización al coincidir con los objetivos que persigo con este trabajo, y que son, conocer la concepción que los alumnos tienen a

¹ Pueden verse en el Anexo recogido en el CD que acompaña al trabajo

cerca de la materia de Educación Física en lo que a igualdad de género se refiere basándose tanto en sus propios comportamientos, como en los del docente responsable de cada grupo y partiendo de las opiniones recogidas y de las situaciones observadas hacer algún planteamiento alternativo que permita guiar las metodologías seguidas actualmente hacia una coeducativa.

2. ¿QUÉ ES LA COEDUCACIÓN? APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Siguiendo a Alonso Rueda (2007), 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”, esto es, que chicos y chicas tengan a su alcance los mismos instrumentos para, desde una base común, lograr un objetivo concreto donde las diferencias representen una oportunidad de enriquecimiento y no de segregación.

Como decía en la introducción, la historia de la educación de las mujeres ha transcurrido desde una situación de exclusión en la que éstas (junto a los varones de las clases más desfavorecidas, pertenecientes a culturas minoritarias y/o con algún tipo de discapacidad) veían vetado su derecho a ser escolarizadas al logro del derecho a la educación en igualdad de condiciones (Calvo, Susinos y García Lastra, 2011).

Frente a su separación del mundo escolar, la extensión del derecho a la educación (junto a otros logros sociales), dio lugar al reconocimiento de éste para las mujeres (en España, por primera vez a partir de la Ley Moyano de 1857), un derecho que, sin embargo, quedó materializado en sus primeras manifestaciones en la creación de un sistema que diferenciaba a niños y niñas y que provocaba separaciones físicas en las escuelas y la creación de materias específicas para ellos y para ellas (orientadas según las funciones que, a juicio de la sociedad de la época, debían cumplir unas y otros: dibujo para ellos, higiene y labores para ellas). Según Simón (1995) (citada por Hernández Nieto, 2008) esta escuela segregada implica un proceso de socialización a través del cual se transmiten formas y contenidos diferentes a razón de su sexo/género que provoca una división social y sexual del trabajo.

El Régimen Franquista, tras el breve periodo que significó la II República con la promulgación de la escuela mixta, apoyó esta concepción de la educación diferenciada, basando sus políticas educativas en ella. Esta política no cambiaría hasta que en 1970, con la Ley General de Educación, se estableciera la escuela mixta y se regulara como obligatoria en Centros Públicos, y en los Privados y Concertados a partir de la aplicación de la LODE, coincidiendo con la siguiente de las etapas en la educación de las mujeres denominada “de integración”. Así, la “escuela mixta” será entendida como la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos, los hombres y las mujeres. A través de ella se transmiten contenidos aparentemente universales y neutros, si bien, tal y como veremos más adelante, realmente son estereotipados y coincidentes con la cultura (masculina) dominante. Por otro lado, en 1975 con la instauración de la democracia y la proclamación de la Constitución Española en 1978, se asentarán unas bases legales para alcanzar una igualdad de oportunidades. La Constitución, en su artículo 14, promulgó que *“los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”*, un principio que ha regido desde entonces en todas las leyes educativas del país.

Este nuevo escenario social y legal debe dar lugar a la última de las etapas, caracterizada por el proceso de revisión de la escuela mixta y la búsqueda de la escuela coeducativa (Calvo, Susinos y García Lastra, 2011). La coeducación, no conseguida plenamente en ningún tipo de sociedad, es entendida por Brullet (1992) (citada por Hernández Nieto, 2008) como un esfuerzo por eliminar desigualdades incorporando los saberes, valores, actitudes y capacidades masculinas y femeninas por igual. Es importante tener en cuenta que la coeducación no es sólo enseñanza mixta; no es mezclar chicos y chicas en las mismas clases con el objeto de darles idéntica educación. No implica uniformizar las mentes de niños y niñas sino que, por el contrario, es enseñar a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad. Implica la puesta en marcha de acciones como el empleo de un lenguaje no discriminatorio, la adopción de medidas de acción positiva que traten de compensar las desigualdades por cuestión de género,

actuaciones en la organización escolar (trabajo, docentes, relaciones personales, ocupación de espacios...), actuaciones sobre el currículo de carácter coeducativo, o actuaciones sobre los recursos educativos (material, participación...) etc. (Hernández Nieto, 2008)

3. LA COEDUCACIÓN EN LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Una vez conocido el planteamiento general de la filosofía educativa, pasaremos a centrarnos en la aplicación de ésta en la materia de Educación Física.

Si realizamos una visión a la historia de la Educación Física femenina y nos situamos en el siglo XIX, podemos comprobar cómo a lo largo de estos cien años surgieron programas de gimnástica femenina con apenas incidencia en el sistema educativo (Rabazas, 2000). Estos programas, a pesar de llevar la denominación de “femeninos”, eran una burda adaptación de las tablas de ejercicios utilizadas por los hombres, obteniendo escaso éxito debido a que la práctica por parte de la mujer de estas actividades provocaba en ella una desnaturalización de su condición “estropeando su belleza y donosura” (Fernández Nares (1993), citado por Rabazas Romero (2000)).

Esta limitación de la actividad física al ámbito femenino se observa también claramente en el campo olímpico. Desde sus comienzos en 1896 en Atenas se prohibió la participación a la mujer en todos y cada uno de sus deportes. A lo largo de los años, la voz femenina se hizo sentir cada vez más y muy paulatinamente las mujeres se fueron incorporando a alguna de las disciplinas participantes en los campeonatos, como en el tenis en París 1900 o en atletismo en Amsterdam 1928.

Al mismo tiempo que los Juegos Olímpicos y otras competiciones entre países evolucionaban adaptándose e integrando al colectivo femenino, lo hicieron también las corrientes de Educación Física. A través de escuelas como la neosueca se crearon nuevas prácticas que nada tenía que ver con las técnicas militares que hasta el momento se habían impuesto a hombres y mujeres, basando las actividades en el baile o en tareas rítmicas y expresivas, rechazando toda agresividad y manifestación excesiva de la fuerza de manera

que permitiera mantenerlas en un perfecto estado de forma pero nunca modificando en demasía sus curvas femeninas.

Para centrarnos ya exclusivamente en la materia de Educación Física, a lo largo de los años han ido surgiendo corrientes que pretenden que la coeducación llegue hasta los pabellones y no se traduzca únicamente en dar idénticos contenidos para chicos y chicas o en que ambos compartan el aula o el espacio deportivo.

Con la creación en 1970 de las escuelas mixtas se creyó que el camino estaba completamente allanado para la implantación de esta metodología coeducativa. Sin embargo, lo que se produjo fue una confusión terminológica al llamar coeducativo a algo que era meramente mixto. Los cambios se tradujeron en unir a chicos y a chicas en las clases, permitir a éstas que cambiaran las lecciones de costura o de cocina por las de Educación Física, pero siempre adaptándose a los contenidos que se habían dado hasta el momento en esta materia, es decir, fútbol, ejercicios de fuerza, carreras, baloncesto...

Dado que el deporte y la actividad física siempre se han relacionado con el género masculino, el planteamiento de las clases ha ido siempre dirigido a ellos, siendo profesores hombres y teniendo mayores expectativas de los chicos que de las chicas. Ante esta situación, se observaba en las chicas una habitual falta de interés, falta de dominio de las técnicas impartidas y falta de oportunidades para participar en la misma medida que los chicos (Álvarez (1990), citado por Hernández Nieto (2008)). Ellas se limitaban a asistir, a unirse al resto de chicas de la clase y a mantenerse juntas sin llamar demasiado la atención hasta la finalización de la clase. Si en algún caso les gustaba la actividad que se estaba realizando, no se esforzaban por hacerlo todo lo bien que pudiesen debido al sentimiento de inferioridad padecido durante años (Álvarez (1990), citado por Hernández Nieto (2008)).

A estas situaciones se unen mitos y prejuicios que se han ido transmitiendo de generación en generación sobre la relación de chicas y chicos con la actividad física (Alonso Rueda, 2007):

- “Los niños son mejores que las niñas en las actividades físicas porque son más fuertes”.

- “Las niñas son más frágiles que los niños en los deportes”.
- “Las niñas no se esfuerzan en las actividades físicas”.
- “Las niñas son más torpes”
- “Los niños no discriminan a las niñas, ellas solas se salen de la actividad”.
- “Los juegos que les gustan a las niñas, no gustan a los niños”.

A pesar de la extensión de estos prejuicios, no existen evidencias que permitan demostrar su veracidad. Veamos a continuación las explicaciones que tradicionalmente se han asociado a cada uno de ellos.

Respecto al primer perjuicio basado en la fuerza, no hay más que decir que en las clases de Educación Física hay pocas actividades relacionadas únicamente con ésta, ya que se trata de desarrollar actividades globales y más genéricas que impliquen varias capacidades físicas y que permitan un desarrollo integral de los alumnos y alumnas valorando en conjunto el esfuerzo físico, el equilibrio personal y el bienestar físico. El hecho de que la fuerza se desarrolle más en chicos que en chicas en la etapa secundaria provoca una generalización de que ellos siempre serán más fuertes que ellas, desde las primeras etapas educativas, no siendo cierto.

El segundo prejuicio, la fragilidad de las chicas, tampoco es cierto. Niños y niñas tienen exactamente el mismo sistema óseo-articular por lo que tienen la misma probabilidad de romperse un hueso, sin embargo, la asociación social a lo largo de generaciones de las mujeres y las niñas a los sentimientos de protección, cariño, debilidad, por su poco desarrollada musculatura o por una complexión menos fuerte que la de los hombres, lleva a decir a los niños que si una chica hace la misma actividad que ellos se hará daño más fácilmente. En este punto se puede hacer referencia a lo que habitualmente se dice de “los hombres no lloran” y por esto, a pesar del dolor que pueda estar sintiendo un niño, por vergüenza o miedo del ridículo al que puedan someterle sus compañeros, debe aguantarse y no llorar. Sin embargo las chicas lo pueden hacer con total normalidad, nadie les mirará de una forma extraña, ni las criticará por ello, simplemente asumirán que son débiles y lloronas por naturaleza y la actividad continuará sin darle la mayor importancia. Por este

prejuicio unido a alguno más se ha relegado a las chicas a deportes y prácticas físicas en los que los niveles de activación no sean excesivos y si lo son, que no exista contacto físico.

Al tercer prejuicio relacionado con el esfuerzo, ya hemos hecho referencia en líneas anteriores cuando destacábamos que al asociarse siempre la actividad física al género masculino, era en los que se centraba la animación y la motivación. Las chicas se limitaban a estar allí con ellos e intentar hacer algo de lo que ellos hacían sin recibir ni una palabra de ánimo y sin esperar por parte de los docentes ningún refuerzo en las actividades planteadas. Esta actitud, tanto del profesor como del compañero, hace que las chicas, por su sentimiento de inferioridad claramente arraigado, no den todo de sí mismas para intentar lograr algo, ya que nadie espera nada de ellas y si lo logran nadie las felicitará o atribuirán su éxito a “la suerte del principiante”.

En el cuarto mito, se dice que las chicas son las torpes. Esto tampoco es así, y es más, está demostrado que las niñas son más coordinadas y equilibradas que los chicos. Tras una reflexión personal, podría decir que los niños llegan a esta conclusión porque en las tareas que se desarrollan en las clásicas clases de Educación Física con contenidos solo de fútbol y baloncesto no permite que las chicas demuestren de lo que realmente son capaces. Si las tareas planteadas fueran de agilidad, coordinación, equilibrio, como volteretas, desplazamientos por superficies estrechas, serían las chicas las mejores.

El quinto prejuicio hace referencia indirectamente a uno de los apartados que se explican con posterioridad en relación con la experiencia práctica y es que las chicas se “automarginan”. Al tratar contenidos meramente masculinos y competitivos donde los chicos dirigen y coordinan todas las acciones, las chicas se sienten desplazadas, no saben en qué lugar del campo situarse para colaborar. Colaborar para ellas en la mayoría de las ocasiones significa no molestar a los compañeros de su equipo para que hagan sus jugadas con total comodidad y se aíslan, sin desmarcarse, bien escondiéndose detrás de sus compañeros o bien en sitios donde es imposible hacer un pase, ya que si da la casualidad de que jugando al fútbol, el balón llega a sus pies, en el 90% de las ocasiones la falta de dominio técnico les hará errar en su control, lo que irá seguido de una serie de reprimendas y ridiculizaciones por parte de su equipo

que tendrá el efecto necesario a la motivación haciendo que no intente tocar el balón en ninguna ocasión más. Es por todo esto que prefieren no intervenir, manteniéndose al margen como forma de no exponerse a una regañina segura.

Por último, el sexto mito va asociado a los gustos de niños y niñas en prácticas deportivas. El baile, tareas de coordinación y flexibilidad son deportes considerados “femeninos”, por los que los chicos en la mayoría de las ocasiones, ni tratarán de practicar. Como nos expone Alonso Rueda (2007), son contenidos que se deberían impartir en Educación Física, pero como el modelo a aplicar es masculino, no tienen cabida, menospreciando el interés que este tipo de tareas tienen para el colectivo femenino y pasando por alto las consideraciones legislativas acerca de los contenidos a impartir.

Tras estas breves aclaraciones y pudiendo añadir muchos más “dichos” frecuentemente oídos en los centros escolares, quizás quede algo más patente que las diferenciaciones que se hacen habitualmente tienen un carácter claramente social y no sexual o biológico como se piensa. Bien es cierto que estas diferencias entre chicos y chicas se hacen más visibles con la edad y que en la etapa secundaria cualidades como la fuerza en los chicos o la flexibilidad en las chicas están más desarrollados, pero esto no debe ser una razón para establecer un modelo de Educación Física que “por norma” excluya a todos los miembros de un grupo de género.

Debe ser el docente a través de su metodología quien proponga tareas de cooperación y de colaboración entre todos los miembros del grupo clase o quién plantee actividades “unisex”, en las que todos tengan su oportunidad, como deportes alternativos donde el dominio por parte de un sexo determinado no esté tan marcado. Esto no significa que se supriman unidades didácticas de máximo interés masculino, sino que se tengan en cuenta de igual forma aquellas que puedan llamar la atención de las chicas como el baile, que permitan que tanto unos como otras vean que la materia no está diseñada sólo para unos pocos y que sirve para desarrollar otro tipo de habilidades que hasta ese momento ni se habían llegado a plantear.

4. METODOLOGÍA PARA UNA CLASE COEDUCATIVA

Un intento de cambio de la dinámica de las clases tradicionales de Educación Física supone una modificación de los modelos que todos hemos conocido, que consideramos como “normales” y que se inicia a la hora de elaborar la Programación Didáctica que vamos a proponer para el nuevo curso.

Hernández Nieto (2008:9) apunta cómo desde el momento en que la ley establece los objetivos para nuestra materia, a lo largo del año tendremos que lograr que los alumnos conozcan su cuerpo, valoren la actividad física como posibilidad de explorar sus posibilidades motrices en relación con los demás, que establezcan relaciones de cooperación “evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales”, y/o que valoren la actividad física para el bienestar...

Para que estos objetivos se cumplan, es necesario que los contenidos sean adecuados y por ello, y reiterándome en lo dicho anteriormente, propondremos “actividades que motiven por igual a chicos y chicas”, que comprendan hábitos cooperativos, “que permitan similares niveles de ejecución” y donde “se valoren más el esfuerzo, el equilibrio personal y el bienestar físico” (Hernández Nieto, 2008:10).

A partir de este momento donde se fijan objetivos y contenidos, pasaremos a un aspecto que tiene especial relevancia y del que depende el éxito de la nueva propuesta. De nada nos serviría tener unos contenidos y unos objetivos muy adaptados al grupo, dirigidos a la coeducación de chicos y chicas si la metodología sigue siendo la misma que habíamos llevado hasta el momento. En la forma de dar las clases deberemos tener en cuenta hasta el más mínimo aspecto que diferentes autores y autoras (Hernández Nieto, 2008; García y Asins, 1994; López, 2005); coinciden en señalar como principales: material, espacios y estilos de enseñanza. El léxico empleado es fundamental cuidarlo y por ello se aplicará en cada uno de los anteriores. Veamos a continuación estos elementos.

4.1. El material

Al igual que con los deportes, tradicionalmente ha existido una asociación habitual de determinados materiales a un sexo en concreto: el balón es para los chicos y la goma o la comba para las chicas. El docente, a través de las tareas que plantee, deberá hacer un reparto del material equitativo, evitando la vinculación de éste a uno u otro sexo. En la materia de Educación Física los materiales con los que interactuamos son muy diversos y abundantes y las posibilidades infinitas: aros, cuerdas, balones, picas, colchonetas... En nuestras manos está el que sepamos utilizarlos de un modo en que tanto chicos como chicas se sientan atraídos y se den una oportunidad para desarrollar todo su potencial físico con unos materiales a los que hasta el momento habían mostrado cierto rechazo.

También, en cuestiones de material, no siempre tenemos que utilizar aquello de lo que dispone el instituto. Una propuesta interesante y bien acogida entre los alumnos es la fabricación propia de material, bien con la colaboración de otros departamentos del centro (como puede ser el caso de la fabricación de zancos de madera en la clase de tecnología), bien con el aprovechamiento de material que reciclemos. Las razones de la incorporación de este material, además de por los contenidos incluidos en el curriculum, pueden ser Blández (1995) (citado por Muñoz, 2008:1). Se pueden realizar diferentes actividades y juegos con ellos en el medio escolar, por escasas e inadecuadas que sean las instalaciones ya que permiten fácilmente la improvisación de las mismas.

- Son fáciles de utilizar. Con ellos se trabajan habilidades sencillas que provocan de inmediato el paso a una situación real de juego. Para Ruiz (1991)(citado por Muñoz 2008:1), estos materiales posibilitan algo importantísimo en todo aprendizaje como es que los alumnos pasen pronto a situaciones reales de juego, en las que además de perfeccionar, se divierten.
- Se pueden utilizar en multitud de juegos independientemente de la edad y el sexo de los alumnos, dado que el nivel de todo grupo suele ser similar en este tipo de prácticas.
- Son materiales asequibles, por su economía o por la posibilidad de fabricación casera. Crear raquetas, indiacas, sticks o bolas no resulta un

desembolso excesivo para los departamentos de educación física de los centros escolares.

Estos materiales permiten que podamos evaluar a nuestro alumnado desde un nivel de conocimiento cero o muy básico del material ya que en la mayoría de los casos será la primera vez que se les plantee. Asimismo, hay que decir que según Muñoz Rivera (2008:1) este material debe cumplir una serie de “características básicas concordantes con las posibilidades de nuestros alumnos, con los límites del entorno y con los objetivos marcados en nuestra Programación Anual”. Estos son los siguientes:

- **Máximo sentido práctico:** significa que deben ser útiles para desarrollar, eficientemente, los diferentes objetivos y contenidos que aparecen en la PA.
- **Adaptabilidad:** los materiales que construyamos deben ser fácilmente adaptables al contexto espacial, temporal, físico y humano de donde se vayan a aplicar.
- **Seguridad:** la construcción del material se realizará estando convencidos de que no representará un peligro evidente para los usuarios del mismo.
- **Rentabilidad – Duración:** será una de las características fundamentales del material construido, ya que suele ser de bajo coste en cuanto a mantenimiento y altamente duradero.
- **Funcionalidad:** hace referencia al grado de relación entre la necesidad motriz que se quiere cubrir y las posibilidades de acción que ofrece ese material.
- **Polivalencia:** se trata de considerar cuántos grupos de actividades diferentes cubre el material que deseamos construir.

4.2. Los espacios

Hay muchas interpretaciones de la utilización del espacio por el ser humano a lo largo de la historia y en las distintas culturas. Eduard T. Hall (citado por García y Asins, 1994:48) define el territorio como “una prolongación del organismo en todos los sentidos, por señales (visuales, olfativas, vocales); además el ser humano crea prolongaciones materiales de su territorialidad, así como señaladores visibles e invisibles”.

El espacio ha tenido desde siempre un componente social y las limitaciones que se le ponen son diferentes según la cultura a la que nos refiramos, la edad de los sujetos y el sexo. Centrándonos en chicos y chicas en edad escolar, etapa secundaria, el desplazamiento espacial está mucho más limitado para las chicas que para los chicos, tanto por madres y padres como por los profesores debido a un instinto de protección y un intento por evitar que éstas sufran algún tipo de riesgo. Además y según explican García y Asins (1994:49) a ellas también se las “sancionan o penalizan sus iniciativas de explorar y manipular”. Este tipo de estereotipos hace que las féminas no tengan confianza a la hora de utilizar el medio que les rodea a su antojo, de apropiarse el espacio que en un determinado momento tienen a su alcance.

Es por esto que los chicos, más predispuestos a la realización de actividades físicas, tienden a ocupar los espacios más amplios, centrales y mejor ubicados, un “espacio público”, como lo denomina Hernández Nieto (2008), dejando relegada a la mujer a un espacio privado, residual y reducido y realizando actividades que dicho espacio les permite sin reclamar aquello que necesitarían para estar en unas condiciones más o menos cómodas y desarrollar al máximo sus posibilidades motrices.

El profesorado deberá crear unos hábitos de distribución y formas de utilizar el espacio equitativamente no sólo para las clases de Educación Física sino, también, para que los alumnos lo extrapolen a otras dimensiones de su vida y entorno, como puede ser el tiempo del recreo. Según Alonso Rueda (2007) algunas de las estrategias que podemos llevar a cabo son las siguientes:

- Cuando se deje al alumnado la libre ocupación del espacio y se observe una utilización del mismo discriminatoria, se parará la clase y se pedirá al grupo que analice la situación y reflexione al respecto.
- Si persiste, no dejar al grupo la elección libre del espacio, sino designarlo y especificar bien el ámbito de actuación de cada subgrupo.
- Que tanto los chicos como las chicas utilicen los espacios más y menos deseados por el grupo de manera rotativa.

4.3. El léxico

Por regla general, en el lenguaje de cada día, para referirnos a la generalidad, a la pluralidad de sujeto siempre se ha utilizado el género masculino. En Educación Física ha ocurrido lo mismo pero asociado a las actuaciones en las diversas prácticas deportivas.

Es común que se asocie al varón con el éxito en el deporte, la fuerza, la seguridad y el poder y es por esto que se emplean los atributos masculinos como una forma de animar a los que están practicando deporte, mientras que haciendo referencia a los femeninos se pretende ridiculizar a aquellos a quién se dirige la frase. Es algo complicado de percibir ya que lo hemos integrado en nuestro lenguaje como algo habitual que el alumno y la alumna lo perciben como tal, sintiéndose ofendidos o motivados según se le dedique una frase masculina o una femenina.

En el ámbito del lenguaje también podríamos incluir los roles que atribuimos a chicos y a chicas durante el desarrollo de las clases, como por ejemplo, el de hacer de árbitro o de capitán de un equipo. Con estos aspectos hay que tener especial cuidado ya que sin quererlo, y como currículum oculto, estamos relegando a las mujeres al papel secundario que se les ha atribuido durante toda la historia donde ellos mandan y ellas ayudan.

4.4. Estilos de enseñanza

El empleo de un estilo de enseñanza u otro a la hora de impartir las clases de Educación Física depende del grupo, de los objetivos y de los contenidos. Nunca tenemos que limitarnos a un uso cerrado de un determinado estilo sino que deberemos moldearlos y mezclarlos de manera que obtengamos la combinación perfecta para que el aprendizaje llegue a nuestros alumnos y alumnas y sea algo significativo.

La coeducación será un estilo general para el desarrollo de todas nuestras actuaciones y unidades didácticas que estará formado por estrategias cooperativas, colaborativas, de descubrimiento guiado y de aquellas técnicas que sean necesarias aplicar para conseguir los objetivos que pretendemos. Para ello consideraremos los espacios, los materiales, y el léxico tal y como hemos señalado en el punto anterior.

Es importante tener en cuenta unas pautas de actuación concretas (Hernández Nieto 2008):

- Dirigirnos en el mismo tono y léxico a los niños y a las niñas en cuanto a alabanzas refuerzos, explicaciones, etc.
- Propiciar parejas mixtas en las tareas que lo permitan.
- Para la resolución de problemas, intentaremos conocer por igual los intereses de los niños y las niñas y proponer problemas que sean significativos para unos y otros.

Esta autora también hace referencia a otro tipo de estrategias que se pueden poner en marcha:

- Configurar grupos mixtos, pero por grupos de habilidades y destrezas según se esté trabajando un contenido u otro.
- Designar a niñas para cuestiones de liderazgo, arbitraje, subordinación de grupos, control del material, etc.
- Seleccionar a chicas para la demostración de determinadas tareas que aventajan al varón (elevar autoestima).
- Analizar las causas históricas y sociales de la escasa participación femenina en la actividad física.
- Designar a chicos para ejemplificar actividades tradicionalmente femeninas (flexibilidad, ritmo, etc.).

5. INVESTIGACIÓN SOBRE LA RELACIÓN DE CHICOS Y CHICAS CON LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Con el fin de demostrar, tal y como decía al principio, diferentes actitudes, comportamientos y valoraciones de chicas y chicos en su relación con la materia de Educación Física, durante el periodo de prácticas de ha llevado a cabo la investigación que presento a continuación. Para su realización se ha hecho uso de dos técnicas de recogida de datos: de un lado, una encuesta pasada al alumnado, y de otra una observación no participante llevada a cabo durante los recreos y las clases de Educación Física.

Todas y cada una de las indagaciones se hicieron siguiendo la propuesta de García y Asins (1994) al considerar que los instrumentos utilizados en su investigación eran los más idóneos para un trabajo como el que se presenta, además de plantear objetivos coincidentes con los nuestros. Con esta investigación, he intentado conocer, desde el punto de vista de los alumnos, qué es la Educación Física y si los contenidos y objetivos que comprende de adecúan a las expectativas e intereses de cada estudiante para, a partir de los resultados, hacer propuestas que vayan dirigidas a mejorar o adecuar la metodología y acercarnos en la mayor medida posible al planteamiento coeducativo que tratamos de apoyar con este trabajo.

5.1. Observación no participante

5.1.1. Ocupación de espacios en Educación Física

Tras el análisis de la literatura que investiga el uso de los espacios escolares por chicos y chicas y más concretamente el libro de García y Asins (1994) se han determinado diversas categorías en las que centrar la observación. Esta focalización en determinados aspectos es necesaria ya que las diversas situaciones sobre las que tendríamos que reflexionar son tantas que sería imposible recoger datos de todas y cada una de ellas sin perdernos los detalles. Las informaciones fueron recogidas tanto en el tiempo de clase de Educación Física como en el tiempo de recreo.

En primer lugar, hemos observado “la actuación en el espacio de acción”. En este caso, el espacio de acción lo podemos definir como aquél territorio limitado y dedicado a la realización de las actividades principales de la clase, así como del recreo. Los niveles de los que se ha obtenido información discurren desde 1º de ESO hasta 1º de Bachillerato. En aquellos grupos de edad más baja, se comprueban los resultados de otras investigaciones realizadas sobre el tema, de manera que se ve a los chicos siempre ocupando el centro de la clase, pero no cercanos, sino abarcando un amplio espacio de manera que la apariencia es que son mayoría cuando en muchos casos no es así. Se desplazan libremente por este espacio sin prestar atención al movimiento del resto de sus compañeros y manifestando actitudes de absoluta confianza y comportamientos extrovertidos. Por otra parte, las chicas se

mantienen durante todas las sesiones muy unidas, muy próximas entre sí, como haciendo una muralla de manera que se las ve como un conjunto frente a la individualidad representada por cada uno de los chicos. Durante las clases de Educación Física, a lo largo de los primeros cinco minutos los alumnos deben sentarse en los bancos para atender a las explicaciones teóricas sobre una temática determinada y sobre el desarrollo de la sesión. Ya a partir de este momento se observan separaciones ya que en ningún momento los chicos y chicas se mezclan al sentarse. Las chicas ocupan la mitad de un banco sentándose unas pocas en él y las demás en el suelo haciendo una especie de “piña” en la que todas están muy próximas. Al contrario, los chicos ocupan dos bancos, sentados todos en él, uno al lado del otro pero con poco contacto entre ellos. En el momento en que uno se aproxima “más de lo debido” a un compañero, éste no duda en decírselo, provocando un mayor “apiñamiento” en el grupo de las chicas que en pocos casos protestan para reclamar el mismo espacio que los chicos.

A medida que aumenta el nivel educativo, y dado que el número de alumnos disminuye de 20 como máximo hasta llegar a 10 alumnos por grupo, la ocupación de espacios cambia relativamente. Ya se observa más mezcla de alumnos y alumnas en el espacio repartiéndose casi equitativamente por el mismo. Sin embargo, cuando comienzan las tareas, los chicos buscan espacios más amplios para ocuparlos por dos o tres personas sin molestar mientras las chicas pueden estar cinco o seis en el mismo espacio o incluso en uno más reducido sin mostrar ningún signo de incomodidad.

En cuanto a la actividad desarrollada en todos los niveles, si se les deja libertad, los chicos siempre pedirán un balón de fútbol o de baloncesto y ocuparán toda la pista del pabellón sin preguntar lo que van a hacer los demás. Las chicas, por el contrario, pedirán algún tipo de material que no les implique demasiado esfuerzo físico y aunque en ocasiones practiquen algún tipo de actividad, lo habitual es que se sienten en algún banco cercano a charlar acerca de temas personales levantándose únicamente cuando se les llame la atención.

5.1.2. Ocupación de espacios en el tiempo de recreo

Al igual que en las clases de Educación Física, durante los períodos de recreo, dos de 20 minutos cada jornada escolar, se realizó una observación sistemática de la ocupación de los espacios por parte de los alumnos. Cada comportamiento observado se anotó en un cuaderno de registro y cuando se procedió al análisis de los mismos se percibió una repetición de patrones de comportamiento y ocupación (todos y cada uno de los días durante los dos meses de la estancia de prácticas).

En primer lugar, hay que aclarar que durante el recreo los alumnos y alumnas tienen varias posibilidades para pasar este tiempo. Pueden permanecer dentro del edificio (en bancos, pasillos, cafetería), en el patio exterior, debajo de unos soportales anexos al edificio, el pabellón, un patio interior más pequeño...

Tras la observación llevada a cabo se puede sacar una conclusión general de todo el espacio en conjunto y luego detalles particulares de cada espacio.

El pabellón deportivo todos los días estaba ocupado por los mismos grupos de alumnos, en concreto, dos grupos de chicos, uno por canasta, jugando de forma independiente en la mitad de campo correspondiente. En los extremos de la cancha de baloncesto había unos bancos utilizados en las clases de Educación Física y que durante el recreo son ocupados por chicas de los cursos finales de la ESO (3^o y 4^o) que se dedican a observar a los chicos y hablar entre ellas sin participar en ningún momento en la actividad que se está realizando.

En el pabellón, además de jugar al baloncesto, se creó un grupo de acrobacias en el que únicamente participaron chicos, pocos al principio pero llegando a convertirse en un grupo numeroso al final. En ningún momento hubo presencia femenina en este grupo y si alguna chica “se pasaba” por allí, era para mirar simplemente ya que según sus palabras, “me da vergüenza hacer lo mismo que los chicos porque seguro que no soy capaz”².

² Frase pronunciada por una de las alumnas recogida durante la observación

Al patio o cancha más reducida, situada en la parte posterior del centro, únicamente pueden acceder los alumnos del primer curso de ESO, siendo la actividad principal, y podría decirse que única, el fútbol. Los equipos que se forman en cada recreo están sólo compuestos por chicos y las chicas en algún caso se pasean por el borde del campo, nunca solas, hablando entre ellas y nunca participando en los partidos que se organizan. Hubo un par de ocasiones en las que dos o tres chicas quisieron entrar a formar parte de los equipos, pero se limitaron a situarse en el centro del campo evitando el balón y sin separarse demasiado de sus compañeras.

En el resto del patio, un espacio mucho más amplio y con más posibilidades de actuación, el comportamiento observado era el mismo que en casos anteriores. Los chicos ocupan espacios amplios y centrales y practican actividades deportivas mientras que las chicas se sitúan en las periferias de los espacios principales, muy próximas entre ellas y generalmente sentadas dedicando su tiempo de recreo a charlar sobre temas personales. La vista general que nos proporcionan estos espacios nos ofrece una fotografía en la que el número de chicos del centro es muy superior al de chicas, cuando la realidad es contraria o pueden estar presentes en números similares.

Cuando entramos en el edificio del centro la situación varía, siendo muchas más las chicas que se encuentran repartidas entre las escaleras y los pasillos en posiciones estáticas.

Por otra parte, la cafetería se convierte en un lugar de paso, por donde tanto chicos como chicas acceden, hacen sus consumiciones y se marchan, dejando el espacio para que lo ocupe el personal docente.

A partir de todos estos datos, se puede llegar a una conclusión general en la que vemos que los chicos, aunque sean menos, ocupan espacios mayores, más centrales. El contacto entre ellos es poco habitual y las prácticas más comunes suelen ser físicas-deportivas. Esto nos puede mostrar una actitud confiada, distendida, sin preocupación por lo que puedan estar pensando los demás y donde los espacios personales son amplios. Las conversaciones son escasas y en el caso de haberlas tratan acerca de acontecimientos deportivos o posibles planes con los amigos.

Sin embargo, en el caso de las chicas, la situación cambia. Una mínima parte de ellas sale del edificio al patio quedándose por los pasillos o, en el caso de las de Bachillerato, fuera del centro. De las pocas que permanecen en el patio, como mucho dos o tres participan en alguna actividad deportiva con los chicos y nunca es de forma habitual, sino puntual, no durando su participación durante los 20 minutos que tienen de recreo. El resto prefieren permanecer sentadas en los laterales de las canchas deportivas, bien charlando entre ellas, bien mirando cómo juegan los chicos. Se ve que los espacios personales son más reducidos, ellas se aproximan mucho entre sí y cuando tienen que desplazarse de un lugar a otro del patio nunca lo hacen solas sino con una compañera y en muchas ocasiones sujetas por el brazo. Muestran actitudes más introvertidas y menos confiadas observando siempre a su alrededor, comentando sobre qué podrían pensar de ellas si se levantaran a jugar con el resto de chicos.

Las relaciones entre ambos sexos no son muy estrechas y los diálogos son casi inexistentes. Este tiempo de pausa puede ser una pequeña representación de los comportamientos que nuestros alumnos presentan fuera del espacio escolar y que sufre una evolución a medida que los chicos y chicas van pasando por las diversas etapas. Con esto me refiero a que en edades más bajas, como 1º y 2º de ESO, las relaciones chicos con chicas son muy limitadas dedicando cada uno su tiempo a sus hobbies que en el caso de las chicas puede ser hablar o sacarse fotos, y en el caso de los chicos jugar a aquel deporte que habitualmente practican.

A medida que avanzamos en edad o en nivel escolar, el interés por el sexo contrario se acrecienta, intercambiando más diálogos pero nunca juntándose más tiempo de lo necesario o practicando actividades juntos como puede pasar en 3º o 4º de ESO. En 1º y 2º de Bachillerato, los alumnos ya no ven a sus compañeros como chicos o chicas, como el sexo contrario, sino como amigos y aunque pueden llegar a compartir aficiones y en el tiempo de recreo suelen compartir espacios, habitualmente para hablar y en pocas ocasiones para hacer actividad física.

Son muchas las observaciones que podemos hacer y las conclusiones que se pueden obtener. Esta es la parte sencilla, ya que únicamente tenemos que

mirar con atención. Sin embargo, el objetivo de este trabajo es dar un paso más y, una vez conocida la situación, hacer una propuesta de cambio en la que nuestros alumnos sean personas y no sólo chicos por un lado y chicas por el otro. Para ello, además de con la observación contaremos con el apoyo de los resultados obtenidos en un cuestionario completado por los alumnos y que nos permitirá conocer su punto de vista.

5. 2. Encuesta al alumnado

Para conocer la relación de chicas y chicos con la materia de Educación Física, hemos realizado una encuesta al alumnado del centro. Como apuntábamos anteriormente, el cuestionario utilizado es el confeccionado por García y Asins (1994) en su trabajo sobre la incorporación de las mujeres al ámbito del deporte y de la educación física y la realidad actual de la educación corporal.

Esta encuesta nos permitirá hacernos saber cómo ven nuestros alumnos cada uno de nuestros comportamientos y actitudes durante nuestras sesiones de Educación Física, con el objetivo de reflexionar sobre aquellos aspectos que no son del todo correctos y procurar un cambio que hagan que nuestras clases tengan un carácter coeducativo en el que tanto chicos como chicas sean valorados y tenidos en cuenta por igual.

El cuestionario de las autoras anteriormente mencionadas fue pasado entre los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º, 3º y 4º) y en el primer curso de Bachillerato, es decir, en todos los cursos de la etapa secundaria en los que se imparte la materia de Educación Física. El cuestionario fue entregado en cada uno de los cursos. En el caso de los niveles inferiores, se les entregó al principio de la clase de Educación Física y se pidió que lo rellenaran y lo entregaran en cuanto lo hubieran finalizado (excepto en 2º de ESO que lo llevaron a casa y ningún estudiante lo devolvió relleno). Se les informó que sería un cuestionario anónimo y que fueran lo más sinceros posibles a la hora de contestar a cada una de las preguntas planteadas. Por el contrario en los niveles de 4º de ESO y 1º de Bachillerato se les entregó el cuestionario al principio de la clase, dándoles la misma información que en el resto de cursos, para que lo llevaran a casa y lo rellenaran allí tranquilamente.

Una vez completo debían entregármelo, obteniendo muy baja tasa de respuestas. Como puede comprobarse, las diferencias en la recogida de datos ha condicionado el número de cuestionarios obtenidos. A continuación se presenta la tabla donde se reflejan los alumnos del centro que están matriculados en cada curso y el número de encuestas realizadas en cada caso:

	ALUMNADO MATRICULADO	CUESTIONARIO OBTENIDOS		
		Chicos	Chicas	TOTAL
1º ESO	81	41	29	70
2º ESO	47	0	7	7
3º ESO	55	16	13	29
4º ESO	34	7	12	19
1º Bach.	42	7	11	18
Total	259	71	72	143

5.2.1 Análisis de resultados

La primera pregunta que se les planteó fue la valoración (a partir de una nota numérica) de la asignatura de Educación Física, significando el 0 que no les gusta nada y el 10 que les gusta mucho, siendo estos los resultados:

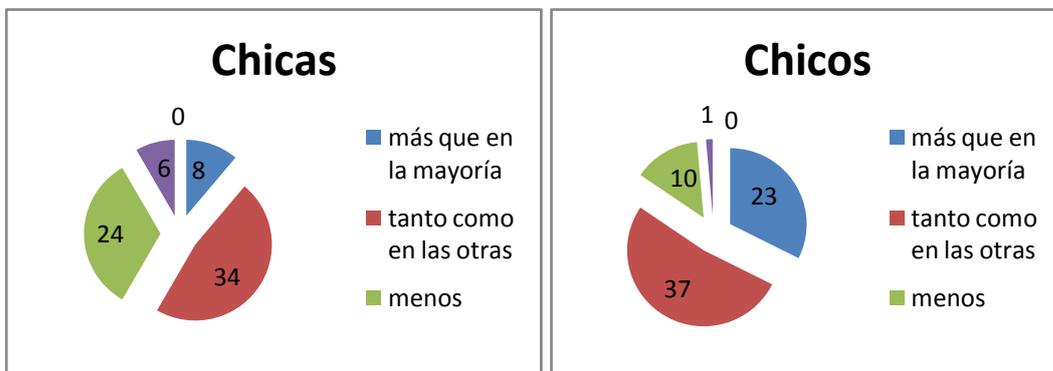
1a. NOTA PARA LA MATERIA	Chicas	Chicos
1	0 (0%)	1 (1,4%)
2	0 (0%)	0 (0%)
3	0 (0%)	0 (0%)
4	2 (2,8%)	0 (0%)
5	4 (5,5%)	1 (1,4%)
6	12 (16,7%)	6 (8,7%)
7	16 (22,2%)	6 (8,7%)
8	17 (23,6%)	16 (23,2%)
9	10 (13,9%)	20 (29%)
10	11 (15,3%)	19 (27,5%)
Nulos	0	2
Nota Media	7,61	8,44

Analizando los resultados obtenidos, podemos ver que la nota media otorgada por los chicos es 0,8 puntos superior a la nota dada por las chicas siendo muchos los chicos que dan notas entre el 8 y 10, mientras que la mayoría de las chicas lo hace entre el 6 y el 8. De este modo, la Educación

Física está claramente mejor valorada por el sexo masculino. Pero, ¿por qué las chicas le dan notas más bajas? ¿qué es aquello que no les gusta? ¿qué podríamos mejorar para que la materia de Educación Física llegara también al alumnado femenino de la misma manera que lo hace al masculino?

La segunda pregunta planteada está relacionada con lo aprendido durante las clases de Educación Física., en concreto si habían aprendido más, menos o igual que en el resto de materias.

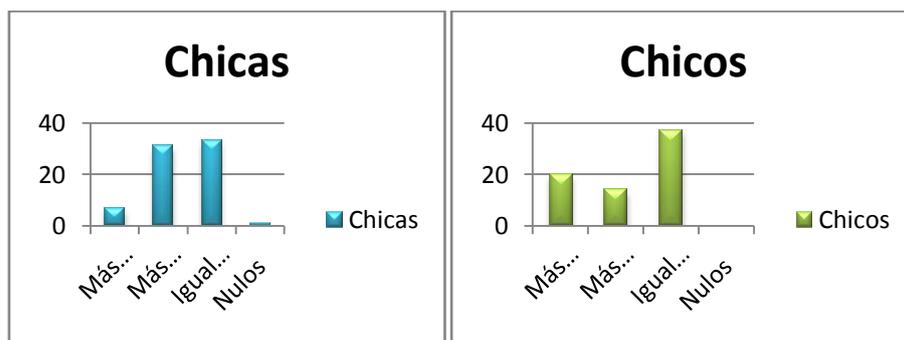
1 b. ¿Cuánto has aprendido en Educación Física?



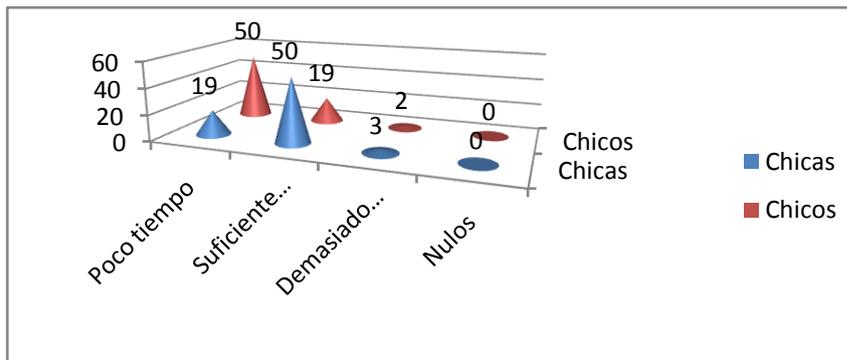
En este aspecto hubo también diferencias entre chicos y chicas. Un tercio de los chicos afirmaron haber aprendido en Educación Física más que en el resto de asignaturas, mientras que la misma proporción de chicas opina haber aprendido menos.

En la tercera y cuarta pregunta debían dar su opinión sobre el grado de dificultad que tiene la Educación Física para chicos y chicas y sobre el tiempo dedicado.

1 c. ¿Cómo crees que es la Educación Física?



1 d. Tiempo Dedicado a la materia

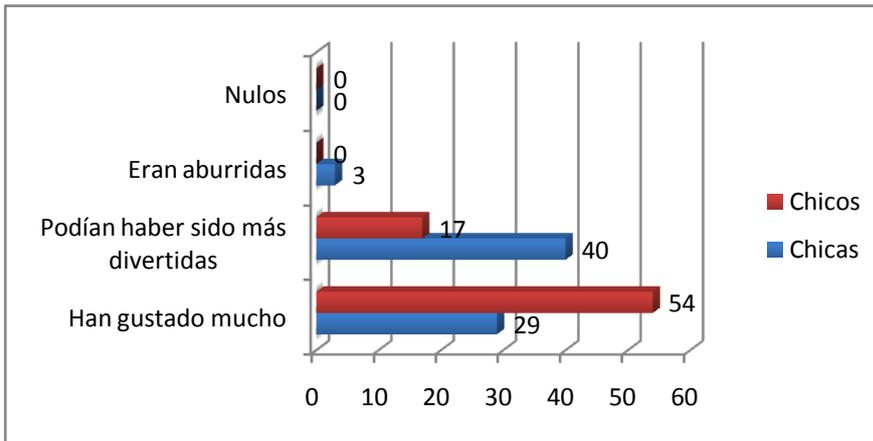


En cuanto al grado de dificultad, casi la mitad de los chicos y de las chicas que rellenaron el cuestionario piensan que se trata de una materia con igual dificultad para chicos y chicas. La otra mitad de los alumnos y alumnas piensan que la materia es más sencilla para los chicos. En posteriores investigaciones se podría plantear un análisis cualitativo de estas respuestas en el que los alumnos y alumnas pudieran justificar cada una de sus opiniones. En lo que respecta al tiempo dedicado a la Educación Física, dos terceras partes de los chicos piensan que es poco y la misma proporción de chicas opinan que es suficiente.

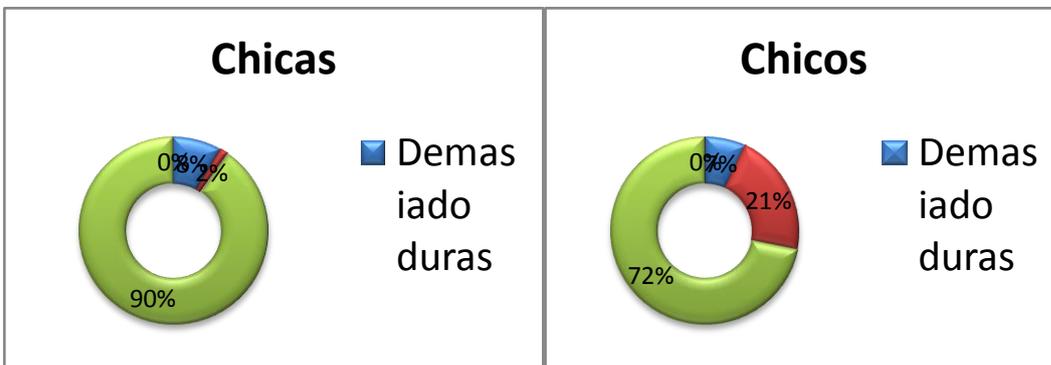
El segundo bloque de preguntas hace alusión a las actividades y las clases. Analizando los resultados, comprobamos que las chicas afirman que las actividades han estado bien, pero que podían haber sido más divertidas (55,5%); que la participación es de todos por igual (54,1%) o más por parte de los chicos (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 el caso de 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.

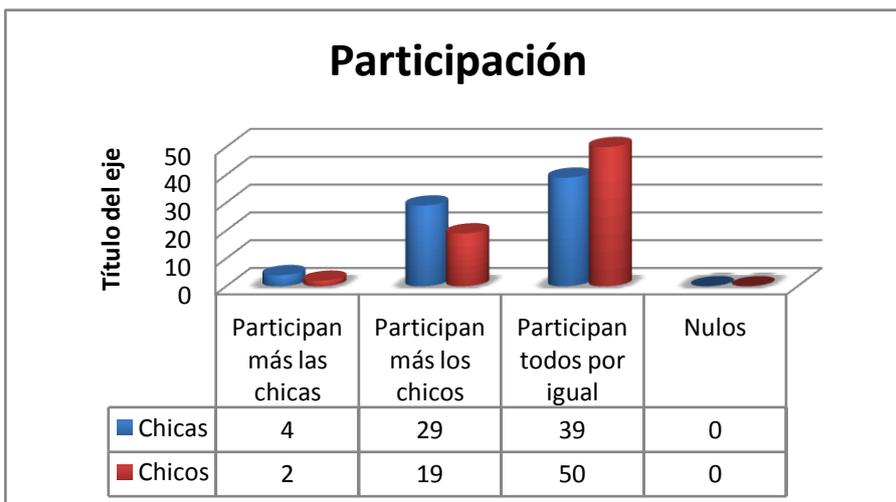
2 a. ¿Qué te parecen las actividades?



2 b. ¿Qué te han parecido las clases?



2 c. Participación en las actividades...



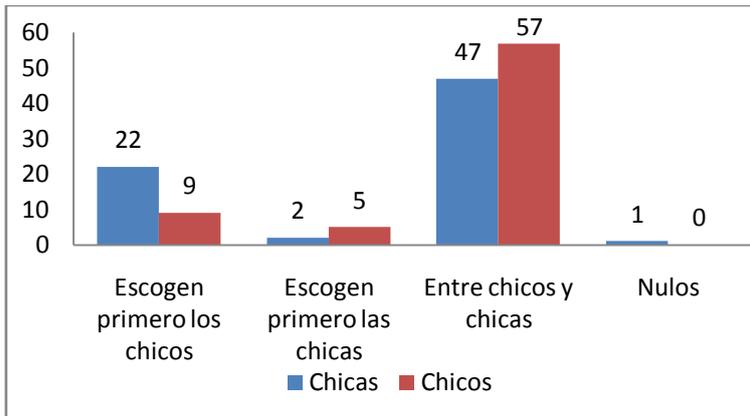
En el tercer bloque de preguntas se recogen una serie de cuestiones referidas a la opinión del alumnado sobre el profesorado de Educación Física.

La mayoría de chicos y de chicas piensa que es puntual, que explica bien, que le gusta la materia, que les hace caso cuando plantean actividades, y que ayuda y escucha a todos por igual. Siempre hay un porcentaje reducido que no piensa en esta línea y que, por ejemplo, en el caso de prestar ayuda cuando la necesitan, la profesora o el profesor ayuda más a las chicas (opinado por chicos y chicas). En esta línea, los chicos piensan que a las chicas se les escucha más, opinión no compartida por éstas.

3.EL PROFESOR/ LA PROFESORA	Chicas		Chicos	
3a. Es puntual	68	94,44%	65	91,55%
No es puntual	3	4,17%	6	8,45%
Nulos	1	1,39%	0	0
3b. Explica bien	71	98,61%	68	95,77%
No explica bien	1	1,39%	3	4,23%
Nulos	1	1,39%	0	0
3c. Le gusta la EF	70	97,22%	69	97,18%
No le gusta la EF	2	2,78%	1	1,41%
Nulos	0	0	1	1,41%
3d. Nos hace caso	50	69,44%	47	66,20%
Hace más caso a los chicos	10	13,89%	5	7,04%
Hace más caso a las chicas	1	1,39%	6	8,45%
No hace caso a nadie	11	15,28%	12	16,90%
Nulos	0	0	1	1,41%
3e. Ayuda más a los chicos	1	1,39%	3	4,23%
Ayuda más a las chicas	11	15,28%	10	14,08%
Ayuda a todos por igual	59	81,94%	58	81,69%
Nulos	1	1,39%	0	0
3f. Escucha más a los chicos	2	2,78%	1	1,41%
Escucha más a las chicas	1	1,39%	7	9,86%
Escucha a todos por igual	66	91,67%	61	85,92%
No escucha a nadie	3	4,17%	2	2,82%
Nulos	0	0	0	0

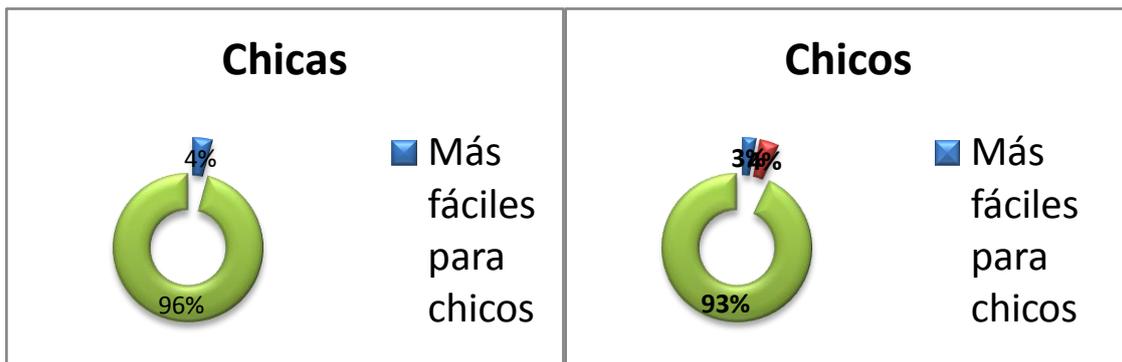
Además, se hicieron preguntas relativas a la elección de juegos durante las sesiones de Educación Física. La opinión general es que se escogen entre chicos y chicas, si bien un porcentaje significativo opina que son los chicos quienes deciden.

3 g. Cuando se eligen juegos...



En cuanto a los exámenes tanto alumnos como alumnas piensan que son igual de fáciles o de difíciles para chicos y para chicas.

3 g. Los exámenes son...



Junto a las preguntas analizadas, incluimos dos cuestiones en las que los alumnos y alumnas pudieron escribir qué actividades incluirían en las clases y cuáles piensan que se hacen en exceso. En ambos casos se propusieron muchas actividades. Los chicos plantearon la posibilidad de hacer más fútbol, baloncesto, pin-pon y hockey. Aparte de estas, expusieron otras actividades como bádminton, paddle, rugby, tenis, natación, beisbol, excursiones fuera del centro, actividades acrobáticas... Las chicas propusieron practicar más voleibol, hockey, patinaje, bailes y coreografías. Otras apoyadas en menor medida pero mencionadas fueron las siguientes: bádminton, baloncesto, natación, palas, salto a la comba y expresión corporal.

Por el contrario en las actividades que consideran que se hacen demasiado hay una coincidencia muy clara entre chicos y chicas respecto a una tarea que todos y todas llaman “correr” y en menor medida, aunque también apoyado por ambos sexos, el calentamiento y los estiramientos.

5.3. Una reflexión final y una propuesta.

Después de haber analizado los cuestionarios de los alumnos y alumnas de este centro, he podido observar que 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.

Cuando se les hace la pregunta de si consideran que el tiempo que se le dedica a la materia es suficiente, pudimos ver que los chicos consideran que el tiempo es poco y las chicas que es suficiente. Pero hay que plantearse por qué esto es así. Como posible hipótesis podríamos enunciar que los chicos quieren más tiempo de esta materia porque las actividades que se realizan en las sesiones son de su gusto, se sienten motivados y les gustaría hacerlas con más asiduidad. Sin embargo, las chicas, al no encontrar actividades que despierten sus ganas de participar o de aprender, no piensan en pasar más tiempo practicando actividad física (al menos dentro del centro escolar), algo que se ve reflejado también en los minutos de ocio o de pausa que tienen en cada jornada. Esto es, las chicas se limitan a sentarse y observar cómo sus compañeros chicos juegan al fútbol, al baloncesto o cómo charlan en el centro del patio. Quizás esta situación podríamos mejorarla si introdujéramos alguna nueva actividad, alternativa, poco conocida, que despierte el interés por parte de chicos y chicas y que el dominio sea prácticamente nulo por parte de ambos sexos para que todos partan de la misma base, a partir de la cual progresar todos más o menos al mismo ritmo. La misma explicación se puede asociar a la diferencia de nota que chicos y chicas asignan a la materia, y que es de casi un punto.

Ante esta situación, y tras las experiencias de otros profesores de secundaria y las opiniones expresadas por los alumnos, me gustaría proponer “las combas” como actividad alternativa, históricamente ligada al género femenino pero que a través de una unidad didáctica bien elaborada puede “engancharse” por igual a chicos y a chicas. Se trataría de una actividad desarrollada en las clases de Educación Física pero que invitaría a los alumnos a llevarla a cabo también durante los tiempos de recreo y en la que podrían participar todos por igual, ya que este material nos da muchas posibilidades. En este trabajo se desarrollará con más detalle una posible Unidad Didáctica de combas para aplicar en secundaria.

Hay opiniones minoritarias como si la profesora ayuda por igual a chicos y chicas, en que ambos contestan aparte de que “a todos por igual”, “se ayuda más a las chicas”. Aunque no se han observado dichos comportamientos durante las clases ya que se ayudaba por igual a todos aquellos que tenían problemas; es entendible este tipo de respuestas, ya que se asocia la necesidad de ayuda a la debilidad, fragilidad o incapacidad para realizar una tarea específica y unida directamente al género femenino. Las chicas mismas se autoconsideran “más torpes” para la realización de actividad física y debido a ello precisan de más ayuda que sus compañeros. En este aspecto también habría que trabajar desde las aulas, tomando medidas para que las chicas se crean confiadas para actuar, sintiéndose igual de fuertes y de capaces que el resto del grupo. Para ello, con nuestra propuesta didáctica, haremos que las sesiones sean atractivas para todos en igual medida, haciendo a partes iguales deportes preferidos por chicos y por chicas o dando un giro en la metodología de enseñanza de estas prácticas fuertemente asociadas a un género concreto donde más que el dominio predominen las relaciones entre los alumnos, las actitudes de cooperación y colaboración y el respeto mutuo entre ellos.

El cuestionario pasado es un instrumento cerrado ya que no permite a cada alumno expresar lo que opina específicamente sino que se le dan unos ítems concretos. Este aspecto representa una ventaja en la medida en que es de fácil análisis, pero a su vez tiene un inconveniente y es que los alumnos y alumnas no tienen la oportunidad de detallar lo que realmente piensan. Sería complicado a la par que interesante saber en cada pregunta la justificación que

hace cada uno de su respuesta. Es así como podríamos entender ciertos comportamientos y actitudes y encontrar soluciones más adecuadas para acercarnos poco a poco a un modelo de educación coeducativo donde no sólo las chicas estén aprendiendo junto a los chicos, sino que se cambie, en la materia de Educación Física, el modelo masculino al que se han incorporado las chicas, por un modelo mucho más acorde a ambos sexos y donde la diferencia de género no represente un problema.

6. UNIDAD DIDÁCTICA COEDUCATIVA: COMBAS

Cuando se habla de “salto a la comba” todos tenemos la imagen dos niñas dando a la comba, mientras una salta dentro y un grupo amplio espera fuera a entrar mientras canta una canción con ritmos variados de lo que depende la velocidad de la cuerda. Por ello, las combas siempre se ha asociado al género femenino y los chicos muestran cierto rechazo cuando se plantea la actividad. Por esto, debemos enfocar esta Unidad Didáctica desde una perspectiva que invite a los chicos a participar junto a las chicas y donde los diferentes niveles de habilidad tengan cabida. Tradicionalmente se ha comenzado a saltar a la comba de forma individual con una cuerda corta y en la que se podía “invitar a entrar” a alguien. Sin embargo, esta tarea es de las más difíciles ya que el grado de coordinación requerido es muy alto al ser la misma persona la que salta y la que mueve la cuerda. Así, la propuesta planteada se basa en un trabajo grupal coeducativo y cooperativo donde las tareas a realizar impliquen a más de una persona y la consecución de objetivos sea colectiva. Asimismo se busca que tanto chicos como chicas participen en la actividad de forma activa descubriendo las distintas posibilidades que nos ofrecen las combas a parte de las tradicionalmente conocidas.

Al comienzo de la Unidad sería interesante mostrarles algún vídeo que tenga como material principal las combas como espectáculos del Circo del Sol, coreografías hechas en años anteriores, anuncios de televisión (Nike, Font Vella)...En las sesiones prácticas, se partirá desde el trabajo de comba larga combinando los lugares de entrada la comba, para llegar a comba doble, comba individual y crear posibles combinaciones de éstas.

Las tareas que se plantean están basadas en el trabajo realizado por Pérez-Pueyo (2011) en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de León en su asignatura de Didáctica.

A continuación describiremos las distintas tareas que podemos llevar a cabo con una breve descripción. Para su aplicación tendremos que tener en cuenta el nivel con el que parten nuestros alumnos y que determinará el ritmo con el que podremos avanzar. Lo ideal sería que los elementos aprendidos un día puedan repasarse de forme breve, empleándose como calentamiento en días posteriores. En los primeros cursos de ESO podemos ir planteando tareas que vayan evolucionando en complejidad e introduciendo en las combas otras actividades como los malabares. A medida que el alumnado vaya dominando la técnica, propondremos la combinación con zancos o acrobacias dentro de las combas y la creación de una coreografía grupal en la que se muestren los elementos aprendidos en clase con una base musical. Esta coreografía podrá ser utilizada como instrumento de evaluación y calificación de la unidad didáctica tanto por parte del profesor como de cada alumno al resto de grupos. Para ello se empleará una planilla de evaluación, igual para todos los alumnos(basado en Pérez-Pueyo 2010) (Ver Anexo 4).

Para comenzar las clases haremos grupos que no sean pequeños pero tampoco demasiado numerosos, por ejemplo 6 ó 7 alumnos sería un buen número para formar un grupo. Además de este tipo de tareas, de vez en cuando trataremos de proponer actividades que impliquen la participación de todos los alumnos de la clase para crear un sentimiento de éxito grupal.

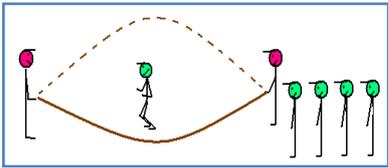
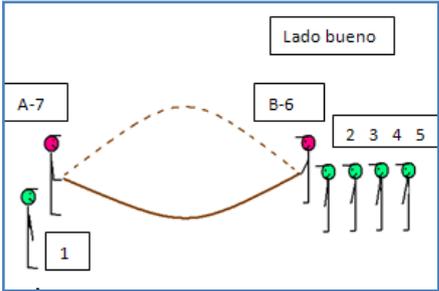
A continuación propondré una sucesión de tareas para emplear en la Unidad Didáctica y que siempre se pueden adaptar a las necesidades del grupo clase. Únicamente se proponen 7 sesiones pero que se podría ampliar a más si el grupo requiere hacer menos tareas por sesión o si decidimos hacer una coreografía como punto final de la Unidad Didáctica.

SESIÓN 1

Visionado de vídeos: con el objetivo de motivar y de introducir a nuestros alumnos en el trabajo de combas desde una perspectiva diferente a la tradicionalmente conocida.

- Anuncio de NIKE:
<http://www.youtube.com/watch?v=mOCcgoDAWnw>
- Jump in:
<http://www.youtube.com/watch?v=9Tg09eIWMH8&feature=related>
- Yves LaRock - Rise Up:
http://www.youtube.com/watch?v=z0MYU_nOGNq&feature=related
- Circus Salta Coreografía grupal de comba:
<http://www.youtube.com/watch?v=RQsYMNUwV-U&feature=related>
- Cirque du Soleil - Quidam - Combas :
http://www.youtube.com/watch?v=qR_91rmBAol

Tareas a realizar

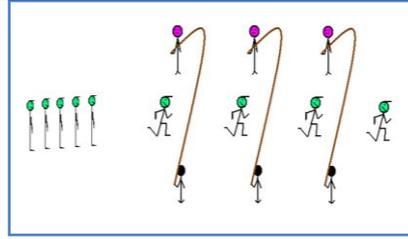
Descripción	Representación gráfica
<p>Ejercicio 1: Saltar sin perder comba entrando por lado bueno. La comba deberá llevar un ritmo constante.</p>	
<p>Ejercicio 2: “En tantos golpes de cuerda como personas hay en el grupo, incluidos los que dan, tenéis que saltar todos de forma consecutiva, sin perder cuerda y en un golpe no pueden saltar dos”. Una manera de hacerlo puede ser que uno entre a la cuerda por el lado opuesto a los demás, el cual sustituirá al que está dando al otro lado. Inmediatamente después de este primer salto, saltará el resto del grupo y el primero de ellos cambiará al otro que estaba dando para que pueda saltar.</p>	

SESIÓN 2

Tareas a realizar

Descripción	Representación Gráfica
<p>Ejercicio 1: Saltar sin perder comba entrando por lado bueno.</p>	
<p>Ejercicio 2: Saltar alternativamente, uno por cada lado, dejando un golpe de cuerda. Es decir, entra una persona de cada lado, saltan ambos juntos dentro de la cuerda una vez y salen. La secuencia es: salto, golpe de cuerda y entra la siguiente pareja.</p>	
<p>Ejercicio 3: Saltar entrando por lado malo sin perder cuerda.</p>	
<p>Ejercicio 4: Saltar entrando por lado malo sin perder cuerda entrando alternativamente uno por cada lado.</p>	
<p>Ejercicio 5: Saltar entrando por lado malo sin perder cuerda, pero entrando simultáneamente uno por cada lado.</p>	
<p>Ejercicio 6: Pasar transversalmente por debajo de la cuerda de un lado a otro sin tocarla y a ser posible sin correr, no hace falta ir de uno en uno.</p>	

Ejercicio 7: Pasar transversalmente tres cuerdas paralelas. Cada cuerda iniciará el movimiento a diferente tiempo, por lo que no girarán al unísono. La cuestión es pasar cuanto más rápido porque así será más fácil evitar que la cuerda te toque.



SESIÓN 3

Tareas a realizar

Descripción	Representación gráfica
<p>Ejercicio 1: Salto suave indistintamente por lado bueno y malo, turnándose con los compañeros de forma alternativa.</p>	
<p>Ejercicio 2: Entrar, saltar y salir con los ojos cerrados. Grupos reducidos, ya que cada persona se tomará bastante tiempo para saltar.</p>	
<p>Ejercicio 3: Hacer el ocho con los ojos cerrados. Consiste en dar una vuelta completa a la comba en forma de 8; es decir, entrar por lado bueno y salir por el contrario (en diagonal), rodear a la persona que está dando para entrar a saltar y salir de nuevo en diagonal, volviendo al inicio y completando el 8.</p>	
<p>Ejercicio 4: Hacer el ocho con los ojos cerrados pero entrando por lado malo</p>	
<p>Ejercicio 5: Entrar sin perder cuerda con los ojos cerrados, uno detrás de otro.</p>	

<p>Ejercicio 6: Saltos con giro dentro de la cuerda. 4 personas simultáneamente. Entran cuatro de uno en uno sin perder cuerda. Una vez que están todos dentro dan 4 saltos de tal modo que 3 saltos los hacen en el mismo sentido y al cuarto hacen un giro de 180°, vuelven a hacer 3 saltos y en el cuarto hacen de nuevo un salto-giro de 180°, para a continuación ir saliendo sin perder cuerda, de uno en uno en el mismo orden que entraron. Son 16 golpes de cuerda, pero en realidad cada uno salta 12 veces.</p>	
<p>Ejercicio 7: Paso transversal por lado malo, ya realizado anteriormente en la sesión anterior.</p>	
<p>Ejercicio 8: Pasar la cuerda perpendicularmente por lado malo. En primer lugar se saltará de uno en uno y luego formaremos 2 filas para saltar de dos en dos.</p>	
<p>Ejercicio 9: Se hacen dos filas perpendicularmente a la cuerda por cada lado. Las dos situadas en los extremos saltarán por lado malo y las del interior por lado bueno. Los alumnos irán saltando cada vez de un lado, formando dos círculos paralelos.</p>	

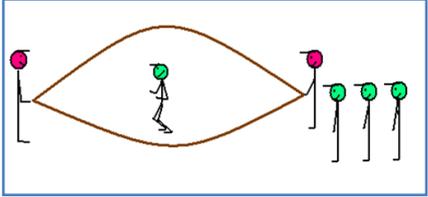
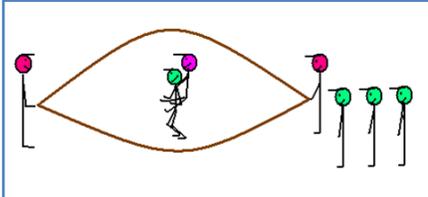
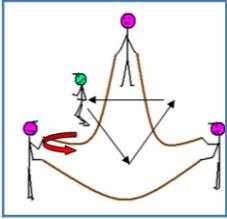
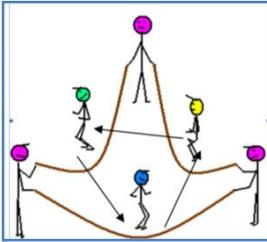
SESIÓN 4

Tareas a realizar

Descripción	Representación Gráfica
<p>Ejercicio 1: Salto de baja intensidad indistintamente por lado bueno y malo, turnándose con los compañeros de forma alternativa</p>	
<p>Ejercicio 2: Agrupados todos en la misma cuerda, irán probando a entrar y saltar de uno en uno, sin tener tanta importancia la salida. Todos pasarán por el grupo en el que está el profesor antes de probar por libre.</p>	
<p>Ejercicio 3: Saltar tres personas simultáneamente dentro de la cuerda. Se entra de uno en uno y se sale de la misma manera. Se intentará no perder comba en la entrada y la salida de uno y otro.</p>	
<p>Ejercicio 4: Saltar dos personas a la vez entrando una por cada lado. La salida se efectúa igual que la entrada, es decir, saliendo de uno en uno sin perder comba.</p>	
<p>Ejercicio 5: Entrar y salir en tres tiempos (un paso de entrada, uno de avance y otro de salida).</p>	
<p>Ejercicio 6: Entrar y salir en tres tiempos de forma consecutiva sin perder cuerda.</p>	

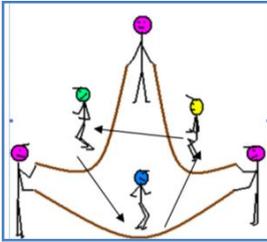
SESIÓN 5

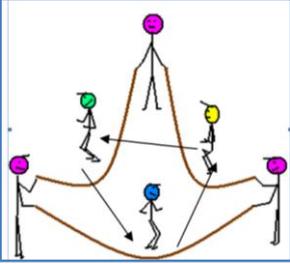
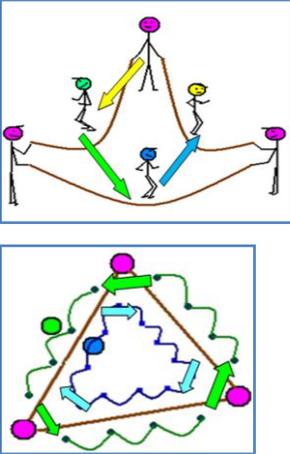
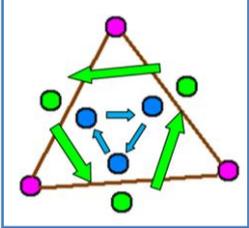
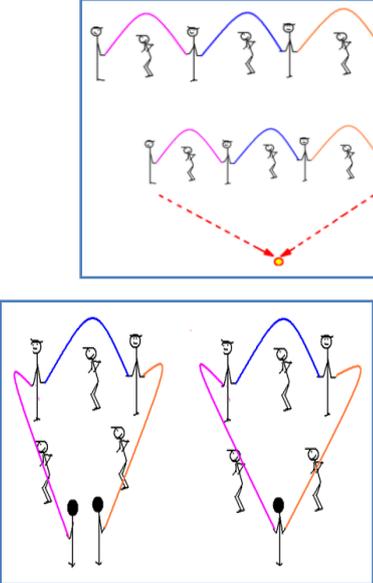
Tareas a realizar

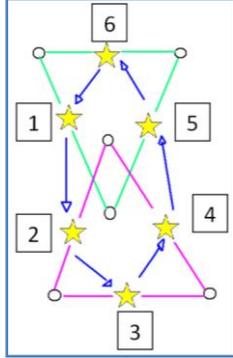
Descripción	Representación Gráfica
<p>Ejercicio 1: Saltar a comba doble para coger soltura. Aplicaremos lo que hicimos el día anterior.</p>	
<p>Ejercicio 2: Saltar a comba doble probando nuevos elementos: saltar con alguien montado a caballito, entrando dos personas a la vez (una por cada lado), saltar en cuclillas para acercarse al suelo y realizar flexiones...</p>	
<p>Ejercicio 3: Ejercicio del triángulo, en el que una persona va pasando de una cuerda a otra dando tres saltos de la siguiente manera: entra (tras el paso), avanza, avanza y cambia. Una vez controlado se puede intentar hacer el cambio de cuerda en dos saltos e incluso en uno, con lo que la rotación será más rápida.</p>	
<p>Ejercicio 4: Triángulo donde tres personas saltan a la vez, cada uno en una cuerda y pasan de una a otra al mismo tiempo. El cambio de cuerda a cuerda se hace cuando se han dado tres saltos dentro de una de ellas. Se pueden completar varias vueltas, lo que favorecerá el sentimiento de logro grupal.</p>	

SESIÓN 6

Tareas a realizar

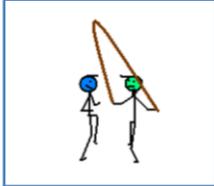
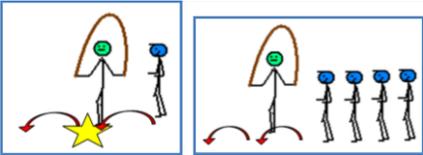
Descripción	Representación Gráfica
<p>Ejercicio 1: En esta sesión retomaremos el trabajo del triángulo de la clase anterior, con el objetivo de afianzarlo y poder introducir más saltadores dentro de las combas, así como crear combinaciones diferentes con este elemento. Triángulo dónde tres personas saltan a la vez, cada uno en una cuerda y pasan de</p>	

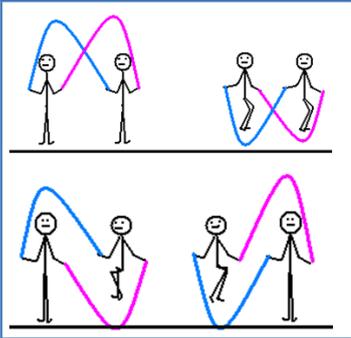
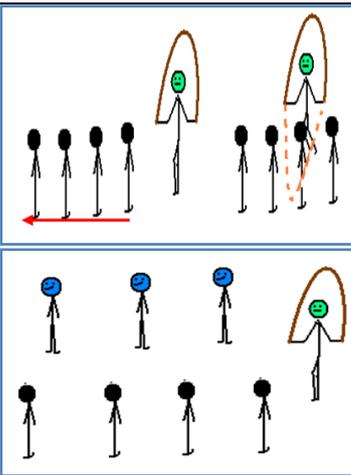
<p>una a otra al mismo tiempo.</p>	
<p>Ejercicio 2: Triángulo con tres personas dentro como en el ejercicio anterior. La diferencia radica en que en este caso, dos alumnos se desplazan en el mismo sentido (por fuera) y un tercero en sentido contrario (por dentro), para pasar posteriormente a tres en un sentido y uno en el otro.</p>	
<p>Ejercicio 3: Triángulo con seis personas dentro. Tres irán en un sentido y las otras tres en sentido opuesto. Es importante que hasta que no salga una vuelta entera cada vez que se vuelva a intentar cada sujeto comience en el mismo sitio en el que estaba al principio, y que mantengan el mismo orden para tener siempre las mismas referencias. Hasta que no lo hayan conseguido no se cambiarán los roles ni las posiciones.</p>	
<p>Ejercicio 4: Partiendo desde comba larga, 3 saltando, uno en cada cuerda, ir progresando hasta formar un triángulo. Los que están dentro de las cuerdas irán saltando con ellas a la vez que los de fuera se desplazan para situarse en el punto exacto para formar el triángulo. Únicamente se desplazarán las dos cuerdas de los extremos hasta colocarse en el centro de sus otros dos compañeros. Uno de los dos sujetos que dan en los extremos al llegar al cerrar el triángulo le cederá su cuerda al compañero para que únicamente queden tres dando.</p>	

<p>Ejercicio 5: Unir dos triángulos por uno de los vértices de manera que podamos saltar en las seis cuerdas. Se comenzará con los alumnos que dan colocados en el sitio correcto. Comenzarán a dar al mismo tiempo hacia dentro de manera que los saltadores que entren a saltar lo hagan por lado malo para dentro moverse por lado bueno. Del puesto 1 al 2, y de 3 al 4 los saltadores se verán obligados a entrar por lado malo, ya que lo hacen por la parte exterior del circuito. Se puede dar también cambiando el sentido, es decir, hacia fuera. Todos saltarán realizando la vuelta en el mismo sentido.</p>	
---	---

SESIÓN 7

Tareas a realizar

Descripción	Representación Gráfica
<p>Ejercicio 1: Salto con comba individual. No se deben levantar demasiado los pies del suelo ni doblar las rodillas o la cadera de forma excesiva, ya que inducirá al error en ejercicios posteriores</p>	
<p>Ejercicio 2: Por parejas, mientras uno salta a cuerda individual un compañero entra por delante a saltar. La referencia es la misma que se utiliza para entrar en la cuerda larga por lado bueno. Es necesario mantener el ritmo una vez que ha entrado nuestro compañero.</p>	
<p>Ejercicio 3: Salto con comba individual y un compañero entra por detrás. En este caso la referencia es la misma que en cuerda larga por lado malo, teniendo que entrar cuando la cuerda se sitúe a la altura de los ojos. Es necesario mantener el ritmo una vez que ha entrado nuestro compañero.</p>	
<p>Ejercicio 4: Salto con comba individual, entramos por un lateral, saltamos 3 o 4 veces y salimos por el otro lado.</p>	
<p>Ejercicio 5: Salto simultáneo o alternativo con comba individual en combinación con un compañero. Cada uno cogerá con la mano de fuera su propia cuerda, y con la mano de dentro la cuerda del compañero. Se trata de dar</p>	

<p>con ambas cuerdas a la vez para que los dos salten al mismo tiempo. Esta actividad podrá complicarse, si el grupo lo permite, dando las cuerdas alternativamente.</p>	
<p>Ejercicio 6: La cremallera. Por grupos de 4 (aunque si una pareja se queda sola puede juntarse y será 6) que resultarán de la unión de parejas. 3 se colocan en fila sin comba y uno enfrente con comba individual, que será el único que se mueva del sitio. Se trata de pasar hasta el final y volver, haciendo que salten de uno en uno sin perder cuerda. Si algún grupo consiguiera realizar la actividad sin problema podrá probar a saltar con una doble fila. En este caso, tendrá lugar un primer salto individual para proceder a saltar con dos personas a la vez.</p>	

7. CONCLUSIONES

Tras la revisión de la literatura sobre la coeducación y el análisis de algunas propuestas realizadas por autores y autora en relación al desarrollo de esta filosofía educativa, podemos afirmar que el paso de una escuela mixta, implantada en nuestro países hace más de cuarenta años, se está produciendo de manera muy lenta.

Este cambio tiene que promoverse desde toda la comunidad educativa, desde la administración, el alumnado, las familias y el profesorado. Este último grupo, apoyado por el resto de agentes, debe ir modificando sus estrategias de intervención, su metodología y los contenidos que imparte, de manera que llegue al alumnado un mensaje en el que la igualdad de sexos sea el eje central. En el campo de la Educación Física, la forma de actuar de los docentes hará que los alumnos y alumnas cambien poco a poco su forma de pensar en cuanto a lo que la masculinización del deporte se refiere, para hacer de las prácticas físicas unos contenidos que puedan llegar a todos los colectivos con las mismas oportunidades y posibilidades de aprender en aquellos en los que

tengan interés y conocer esos otros que hasta el momento, por ser considerados “no adecuados” para chicos o para chicas no habían podido practicar con la libertad que les hubiera gustado.

Además del estudio teórico, la investigación realizada y la información obtenida del alumnado, me ha hecho pensar que este trabajo podría haberse ampliado a través de entrevistas en profundidad que nos permitan analizar el porqué de cada respuesta y situaciones concretas que se hayan podido dar. En este caso, los cuestionarios únicamente fueron repartidos entre alumnos de Secundaria, pero también se podría investigar la realidad que existe en la etapa primaria o incluso anteriormente, ya que como hemos comentado el cambio de mentalidad debe hacerse desde que comienza la educación.

Por último, tengo que decir que gracias a este trabajo práctico, con su base teórica he podido reflexionar acerca de las posibles metodologías que podría seguir en un futuro en mi papel como docente. De nada sirve, formarse y esforzarse en innovar para obtener una plaza, si cuando la tenemos, nos limitamos a enseñar como lo hicieron con nosotros, sin adaptaciones, sin cambios, sin tener en cuenta el grupo que tenemos delante. Debemos avanzar y hacer que nuestra materia, la Educación Física sea un ámbito rico en experiencias y conocimientos que fomenten en nuestros alumnos y alumnas actitudes y comportamientos de respeto, solidaridad, colaboración y cooperación y para que nunca más se haga del deporte y de la actividad física un factor de discriminación entre hombres y mujeres.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J.A. (2007): "Coeducación y educación física". *Revista de estudios sobre Sierra Mágina*, SUMUNTÁN nº 24; pp. 165-179
- BONAMY, M.B. (2009): "Las relaciones de género en el deporte y en la Educación Física". *8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.
- 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, pp. 549-573.
- CHAVES, J.A. (2009): "Educación no sexista en el ámbito escolar"; *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, nº 15
- COLÁS, P.; JIMÉNEZ, R.(2006): "Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares". *Revista de Educación*, 340; pp.415-444.
- DOMINGUEZ, G.(2010): "La coeducación desde la asignatura de educación física". *TRANCES: Revista de transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 2(4); pp. 225-238
- FLORES, P.;CARRIÓN, M.A.; RUIZ, F.J.(2007): "Coeducar en Educación Física". *Revista Digital "Práctica Docente"*, 7,
- GARCÍA, M.; ASINS, C.(1994): *La coeducación en educación física; Cuadernos de coeducación*. Instituto de ciencias de la educación, Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.
- HERNÁNDEZ , B.(2008): *Coeducar en educación física; Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, nº 14
- LÓPEZ, E. (2005): "Propuesta para una educación no sexista. Coeducación e igualdad de sexos en el área de Educación Física". *www.efdeportes.com; Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 81*. [<http://www.efdeportes.com/efd81/coed.htm>; Con acceso el 26 de Junio de 2012]
- LLORENTE, C.(2000): *Elige tu Deporte; Cuaderno de Educación no sexista nº 9*. Instituto de la Mujer: Madrid.

- MORENO, J.A.; SICILIA, A.; MARTÍNEZ, C.; ALONSO, N. (2008): “Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro”. *Revista Internacional de Ciencias del deporte*, vol. 4, año 4, pp. 42-64 nº 11.
- MUÑOZ, D. (2008): “Construcción de material alternativo en Educación Física” www.efdeportes.com; Revista Digital – Buenos Aires – Año 13 – Nº 124, [<http://www.efdeportes.com/efd124/construccion-de-material-alternativo-en-educacion-fisica.htm>], Con acceso el 26 de Junio de 2012]
- NAVARRETE, G.; NAVARRETE, A. (2002): “La coeducación en el área de Educación Física. Intervención educativa”. Revista Digital “efdeportes”, Buenos Aires- Año 8, nº 53; [<http://www.efdeportes.com/efd53/coef.htm>], Con acceso el 26 de Junio de 2012]
- PEREZ-PUEYO, A. (2011): *Apuntes de la asignatura de Didáctica de la Educación Física*. Universidad de León. Trabajo Inédito.
- PÉREZ PUEYO, A. (coord.) (2010b). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.
- RABAZAS, T.(2000): “La educación física del Magisterio femenino en el franquismo”. *Revista Complutense de educación*, vol.11, nº 2: 167-198
- SARAVÍ, J.R. (1995): “Hacia una Educación Física no sexista”. *Educación Física y Ciencia*, vol.1, nº 0, p. 32-39.
- SOLER, S. (2009): “Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol”. *Cultura y Educación*, 21(1), pp. 31-42.