



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE
LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

**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**

**PRESENTADA POR:
PEDRO ÁNGEL VALDIVIA MORAL**

**DIRIGIDA POR:
DRA. DÑA. MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ
DR. D. TOMÁS J. CAMPOY ARANDA**

JAÉN, 29 DE JUNIO DE 2011

**ISBN 978-84-8439-658-1
DEPÓSITO LEGAL J-1189-2012**



UNIVERSIDAD DE JAÉN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

*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*

Dirigida por:

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Dr. Tomás J. Campoy Aranda

Tesis presentada por:

Pedro Ángel Valdivia Moral

Jaén, 2011



UNIVERSIDAD DE JAÉN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

Jaén, 2011

Dra. D^a. María Luisa Zagalaz Sánchez, CU del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, en el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Jaén y **Dr. D. Tomás J. Campoy Aranda**, TU del Departamento de de Pedagogía, en calidad de directores de la Tesis Doctoral que presenta **D. Pedro Ángel Valdivia Moral**, bajo el título; “*La coeducación en la educación física escolar. Análisis de las teorías y metodologías asociadas del profesorado y reflejo en el alumnado. Estudio en la provincia de Jaén*”.

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa pública ante el tribunal que ha de juzgarla, por lo que consideran procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y surta los efectos oportunos, firman el presente en Jaén a de
de 2011.

Fdo. Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Fdo. Dr. Tomás J. Campoy Aranda

*“Es muy probable que las mejores decisiones no sean fruto de una reflexión del cerebro
sino del resultado de una emoción”*

(Eduard Punset)

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL	9
AGRADECIMIENTOS	31
RESUMEN	35
ABSTRACT	36
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	37
1. JUSTIFICACIÓN	41
1.1. ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN	48
2. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	51
2.1. EDUCACIÓN	51
2.1.1. Educación en valores	52
2.2. COEDUCACIÓN	55
2.2.1. Qué es y qué no es coeducación	58
<i>2.2.1.1. Los estereotipos de género</i>	61
<i>2.2.1.2. Igualdad de género</i>	66
2.2.2. Coeducación fuera de la enseñanza	67
<i>2.2.2.1. La familia en la coeducación</i>	68
<i>2.2.2.2. El deporte en la coeducación</i>	69
<i>2.2.2.3. Los medios de comunicación en la coeducación</i>	72
2.2.3 Paradigmas feministas en la investigación	73
<i>2.2.3.1. Feminismo liberal</i>	74
<i>2.2.3.2. Feminismo socialista</i>	75
<i>2.2.3.3. Feminismo radical</i>	76

2.2.4. Nuevas tendencias en investigación feminista	77
2.3. LA COEDUCACIÓN EN EL PERIODO ESCOLAR	78
2.3.1. Los modelos de educación en función del género	82
2.3.1.1. Centros segregados	83
2.3.1.1.1. <i>Ventajas de los centros segregados</i>	84
2.3.1.1.2. <i>Inconvenientes de los centros segregados</i>	84
2.3.1.2. Centros mixtos	84
2.3.1.2.1. <i>Ventajas de los centros mixtos</i>	85
2.3.1.2.2. <i>Inconvenientes de los centros mixtos</i>	86
2.3.1.3. Centros coeducativos	86
2.3.1.4. Educación mixta y coeducación	89
2.3.1.5. Segregación	90
2.3.2. El sexismo en la escuela	94
2.3.3. El currículum	97
2.3.3.1. <i>El currículum en la Educación Física</i>	102
2.3.4. Formación del profesorado en Coeducación	103
2.3.4.1. <i>La formación del profesorado de EF</i>	106
2.3.4.2. <i>El profesorado como coeducador</i>	111
2.4. LA COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	113
2.4.1. Pautas de promoción de la actividad física en mujeres jóvenes	117
2.4.2. Presencia de la Coeducación en Educación Física	121
2.4.2.1. <i>La clase de Co-Educación Física</i>	126
2.4.2.1.1. <i>Pautas metodológicas en Co-Educación Física</i>	128
2.4.2.2. <i>Elementos de la Educación Física que influyen en la coeducación</i>	131
2.4.2.2.1. <i>Los bloques de contenidos</i>	131
2.4.2.2.2. <i>Utilización del espacio motriz</i>	132
2.4.2.2.3. <i>Las actividades en la clase de EF</i>	133

2.4.2.2.4. <i>Las agrupaciones</i>	135
2.4.2.2.5. <i>El material</i>	136
2.4.2.2.6. <i>La utilización del lenguaje</i>	137
2.4.2.2.7. <i>La indumentaria en Educación Física</i>	139
2.4.2.2.8. <i>La evaluación</i>	140
2.4.2.2.9. <i>El feedback</i>	141
3. REVISIÓN DE LA LITERATURA	143
3.1. ANTECEDENTES	145
3.1.1. Historia y legislación española en coeducación. Un enfoque desde la EF	145
3.1.2. Normativa relacionada con la igualdad de sexo	158
3.2. REVISIÓN DE LAS APORTACIONES PREVIAS Y PANORAMA CIENTÍFICO ACTUAL EN RELACIÓN A LA COEDUCACIÓN Y LA EF	158
3.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	164
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	167
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	171
4.1. DEFINICIÓN DEL ESTUDIO	171
4.1.1. El objeto de la investigación	173
4.1.2. Cronograma	173
4.2. OBJETIVOS	174
4.2.1. Objetivo general	175
4.2.2. Objetivo específico	175
4.3. VARIABLES DEL ESTUDIO	176
4.4. METODOLOGÍA	177
4.5. POBLACIÓN Y MUESTRA	178

4.5.1. Población	178
4.5.2. Muestras	180
<i>4.5.2.1. Profesorado</i>	180
<i>4.5.2.2. Alumnado</i>	181
4.6. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ASPECTOS COEDUCATIVOS EN EF	185
4.6.1. Procedimiento de elaboración	187
4.6.2. Proceso de construcción del cuestionario	187
4.6.3. Características psicométricas del cuestionario	191
<i>4.6.3.1. Fiabilidad del cuestionario</i>	191
<i>4.6.3.2. Validez del cuestionario</i>	194
<i>4.6.3.3. Definición operativa de las variables</i>	205
4.6.4. Procedimiento para la recogida de datos del profesorado	206
<i>4.6.4.1. Elaboración de la plataforma moodle</i>	207
<i>4.6.4.2. Procedimiento de distribución y recogida de datos</i>	211
<i>4.6.4.3. Dificultados en la aplicación del cuestionario</i>	212
4.7. CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DEL CPIDEF	213
4.7.1. Fiabilidad del cuestionario	214
4.7.2. Validez del cuestionario	215
4.7.3. Procedimiento de recogida de datos del alumnado	218
5. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS	219
5.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL PROFESORADO	221
5.1.1. Variables sociodemográficas	223
5.1.2. Diferencias entre grupos	226
<i>5.1.2.1. Diferencias en función del sexo del profesorado</i>	226
<i>5.1.2.2. Diferencias en función de la edad del profesorado</i>	227

<i>5.1.2.3. Diferencias en función de los años de experiencia</i>	227
5.1.3. Análisis descriptivo de las tablas de contingencia	228
<i>5.1.3.1. Análisis descriptivo de tablas de contingencia en relación a la variable sexo</i>	229
<i>5.1.3.2. Análisis descriptivo de tablas de contingencia en relación a la variable edad</i>	273
<i>5.1.3.3. Análisis descriptivo de tablas de contingencia en relación a la variable años de experiencia</i>	317
5.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ALUMNADO	361
5.2.1. Variables sociodemográficas	362
5.2.2. Diferencias entre grupos	366
<i>5.2.2.1. Diferencias en función del sexo</i>	366
<i>5.2.2.2. Diferencias en función del tipo de centro del alumnado</i>	366
<i>5.2.2.3. Diferencias en función de la edad del alumnado</i>	367
<i>5.2.2.4. Diferencias en función del curso del alumnado</i>	368
5.2.3. Análisis descriptivo de las tablas de contingencia	368
<i>5.2.3.1. Análisis descriptivo de las tablas de contingencia en relación a la variable sexo</i>	369
<i>5.2.3.2. Análisis descriptivo de las tablas de contingencia en relación a la variable tipo de centro</i>	388
<i>5.2.3.3. Análisis descriptivo de las tablas de contingencia en relación a la variable curso</i>	407
<i>5.2.3.4. Análisis descriptivo de las tablas de contingencia en relación a la variable edad</i>	420
6. DISCUSIÓN	435
6.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROFESORADO	437
6.2. DISCUSIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DEL CPIDEF Y DEL CACEF	444
7. CONCLUSIONES	451

8. CONSIDERACIONES Y LIMITACIONES EN LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO	455
9. PROSPECTIVAS DE FUTURO	459
TERCERA PARTE: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS	461
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	465
10.1. LEGISLACIÓN	497
10.2. PÁGINAS WEB	499
11. ANEXOS	501
11.1. POBLACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE CENTROS PÚBLICOS	503
11.2. POBLACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE CENTROS CONCERTADOS	504
11.3. POBLACIÓN DE ALUMNOS EN CENTROS PÚBLICOS	505
11.4. POBLACIÓN DE ALUMNOS EN CENTROS CONCERTADOS	507
11.5. PRIMER DISEÑO DEL CUESTIONARIO	511
11.6. OBSERVACIONES DE LOS JUECES EXPERTOS	518
11.7. MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS Y ROTACIÓN VARIMAX CON KAISER DEL CACEF	526
11.8. CUESTIONARIO DEFINITIVO	527
11.9. GUIA PARA LA REALIZACIÓN DE LA PLATAFORMA MOODLE	531
11.10. MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS Y ROTACIÓN VARIMAX CON KAISER DEL CPIDF	533
11.11. GRÁFICOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE TABLAS DE CONTINGENCIA EN RELACIÓN A LA VARIABLE CURSO	534

**11.12. GRÁFICOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE TABLAS DE
CONTINGENCIA EN RELACIÓN A LA VARIABLE EDAD**

553

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. Definiciones sobre coeducación	57
Tabla nº 2. Clasificación de autores en función de su tendencia coeducativa	58
Tabla nº 3. Pautas para trabajar la coeducación	61
Tabla nº 4. Modelos de estereotipos de género	62
Tabla nº 5. Modelos de escuela	88
Tabla nº 6. Relación entre enfoques teóricos y modelos de formación del profesorado	111
Tabla nº 7. Clasificación de cualidades físicas y deportes	116
Tabla nº 8. Variables sociodemográficas	177
Tabla nº 9. Distribución de la muestra por cursos y tipos de centros	183
Tabla nº 10. Distribución de la muestra participante por cursos	184
Tabla nº 11. Instrumentos de medida relacionados con la coeducación en EF	190
Tabla nº 12. Valor de Alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad	194
Tabla nº 13. Características de jueces y juezas expertos	195
Tabla nº 14. Valoración de los expertos del universo de ítems	196
Tabla nº 15. Varianza total explicada del CACEF	199
Tabla nº 16. Valores de la adecuación muestral de KMO	199
Tabla nº 17. Factor 1 del CACEF	202
Tabla nº 18. Factor 2 del CACEF	202
Tabla nº 19. Factor 3 del CACEF	203

Tabla nº 20. Coeficiente de alfa en las diferentes dimensiones del CPIDEF	215
Tabla nº 21. Varianza total explicada del CPIDEF	216
Tabla nº 22. Factor 1 del CPIDEF	217
Tabla nº 23. Factor 2 del CPIDEF	217
Tabla nº 24. Resultados estadísticos descriptivos para el profesorado	222
Tabla nº 25. Variable sociodemográfica sexo del profesorado	223
Tabla nº 26. Variable sociodemográfica edad del profesorado	224
Tabla nº 27. Variable sociodemográfica años de experiencia del profesorado	225
Tabla nº 28. Ítems con diferencias significativas respecto a la variable sexo del profesorado	226
Tabla nº 29. Ítems con diferencias significativas respecto a la variable edad del profesorado	227
Tabla nº 30. Ítems con diferencias significativas respecto a la variable años de experiencia del profesorado	228
Tabla nº 31. Resultados estadísticos descriptivos para el alumnado	361
Tabla nº 32. Variable sociodemográfica sexo del alumnado	362
Tabla nº 33. Variable sociodemográfica tipo de centro del alumnado	363
Tabla nº 34. Variable sociodemográfica curso del alumnado	364
Tabla nº 35. Variable sociodemográfica edad del alumnado	365
Tabla nº 36. Ítems con diferencias significativas respecto a la variable sexo del alumnado	366
Tabla nº 37. Ítems con diferencias significativas respecto a la variable tipo de centro del alumnado	367

Tabla nº 38. Ítems con diferencias significativas respecto a la variable edad del alumnado	367
Tabla nº 39. Ítems con diferencias significativas respecto a la variable curso del alumnado	368

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. nº 1. Esquema de investigación	48
Fig. nº 2. Componentes del sistema cultural y articulaciones	83
Fig. nº 3. Cronograma de las instituciones responsables de la formación de profesores de EF	107
Fig. nº 4. Situación entre la reproducción y el cambio	125
Fig. nº 5. Instrucción de tareas domesticas	150
Fig. nº 6. Juego para niños	152
Fig. nº 7. Ciclo de muestreo	180
Fig. nº 8. Ciudades donde se recogieron cuestionarios procedentes del alumnado	184
Fig. nº 9. Tipos de validez del CACEF	204
Fig. nº 10. Tipos de realización del CACEF	212

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráf. nº 1. Distribución de los centros de secundaria	178
Gráf. nº 2. Distribución por tipo de centros del profesorado de EF	179
Gráf. nº 3. Distribución por tipo de centros del alumnado de secundaria	179
Gráf. nº 4. Gráfico de sedimentación del CACEF	201
Gráf. nº 5. Gráfico de sedimentación del CPIDEF	216
Gráf. nº 6. Variable sociodemográfica sexo del profesorado	223
Gráf. nº 7. Variable sociodemográfica edad del profesorado	224
Gráf. nº 8. Variable sociodemográfica años de experiencia del profesorado	225
Gráf. nº 9 al nº 52. Gráficos correspondientes a los ítems del CACEF en relación a la variable sexo del profesorado	229-272
Gráf. nº 53 al nº 96. Gráficos correspondientes a los ítems del CACEF en relación a la variable edad del profesorado	273-316
Gráf. nº 97 al nº 140. Gráficos correspondientes a los ítems del CACEF en relación a la variable años de experiencia del profesorado	317-360
Gráf. nº 144. Variable sociodemográfica sexo del alumnado	362
Gráf. nº 145. Variable sociodemográfica tipo de centro del alumnado	363
Gráf. nº 146. Variable sociodemográfica curso del alumnado	364
Gráf. nº 147. Variable sociodemográfica edad del alumnado	365
Gráf. nº 148 al nº 167. Gráficos correspondientes a los ítems del CPIDEF en relación a la variable sexo del alumnado	369-387

Gráf. nº 168 al nº 187. Gráficos correspondientes a los ítems del CPIDEF en 388-406
relación a la variable tipo de centro del alumnado

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro nº 1. Cronograma de actuaciones de la fase previa	173
Cuadro nº 2. Cronograma de actuaciones de la realización del trabajo	174
Cuadro nº 3. Estadísticos de fiabilidad del CACEF	192
Cuadro nº 4. Resumen del procesamiento de los casos del CACEF	192
Cuadro nº 5. Estadísticos de fiabilidad para el factor 1 del CACEF	193
Cuadro nº 6. Estadísticos de fiabilidad para el factor 2 del CACEF	193
Cuadro nº 7. Estadísticos de fiabilidad para el factor 3 del CACEF	193
Cuadro nº 8. KMO y prueba de esfericidad de Bartlett del CACEF	200
Cuadro nº 9. Correlaciones reproducidas para la bondad de ajuste del CACEF	200
Cuadro nº 10. Estadísticos de fiabilidad del CPIDEF	214
Cuadro nº 11. Resumen del procesamiento de los casos del CPIDEF	214
Cuadro nº 12. Estadísticos de fiabilidad para el factor 1 del CPIDEF	214
Cuadro nº 13. Estadísticos de fiabilidad para el factor 2 del CPIDEF	214
Cuadro nº 14. KMO y prueba de esfericidad de Bartlett del CPIDEF	215
Cuadros nº 15 al nº 58. Tablas de contingencia de los ítems del CACEF con relación a la variable sexo	229-272
Cuadros nº 59 al nº 102. Tablas de contingencia de los ítems del CACEF con relación a la variable edad	273-316
Cuadros nº 103 al nº 146. Tablas de contingencia de los ítems del CACEF con relación a la variable años de experiencia	317-360

Cuadros nº 147 al nº 165. Tablas de contingencia de los ítems del CPIDEF con relación a la variable sexo	369-387
Cuadros nº 166 al nº 186. Tablas de contingencia de los ítems del CPIDEF con relación a la variable tipo de centro	388-406
Cuadros nº 187 al nº 204. Tablas de contingencia de los ítems del CPIDEF con relación a la variable curso	407-420
Cuadros nº 205 al nº 223. Tablas de contingencia de los ítems del CPIDEF con relación a la variable edad	421-433
Cuadro nº 223. Relación de ítems que miden la igualdad de trato en los diferentes cuestionarios	445
Cuadro nº 224. Relación de ítems que miden la igualdad de trato en los diferentes cuestionarios	446

ÍNDICE DE FOTOS

Foto nº 1. Niños y niñas jugando por separado en el patio	94
Foto nº 2. Mujeres jugando a bádminton	147
Foto nº 3. Práctica femenina de deporte	148
Foto nº 4. Mujeres jugando al golf	149
Foto nº 5. Imagen de la página Web freewebclass	207
Foto nº 6. Datos registrado en Excel	208
Foto nº 7. Registro de usuarios	208
Foto nº 8. Nombre de usuario y contraseña del profesor	209
Foto nº 9. Error en la realización del cuestionario	209
Foto nº 10. Ficha digital individual de cada profesor	209
Foto nº 11. Aspecto de los ítems en la plataforma moodle	210
Foto nº 12. Página inicial de la plataforma moodle	210
Foto nº 13. Hoja de registro de usuarios	211

AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS

En este apartado quisiera expresar mi profunda gratitud a todas aquellas personas que de algún modo me ayudaron y me acompañaron no sólo en la realización de este trabajo, sino durante toda esta etapa investigadora. Aún sabiendo que corro el riesgo de olvidar a alguien, merece la pena aprovechar esta oportunidad para hacerles llegar una pequeña parte de mi agradecimiento.

En primer lugar a mis directores de tesis, María Luisa Zagalaz y Tomás Campoy. A María Luisa, porque desde el primer momento depositó “a ciegas” toda su confianza en mí. Por su dedicación, sapiencia y sinceridad de la que pude extraer multitud de conocimientos y experiencias. Y principalmente por sus consejos que han guiado y guiarán tanto mi labor profesional, como la personal. A Tomás Campoy, por estar siempre dispuesto a escuchar y tener las mejores respuestas a mis dudas, por enseñarme mucho del apasionante mundo de la metodología de la investigación. Gracias a ambos, por invertir tantas horas en este trabajo.

A mis padres, por vuestro infinito apoyo y comprensión en cualquier faceta de mi vida. Nunca llego a tiempo para pedir os cualquier tipo de ayuda, porque, llegado ese momento, vosotros ya habeis empezado a ayudarme. A mi hermana, por ser para mí una fuente de ilusión, alegría y cariño constante.

A Miriam, porque juntos hemos comenzado una carrera en la que finalizar este trabajo solamente significa cruzar una meta. Aún nos quedan muchas metas que conseguir juntos. Gracias por todo lo que aportas a mi vida y convertirme en la persona que soy.

A Dori y Enrique, por los sabios consejos que me habeis dado, tanto en los buenos momentos, como en aquellos donde tomar una decisión resultaba difícil.

También quisiera agradecer a Amador Lara toda la ayuda y sugerencias que me ha aportado tanto en este trabajo como en otras tareas. Por ser alguien que siempre ha tenido una afirmación a mis peticiones. Así mismo, quiero hacer extensible este agradecimiento a David Molero, por comportarse de igual manera, ayudándome y enseñándome más de lo que necesitaba. Espero trabajar mucho con vosotros en un futuro.

No quisiera olvidar a Sonia, que siempre hace un hueco entre todo el trabajo que tiene para solucionar cualquier dificultad que me surge.

A mi amigo José Quesada, por ayudarme en el difícil mundo virtual, sin su ayuda el trabajo hubiera sido más complicado y lento.

Por supuesto, a los Equipos Directivos que me abrieron las puertas de sus centros para desarrollar la investigación y que pusieron a mi disposición todo aquello que necesitaba, facilitándome el trabajo e interesándose por el mismo. A los profesores y profesoras de EF, que han colaborado en la investigación y son un pilar fundamental de este trabajo. A los alumnos y alumnas que han participado de forma generosa, siendo imprescindibles para este trabajo.

A todos mis educadores, maestros y profesores que en algún momento aportaron algo en mi formación.

A todas aquellas personas que de alguna u otra forma me hicieron amar y entender el deporte y la actividad física como una forma de vida.

Personas así, hacen que cualquier cosa sea fácil.

GRACIAS A TODOS

Pedro Ángel Valdivia Moral

RESUMEN

RESUMEN

La actual sociedad exige modelos de igualdad de oportunidades para ambos sexos. En la etapa educativa, además de asimilar contenidos, el alumnado forma su personalidad. La coeducación atiende a factores importantes en la formación de los individuos, como son la afectividad, emociones y valores morales. Durante la etapa educativa, las clases de Educación Física (EF) son un contexto especialmente importante para trabajar la coeducación debido a las desigualdades físicas que se hacen evidentes. El objetivo general de este trabajo es conocer el pensamiento del profesorado sobre coeducación y los efectos que tiene en el alumnado a través de las clases de EF. Para ello utilizamos muestras representativas del profesorado de EF y del alumnado de secundaria. El estudio se ha realizado utilizando una metodología descriptiva de carácter transversal, mediante el uso de escala, a través de los instrumentos CPIDEF y CACEF. Los resultados, según la opinión del alumnado, ponen de manifiesto que existen diferencias significativas en la igualdad de trato en función del sexo, edad, cursos y tipo de centro. De igual manera, también se encuentran diferencias significativas en relación a la percepción de discriminación. Asimismo, el profesorado es consciente de la importancia de la coeducación en el proceso educativo y utiliza diferentes estrategias metodológicas para trabajar en base a una igualdad de trato para todo el alumnado.

Palabras clave: COEDUCACIÓN, EDUCACIÓN FÍSICA, PROFESORADO, ALUMNADO.

ABSTRACT

Nowadays, the society require several models of equal opportunities for both sexes. The students, in addition to assimilate a lot of contents, form his personality on the educational stage. Coeducation answer to important factors in the formation of the humans, such as affectivity, emotions and moral values. During this educational stage, the physical education (PE) is an important class to work the coeducation due to evident physical inequalities. The general aim of this work is to know the thinking of teachers on coeducation and the effects on the students through the classes of PE. So, we use our representative samples of PE teachers and the students of secondary education. The study has been using a descriptive methodology of transverse nature, through the use of scale, CPIDEF and CACEF instruments. According to the opinion of the students, the results showed that there are significant differences in equal treatment based on sex, age, classes and types of education centre. There are also significant differences in relation to the perception of discrimination. The teacher is aware of the importance of coeducation in the educational process too and he uses different methodological strategies in order to work for an equal treatment for all students.

Key words: CO-EDUCATION, PHYSICAL EDUCATION, TEACHERS, STUDENTS.

PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO

1. JUSTIFICACIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

A lo largo de la geografía e historia de los pueblos, varones y mujeres han sido sometidos a un proceso de socialización diferencial que los destinaba a tareas de vida y biografías enfrentadas y excluyentes (Lillo, Brotons y Simón, 2006). Son muchos los factores en los que se han establecido estos roles: familia, mundo laboral, medios de comunicación y deporte, entre otros.

En estos ámbitos se aprende qué es lícito e ilícito a la hora de sentir, pensar y hacer en función del sexo (Lillo et al., 2006). Según Freixas, García, Jiménez, Sánchez y Santos (1993), la socialización llevada a cabo en las diferentes culturas fomenta modelos de interrelación personal entre los sexos que perjudica a las mujeres (situándolas en posiciones de dependencia) y a los hombres (suprimiendo su potencial emotivo y cuidador). Por lo que, desde un punto de vista sociológico y con el actual debate que provoca la violencia de género, parece necesario dotar al alumnado de medidas eficaces que sirvan para combatir los prejuicios y actitudes que sean contrarias a una convivencia cívica (Gómez, 2004).

Afortunadamente, los grandes cambios culturales propios de nuestro tiempo no han sido ajenos a la gran demanda social protagonizada por muchas mujeres que, desde diferentes ámbitos, han posibilitado el desarrollo de normativas reguladoras en consonancia con las directrices europeas, destinadas a eliminar los obstáculos que les impiden asumir responsabilidades extra domésticas (Freixas et al., 1993). Sin embargo, actualmente no son pocas las barreras que separan a hombres y mujeres, destacando el sexismo dentro del sistema educativo.

En nuestro país, a partir de la Ley General de Educación (1970), se establece la escuela mixta regulándola como obligatoria en los centros públicos y concertados la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (Jiménez, Ramos y Cervelló, 2002). La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), es la primera normativa referida a educación en la posguerra española, que contempla la igualdad de

oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación en la educación por razones de sexo, aunque sólo lo hace de manera explícita en el preámbulo (Fernández, 1995). La LOGSE atiende a la no discriminación en la educación por motivos de sexo en apartados que se refieren tanto a diferentes niveles educativos como a la calidad de la enseñanza y orientación escolar, destacando estereotipos que deben ser corregidos (Fernández, 1995).

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de Mayo de 2006, establece como segundo principio la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de la discapacidad. Centrándose más en las relaciones conductuales entre los dos sexos, la LOE establece como duodécimo principio el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Por otro lado, el segundo de los fines de la LOE es conseguir el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

En las últimas décadas, el sistema educativo español ha sufrido numerosas reformas promovidas desde los órganos de gobierno (Tainta, 2007), estando muchas de ellas enfocadas a medidas de igualdad entre sexos. La coeducación es un proceso intencional para evitar discriminación, llevando a cabo acciones positivas que tampoco supongan un acto de discriminación hacia el sexo contrario (Freixas et al. 1993).

La actual sociedad exige modelos de igualdad de oportunidades para ambos sexos, por eso son los centros y en última instancia el profesorado, quienes deben de asimilar los cambios para poder transmitirlos al alumnado. Esta realidad contrasta con la participación real que dicho colectivo tiene en los procesos de configuración de las reformas educativas (Tainta, 2007). Prueba de ello es que la escuela mixta no ha conseguido la igualdad entre hombres y mujeres, y es necesario realizar cambios para que sea realmente coeducativa y pueda alcanzar sus objetivos (Lillo et al., 2006; Subirats, 1994).

También es necesario saber cual es la concepción del profesorado sobre la coeducación, así como conocer las características que se pueden abordar para fomentar

un trabajo coeducativo. Las personas dedicadas a la educación, tenemos la obligación de reflexionar sobre la situación de cada sexo en el aula. Solo el conocimiento de las necesidades del alumnado podrá ayudarnos a decidir las actuaciones más equitativas posibles (Freixas et al., 1993).

La importancia de la coeducación radica en los motivos que se esgrimen para llevarla a cabo en las aulas. A este respecto, Lillo et al. (2006) indican que el primer motivo para coeducar es superar la escuela mixta. Los autores argumentan que este tipo de modelo educativo ha posibilitado la igualdad formal, es decir, las alumnas pueden alcanzar los mismos logros académicos que los alumnos y albergar expectativas vitales distintas a las tradicionales.

Sin embargo, la escuela reproduce la cultura y valores masculinos, no existiendo una verdadera socialización que rompa las barreras del desconocimiento entre chicos y chicas. Esta hegemonía del modelo masculino se basa en factores como la racionalidad, la abstracción y la inteligencia lógico formal, olvidando elementos como la emoción, la imaginación y el cuidado. Una educación democrática debe considerar de forma equivalente valores considerados masculinos y femeninos, tales como justicia y cuidado, competencia y cooperación, racionalidad y afectividad, libertad y disciplina.

Como segundo motivo para coeducar, Lillo et al. (2006), hacen referencia a la hegemonía patriarcal. En ella persisten dependencias y discriminaciones heredadas del pasado, donde mediante normas, costumbres y valores, el patriarcado ha regido la vida de las personas sin admitir otros patrones de conducta. El último motivo que esgrimen los autores es trabajar por la igualdad. Indican que el profesorado debe ofrecer igual trato a quien es diferente, siendo una injusticia legitimar y perpetuar los privilegios que se tienen por razones de sexo.

Una vez planteadas las ideas básicas de coeducación que nos hicieron acometer este estudio, para justificarlo es necesario entender la investigación como un proceso sistemático, organizado y objetivo, aumentando el conocimiento sobre algo desconocido (Escalante y Caro, 2006). Siguiendo la estructura de Freixas et al. (1993), el actual documento tiene en cuenta las siguientes características:

- La investigación y la experimentación de los procesos que se proponen pretenden facilitar la comprensión de los fenómenos y ayudar a tomar decisiones racionales sobre la práctica educativa.

- La coeducación no es un nuevo contenido curricular que se debe incluir en los centros escolares, es una preocupación educativa que debe presidir la práctica, la actitud y el discurso educativo del profesorado, padres y madres y de la clase política.
- Más importante que indicar lo que tiene que hacer el profesorado es aportar luz para fomentar la reflexión, el análisis y la intervención educativa.

Además se abordan las clases de Educación Física (EF), ya que son un contexto especialmente importante para trabajar la coeducación debido a las desigualdades físicas que se hacen evidentes. Por lo tanto, para producir los cambios necesarios en las clases de EF, y siguiendo a Jiménez et al. (2002), el cambio de mentalidad del profesorado de EF se debe enmarcar dentro de un cambio de mentalidad del profesorado en general.

Es de sobra conocida la importancia que la actividad física tiene para la salud. Por ello, para que las mujeres practiquen deporte en la edad adulta deben haber practicado y tener experiencias positivas durante la edad escolar (Vázquez y Alfaro, 2006).

En línea con otras investigaciones, este trabajo pretende investigar al objeto de mejorar la calidad e igualdad de la educación en general y de la EF en particular. Para investigar en la EF deben estar presentes los tres elementos que configuran la enseñanza-aprendizaje: alumnado, profesorado y proceso (Zagalaz, 2007). Es por ello que en el presente estudio se consideran estos tres factores utilizando dos herramientas que los analizan:

- a) Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en EF (Cervelló, Jiménez, Del Villar y Santos-Rosa, 2004) para el alumnado.
- b) Cuestionario de Aspectos Coeducativos en EF para el profesorado.

Hemos de señalar que a lo largo del texto se tratarán los términos “sexo” y “género”. Desde el punto de vista sociológico, el término “sexo” es entendido como característica biológica que distingue al varón de la mujer. “Género” hará referencia a la forma en que estas diferencias biológicas se interpretan y se traducen en comportamientos, actitudes, valores y expectativas sociales, propias de hombres y

mujeres (Freixas et al., 1993; Lillo et al., 2006; Martínez-Galindo, 2006; Mosquera y Puig, 1998; Moya, 1993; Subirats, 2001).

Actualmente se ha pasado de entender el género como una dimensión a interpretarlo como resultado de un proceso de relación (Fasting, 1992). Tal y como afirma Lomas (1996), el género no solo posee una categoría gramatical, sino que transmite significados que determinan maneras de entender los contextos sociales. De esa forma, el contexto social tiene influencia sobre el género, por lo que nos hacemos la misma pregunta que Del Castillo (2009): ¿Cómo se produce el género?. Valbuena (2002, p. 27) realiza la siguiente observación; “*aprendemos a ser hombres y mujeres según el modelo estereotipado que se nos impone y el grupo social asigna la identidad de género según el sexo exigiendo comportamientos y actitudes diferentes*”. Como podemos comprobar, el peso del contexto social es importante, por lo que la coeducación, como elemento perteneciente a este contexto social juega un papel clave dentro de la formación de cada persona.

Existen otros términos que se deben tener en cuenta dentro del campo de la actividad física y el género. Lillo et al. (2006) y Menéndez (2006), destacan los siguientes:

- Machismo: Actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres, pretendiendo subordinar a la mujer.
- Hembrismo: Respuesta agresiva de las mujeres ante el machismo que no soportan. Se enmarca dentro de una ideología patriarcal. Si existe es porque no hay igualdad.
- Misoginia: Aversión u odio hacia las mujeres. Se puede dar en varones que no soportan el proceso de cambio y emancipación de las mujeres. Reproducen actitudes extremadamente violentas.
- Androcentrismo: Modelo social que sitúa al elemento masculino como prototipo y referente a imitar.
- Discriminación positiva: Modalidad de acción positiva que da privilegios al colectivo desfavorecido.
- Equidad de género: Significa que mujeres y hombres, independientemente de sus diferencias biológicas tienen derecho a acceder con justicia e

igualdad de uso, control y beneficio de los mismos bienes y servicios de la sociedad, así como la toma de decisiones en la vida familiar, social, económica, política, cultural y deportiva.

- **Single-sex:** Expresión anglosajona para denominar a los centros escolares y/o aulas de un solo sexo.

A lo largo de la investigación existen diferentes autores que tienen mayor presencia en el trabajo, esto es debido a que nuestra línea de investigación es similar a la expuesta por ellos y compartimos muchas de las reflexiones y hallazgos que han realizado. Estos autores son Bonal (1997), Del Castillo, (2009), Freixas et al. (1993) Lillo et al. (2006) y Molero (2003).

El presente estudio intenta aportar luz sobre la situación de la coeducación en los centros de enseñanza secundaria y más concretamente en las clases de EF, desde una posición crítica y reflexiva con la calidad profesional del docente. En este sentido, al igual que Del Castillo (2009), tratamos de establecer una relación efectiva y aplicable entre el conocimiento científico y la realidad de los centros de secundaria. De esta manera se podrán diseñar planes de actuación adecuados a las características biológicas de cada sexo, lejos del rendimiento deportivo y que están adaptados a la realidad de las aulas.

En consecuencia, esta Tesis Doctoral se estructura en una primera parte basada en la justificación, la fundamentación teórica y análisis del panorama científico actual. La segunda parte presenta el marco metodológico en el que se ha desarrollado la investigación, el análisis de los resultados, discusión, conclusiones, consideraciones críticas y limitaciones encontradas y prospectivas de futuro. La tercera parte, muestra las referencias bibliográficas y los sitios Web consultados. Se finaliza el trabajo con la exposición de los anexos.

Una vez finalizada esta justificación, la primera parte prosigue con una contextualización sobre la educación y la educación en valores como base de la coeducación para posteriormente abordar las diferentes perspectivas de coeducación y los factores que influyen en la misma, complementándose con un análisis histórico. Posteriormente, nos centramos en la coeducación en el área de EF y los elementos que

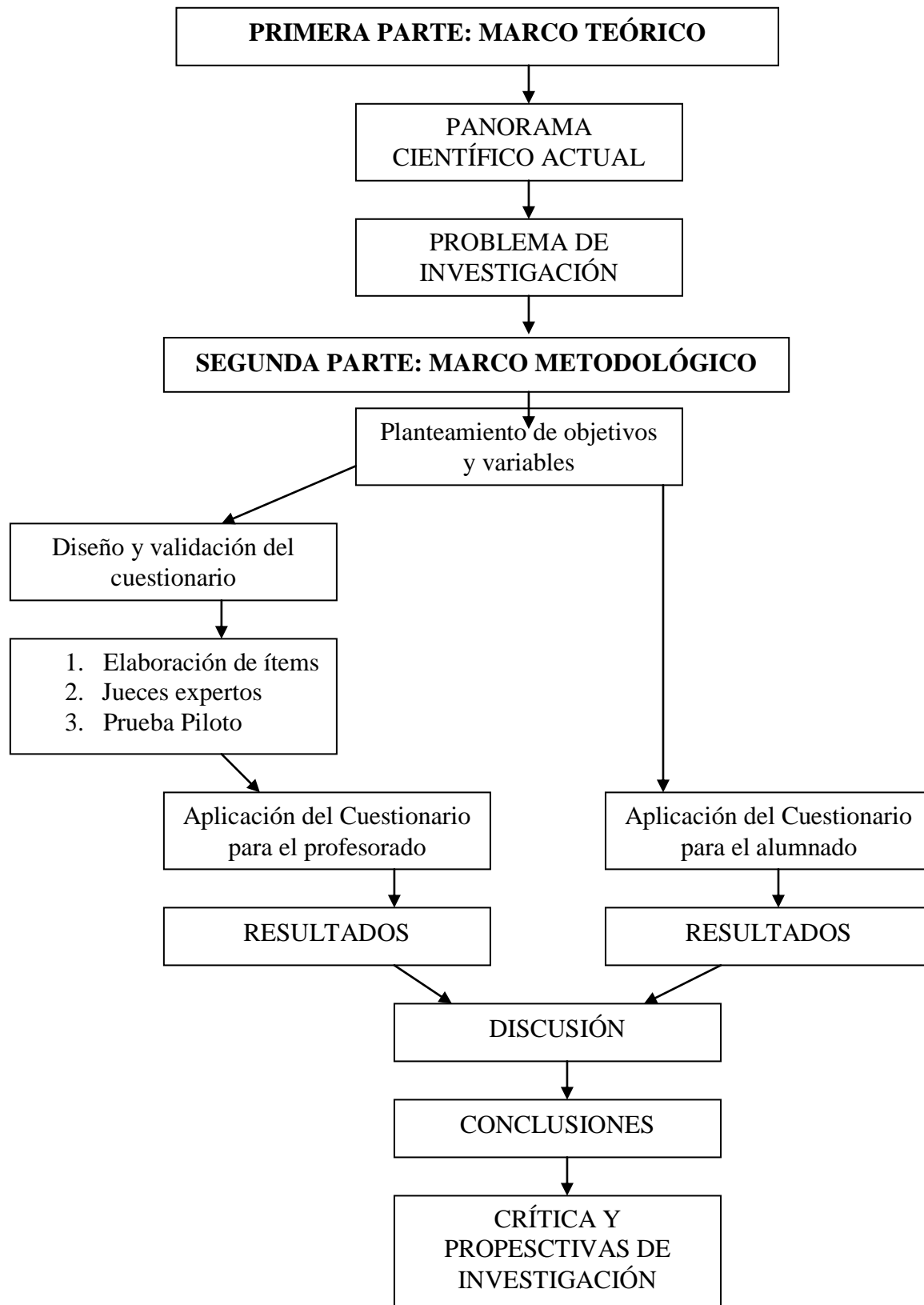
influyen en una situación educativa. Se finaliza el capítulo con un análisis del panorama científico actual en esta temática y planteando el problema de investigación.

La segunda parte aborda el marco metodológico, en el que se realiza una definición del estudio y se concretan, los objetivos, las variables y el procedimiento seguido a lo largo de la pesquisa. Además se realiza una contextualización del estudio en el que se justifica la necesidad de abordar dos subestudios en poblaciones diferentes, el profesorado y el alumnado. Posteriormente, se trata el análisis de los resultados de ambos estudios, en primer lugar del profesorado y posteriormente del alumnado, estableciéndose finalmente una discusión con los resultados obtenidos entre los dos estudios, así como con otros autores. A continuación, se exponen las conclusiones de la investigación tras el análisis de los resultados y su discusión. Además, se añaden dos apartados que describen las consideraciones críticas y limitaciones del trabajo, así como las perspectivas de futuro que se derivan de este trabajo y que permitirán continuar indagando en el tema de investigación.

La tercera parte muestra las referencias bibliográficas utilizadas durante el desarrollo de la Tesis Doctoral, y las páginas Web más importantes consultadas. Se finaliza con la exposición de los anexos adjuntados en formato digital con el objetivo de facilitar el manejo de este documento.

1.1. ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN

Fig. 1. Esquema de investigación



2. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

2. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

2.1. EDUCACIÓN

La educación es uno de los procesos más antiguos e importantes desde los inicios de la humanidad. El proceso de educación no es solo aplicable a humanos, los animales también lo sufren aunque con menor complejidad. Uno de los objetivos del proceso, común a animales y personas, es la introducción del sujeto en el hábitat en el que tendrá que evolucionar.

Son muchas las definiciones del término “educación” que existen actualmente y que han existido durante la historia de la pedagogía. Hasta una época muy reciente era difícil encontrar personas que fueran educadores prácticos, alguien que pensara en la forma de resolver los problemas educativos y que consiguiera una definición clara, concisa y exacta del término “educación”. Si a ello le añadimos la dificultad de que cualquier persona define con mayor o menor acierto el término “educación”, se convierte en una palabra universalmente admitida, ya que todo el mundo ha participado en el proceso, como educador o como educando.

La Real Academia de la Lengua Española, ([RAE], 2011), señala dentro de las distintas acepciones que ofrece sobre educación, que este término puede referirse a crianza. También indica que puede ser enseñanza o doctrina que se les da a los jóvenes. Por último, se refiere a la educación como la instrucción ejercida por el docente.

Existen otras acepciones de educación, como aquella que se refiere al modo de actuar de una persona. Es frecuente escuchar o decir “que buena educación tiene esta persona”, refiriéndose a como se comporta. Por otro lado, también se puede entender educación como el número de conocimientos que posee una persona.

Asimismo existen muchos campos desde los que se define educación, científicos, antropológicos, pedagógicos, psicológicos y que a veces dan distintos enfoques para

este término. Esto nos muestra la complejidad a la que se puede llegar a la hora de definir la educación.

Tal y como indica Savater (1997), la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar, es decir, debe transmitir contenidos debe aportar una formación personal. El primer objetivo de la educación es hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes. Por otro lado, Hannoun (1995) da importancia a otros aspectos de la educación y postula que educamos con el objetivo de no morir, para tener cierta perennidad, y perpetuarnos como un artista en su obra. En este sentido Savater (1997), indica que la educación es ante todo transmisión de algo y sólo se transfiere aquello que quien ha de transmitirlo considera digno de ser conservado. La educación es una tarea que tiene como meta, formar a más sujetos.

Un factor determinante en la educación es la sociedad. Como apunta Durkheim (1982), la educación que debe plasmar el hombre es aquella que la sociedad quiere que sea. Debe reproducir aquellas normas y conductas que la sociedad exige.

Son muchos los filósofos que a lo largo de la historia han abordado con mayor o menor éxito el reto de definir el concepto de educación. La mayoría tienen en común la importancia que tiene el componente social en la educación. De cada sociedad y de forma inevitable se derivan unos valores que son impuestos por el contexto en el que vivimos. Por lo tanto, es imprescindible que, dirigiéndonos hacia el camino de la coeducación, hablemos de la educación en valores para tener mayores elementos de juicio a la hora de identificar cuales son los más importantes y de que forma pueden influir.

2.1.1. Educación en valores

Educar en los valores es educar moralmente. Son los valores los que enseñan al individuo a comportarse como hombre, los que dotan al individuo de capacidades para poder establecer una jerarquía entre las cosas, para llegar a la convicción de que algo importa o no (Carreras et al., 2003). Cuando actuamos lo hacemos acorde con unos fines a los cuales damos prioridad respecto a otros, estos son llamados puntos de referencia o valores, en torno a los cuales giran el o los objetivos de nuestras acciones.

Podemos definir los valores como aquellos ideales que inciden en la consecución de un fin a través de nuestras acciones, una vez que se poseen los medios adecuados. Por lo tanto, los valores son algo subjetivo, pero con repercusiones en la realidad. En numerosas ocasiones, los valores son tomados como cualidades de las personas que pueden ser positivos o negativos. El término valor (Carreras et al., 2003) está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y modela sus ideas, además de condicionar sus sentimientos.

No podemos olvidar que existen múltiples valores. Por eso, tenemos la capacidad de elección, lo que conlleva una cierta racionalidad de la persona a la hora de elegir.

Resulta difícil establecer una jerarquía de valores, viniendo predeterminados en función de la sociedad en la que se desarrolle el individuo. Se habla a menudo de posibles clasificaciones de valores. A la vez se pueden hablar de posibles escalas, graduándolos de mayor a menor importancia, repercusión o aceptación. Siguiendo a Ortega y Gasset (1955) en su clasificación de valores, nos quedaremos sobre todo con valores morales aunque también tendremos en cuenta otro tipo de valores que afecten al individuo.

En el trabajo de Carreras et al. (2003), se analizaron las opiniones que tomaron de diferentes docentes sobre una serie de valores. Estos serán, los que podremos utilizar de referencia en la coeducación. Dichos valores son los siguientes:

- a) Respeto por las personas y cosas.
- b) Responsabilidad.
- c) Solidaridad.
- d) Tolerancia.
- e) Compañerismo.
- f) Justicia.
- g) Confianza.
- h) Implicación.

Los valores culturales que tradicionalmente se han transmitido en la escuela se diferenciaban en función de niños o niñas en base a una sociedad patriarcal,

transmitiéndose mediante *curriculum oculto* (Zagalaz et al., 2000). Uno de los objetivos de la educación en valores es el desarrollo integral de la persona. En este sentido, una manera de conseguirlo es desde una perspectiva coeducativa, en la que se desarrollan los cinco sentidos de la persona; mente, cuerpo, emocionalidad, ámbito social e identidad (Ugarte, 2004, citado en Fontecha, 2006). Como indica Lillo et al. (2006), dentro de la coeducación los objetivos que se deben marcar son el respeto y el ejercicio pleno de los derechos humanos trabajando una educación en valores que permita una vida mejor del alumnado.

La coeducación no es una tarea secundaria que se pueda dejar a la iniciativa y a la voluntad de cada claustro o de cada profesor. Defender esa tesis equivaldría a afirmar que la atención a los valores en la educación es una cuestión opcional (Freixas et al., 1993). Eliminar la discriminación (en la vertiente negativa) y favorecer el desarrollo integral del alumnado son compromisos inherentes a la educación.

El deporte es un fenómeno sociocultural al que se le atribuyen infinidad de valores por sus aportaciones tanto a nivel individual como social y requiere ser utilizado de manera ética por profesionales cualificados (García-Ruso y García-Verdugo, 2005). Los mismos autores indican que la práctica deportiva, ya sea en horario escolar como en actividades extraescolares, debe ir encaminada a la formación integral de los participantes. En actividades extraescolares (escuelas municipales, clubes deportivos u otros ámbitos o espacios) a menudo se trata al niño o adolescente como deportista de rendimiento. El niño deportista no es un adulto en pequeño, ya que tiene distintas características que deben tener un tratamiento específico con arreglo a las particularidades, características y evolución (García-Ruso y García-Verdugo, 2005). Si se trata a chicos y chicas desde un punto de vista del rendimiento, se estarán fomentando sus diferencias fisiológicas, siguiendo un camino diferente a la coeducación.

En lo referente a los contenidos de las diferentes materias podemos comprobar que, según la estructuración de contenidos de Viciano (2001), las actitudes están presentes en EF, por lo que la coeducación podría ser un contenido a impartir y por lo tanto evaluable.

2.2. COEDUCACIÓN

La igualdad de oportunidades tiene un marco legal en el que asentarse, la Constitución Española de 1978, en sus artículos 9.2 y 14, prohíbe cualquier tipo de discriminación por razón de sexo, estableciendo en los poderes públicos la obligación de promover las condiciones para la igualdad de las personas, de una manera efectiva y real. No cabe duda que siempre han existido diferencias físicas entre ambos sexos, lo cual ha conllevado que cada sexo desempeñe funciones diferentes en función de sus condiciones biológicas.

A lo largo de la historia, las diferencias sociales han llevado a establecer unas jerarquías, lo que supone que cada rango determine sus reglas y valores. Esto ha llevado a que cada sexo desarrolle diferentes capacidades en las que según Fontecha (2006), las mujeres han desarrollado capacidades para afrontar la vida desde la afectividad, cotidianidad, autonomía y decisión en el mundo privado. Mientras que los hombres han desarrollado más la capacidad de defenderse a sí mismos y sus intereses, así como las actividades en el mundo público.

Como sugiere Fontecha (2006), lo ideal desde la perspectiva coeducadora sería recuperar los aspectos positivos y negativos de las diferentes culturas femeninas y masculinas para potenciar el desarrollo humano de los alumnos, basándose en la individualidad y al margen de estereotipos sexistas. En este sentido, Lillo et al. (2006) indican que la coeducación debe favorecer el proceso de desarrollo personal, aportando argumentos para reforzar la autoestima y orientar la formación rechazando estereotipos y prejuicios. La educación de la persona debe promover la equivalencia, el reconocimiento de igual peso y valor de ambos sexos.

Para entender que es la coeducación, Zagalaz et al. (2000) indican que la misma debe promover la igualdad de trato entre sexos, no aceptando el modelo universal masculino y desarrollando las cualidades de cada individuo independientemente. Fontecha (2006), apoyándose en una fundamentación teórica-conceptual del feminismo como base filosófica donde se sustenta el concepto de coeducación. Según esta autora, coeducar es asegurar un trato equitativo para chicas y chicos, superando los estereotipos de género al llevar a la práctica cada una de las actividades que se desarrollan en el ámbito educativo. Continúa argumentando que coeducar es facilitar que todos los seres humanos tengan acceso al desarrollo integral de sus capacidades, atendiendo a sus

características individuales e independientemente de sus posibilidades psico-físicas, económicas, étnicas o religiosas.

Interviniendo también en la coeducación como desarrollo, Fontecha (2006) indica que la coeducación es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niñas y niños partiendo de la realidad de dos sexos diferentes. Se quiere llegar a un desarrollo personal y a una construcción social común, aprovechando los contrastes entre los sexos para utilizarlos como fuentes de riqueza y no como confrontación.

Por otro lado, Lillo et al. (2006) entienden la coeducación como un sistema pedagógico integral que impulsa el desarrollo completo de niños y niñas en condiciones de libertad, equidad y correspondencia. De esta manera se contempla la coeducación como la realidad de dos sexos diferentes, no enfrentados ni necesariamente complementarios, exigiendo el constante ejercicio de la razón crítica, creativa y emocional.

Según Martínez-Galindo (2006), coeducar significa enseñar a valorar, tanto a chicos como a chicas, los rasgos de carácter positivo de los modelos femenino y masculino haciendo entender a ambos que no se trata de eliminar formas de comportamiento femeninas, sino de hacer participar a los chicos de las ventajas que contienen las formas de conducta que hasta ahora han sido consideradas exclusivamente propias de mujeres, es decir, valorar el modelo femenino al igual que ha sido valorado hasta ahora el masculino.

En esta misma línea, Lillo et al. (2006), indican que se debe cuestionar tanto el modelo tradicional masculino como el tradicional femenino ya que ambos son insuficientes y limitan el desarrollo personal. Tal y como indican Valdivia, Sánchez, Alonso y Zagalaz (2010), la coeducación atiende a factores importantes en la formación de los individuos, como son la afectividad, emociones y valores morales. Por último, Lillo et al. (2006), puntualizan que coeducar es la acción de animar y educar a varones y mujeres en el respeto mutuo, siendo un proceso para:

- Promover un desarrollo personal y social equilibrado.
- Luchar contra la discriminación sexual.
- Cambiar las relaciones entre personas para que compartan sus derechos y responsabilidades de modo justo.

Tenemos que centrarnos en la población escolar por el proceso de formación en el que se encuentran. Para Bonal (1997), conseguir la coeducación es controlar que los recursos educativos se ofrezcan equilibradamente a cada grupo sexual y no hagan diferencias entre niños y niñas. Freixas et al. (1993) indican que coeducar es educar sin discriminación teniendo en cuenta el valor de las diferencias que existen entre los dos sexos. La coeducación que se debe llevar a cabo en centros de enseñanza tiene que tener apoyo desde diferentes ámbitos de la sociedad, trabajándose desde las instituciones políticas a todos los niveles posibles.

Tabla 1. Definiciones sobre coeducación. Fuente: Modificado de Valdivia et al. (2010)

Autor (Año)	Aspectos a destacar
Aquesolo y Beyer (1992)	Educación conjunta de sexos.
Bonal (1997)	Control de recursos educativos.
Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez (2003)	Educación de los dos sexos bajo un mismo modelo educativo.
Fontecha (2006)	Trato equitativo y superación de estereotipos. Desarrollo integral de capacidades teniendo en cuenta las características individuales.
Freixas et al. (1993)	Educar sin discriminar.
Lillo et al. (2006)	Sistema pedagógico integral. Desarrollo completo de niños y niñas en condiciones de libertad, equidad y correspondencia.
Martínez-Galindo (2006)	Enseñar a valorar mediante aspectos positivos de los modelos masculino y femenino.
RAE (2011)	Educación conjunta que se da a alumnos de uno y otro sexo.
Zagalaz et. al. (2000)	Igualdad entre sexos, no aceptación del modelo masculino como universal. Desarrollo de individuos.

Se puede comprobar que dentro de las definiciones sobre coeducación que aportan los autores de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, todos consideran que ésta forma parte del proceso educativo (Tabla 1). Cabe destacar que se distinguen dos

tendencias que no son mutuamente excluyentes. En primer lugar, se encuentran aquellos que defienden que la coeducación se basa en aprovechar las diferencias entre los sexos utilizándolas como elementos de enseñanza a favor del proceso mixto, favoreciendo el aprendizaje individual. Por ejemplo, el trabajo de la resistencia aeróbica en grupos mixtos o el trabajo de flexibilidad por parejas mixtas. Por otro lado, encontramos a autores que entienden que la coeducación es facilitar un acceso equitativo a las oportunidades educativas y/o recursos de enseñanza. Por ejemplo, facilitar el mismo número de balones a chicos y chicas en una actividad de baloncesto.

Tabla 2. Clasificación de autores en función de su tendencia coeducativa.

Orientación	Autores
Trabajo de las diferencias entre los sexos	Fontecha (2006)
	Freixas et al. (1993)
	Lillo et al. (2006)
	Martínez-Galindo (2006)
	Valdivia et al. (2010)
	Zagalaz et. al. (2000)
Acceso por igual a recursos educativos	Aquesolo y Beyer (1992)
	Bonal (1997)

A lo largo de la historia de la educación ha habido un nexo común centrado en la diferencia a la hora de enseñar que contenidos se dan a los niños y a las niñas (San Román, 1998).

2.2.1. Qué es y qué no es coeducación

Los docentes deben guiar sus acciones para poder conseguir la coeducación, la convivencia mixta en un ambiente de enseñanza no significa que se consiga la coeducación. Se deben clarificar una serie de ideas para saber discernir entre lo que es y

lo que no es coeducación. En primer lugar abordaremos qué no es coeducación según las características que marcan Freixas et al. (1993):

- La coeducación no es solamente la enseñanza mixta, es decir, la práctica que consiste en que el alumnado comparta el aula, reciba el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones. Otra cosa es que sea imprescindible la enseñanza mixta para que exista un planteamiento coeducativo.
- La coeducación no es enseñanza uniforme. No se trata de que todo el mundo sea igual, sino de que cada persona sea quien desea ser, desde la vivencia de su propio sexo y una positiva comunicación con la otra persona. La coeducación no persigue la indiferenciación sexual, sino la igualdad de derechos de hombres y mujeres.
- La coeducación no es solamente la igualdad de oportunidades, ya que añade cuestiones relativas a la dimensión psicológica del desarrollo: autoconcepto, dinámica de la convivencia inter-sexos, comunicación interpersonal, ética relacional.
- La coeducación no es la transmisión de un contenido disciplinar que el alumnado ha de aprender, sino que afecta tanto a las conductas como a las actitudes y también a las estructuras sociales en que se desarrolla la actividad humana.

Una vez clarificado qué no es la coeducación, se debe indicar qué se entiende por coeducación. Según Freixas et al. (1993):

- La coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en que se desarrolla la vida de los individuos, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación, ya que desde ellas se construyen y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino.

- La coeducación incide sobre las actitudes, los discursos y los comportamientos no solo del alumnado, sino también del profesorado ya que la educación es un proceso de comunicación.
- La coeducación parte de la aceptación del propio sexo y de la asunción social de su identidad, de tal modo que cada individuo pueda construir su identidad social desde un autoconcepto sexual positivo y saludable, desde el principio de no discriminación.
- La coeducación supone y exige situaciones de igualdad real de oportunidades académicas, profesionales y, en general, sociales, de tal modo que nadie parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos.
- La coeducación propicia una comunicación entre los sexos basada en el respeto mutuo, el conocimiento acertado, la aceptación de la convivencia y el diálogo creativo. Por eso, la tarea coeducativa es coherente desde una intervención de los profesionales de ambos sexos. La búsqueda de la convivencia enriquecedora e igualitaria sólo puede hacerse efectiva desde una acción solidaria y no antagónica.

Una vez clarificadas las características que inciden en la coeducación, Lillo et al. (2006), marcan las siguientes pautas:

Tabla 3. Pautas para trabajar la coeducación. Fuente: Lillo et al. (2006)

Descubrir:	Las diferencias entre igualdad formal y real. Las barreras que impiden la equidad entre sexos. Las diferencias entre sexo y género social. Los estereotipos que limitan el crecimiento personal.
Proponer:	La visión transversal de género para entender la realidad. La correspondencia como norma. Soluciones a la discriminación mediante acción positiva.
Adquirir:	Una actitud de rechazo frente a los comportamientos sexistas. Habilidades para la prevención y resolución pacífica de los conflictos de convivencia.
Reforzar:	Los derechos y deberes equivalentes para mujeres y varones. Los valores propios de la igualdad de oportunidades. Las habilidades necesarias para la autonomía personal.
Practicar:	La escucha activa y toma de la palabra. La expresión de opiniones sin agresión o temor. La empatía y otras capacidades afectivas.

2.2.1.1. Los estereotipos de género

Son el conjunto de prejuicios atribuibles a una persona en función de alguna característica preeminente, en este caso el sexo (Torres, 2005; Lillo et al., 2006). Estos prejuicios se basan en creencias, ideas preconcebidas y expectativas con las que se evalúa el comportamiento de las personas (Miranda y Antúnez, 2006). Son los patrones de conducta que se esperan de cada persona en función de su sexo, existiendo los estereotipos masculinos y los femeninos. Para Morales y Moya (1996) el estereotipo aglutina un conjunto de creencias compartidas acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo. Dichos atributos se refieren a aspectos de personalidad, conductas de rol, características físicas y ocupacionales. De esta manera, los estereotipos sexuales asignan cualidades a cada uno de los sexos y estos estereotipos derivan en criterios sociales, obligaciones, prohibiciones y tabúes que son interiorizados por el individuo para asumir su rol social.

Tabla 4. Modelos de Estereotipos de Género. Fuente: Lillo et al. (2006)

Modelo Masculino Tradicional	Modelo Femenino Tradicional
Ámbito Público.	Ámbito Doméstico.
Poder y Decisión.	Obediencia y Sumisión.
Empleo Remunerado.	Trabajo Gratuito.
Competencia.	Solidaridad.
Violencia.	Cuidado.

Son varias las teorías que pueden explicar la transmisión de roles y estereotipos de género. Siguiendo la propuesta de Del Castillo (2009), a pesar de que se encuentran un poco alejadas en el tiempo, consideramos entre las más destacadas las de Ajzen (1985), Bandura (1977), Basow (1992), López-Sánchez (1984) y Piaget (1976):

- Teorías psicodinámicas: la madre es el principal agente socializador del sujeto durante los primeros años del desarrollo.
- Teoría del aprendizaje social: en este caso se observa el tratamiento y modelado de las conductas vinculadas al género.
- Teoría de Piaget del desarrollo cognitivo: basada en el desarrollo de habilidades y estructuras cognitivas.
- Teoría del esquema de género: los mensajes culturales respecto al género son decisivos en la adquisición de roles y estereotipos.
- Teoría del rol de género: Los roles sociales se van a desarrollar en función del género como único elemento catalizador.

Conocidas las teorías, es importante saber a qué edad se empiezan a asimilar los estereotipos de género. López-Sánchez (1984) indica que a partir de los tres años comienzan a manifestarse ciertos comportamientos (aceptación de juguetes, gestos, vestimenta) que dan muestra de que estos procesos ya están en marcha, por tanto se inician con la escolarización de niños y niñas, de forma que la escuela es un factor clave.

Según Lillo et al. (2006), el alumnado es muy vulnerable a los estereotipos, manifestando dificultades para desvelar, denunciar y rechazar la discriminación. Esto es debido a que su identidad está en gestación y los referentes propios se encuentran en situación débil. En este sentido, los mismos autores indican que el profesorado ha de buscar la apertura de nuevos campos de significación no fomentados o prohibidos por ser chico o chica. Para ello, se debe promover la iniciativa y la autonomía personal, asignando expectativas en función de los intereses y capacidades de cada persona sin considerar el sexo (Lillo et al., 2006).

La sociedad ordena y clasifica a los sujetos a través del estereotipo. Siguiendo a Lillo et al. (2006), hasta los ocho años los infantes comprenden el mundo a través de experiencias prácticas, siendo su persona el eje de todo y buscando la aprobación del adulto mediante la imitación de conductas. En la primera adolescencia, la identidad está influida por valoraciones internas como la formación del criterio moral y el juicio crítico, de tal manera que en la secundaria los chicos y chicas (Lillo et al., 2006):

- Establecen fuertes vínculos terciarios con los amigos.
- Buscan el reconocimiento de sus iguales, confirmando los estereotipos.
- Se afianzan en sus propias decisiones y aparece el deseo de independencia.
- Buscan seguridad imitando modas y tendencias juveniles.
- Toman posturas de cerrazón frente a los adultos, desarrollando las bases de su autonomía mediante la negación.

En la EF encontramos dimensiones éticas y morales en función del género. Estamos de acuerdo con Harris (1981) quien opina que los hombres que practican actividad física refuerzan su identidad masculina. Mientras tanto las mujeres pueden encontrar un conflicto entre ser mujer y deportista. Los estereotipos no se centran sólo en las personas, también en las actividades, de tal manera que pueden llegar a existir deportes identificados con uno u otro sexo en función de lo que la sociedad, las características biológicas, la propia actividad y los gustos personales estiman conveniente para uno u otro sexo. Siguiendo el ejemplo anterior, Olabarrieta (1993) defiende que en los deportes relacionados con lo masculino predomina la agresividad,

competitividad y contacto físico. Respecto a los deportes femeninos, se centran en la destreza, flexibilidad y armonía.

Del estudio de los estereotipos de género y la actividad física se identifican dos grandes conjuntos de rasgos: los instrumentales (identificados con la masculinidad) y los afectivo-expresivos (identificados con los rasgos femeninos) (Blández, Fernández y Sierra, 2007). El problema de la EF y su relación con el género reside en la visión de considerar a las niñas un problema desde el punto de vista del rendimiento. La escuela y la EF deben luchar contra los estereotipos de género que se transmiten y que tratan aspectos tales como las pautas de comportamiento o los cánones de belleza (Azzarito y Solmon, 2009). Antes de que el alumnado llegue al centro escolar se han formado una serie de estereotipos dentro del seno familiar. La fuerza de estos estereotipos físico-sociales va a repercutir en el hecho de que los alumnos lleguen a la escuela con unas actitudes sexistas, reforzadas por la intervención educativa, llevando todo ello paulatinamente a las adolescentes hacia una desmotivación por la EF (Moreno, Martínez-Galindo y Alonso, 2006). Según Blández et al. (2007) los estereotipos de género están aún muy presentes en las clases de EF, tanto de primaria como de secundaria.

Como indican Moreno et al. (2006), algunas de estas actitudes sexistas adquiridas por los alumnos hacen referencia al hecho de que la mayoría de niñas y adolescentes, sobre todo a partir de los 13-14 años, rechazan los esfuerzos de cierta intensidad (trabajo de resistencia, potencia, u otros que requieran un esfuerzo mayor), además las chicas se sitúan en condiciones de inferioridad en cuanto a sus posibilidades de aprendizaje. Los chicos aceptan mejor este tipo de esfuerzos, bien sea por la imitación de determinados deportistas o bien por la imagen social y familiar implícita en el deporte (Moreno et al., 2006). La mujer adolescente observa una mayor identificación de la actividad deportiva con el hombre que con ella misma, aunque acepta participar en actividades masculinas en mayor medida que los chicos lo hacen con actividades catalogadas como femeninas, por ejemplo, la expresión corporal o la danza (Moreno et al., 2006).

En un estudio de estas características es necesario comprender aquellos factores que influyen en los estereotipos sexuales dentro de la actividad física y del deporte. Para ello, Moreno et al. (2006), con el objetivo de comprender la construcción ideológica que determina los intereses y actitudes hacia la actividad físico-deportiva se debe tener en

cuenta diversos aspectos que abarcan desde aspectos como la valoración realizada por los discentes sobre la EF, el interés de la población por practicar determinadas actividades físico-deportivas, la importancia de la motivación y la diversión en la adopción de estilos de vida activos y la aceptación social de la mujer en el mundo del deporte, atendiendo, a las diferencias de sexo existentes.

Antúnez (2001, p. 1) afirma que “se espera de las mujeres una diferencia en cuanto a rendimiento, expectativas de éxitos, menor aptitud para la agonística, la competencia, el entrenamiento, mayor aptitud para la creatividad e intelectualidad, la sensibilidad”. Ello hace que se creen unos estándares dentro de la actividad física que son extrapolables a la clase de EF. De esta forma, la mujer entiende que la EF perpetúa prejuicios y estereotipos sexistas que no favorecen la igualdad educativa y la superación definitiva de la discriminación por género (Del Castillo, 2009).

El problema radica en la dificultad para modificar los estereotipos de género, ya que son creencias fuertemente arraigadas en los sujetos. Morales (1994) plantea tres modelos de cambio con relación a los estereotipos:

1. Adaptación paulatina. Consiste en introducir en los planteamientos cognitivos del sujeto elementos que cuestionen el tema.
2. Conversión. Los cambios se realizan de forma revolucionaria. Existe un punto crítico que hace ver aquellos puntos que cuestionan el esquema de igualdad entre sexos.
3. Diversificación paulatina. Se debe realizar la creación de nuevas categorías básicas que aporten nuevas formas de entender la relación entre sexos.

La solución a este problema no se da en la escuela mixta, ya que ésta tiende a reforzar los estereotipos sexistas de la sociedad (Martín Peñalver, 2002; Rodríguez y Peña, 2005). El problema debe ser solucionado por la práctica mixta de las clases de EF mediante metodología coeducativa, así se combatirán los estereotipos trabajando diferentes aspectos sociales dentro de un marco de respeto mutuo entre sexos. Así mismo, como señala Antúnez (2001, p. 1), “considerar como deportes femeninos a las actividades recreativas, de gimnasio, las caminatas, la danza, la gimnasia modeladora y cuanta actividad surja de la moda mercantilista” sería erróneo. Siguiendo con la catalogación de actividades, Server (2005) defiende que el morfotipo masculino se

relaciona con la fuerza, potencia, resistencia y velocidad. Mientras tanto, el morfotipo femenino se relaciona con la flexibilidad, expresividad, la gracia y lo rítmico. De esta manera, las actividades “aptas” para ellas son el fitness, la danza y el trote. Por nuestra parte, creemos que las actividades de la EF no deben catalogarse con un sexo u otro y que todas las actividades deben estar al alcance de ambos sexos, dejando atrás los estereotipos existentes.

2.2.1.2. Igualdad de género

El deporte fue creado por el hombre y para los hombres, a pesar de los continuos esfuerzos de las mujeres para destacar su presencia (Botelho-Gomes, 2005). Uno de los fines de la coeducación es promover la política de igualdad de género. El entorno escolar es ideal para trabajar desde las primeras etapas de la persona la inclusión de valores o conductas que estén acordes con la forma de vivir de la sociedad donde se desenvuelve el sujeto. Desde las administraciones se han ido incluyendo las políticas de igualdad y se han ido creando diferentes instituciones mediante las cuales se aplican estas políticas. Destacan los diferentes institutos sobre la mujer, concejalías de igualdad u otros organismos.

Existen dos modelos de política de igualdad de género, el modelo liberal y el radical. La diferencia existente entre los dos modelos es la dualidad entre igualdad y género (Bonaf, 1997).

En el modelo liberal se considera que se consigue la igualdad en el momento en que las mujeres acceden por igual a los mismos espacios. En el entorno educativo, defiende la eliminación de estereotipos de género y la revisión de libros y contenidos, así como el uso igualitario de recursos educativos (Bonaf, 1997). Tiene dos principios básicos:

“La concepción liberal del individuo debería extenderse para incluir a todas las mujeres, y que las mujeres tendrían que ser admitidas en los mismos términos en el mundo público” (Foster 1992, citado en Bonaf, 1997).

En el modelo radical se busca la consecución de la igualdad por medio de la idea de la diferencia. Tiene reconocimiento de relaciones de poder entre hombres y mujeres (Bonaf, 1997). Las políticas de cambio radical deben dirigirse a acciones de

discriminación positiva que sitúen a las niñas en el centro del proceso educativo. El cambio se consigue a través de la noción de diferencia entre los géneros.

2.2.2. Coeducación fuera de la enseñanza

La sociedad ha sufrido un cambio sustancial en los últimos años. Anteriormente predominaba una jerarquía familiar en la que el padre era el sustento económico de la familia, y la madre la que se ocupaba de la casa. Este sistema ha perdurado durante siglos. En los últimos cuarenta años, se produce un cambio en el cual la incorporación de la mujer al mundo laboral la equipara en esa jerarquía familiar con el hombre. Las personas adultas enseñan a niñas y niños cómo deben pensar, sentir o actuar, en conductas apropiadas a su estatus y, a medida que crecen y las circunstancias de la vida cambian, los aprendizajes iniciales pueden negarse o afirmarse (Freixas et al., 1993).

En España, el 23 de marzo de 2007 se promulga la Ley de Igualdad donde se establece que es obligación de los poderes públicos promover las condiciones para que la igualdad de las personas sea efectiva y real. Uno de los objetivos principales de esta Ley es resolver la desigualdad en el ámbito laboral proponiendo actuaciones para favorecer el empleo de las mujeres, facilitando su carrera profesional con la conciliación de la vida familiar (Bustelo y Lombardo, 2007).

Uno de los objetivos de la coeducación en la escuela debe ser establecer esas normas de respeto y convivencia desde las cuales sentar unas bases para una futura convivencia del alumno, en posteriores etapas de su vida. El objetivo es que el alumno, en un futuro, no realice conductas que tengan como base la discriminación del sexo contrario.

No deben dejar de existir medidas que ayuden, fomenten y en otros casos repriman conductas contrarias a la normal convivencia entre sexos. Por ejemplo, la implantación de políticas estatales, autonómicas y municipales que lleven a cabo estas funciones.

No se puede centrar la coeducación sólo en el ámbito académico, puesto que este hecho mermaría su eficacia. Según Freixas et al. (1993):

- Otras instancias, algunas de mucha potencia psicosocial, como los medios de comunicación o la familia juegan un papel determinante en la transformación de estereotipos sexistas.
- Preparar al alumnado para una vida no sexista encierra contraindicaciones poderosas cuando la realidad social, laboral y relacional sigue manteniendo estructuras, normas y comportamientos camuflados o explícitamente sexistas.

El ámbito laboral es un punto clave en la formación de los estereotipos del alumnado, ya que se suele identificar ciertas profesiones con alguno de los dos sexos. Por ejemplo, ocupaciones tradicionalmente consideradas como femeninas pueden ser enfermeras, bibliotecarias, amas de casa, azafatas. Por otro lado, se consideran ocupaciones masculinas profesiones como albañil, conductor, banquero, ejecutivo. En el estudio de Ibáñez (2010), donde los sujetos estudiados ocupan puestos considerados para el sexo contrario, se afirma que los varones con ocupaciones “femeninas” permanecen más tiempo en sus puestos de trabajo que las mujeres en puestos “masculinos”.

2.2.2.1. La familia en la coeducación

Ya en los años sesenta se abogaba por una formación coeducativa dentro de la familia, siendo uno de los pilares fundamentales en la formación del adolescente como lugar privilegiado de la experiencia del valor moral (Ofer, 2009; Ortega-Ruiz et al., 2009). Previo al ingreso en un centro escolar, en la familia ya se han ido formando los estereotipos con los que el discente se desenvuelve en la sociedad. Las personas se educan en un proceso de construcción cultural en el que del hombre se esperan dotes de fuerza, dominio, valor e independencia (Martín-Recio, 2009). En el caso femenino, según el mismo autor, se espera obediencia, dulzura, dependencia y sensibilidad.

En función del núcleo familiar que se trate se inculcaran unos estereotipos u otros (Martín-Recio, 2009). En esta línea se instruye al discente utilizando unas actividades u otras en función del comportamiento que se quiera obtener por parte de la familia.

Como ejemplos, se puede citar el tipo de regalos que se realizan en función del sexo o las actividades que realizan los infantes en función de su sexo.

La mayor parte de los alumnos se sienten apoyados por sus padres cuando se implican en la práctica de alguna actividad físico-deportiva, aunque si ésta va asociada al otro género existe una oposición por parte de la familia (Blández et al., 2007). De esta manera, las chicas que juegan al fútbol y los chicos que practican danza se sienten discriminados.

Torres (2005), propone las siguientes pautas para fomentar la coeducación dentro de la familia en relación con la actividad física:

- Las familias deben apreciar el gusto por la práctica de actividad física.
- El núcleo familiar debe proporcionar a ambos sexos las mismas oportunidades de práctica de actividad física.
- Se debe dar importancia a los logros conseguidos por los hijos en lo que respecta a las actividades físico-deportivas.
- Aportar ejemplos de deportistas famosos, tanto masculinos como femeninos.

2.2.2.2. El deporte en la coeducación

Como indica Botelho-Gomes (2005), diversas organizaciones se han dedicado a promover la equidad en el deporte. Siguiendo la clasificación de esta autora, destacamos las siguientes:

- International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women (IAPESGW). Tiene como objetivo reunir a mujeres interesadas en trabajar a favor del deporte y de la EF promoviendo ideas, prácticas y resultados de investigaciones.
- International Working Group on Women and Sport (IWG). Grupo coordinado y constituido por personas de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que tienen como objetivo la promoción y desarrollo de oportunidades para mujeres en el deporte.

- Women Sport International (WSI). Su objetivo es el aumento de oportunidades deportivas para mujeres y chicas en la EF y el deporte.
- European Women and Sport (EWS). Organización con dimensión Europea trabaja a favor de la igualdad de género en el deporte europeo.
- Canadian Association for the Advancement of Women in Sport (CAAWS). Entidad Canadiense que tiene entre sus objetivos el deporte comunitario.
- Women Sport Australian. Promueve y difunde la importancia de la mujer en el deporte, teniendo influencia en diferentes decisiones políticas.
- Women Sport Foundation (WSF). Organización británica que tiene como misión asegurar una igualdad de oportunidades a la hora de acceder a la práctica de diferentes actividades deportivas.
- The National Association for Girls and Women in Sport (NAGSW). Organización estadounidense que publica diferentes revistas relacionadas con la mujer y el deporte, destacando “Women in Sport and Physical Activity Journal”.
- Associação Portuguesa Mulheres e Desporto (APMD). Organización portuguesa que intenta promover el deporte entre las mujeres en todos sus ámbitos.
- Japanese Association for Women in Sport (JWS). Sus objetivos son idénticos a los de las organizaciones anteriores, desarrollando su trabajo en Japón.

Estas entidades y organismos han sido los organizadores de diferentes eventos con los cuales se promueven sus ideas, trabajos, experiencias, investigaciones y políticas. Como objetivo final, estas conferencias y reuniones persiguen la erradicación de cualquier discriminación que subyace en la actividad física, mediante el establecimiento de planes de acción y dictando principios básicos por los que debe regirse el deporte de élite y la EF escolar y extraescolar (Zagalaz, 2005). Siguiendo a esta autora, se destacan las siguientes conferencias:

- Conferencia de Brighton (1994). Primera conferencia internacional sobre mujer y deporte que congregó a responsables de políticas y encargados en la toma de decisiones del ámbito deportivo. Se debatió la necesidad de acelerar el proceso de cambio para rectificar los desequilibrios a los que se enfrentan las mujeres que compiten en el ámbito deportivo.
- Conferencia Mundial sobre la Mujer y el Deporte (COI), Lausanne (1996). Evento organizado por el Comité Olímpico Internacional con el propósito de examinar la situación de la mujer en el mundo deportivo, intercambiar experiencias y definir prioridades para aumentar la participación femenina en el Movimiento Olímpico. Se abordaron temas como: a) La mujer y el movimiento olímpico; b) El papel de la mujer en la administración y el entrenamiento; c) Cultura y deporte femenino; d) Promoción de la educación y salud de mujeres por le deporte y la actividad física; e) Apoyo del deporte femenino por organismo gubernamentales y organizaciones no gubernamentales.
- II Conferencia Mundial sobre la Mujer y el Deporte, Windhoek (1998). En esta reunión de expertos se reflejó el profundo anhelo de lograr mayor cooperación por parte de los organismos que se ocupan de las cuestiones relativas a la mujer.
- III Conferencia Mundial sobre la Mujer y el Deporte, Montreal (2002). Ángela E. V. King, asesora especial sobre género y desarrollo de la mujer en las Naciones Unidas, resaltó la manera de intensificar el impacto y la importancia del deporte en las mujeres.

Más recientemente, se han celebrado los siguientes eventos:

- VI Conferencia Internacional sobre Mujer, Deporte y Democracia, Paris (2004). En ésta se trabajó sobre el desarrollo de estrategias modernas de comunicación del deporte femenino.
- III Conferencia Mundial sobre Mujer y Deporte del COI, Marrakech (2004). En esta ocasión se destacó la investigación sobre el liderazgo de la mujer en el deporte y en el movimiento olímpico.

- IV Conferencia Mundial sobre la Mujer y el Deporte, Kumamoto (2006). Esta reunión contó con más de 700 participantes que analizaron la situación mundial del deporte femenino.
- VIII Conferencia Europea sobre Mujer y Deporte, Limassol (2009). En este evento se establecieron cuales serían las futuras pautas de trabajo a favor del deporte femenino en Europa.

En el ámbito nacional se destaca el siguiente evento:

- I Conferencia Nacional sobre Mujer y Deporte (2003). En esta conferencia se puso de manifiesto el estado en el que se encontraban las mujeres que practicaban deporte en España y las desigualdades del momento.

Siguiendo a Zagalaz (2005), actualmente no existen muchas de las barreras que impiden a las mujeres deportistas tener acceso a los eventos deportivos, instalaciones, equipos, puestos de poder, entrenamiento y competiciones. Aunque, como indica la misma autora, la discriminación contra las mujeres y las niñas en los deportes es quizás todavía uno de los retos más persistentes y menos visibles.

2.2.2.3. Los medios de comunicación en la coeducación

Para una mejor comprensión de la influencia de los medios de comunicación, nos debemos posicionar en el “Deporte Espectáculo” (Del Castillo, 2009). La fuerte dimensión social y su influencia económica hace que sea un foco de atención para los medios de comunicación (Dunning, 2003). En esta línea Barbero (1992, p. 45) indica que los medios de comunicación “son un sector muy importante de actividad económica e industrial que, como cualquier otro, fabrica unos productos que coloca en el mercado y trata de generar una demanda que los absorba”.

En lo que a la coeducación respecta, hay que añadir que estos productos están cargados de roles y estereotipos que son transmitidos en un lenguaje universal. Así, como señala Durán (2006, p. 17):

Los principales valores que transmite el deporte espectáculo distan mucho de los ideales de esfuerzo, superación personal o compañerismo que se nos venden. De esta forma nos encontramos que contravalores como la competitividad desacerbada o el machismo sitúan a la mujer en una situación de “ciudadana de segunda clase” en cuanto al deporte espectáculo se refiere.

La creación de hábitos y conductas de comportamiento a través de la EF debe ir dirigida hacia la formación de sujetos en los que la equidad de género, el juego limpio, trabajo en equipo, superación, tolerancia y esfuerzo sean los objetivos a alcanzar (Romero-Granados, 2001). De esta manera, los fines buscados por los medios de comunicación y los objetivos pretendidos en las clases de EF, son distintos. Esto crea en el alumnado unas expectativas en cuanto a relaciones con sus compañeros, tipo de actividades y resultados que no se corresponden con la realidad. Por lo tanto, el profesorado debe ser consciente de la influencia de los medios de comunicación en el alumnado para saber en que medida se pueden transmitir los estereotipos de género.

2.2.3. Paradigmas feministas en la investigación

El feminismo es un movimiento de liberación de la mujer. En primer lugar cabe destacar que la variable género es una de las que más se ha utilizado en la investigación en España durante el periodo democrático (Valiente, 2002). Sin embargo, en España no existen un número significativo de estudios macrosociológicos desde la perspectiva de género, predominando los estudios de poblaciones discriminadas o los estudios de casos. Como indica el mismo autor, la mayoría de estudios son descriptivos y con una documentación limitada respecto a la posición subordinada de la mujer en la sociedad. Respecto a las publicaciones, no existe en España una revista sociológica en la que la mujer sea el eje central, siendo muy pocas las publicaciones de género en circulación.

En los años sesenta surge un proceso renovador, propiciado por movimientos sociopolíticos feministas (Ramos, 1996). En el terreno científico la visión feminista introdujo la diferencia de la consideración sexual, como enunciado en las ciencias humanas y sociales (Ramos, 1996). La distribución de roles entre hombres y mujeres conlleva que se den unos determinados tipos de rasgos, comportamientos actitudes, intereses y ocupaciones diferenciados según uno u otro sexo (Fernández, 1995). Esto ha

producido que con el transcurso de los años se hayan producido desigualdades. Estas diferencias evolucionan paralelamente al desarrollo de la sociedad.

Extrapolándolo a la educación, la coeducación surge como reacción a la dominación del estereotipo masculino en la historia de la enseñanza. Con lo que se quiere conseguir la igualdad de oportunidades en el entorno escolar. Para ello se deben modificar los procedimientos de evaluación y las herramientas de aprendizaje.

Desde la sociología del deporte, se investigan las relaciones de género en el deporte, teniendo en cuenta las diferentes relaciones de los valores feministas en el avance de los conocimientos sobre género, deporte y actividades relacionadas con el deporte (Mansfield, 2008). Existen diferentes tipos de feminismos. En los trabajos de Acker (1987, 1993) se analizan los tres grandes movimientos feministas occidentales. Hay que tener en cuenta que estos movimientos no nacieron centrados en la educación, sino que tienen una visión más amplia de la situación de la mujer (Fernández, 1995). Los movimientos son los siguientes (Acker 1993): feminismo liberal, feminismo socialista y feminismo radical.

2.2.3.1. Feminismo liberal

Las feministas liberales parten del pensamiento político y filosófico liberal. Su objetivo es modificar el estatus y las oportunidades de las mujeres, dentro de las estructuras políticas y económicas existentes mediante la eliminación de barreras. Las feministas liberales enfatizan en el hecho de que todos los hombres y mujeres deberían tener los mismos derechos y que cualquier limitación social o legal que bloquee los logros y el desarrollo de los individuos con talento de cualquier género, clase social o raza debería abolirse (Arenas, 1996; Castillo, 2009). El feminismo liberal apela a los principios fundamentales de libertad, igualdad y fraternidad para todos e intenta justificar los derechos de las mujeres (Arenas, 1996). Los conceptos clave son: igualdad de oportunidades, estereotipos sexuales, socialización, conflictos de rol y discriminación por razón de sexo (Castillo, 2009; Valdivia, 2010).

Las estrategias del feminismo liberal están basadas en soluciones individuales. Esto hace que las mujeres tengan que sacar el mejor partido posible a una mala situación, mediante compromisos personales u otros factores. Para el feminismo liberal

la verdadera igualdad de oportunidades sólo puede lograrse mediante la eliminación de los papeles de sexo y de los estereotipos de género, consiguiéndose únicamente mediante la educación y el cambio de actitudes en profesorado, familia y alumnado (Arenas, 1996).

Las críticas que ha recibido este feminismo se fundamentan desde el feminismo socialista y liberal argumentando la falta de fundamentación teórica acerca de las ideas de igualdad de oportunidades (Valdivia, 2010).

El acceso a la educación y la obtención de la concesión de derechos fueron las cuestiones primeras y más importantes de las pioneras feministas liberales (Bancos, 1982; Bunkle, 1980, citados en Arenas, 1996). Parten de la creencia de que la educación permite al individuo llegar a alcanzar el desarrollo de su personalidad y de sus capacidades (Arenas, 1996).

Si nos referimos a la EF, el feminismo liberal se centraría en estudiar la diferenciación de actividades “femeninas” como la gimnasia, y las “masculinas” como el fútbol (Valdivia, 2010). En este tipo de feminismo se encuentran autores de EF que pretenden trabajar la igualdad de oportunidad. Estos autores son Cala (1999), García-Ferrando (1997), Macias (1999), Subirats (1998) y Vázquez et al. (2000). En este sentido, encontramos a Bonal (1997) y Freixas et al. (1993), quienes entienden que la coeducación implica un reparto equitativo de los recursos educativos.

2.2.3.2. *Feminismo socialista*

El objetivo es acabar con la opresión capitalista a “largo plazo”. Su tarea es dilucidar en qué consiste el proceso pertinente para llegar a ese fin. Las causas de la opresión de la mujer están relacionadas con el sistema y las estructuras capitalistas (Castillo, 2009). La relación de este tipo de feminismo con la educación tiene que ver con la opresión que sufren las mujeres por la economía, y que esta opresión se reproduce en la escuela (Valdivia, 2010). Las feministas socialistas han prestado mucha atención al papel que desempeña la discriminación por género en la educación, argumentando que la escuela reproduce muchas desigualdades de género y clase, siendo difícilmente separables (Arenas, 1996).

Las estrategias del feminismo socialista se centran en desarrollar esfuerzos para hacer análisis de las diferencias de clase, género, raza, y aplicar teorías socialistas para eliminar las diferencias. El énfasis se dirige a los grupos y no a los individuos. La exploración y el análisis de la familia, escuela y pareja son los focos más importantes de esta vertiente (David, 1978, 1980; MacDonald, 1979, 1980 y McRobbie, 1980, citados en Arenas, 1996).

Las críticas al feminismo socialista se dirigen a que su discurso es más teórico que práctico.

En cuanto a lo que a la EF se refiere, Scraton y Flintoff (1992) nos dicen que tenemos que diferenciar entre el feminismo marxista y el socialista. El feminismo marxista contempla cómo la EF para chicas, ha sido desarrollada desde el deseo de asegurar que las madres de las futuras generaciones estén preparadas físicamente para producir trabajadores saludables. Además, se dirige hacia el análisis del tiempo libre en función del sexo.

2.2.3.3. *Feminismo Radical*

Las feministas radicales tienen la creencia de que las mujeres son oprimidas de muy distintas formas, y que esta opresión es estructural, siendo necesaria una revolución social (Arenas, 1996). Está dirigido hacia el patriarcado, su materialización y en la forma que opera. Entendiéndose el patriarcado aquel donde el hombre como grupo dominante. El objetivo consiste en eliminar las estructuras patriarcales y poner a las mujeres en el centro de la preocupación. Intenta construir alternativas centradas en las mujeres y trata de demostrar una metodología de investigación típicamente femenina (Valdivia, 2010). El feminismo radical es una perspectiva cambiante que aún evoluciona.

Las estrategias que utiliza intentan poner a la mujer en el centro del problema, desarrollando un conocimiento centrado en la mujer. Su objetivo es tener instituciones seguras para las mujeres realizando actividades sólo para ellas (Valdivia, 2010).

En lo que respecta a la educación, se centra en la monopolización por el hombre del saber y la cultura. Lo más importante de la educación es la forma que tiene ésta de transmitir el patriarcado y su forma de actuar y extenderse en la sociedad,

concentrándose en las relaciones entre los niños y las niñas en la escuela (Arenas, 1996). Las estrategias en este campo consisten en hacer valer los intereses de la mujer, estableciendo incluso grupos separados de niños y niñas.

Las críticas al feminismo radical tienen que ver con su tendencia hacía una debilidad metodológica. Desde la perspectiva de la educación se puede considerar la menos articulada. Se acusa al feminismo radical de su reduccionismo biológico o esencialismo.

Cuando hablamos de EF el feminismo radical se centra en la sexualidad como elemento fundamental para comprender la opresión y subordinación de las mujeres (Valdivia, 2010). Se establecen conexiones entre actividad física, sexualidad, cualidades físicas y las relaciones de poder y género.

2.2.4. Nuevas tendencias en investigación feminista

Una vez analizados los diferentes tipos de feminismo, hay que hacer referencia a las conclusiones a las que llegan Scraton y Flintoff (1992) respecto a la investigación feminista en EF:

- Necesidad de que la investigación en EF adopte una aproximación feminista empírica. Se deben retirar los prejuicios y la discriminación de todos los aspectos de investigación. La investigación en EF debe ser no sexista. Debe reconocer experiencias, ideas, acuerdos de las chicas y de las mujeres y debe reflejarse, no solo en la selección de problemas de investigación, sino en la práctica de hacer la investigación.
- Las relaciones entre géneros tienen que darse en más proyectos de investigación. Implica efectuar investigaciones centradas en las chicas o mujeres con especial énfasis en la exploración de cuestiones ontológicas y epistemológicas.
- No limitar la investigación feminista a mujeres. La investigación centrada en las experiencias de los chicos y de los hombres en EF es también vital. Amplía la comprensión de la contribución que la EF hace al refuerzo de las

ideologías sobre la masculinidad y al papel de los hombres en las relaciones de género y poder.

2.3. LA COEDUCACIÓN EN EL PERIODO ESCOLAR

La importancia de la escuela es capital, ya que según Arenas (1996), la escuela selecciona a los alumnos y alumnas fundamentalmente por su capacidad, asegurando que los más capacitados consigan mejores posiciones en la sociedad. Cuando los niños y las niñas llegan a la escuela llevan ya bastantes años aprendiendo sus papeles “apropiados”, de tal manera que el profesorado puede llegar a pensar que tales características sean innatas (Freixas et al., 1993). Sin embargo, como se ha indicado antes, se considera la etapa escolar el lugar más indicado para la coeducación. Esto no excluye otros ámbitos que estén fuera de estas edades, pero, debido al ámbito que queremos estudiar se incidirá en aspectos que tengan relación directa con esta etapa escolar.

Siguiendo a Zagalaz et al. (2000), lo más indicado sería promover un currículo equilibrado, eliminando los sesgos sexistas existentes en la sociedad. No cabe duda que es necesario un cambio en los ideales que se tienen en el marco escolar respecto a la coeducación. Sin embargo, como indica Freixas et al. (1993), si solo cambia la escuela hacia un trabajo coeducativo, se habrá conseguido crear un gueto de igualdad desde el que el alumnado saltará a una familia y sociedad sexista. Si la igualdad de oportunidades es importante y necesaria, es imprescindible construir un proceso explícito que potencie la reflexión crítica del alumnado, profesorado y familia, realizando un análisis de las implicaciones en sus acciones para que sean conscientes de sus elecciones (Arenas, 1996).

En este sentido, Lameiras, Carrera, Núñez y Rodríguez (2002), abogan por la realización de prácticas coeducativas en edades tempranas de la adolescencia por ser un periodo crucial en la maduración sexual.

Las investigaciones realizadas hasta el momento ponen de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos legislativos por parte de los gobiernos por hacer desaparecer la discriminación respecto al sexo, siguen existiendo ciertas desigualdades (Arenas, 1996). Por ejemplo, durante los tiempos de recreo los chicos ocupan la mayor parte del espacio

para practicar deportes como el fútbol, siendo las chicas relegadas a las esquinas (Valiente, 2002). Habida cuenta de que no es suficiente el reconocimiento legal, se hace necesaria una intervención inteligente, progresiva y colegiada, para conseguir la igualdad entre sexos.

Circunscribir la coeducación a unos tiempos cerrados en los que se trabajan unos contenidos o se realizan actividades (como en lengua, matemáticas, u otras), supone distorsionar y empobrecer una tarea que tiene que ver con las actitudes, relaciones, expectativas y valores. De este modo, no se puede pensar que nos encontramos ya en un sistema educativo que ha eliminado el sexismo y que ofrece a los chicos y a las chicas las mismas oportunidades o que sirve por igual a la transmisión de los elementos culturales tradicionalmente masculinos o femeninos (Subirats, 2003). En este sentido, cabe destacar que Salomone (2009) propone que se realice un seguimiento de las diferencias entre los sexos a medida que éstos se desarrollan, considerando a su vez las diferencias existentes en el alumnado del mismo sexo. Una escuela no discriminatoria debe llevar a cabo medidas tendentes a eliminar los estereotipos sexistas de las aulas. En este sentido, una propuesta común para la solución del problema es que la base de la enseñanza por parte del docente tenga en cuenta los intereses y necesidades del alumnado (Flintoff y Scraton, 2001).

Dado que se pretende un cambio, se debe actuar sobre diferentes ámbitos, entre los que Freixas et al. (1993) proponen:

- a) En el nivel general del sistema educativo. La coeducación tiene como exigencia la creación de contextos organizativos en los que sea coherente y viable un plan centrado en la igualdad de oportunidades, justicia, racionalidad del trato y comunicación entre sexos. En la administración educativa las iniciativas tendentes a potenciar y favorecer la coeducación deben ser: La existencia de diversidad curricular para que las opciones puedan realizarse de forma libre e igualitaria. La revisión de texto y materiales escolares para eliminar las expresiones y contenidos discriminatorios. La facilitación de materiales, tiempos y ayudas para que el profesorado pueda diseñar y desarrollar programas de coeducación.
- b) En la acción profesional colegiada. En el centro se dan muchas situaciones en las que es posible intervenir educativamente: En la cultura interna, en las

normas de comportamiento, en las actividades del recreo, en las relaciones interpersonales. Se deben establecer diferentes direcciones en las acciones de todos los miembros de la comunidad educativa:

- El profesorado como responsable del curriculum, puesto que se trata de buscar y recorrer caminos hacia la igualdad de oportunidades y la convivencia armoniosa.
- Los padres y madres, ya que el espacio familiar es de una importancia decisiva. Las expectativas sobre el sexo de los hijos/as y las conductas genéricas asignadas en función de tal sexo, la aceptación del mismo, la educación en la igualdad, los modelos de la relación interpersonal... resultan situaciones de gran transcendencia para llegar a los fines que se pretenden.
- Los propios alumnos y alumnas, que son los protagonistas del proceso de aprendizaje y han de comprometerse progresivamente en la construcción de grupos asentados sobre relaciones de respeto, colaboración y solidaridad.

Por lo tanto, los profesores deberían:

- Analizar el curriculum oculto, vinculado a su actividad docente, para erradicar del mismo aquellos elementos negativos para la coeducación.
- Establecer criterios para la educación de los alumnos y alumnas en su vertiente afectiva y sexual.
- Orientar profesionalmente a los alumnos/as desde unos planteamientos igualitarios y no discriminatorios.

c) En la acción del aula. Es el lugar donde se fragua la acción directa de los aprendizajes.

En este sentido, se deben establecer diferentes estrategias para poder llevar a cabo estos cambios hacia una dirección coeducativa, Freixas et al. (1993) establecen los siguientes:

- I. Analizar el comportamiento respecto a los alumnos y a las alumnas (relaciones, expectativas, lenguaje, calificaciones, disciplina...) con el fin de descubrir las variables significativamente diferenciales, si es que existen.
- II. Revisar los materiales para descubrir y/o evitar en ellos la presencia de planteamientos sexistas: en el lenguaje, en los ejemplos, en las tareas.
- III. Analizar el contenido de las disciplinas desde una perspectiva crítica, de modo que se pueda comprender la realidad desde criterios, modelos y teorías asentadas en la dignidad de los seres humanos.
- IV. Desarrollar procesos de análisis que permitan a los alumnos y alumnas descubrir los patrones sexistas instalados en las estructuras sociales, en las relaciones interpersonales y en los medios de comunicación.
- V. Favorecer un clima en el que exista igualdad real de oportunidades, tanto en las expectativas como en la realización y evaluación de las actividades.
- VI. Propiciar la aceptación del propio sexo desde una intervención que no trata de homogeneizar los comportamientos de las personas sino de potenciar su individualidad.
- VII. Buscar la normalidad de la asunción de la masculinidad y la feminidad.
- VIII. Favorecer la comunicación espontánea y natural entre los sexos en un clima abierto y dialogante.
- IX. Establecer patrones éticos que rijan la convivencia y las relaciones entre los individuos de ambos sexos.
- X. Hacer una expresa atención educativa al desarrollo de la afectividad y de la sexualidad.

Estas estrategias deben integrarse en un Plan de Centro donde se apueste por la coeducación para ello es necesario (Lillo et al., 2006):

- Que el ambiente sea propicio y las personas estén comprometidas.
- Formar un equipo de trabajo y asumir responsabilidades.

- Dotarse de medios: otras experiencias, publicaciones y formación.
- Desvelar y denunciar la discriminación por razón de sexo.
- Sustituir las prácticas discriminatorias por prácticas coeducativas.
- Programar objetivos y actividades coeducativas.
- Evaluar el proceso y el resultado para instaurar los cambios pertinentes.

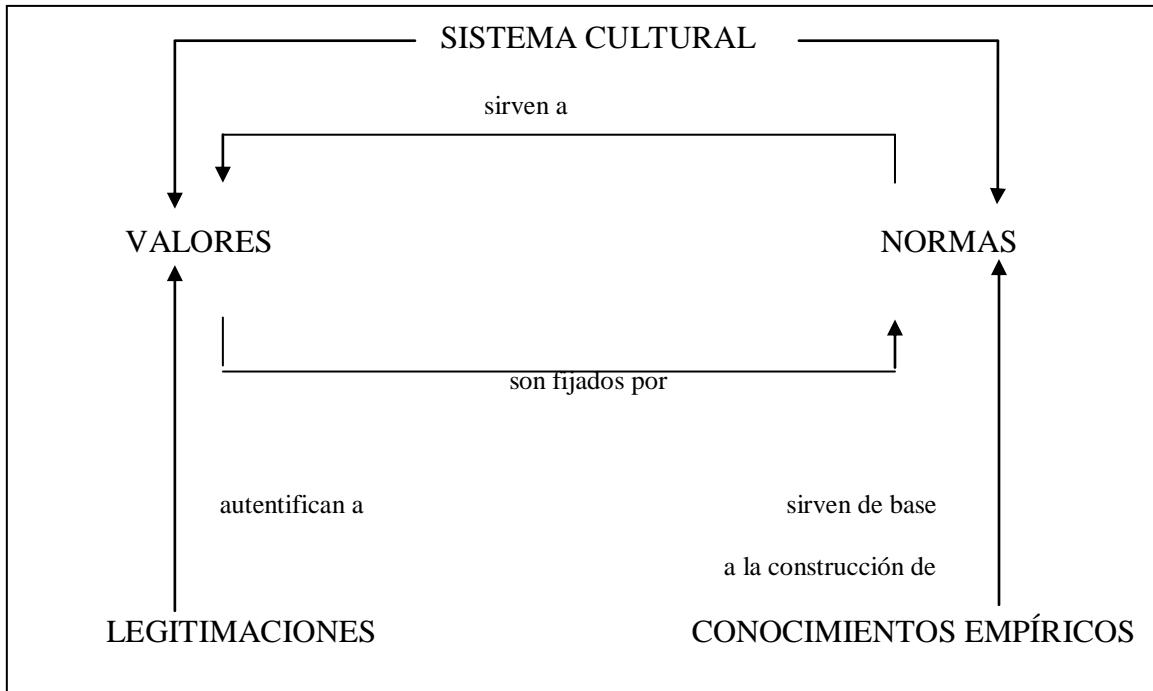
Entender que la coeducación es una tarea propia de mujeres feministas o de mujeres en general es simplificar la cuestión, no solo estratégicamente, sino conceptualmente. La coeducación es parte del currículum educativo común a todas las áreas y tiene como objetivo que tanto alumnos como alumnas adquieran unos valores que les permitan convivir en sociedad (Martínez-Quesada, 2009). Esto exige la utilización de estrategias educativas concretadas en pautas metodológicas que incluyan la reflexión de la práctica, tal y como proponen Mosquera, Sánchez y Bada (2004). La coeducación no solo nos afecta como educadores, sino como sujetos que permanentemente se educan en la comunicación con otros. Limitar la coeducación a cuestiones anecdóticas (uso del lenguaje, formas de cortesía y material) es privarla de sus cometidos más profundos.

La realidad escolar es diferente a lo que se quiere promover desde un enfoque coeducativo. Es necesario por tanto, analizar cual es el ambiente actual en este sentido.

2.3.1. Los modelos de educación en función del género

En el sistema educativo actual predomina un sistema de escuela mixta que se fundamenta en unos determinados valores (educación por igual para todo el alumnado), normas (clases mixtas y participación por igual), unas legitimaciones (convicción de igualdad entre hombres y mujeres), y conocimientos empíricos (justificaciones pedagógicas, psicológicas y biológicas) (Bonal, 1997). Existen otros sistemas culturales, con sus diferentes articulaciones y características que vamos a describir.

Fig. 2. Componentes del sistema cultural y articulaciones (Modificado de Bonal, 1997).



2.3.1.1. Centros Segregados

En primer lugar, siguiendo a Bonal (1997) hablaremos del sistema cultural de roles separados. El objetivo de este sistema es la educación de ambos sexos por separado, mediante separación material y simbólica. Nos referimos a la escuela segregada. Este sistema ha estado presente casi siempre hasta la Ley General de Educación de 1970. En nuestros días sigue perdurando en centros privados. Mediante este sistema se justifica la existencia de un currículum y una pedagogía diferentes para niños y niñas. Históricamente los niños aprendían unos contenidos y habilidades necesarias para el desarrollo de sus tareas en el trabajo, mientras que las niñas eran educadas para el trabajo doméstico (Bonal, 1997). La actualidad de las escuelas segregadas ha cambiado, dado que se imparten los mismos contenidos para los dos sexos, buscando los mejores resultados académicos. Además, el profesorado en los centros segregados suele ser del mismo sexo del carácter del centro

La separación sexual en el proceso de enseñanza aprendizaje se demuestra eficaz para el cumplimiento de los objetivos fijados y justifica la existencia de normas institucionales concretas que fijan a nivel práctico los valores del sistema (Bonal, 1997).

2.3.1.1.1. Ventajas de los centros segregados

En su investigación, Rowe (1988, citado en Martínez-Galindo, 2006) afirma que los alumnos de clases de mismo sexo presentan mayores niveles de autoconfianza. En el área de EF, las chicas exhiben una mayor interacción con sus profesoras, debido a que este tipo de clase fomenta la participación, autoestima, competencia percibida (Derry, 2002; Derry y Phillips 2004; Jaffee y Ricker, 1993).

2.3.1.1.2. Inconvenientes de los centros segregados

Uno de los principales argumentos en contra es la potenciación de la división social, generando, entre otras cosas, sentimientos y actitudes estereotipadas hacia el sexo opuesto en alumnos masculinos (Phillips, 1979, citado en Martínez-Galindo, 2006). En el caso de la EF se asume que con la integración de género en las clases el aspecto de desigualdad entre chicos y chicas puede ser disminuido al recibir la misma instrucción, así como el mismo contenido curricular (Griffin, 1989).

2.3.1.2. Centros mixtos

Por otro lado tenemos el sistema cultural de escuela mixta, predominante en nuestros días. Es una organización formal que resulta de la coexistencia de alumnos y alumnas en el mismo centro educativo compartiendo el mismo currículum (Llorente, 2002). Los planteamientos ideológicos que en su día llevaron a la defensa e implantación de la escuela mixta no quedaron suficientemente clarificados por falta de un debate que hubiese permitido sentar las bases teóricas y sociales de una escuela coeducativa (Freixas et al., 1993).

Con la Ley General de Educación Básica de 1970 se generaliza la enseñanza de niños y niñas hasta los 14 años con carácter obligatorio. Se estipula que los centros sean mixtos, implantando para toda la escuela un currículum con algunas diferencias como por ejemplo, en la EF (Arenas, 1996). La escuela mixta está basada en la igualdad entre

sexos. Busca que la educación sea la misma para todos, tanto en el ámbito curricular como en el pedagógico. Sin embargo, a veces la única forma que encuentran las chicas de enfrentarse a situaciones de inferioridad que se dan en este sistema es asumir características asignadas al hombre e intentar reproducir los mismos esquemas de comportamiento (jugar a fútbol, agresividad y competitividad) (Freixas et al., 1993). Es el modelo promovido por las leyes y decretos. Procura reproducir la sociedad en la escuela. En este modelo se niega la diferencia entre sexos (Bonafant, 1997). El género no es una variable relevante para el trabajo escolar.

Según Freixas et al. (1993), la escuela mixta debe cambiar, asumiendo la “no discriminación por razón de sexo” e implicando intervenir sobre el sistema de valores sociales establecidos que sustentan dicha discriminación. Para ello será necesario diseñar intervenciones educativas concretas que evidencien, analicen y eliminen los comportamientos sexistas que aún se dan en nuestros centros escolares.

2.3.1.2.1. Ventajas de los centros mixtos

En primer lugar, una de las ventajas que proporciona los centros de educación mixtos, son las mayores posibilidades de relaciones sociales entre ambos sexos. En este sentido, Martínez-Galindo (2006) afirma que estos centros desarrollan el potencial del alumnado físico, emocional e intelectualmente. Esta autora mantiene que es posible, gracias al trabajo conjunto entre sexos y a la consecución de metas compartidas, ayudar e interactuar con los compañeros que necesitan mayor atención en su aprendizaje. En definitiva, McCarthy et al. (1996), citados por Martínez-Galindo (2006), argumentan que las clases mixtas resultan clave para el desarrollo de una vida saludable, constituyendo un aspecto psicosocial de gran importancia en la EF contemporánea. Estos mismos autores afirman que esta situación educativa implica buen humor, humanidad, civilización, decencia y auto-actualización por parte del docente.

2.3.1.2.2. Inconvenientes de los centros mixtos

Algunas investigaciones realizadas en entornos educativos mixtos han encontrado que las experiencias para las chicas se caracteriza por: baja participación en actividades físicas (Eccles y Harold, 1991; Koçak, Harris, Kin Isler y Çiçek, 2002; McCarthy et al., 1996, citados en Martínez-Galindo, 2006), menor oportunidad de practicar deporte (Solomons, 1976, citado en Martínez-Galindo, 2006), menor interacción con el profesorado, refuerzo de los roles estereotipados de género, sexismo (García, 1994; Lee et al., 1995; Pipher, 1994; Sadker y Sadker, 1994; The Wellesley Collage Center for Research on Women, 1992, citados en Martínez-Galindo, 2006). Esto puede provocar en las chicas que disminuya su autoconfianza y la percepción sobre su habilidad. Diferentes autores afirman que bajo este tipo de contexto educativo no se permite el desarrollo completo del potencial del alumnado, disminuyendo las oportunidades de éxito en el aprendizaje de las alumnas, debido a las amenazas verbales de los chicos, la exposición al contacto físico y la pérdida de participación (Chepyator-Thompson y Ennis, 1997; Derry y Phillips, 2004).

2.3.1.3. Centros coeducativos

El siguiente de los sistemas culturales descritos por Bonal (1997) es el de escuela coeducativa. En este tipo se tienen en cuenta las diferencias entre los grupos sociales y sexuales como factor relevante para la educación de niños y niñas, donde el factor sexo se convierte en una variable relevante. En este sistema se reconocen unos valores relacionados tradicionalmente al mundo femenino. La escuela es una institución que contribuye a la diferenciación entre lo masculino y lo femenino, reproductora de las desigualdades entre niños y niñas y las fronteras entre los sexos. Dispensar a todos los miembros el mismo trato educativo no asegura la igualdad.

El profesorado en general cree que la escuela mixta no garantiza la igualdad de oportunidades entre sexos. El objetivo de la escuela coeducadora es formar personas autónomas y críticas, con la capacidad de relacionarse con los demás, por encima del hecho biológico de ser hombre o mujer (Zagalaz et al., 2000). Según Bonal (1997) la

escuela coeducativa hay que entenderla como una escuela que trabaja en dos direcciones. En primer lugar, para reducir las desigualdades, y, en segundo lugar, para eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. La estabilidad de este sistema se sustenta en la creencia de que en la escuela se reproducen las desigualdades sociales, y su función de correctora de desigualdades sociales.

El currículum, la pedagogía, evaluación y organización escolar se contemplan como ejes fundamentales del proceso de enseñanza. La escuela coeducativa intenta recuperar a los personajes históricos femeninos que se han omitido, además adopta medidas pedagógicas que responden a diferentes condiciones para mejorar el aprendizaje.

Tabla 5. Modelos de escuela. (Modificado de Bonal, 1997).

	Escuela Segregada	Escuela Coeducativa	Escuela Mixta
Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para rol sexual. - Asignación de género. - Socialización de cada grupo sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eliminación de estereotipos. - Eliminación de jerarquía cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación igual para todos. - Igualdad de oportunidades. - Escuela para la producción. - Principio de no coacción.
Normas	<ul style="list-style-type: none"> - Separación física del proceso de enseñanza aprendizaje. - Currículum y pedagogía diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención a necesidades de cada grupo. - Atención a condiciones de aprendizaje del grupo dominado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualización proceso educativo. - Igualdad de asignación y distribución de recursos.
Legitimaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Roles sexuales diferenciados como necesidad social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela vista como reproductora de desigualdades sociales y culturales. - Reconocimiento de desigualdades sociales y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela como instrumento neutral. - Igualdad individual, no grupal. - Homogeneidad cultural.
Conocimiento empírico	<ul style="list-style-type: none"> - No relevante. - Fundamentaciones a nivel moral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociológico. - Conocimiento de especificidades culturales de ambos grupos sexuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicológico y pedagógico.

2.3.1.4. Educación Mixta y Coeducación

Son varios los autores (Castillo, Martínez-López y Zagalaz, 2010; Goicoechea y López, 2009; Subirats y Brullet, 1988; Vázquez, 1990) que identifican las diferencias entre educación mixta y coeducación, no aceptando que la educación mixta conseguida con la Ley General de 1970 aporte consigo la coeducación. Siguiendo este acertado planteamiento, se indica que la educación mixta es una organización formal que resulta de la coexistencia de alumnos y alumnas en el mismo centro compartiendo el mismo currículum, y que deberá conllevar un trato de igualdad entre unos y otras (Goicoechea y López, 2009). Sin embargo, la mera reunión de chicos y chicas en una misma clase y sometidos a un mismo programa de EF no resuelve el problema de la discriminación por sexo. De hecho, a supuesto la incorporación de las alumnas al modelo educativo masculino considerado como universal, lo que constituye una discriminación y negación del modelo femenino que existía entonces (Vázquez, 1990).

Las consecuencias que se extraen de la educación mixta son más acusadas en el área de EF, donde diversas investigaciones, recogidas por Fasting (1989), ponen de manifiesto lo siguiente:

- Los chicos monopolizan el juego en deportes de equipo. En los juegos colectivos privan a las chicas de la oportunidad de acceder a la práctica.
- Los chicos ignoran o molestan a las chicas, les limitan el comportamiento y ridiculizan a menudo sus esfuerzos sometiéndolas a un acoso verbal, emocional y físico.
- Los chicos asumen los papeles de líderes y desprecian a las chicas, éstas adquieren el rol de subordinadas y se infravaloran en las situaciones mixtas.
- Las chicas están menos implicadas activamente y logran menos resultados en las situaciones mixtas que en las de un solo sexo.
- Las chicas y los chicos interactúan según los modelos tradicionales estereotipados.

Por lo tanto, entender la coeducación como una reunión de chicos y chicas en una misma clase y animarlas a ellas a que participen en igualdad en las actividades físicas y

deportivas no sólo no ayuda a superar la discriminación en las relaciones de género, sino que contribuye a potenciarla (Goicoechea y López, 2009).

La enseñanza coeducativa implica educar conjuntamente a las chicas y chicos, procurando que se den las condiciones para que tengan una igualdad de oportunidades real, a través del respeto y la valoración de las características de ambos grupos y de cada persona en particular (Goicoechea y López, 2009). Se entienden por situaciones que favorecen la coeducación todas aquellas que son críticas con los estereotipos sexistas y favorecen unas relaciones de género simétricas.

La coeducación supone, según Vázquez y Álvarez (1990):

- No aceptar el modelo masculino como universal.
- Corregir los estereotipos sexistas.
- Proponer un curriculum explícito y oculto que elimine los sesgos sexistas presentes en la sociedad.
- Educar sin diferenciar los mensajes en función del género.
- Desarrollar todas las capacidades de una persona con independencia del sexo al que pertenezca.
- Manifestar un trato de igualdad.

2.3.1.5. Segregación

En primer lugar, es necesario realizar una aclaración terminológica. En castellano no contamos con ninguna expresión que se refiera a los centros escolares de un solo sexo. Por lo tanto, se opta por la opción más común, como es la denominación de “centros segregados” a centros de un solo sexo, a pesar de que existen otros tipos de segregación y de que otra denominación para los centros de un solo sexo puede ser “centros de fomento”. En los países anglosajones no hay que discernir este concepto ya que estos centros son conocidos como “Single-Sex School”.

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

Este movimiento se suele justificar en la mejora de resultados académicos por parte del alumnado (Gray y Wilson, 2006), aunque no existe uniformidad de opiniones al respecto entre los investigadores. Además, no existen estudios longitudinales que demuestren estos resultados (Sullivan, Joshi y Leonard, 2009). La mayor oposición a este tipo de enseñanza proviene de grupos feministas (Salomone, 2004), basándose en que la segregación se ha utilizado históricamente para fomentar la posición del hombre (Sullivan et al., 2009). Las desigualdades económico-sociales influyen en la elección del centro, acudiendo a centros segregados aquellos alumnos con familias de mayor poder adquisitivo (Valiente, 2008).

Desde los años 80, en Gran Bretaña, Bélgica, Australia, Suecia, Nueva Zelanda, Canadá y Estados Unidos, se han venido estudiando las ventajas y desventajas que se dan en los diferentes ambientes educativos (mixtos o de igualdad de sexo) para el alumnado (Gray y Wilson, 2006; Moreno et al., 2008). En algunos Estados de los EEUU comenzaron recientemente las escuelas públicas segregadas, mientras que en otros se comenzaban a separar por aulas (Brown y Russo, 1999). Los estudios en este campo son poco concluyentes y polémicos (Herr y Arms, 2004; Sullivan et al., 2009), además se debe analizar el contexto del alumnado (Younger y Warrington, 2006).

En la misma línea, Riordan (2002), indica que los resultados efectivos que muestran los estudios son irónicos. Por su parte, Sullivan et al. (2009), no encuentran diferencias significativas en las calificaciones de grupos segregados respecto a grupos mixtos. Los mismos autores indican que la asistencia a centros segregados o mixtos no consigue mejores logros educativos a largo plazo. Por último, indicar que Furrer (2010) afirma que no existe ningún estudio que concluya que tanto la segregación como la coeducación es el mejor modelo educativo al 100%.

Existen opiniones contrapuestas a esta opción, por ejemplo Adler, Kless y Derry (1992) indican que las clases mixtas son adecuadas en primaria, no ocurriendo lo mismo en secundaria, en las que las clases segregadas sería lo más adecuado.

Entre las investigaciones en contra de la segregación encontramos a Herr y Arms (2004), que indican que algunos expertos ven la segregación como una opción con flexibilidad y opciones cada vez mayores, mientras que otros, lo ven como una erosión peligrosa de los derechos civiles. Por ejemplo, Wilson (2005) afirma que las clases masculinas pueden aumentar la agresividad además de perpetuar el estereotipo masculino de una forma exagerada. Los chicos no prefieren las clases de un solo sexo,

además diferentes estudios demuestran que las clases mixtas ayudan a acabar con los estereotipos sexuales (Thompson y Ungerleider, 2004). En el estudio de Gray y Wilson (2006) se introduce una clase segregada en un centro mixto. En sus resultados indican que los docentes perciben que el rendimiento académico y el comportamiento en el aula se ha deteriorado. Cabe destacar que, según Caudle (2007), los chicos perciben menos liderazgo en las clases masculinas que en las clases mixtas, ocurriendo de igual manera en el sexo femenino aunque con diferencias menos acusadas.

En el campo de la EF, según McCarthy, Crawford, Docheff, Myrick y Hussey (1996, citados en Moreno et al., 2005a), las clases de un solo sexo ofrecen a las alumnas mayores oportunidades para la inactividad (sentarse) y la práctica de actividades diferentes.

Entre los estudios a favor de la segregación se encuentran Lee y Bryk (1986) y Rowe, Nix y Tepper (1986), que ponen de manifiesto que los chicos de las clases de un solo sexo obtienen mejores resultados en lectura y matemáticas que los chicos de clases mixtas. Por su parte, las chicas de centros escolares segregados obtienen mejores resultados en ciencia y lectura que aquellas que acuden a centros mixtos (Lee y Bryk, 1986). Más recientemente, Bradley (2009) compara estos resultados con su investigación encontrando que las chicas de centros mixtos, obtienen mejores resultados. Por su parte, Howard, Sansted y Peterson (2003) afirman que en las entrevistas realizadas en su investigación, los estudiantes prefieren las clases de un solo sexo. Además, Davis, Ruhe, Lee y Rajadhyaksha (2011) indican que las clases de un solo sexo proporcionan mejor entorno de aprendizaje y de desarrollo de la toma de decisiones, principalmente a las mujeres. En el mismo sentido, Bradley (2009) indica que las clases de un solo sexo son beneficiosas para las mujeres proporcionándoles ambientes de aprendizaje en los que podrán obtener mejores logros académicos. Además, las chicas reciben más ayuda por parte del profesorado en las clases de EF de un solo sexo y se sienten más integradas (Floyd, 2008). En esta línea, esta autora argumenta que las chicas en las clases segregadas tienen más confianza en sí mismas al no compararse con los varones, además el hecho de dirigir el calentamiento de la sesión les aportaba mayor confianza en entornos segregados. Para concluir, cabe indicar que Derry y Phillips (2004) señalan que en las clases segregadas el profesorado utiliza menos tiempo en el control y dirección de las clases, proporcionando un mayor compromiso en el aprendizaje de habilidades, feedback y motivación de las alumnas. En

la investigación de Mercado (2005) el profesorado analizado expone los siguientes argumentos a favor de la segregación:

- La diferencia de rendimiento en las capacidades físicas y en la ejecución de habilidades deportivas que demuestran las alumnas con relación a los alumnos.
- La disparidad en las actitudes hacia el deporte y los modelos de comportamiento entre los dos sexos.
- Los problemas de disciplina y dificultad para adaptar los procesos metodológicos que se le presentan al profesorado en el aula debido a las diferencias de comportamiento entre el alumnado masculino y femenino.
- Los riesgos de accidentes en la práctica deportiva mixta, especialmente en los deportes de competición y por equipo.

A pesar de las investigaciones que comparan los centros segregados con los mixtos, se está de acuerdo con Moreno et al. (2005b), que afirman que los centros de igualdad de sexo tienden a ser centros más selectivos e independientes, sus estudiantes generalmente provienen de estados socio-económicos elevados respecto a los centros mixtos. En este sentido, la comparación entre los dos tipos de centros resulta difícil de tratar desde el punto de vista metodológico. En el estudio de Domes (2009), en el que se analiza el proceso de cambio de colegios segregados femeninos a mixtos, los resultados muestran que en algunos colegios fue positivo el cambio y en otros negativos, por lo que sugiere un estudio a fondo de los diferentes factores que pueden intervenir.

En la siguiente imagen podemos ver como en el caso español, en los años 50, se realizaba la separación por sexos en las actividades del recreo. Debido a la falta de recursos económicos no se asignaba diferentes centros a cada sexo, compartiendo el mismo contexto.

Foto 1: Niños y niñas jugando por separado en el patio. Tomado de Zagalaz (1997).



2.3.2. El sexismo en la escuela

Siguiendo a Lledó (1996) diferenciamos por un lado, sexismo y misoginia (el sexismo llevado al extremo más ofensivo) y por otro lado, sexismo y androcentrismo (entendiendo androcentrismo como una visión parcial del mundo en atribuir a los hombres los éxitos de la humanidad). El primer tipo se encuentra en la estructura mental de la persona que habla. El segundo punto es un valor dominante en la sociedad y por lo tanto, ésta, utiliza usos androcéntricos y discriminatorios.

En primer lugar, tenemos que destacar que el sexismo es un tipo de discriminación fundamentalmente invisible. Por eso, la mayoría de veces profesores o alumnos no son conscientes de realizar prácticas sexistas. El entorno escolar lo que hace es reforzar, mantener y reproducir los estereotipos masculino y femenino (Bonal, 1997). La sociedad tiene una derivación en la escuela, por lo que reproduce lo que en ésta se da y por lo tanto se valora lo que está socialmente aceptado. Es un problema que perjudica a todo el alumnado: a las chicas les conduce a tomar decisiones menos valoradas económica y socialmente y a asumir un rol sexual delimitado, mientras que, a los chicos les impide acceder a valores tradicionalmente femeninos (Bonal, 1997). El problema del sexismo latente en el sistema educativo no se resuelve, como hemos señalado

anteriormente, con la buena voluntad del profesorado, sino que se hace necesaria una acción positiva.

Atendiendo a Lillo et al. (2006), el sistema educativo debe revisar sus objetivos, métodos de evaluación y asignación del éxito. Esto se debe a que, según Bonal (1997), existen cuatro niveles en el entorno escolar que pueden ayudar a entender el grado de sexismo, en las escuelas:

- Ideología de género. Cada centro educa a partir de un modelo de escuela. La escuela es más o menos rígida a la hora de evaluar comportamientos, por parte de alumnos, profesores u otros.
- Ideologías educativas. Estrechamente relacionado con lo anterior, pueden ser tradicionales o progresistas.
- Inercia institucional. El entorno escolar puede reproducir unas costumbres y hábitos que dependen del entorno social donde se ubique.
- Importancia de otros significantes. En este apartado hay que hacer referencia a aspectos como relaciones entre profesorado, relaciones entre profesorado y padres, relaciones entre padres, relación con la administración educativa y relación con las instituciones municipales.

Los indicadores sexistas son aquellos elementos que nos van a mostrar la existencia o no de sesgos discriminatorios en razón del sexo en nuestras clases y que son el resultado de toda una serie de estereotipos y prejuicios sociales en torno al género que no tienen un fundamento y una validez en la realidad (Villa, 2009). Anteriormente se ha hablado de la dificultad de identificar el sexismo. En los trabajos de Bonal (1997) y Freixas et al. (1993) se hace referencia a diferentes ámbitos en los cuales podemos identificar situaciones de sexismo dentro de la escuela mixta. Son los siguientes:

- Lenguaje público del centro. Puede que se omita el género femenino en las circulares del centro y comunicaciones de administración educativa. Se puede aceptar como pauta normal de comportamiento que se ignore la identidad femenina y que las nombren en masculino, transmitiendo así diferentes categorías.

- Libros de texto y materiales didácticos, textos e ilustraciones. Pueden haber diferencias cuantitativas o cualitativas entre sexos, roles sexuales estereotipados. Freixas et al., (1993), indican que los libros de texto y materiales curriculares mantienen aún hábitos sociales discriminatorios, como omisión de las mujeres a lo largo de la historia, poca consideración de las tareas consideradas femeninas, dando una visión estereotipada. Asimismo, indican que, como acción de intervención, la administración educativa debería supervisar las guías didácticas y las recomendaciones generales para el profesorado en busca de una educación no sexista en cada área y etapa.
- Distribución y uso del espacio del patio. Se pueden establecer relaciones de poder de los niños en un espacio libre, ocupación, movimiento, tipo de juegos, actividades y actitudes.
- Uso del material escolar. Podrían existir diferencias respecto a la disposición de los recursos.
- Manifestaciones de violencia y agresividad. Asociación entre masculinidad y agresividad, y relación entre afectividad y feminidad. Comportamientos tanto verbales como no verbales.
- Producciones libres del alumnado. Pueden existir constantes estereotipadas diferentes en las producciones gráficas y escritas. Agresividad en niños y afectividad en niñas.
- Interiorización de estereotipos de género en el alumnado. Podrían existir roles y comportamientos de género estereotipados.
- Familia. Es un agente esencial, porque proporciona a la niña y al niño los modelos de identificación, conductas y refuerzos. Así, niñas y niños llegan a la escuela sabiendo qué es “ser niña” y qué es “ser niño”.
- Materias. Los contenidos que imparten diferentes materias pueden influir en la elección del alumno en las diferentes ramas de conocimiento que pueden estudiar. La categorización de materias y asignaturas según la importancia atribuida ha provocado también graves discriminaciones, porque en ellas subyacen diferentes expectativas respecto al rendimiento. Es más frecuente

dar más importancia a la rama de ciencias que a la de letras, porque tiene mayor promoción social.

Uno de los aspectos más importantes de transmisión del sexismo es el lenguaje sexista. El lenguaje es un fiel reflejo de la realidad del contexto mediante el cual se transmiten multitud de mensajes subyacentes. La lengua va evolucionando, introduciendo nuevos usos y palabras. Respecto al sexismo, durante muchos años se utilizaban palabras diferentes para cada género, palabras como “profesor” y “alumno” se están cambiando por “profesorado” y “alumnado”, con el fin de para englobar a los dos géneros.

En cuanto a las clases de EF, Martínez-Galindo (2006) señala que a partir de los 13-14 años las niñas rechazan los ejercicios de cierta intensidad, mientras que los niños aceptan mejor este tipo de tareas. Otra actitud sexista que identifica Martínez-Galindo (2006) es la posición que adopta la mujer en cuanto a sus posibilidades de aprendizaje en relación con el hombre, sitiándose en un nivel inferior. El grado de agresividad física a través de contactos corporales reglados suele ser mucho más común en chicos que en chicas, Martínez-Galindo (2006).

2.3.3. El currículum

La cultura es el punto de origen y referencia a partir del cual se diseñan los contenidos que se plasman en el currículum (Ramos y Del Villar, 1999). Por otro lado, debe ser una declaración de intenciones por parte del docente, realizando las adaptaciones necesarias para lograr los fines educativos (Gómez-Rijo et al., 2008). Por lo tanto, es una herramienta abierta y flexible, siendo el profesorado en última instancia el que ajuste dichos contenidos a sus objetivos, experiencia, alumnado, afinidades del profesorado, contexto social y económico, formación, materiales disponibles, climatología, instalaciones y técnicas y estilos de enseñanza influyentes (Gómez-Rijo et al., 2008; Ramos y Del Villar, 1999).

En la LOGSE (1990) se contemplaba la coeducación como contenido transversal. Sin embargo, actualmente ésta se considera como parte de la educación en valores que

el alumnado debe adquirir, tal y como se contempla en la Ley de Educación de Andalucía (2007).

La misma Ley define el currículum como “el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados, y modalidades del sistema educativo”. Actualmente, a esta definición se deben añadir las competencias básicas.

Existen dos tipos de currículum, oculto y explícito. El oculto es aquel que se refiere al conocimiento y actitudes que aprenden los alumnos como consecuencia inevitable de participar en las actividades rutinarias y formales de la escuela (Freixas et al., 1993; Kirk, 1990). El currículum oculto se aprende sin que el profesorado sea totalmente consciente de sus efectos y sin que el alumnado perciba su transmisión, formando parte las expectativas, valores, relaciones, rutinas, disciplinas y comunicación (Lillo et al., 2006). El segundo de los currículum lo constituyen aquellos aspectos públicamente establecidos y compartidos, pueden ser materiales didácticos como los libros de texto (Kirk, 1990). Un currículum completamente prefijado y cerrado, implicaría un proceso educativo similar a una cadena de montaje (Torres, 1992), es aquí donde entra otro tipo de currículum.

Los sociólogos reconocen que en la escuela existen mecanismos sofisticados (currículum oculto) para la selección, destinando por particulares “vías” a diferentes desarrollos que se consideran apropiados para una determinada posición futura (Arenas, 1996). El currículum oculto transmitido de forma intencional o no se apoya, entre otras cosas, en creencias, ideología, y escala de valores de cada profesor o profesora. Sin embargo, Torres (1992) indica que hay que hacer ostensibles las dimensiones del currículum oculto para que puedan ser analizadas de manera más crítica y contempladas desde lo que pueden ser verdaderas finalidades didácticas.

Si queremos incidir en los estereotipos de género reproducidos en la institución escolar, hay que considerar al profesorado como uno de los ejes básicos, ya que tiene un alto grado de autonomía en sus decisiones (Fernández, 1995). Algunos de estos elementos a tener en cuenta se pueden encontrar en los mensajes verbales y no verbales tanto del profesorado como del alumnado, en el uso que habitualmente se hace del masculino omnicomprendivo, en los contenidos de la instrucción y también en los sexos (Freixas et al., 1993). En los que respecta a la EF Acuña y Simón (1995), consideran que presenta un currículum que alude a aspectos antropomórficos profundos como la

valoración del propio cuerpo o los modelos corporales en función del sexo, transmitiéndoles estereotipos de género.

Según Bonal (1997), hay que situarse en la transmisión cultural de los estereotipos de género y en la forma de lo que es definido como típicamente masculino y típicamente femenino. Esto se hace patente a través de la visión y expectativas del profesorado sobre el comportamiento del alumnado. El tipo de adjetivos utilizados por los profesores está fuertemente diferenciado por el sexo. La adjetivación de los individuos se convierte así en un proceso de construcción de género (Clarricoates, 1987).

En el trabajo de Stanworth (1987) se comprueba que el profesorado recuerda y utiliza mucho más los nombres de niños que de niñas. Un estudio de Spear (1985) en el que se les administraba a los profesores exámenes de ciencias experimentales y en los que todos los exámenes estaban duplicados, uno femenino y otro masculino. El resultado fue que los niños obtienen en todos los casos índices de puntuación más elevados. Además, las diferencias más claras se observan en las expectativas de futuro profesional. A igualdad de resultados, el profesorado opina que los niños pueden tener un futuro más brillante. Por otro lado, el profesorado sitúa en el plano de las diferencias sexuales naturales los comportamientos y los roles entre los diferentes sexos.

Respecto a las interacciones entre el alumnado, en los estudios de Griffin (1983, 1984, 1985) se puede comprobar que las chicas lo hacían de modo cooperativo, privado y verbal, mientras que los chicos lo hacían de un modo combativo y con carácter físico.

Según Martínez (1992, citado en Fontecha, 2006) es razonable pensar que las expectativas del profesorado como ideas preconcebidas son las que guían su percepción selectiva de los comportamientos diferentes en sus alumnos y alumnas.

Por otro lado, todos los estudios de finales de los setenta tienden a confirmar un nivel más elevado de interacción verbal entre el profesorado y los niños que entre el profesorado y las niñas (Sarah, 1980; Subirats y Brullet, 1988). En cuanto a las asignaturas, Freixas et al. (1993) indican que la interacción y comunicación entre el profesorado y el alumnado es menor en las asignaturas de matemáticas y ciencias. En otro sentido, el estudio de Subirats y Brullet (1988) es un referente en nuestro país. Nos muestra en sus resultados que los niños son los que destacan, tanto en calidad y cantidad de atención, así como en el nivel de intervenciones voluntarias por parte del alumnado.

Además, los niños reciben la atención positiva, mientras que las niñas la negativa. Por último, la investigación de Subirats y Brullet (1988) muestra que las diferencias en la interacción son mayores en los primeros cursos de EGB. Respecto al profesorado, el menor de 30 años tiende a discriminar menos que el profesorado de mayor edad. En cuanto al sexo del profesorado, las maestras tienden a discriminar más que los hombres, (Subirats y Brullet, 1988).

Existen elementos del curriculum oculto que refuerzan el sexismo. Freixas et al. (1993) los clasifican de la siguiente manera:

- La separación de sexos. No entendida como aulas donde solo exista un sexo, sino como la tendencia a agrupar a las personas según su sexo. Esta técnica por naturaleza aumenta las diferencias entre los sexos. Se da en situaciones que vienen marcadas por las actividades y que en el aula pueden hacer que el profesorado agrupe al alumnado, en función de su sexo para realizar algunas tareas. Sin embargo, esta situación es frecuente en el alumnado como se puede ver en la ocupación de los asientos en clase y en las elecciones para realizar diferentes trabajos teóricos de grupos.
- La interacción. En la medida en que el alumnado procede de diferentes entornos de socialización aporta a la clase algunas percepciones, actitudes, valores y conductas basadas en nociones estereotipadas sobre los papeles de los hombres y de las mujeres en la sociedad.
- Los textos. Debemos incluir tanto los libros de texto como los libros de lectura, los materiales y recursos utilizados en clase y los audiovisuales. Numerosas investigaciones muestran que tanto las imágenes como los contenidos de los libros transmiten una visión parcial de la realidad en la que la vida, las ideas y la aportación de las mujeres están ausentes. El tratamiento equitativo de las imágenes, en las que se muestra a hombres y mujeres en una gran variedad de trabajos, permite que los chicos y las chicas tomen en consideración un mayor número de trabajos como apropiados para ambos sexos.
- Los medios de comunicación. Los niños y niñas pasan gran cantidad de horas frente al televisor. La publicidad, ofrece una imagen estereotipada, en lo que la mujer es guapa y con orientación familiar y tareas domésticas, mientras que la

imagen que se muestra de los hombres está relacionada con el ocio, estudio, trabajos y negocios. No obstante, algunas películas y series de televisión actuales empiezan a mostrar a hombres implicados en las tareas domésticas.

Para hablar del currículum explícito tenemos que hacer referencia a la optatividad en las asignaturas. Si observamos el sexo de los matriculados en las asignaturas optativas de los institutos de secundaria existen tendencias a las diferentes ramas en cuanto al sexo. En los países industriales avanzados se produce el mismo fenómeno: las matemáticas y los estudios técnicos en general son claramente masculinos, mientras que las lenguas y las humanidades son los más escogidos por chicas (Bonal, 1997).

Otro punto a tener en cuenta dentro de este tipo de currículum son los contenidos de los libros de texto. Existen multitud de estudios sobre este tema, pero haremos referencia al caso español, estudiado por García, Troiano y Zaldivar (1993). Afirman que en los libros de texto se omiten personajes y formas de vida femeninas, así como la infravaloración e infrarrepresentación de las mujeres.

Según Freixas et al. (1993), una clase equitativa es aquella que tanto currículum oculto como explícito tratan al alumnado de igual manera, de tal forma que ambos sexos reciban iguales beneficios de la enseñanza. Para ello se deben tener en cuenta diversos aspectos, que enumeran Freixas et al. (1993):

1. Los modelos del rol de hombres y mujeres, a seguir por el alumnado deben mostrar características igualitarias.
2. Las normas escolares, relativas al vestido, disciplina, juego, advertencias causales, reglas, por lo que se alaba o se regaña al alumnado, deben ser iguales para los dos sexos.
3. Las chicas y los chicos debe tener igual acceso a los recursos educativos, para ello hay que proporcionar entornos de clase idénticos para los chicos y para las chicas.

2.3.3.1. El currículum en la Educación Física

El currículum de EF es abierto y flexible, pero en multitud de ocasiones es necesario cerrar el currículum para evitar que el alumnado imparta siempre los mismos contenidos (Ramos y Del Villar, 1999).

El currículum oficial debe ser una herramienta que mediante su equilibrada gestión de contenidos se eduque al alumnado mediante el cuerpo y el movimiento (Gómez-Rijo et al., 2008). En la EF el currículum oficial no intenta establecer diferencias, ofertando los mismos contenidos a ambos sexos (Moreno et al., 2005a). Sin embargo, se siguen dando situaciones de desigualdad, ya que, según Nilges (1998, citado en Moreno et al., 2005a), el acceso equitativo a un currículum común podría no eliminar las diferencias de género en EF, debido a las ideologías de género establecidas, así como a la eliminación del género femenino, quedando supeditado al masculino.

Los estudios sobre currículum oculto proceden principalmente del mundo anglosajón y tienen como objetivo resaltar la dimensión oculta del currículum respecto a la creación de identidades (Devis, Fuentes y Sparkes, 2005). Estos autores indican que factores como el matrimonio entre personas del mismo sexo, la violencia sexista y el acoso ponen en diferente situación a los estudiantes con identidades de género distintas a las dominantes. Asimismo Griffin (1989), indica que el género es el agente socializador más importante en las clases de EF, de esta manera, para modificar los estereotipos de género, se debe intervenir sobre el currículum oculto del profesorado.

Según Vázquez (1986), en la EF el currículum oculto tiene su origen en dos contextos: a) el cultural donde se inserta la actividad física, b) la personalidad del docente y los principios y valores que asume. Para el currículum oculto se destaca el estudio de Soler (2006), en el que se aprecia entre los resultados que el profesorado sigue con unas creencias y expectativas de género tradicionales. A pesar de que se cambien las formas y se sea consciente de la situación de desigualdad, a menudo se hace presente un currículum oculto muy resistente al cambio, éste puede llegar a ser mucho más potente que el currículum manifiesto (Vázquez y Álvarez, 1991, citado en Soler 2006). Por su parte, Villa (2009) indica que el currículum oculto en EF atiende a aspectos antropomórficos muy profundos, como son la conciencia y valoración del propio cuerpo. Algunos de los elementos transmisores de estos estereotipos sexuales del currículum oculto son las expectativas y el comportamiento del profesorado, las

actitudes del propio alumnado, el lenguaje sexista utilizado, la organización de las clases, el control y la monopolización del material y del espacio por los chicos, los métodos, los contenidos a aprender y la evaluación (Llorente, 2002; Torres, 2005). Para poder estudiar estos elementos deben ser considerados importantes, y así, las personas e instituciones de diferentes lugares plantearán cuestiones de investigación sobre la relación del curriculum oculto con la identidad de género que ayuden a mejorar este vínculo (Devis et al., 2005).

2.3.4. Formación del profesorado en Coeducación

Según Del Castillo (2009), existen distintos modelos de entender la formación: el tradicional, el reflexivo y el actual modelo por competencias.

En cuanto al tradicional, la formación del profesorado se convierte en el aprendizaje de un oficio a través del ensayo-error (Pérez-Gómez, 1992). El profesor debe ser una persona que domine la técnica y la función de enseñar. En este modelo el alumnado aprenderá de una forma pasiva y siguiendo el modelo establecido.

En el modelo reflexivo se plantea un enfoque de formación desde la reflexión. Se orientará a la acción con la implicación de los agentes contextuales y fomentando valores humanos, políticos y sociales (Del Castillo, 2009). De esta manera, será una práctica ajustada a la habilidad del docente de reconstruir la vida social, participando en la comunicación, toma de decisiones y la acción sobre el entorno.

El último modelo de formación por competencias, se fundamenta en dotar al profesorado d un conocimiento profundo sobre lo que tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y su utilidad en la vida y lograr una cierta empatía con el alumnado a través de unos medios y un entorno concreto (Del Castillo, 2009).

Los movimientos feministas han puesto de manifiesto la necesidad de introducir nuevas dimensiones y nuevas perspectivas en el análisis de la profesionalización docente (Fernández-Cruz, 2005). Según Lillo et al. (2006), actualmente la coeducación es una tradición académica con un cuerpo teórico y práctico fundamentado. A pesar de ello, la formación del profesorado en materia de coeducación es insuficiente siendo un déficit que se debe solventar. Cabe destacar la afirmación de Olofsson (2005), quien

opina que el Estado diseña a profesores de EF de tal manera que éstos consideren a los chicos y a las chicas como “especies” diferentes, esto supone una opresión hacia el alumnado. Sin embargo, se espera del profesorado de EF que instruya al alumnado de manera neutra en la adquisición de competencias y estilos de vida saludables y como formador de la personalidad de sus alumnos lo haga de forma neutra.

La mejora de la formación del profesorado pasa por conseguir que el profesorado de EF sea capaz de abordar el problema de la equidad en las clases dominando los diferentes factores que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje (Castillo, 2009). La formación del docente debe superar la exposición sistemática de conocimientos seleccionados de la historia y la cultura y su presentación como no problemáticos, ocultando ciertas normas y valores (Vaquero, 2005).

Sin embargo, actualmente el conocimiento educativo va orientado a que no todas las materias del currículo son iguales de importantes en el desarrollo del alumnado. En un futuro, la EF y otras materias en educación primaria, no estarán impartidas por profesionales especialistas en la materia al suprimirse la especialidad de magisterio de EF (Serrano, 2005).

El Consejo de Europa hace mención especial a la necesidad de que las Universidades y Centros de Formación del Profesorado incluyan en sus currículums información sobre temas, prácticas e investigaciones coeducativas (Arenas, 1996). Han sido pocos los cursos de especialización desarrollados, en este tema, la mayoría de ellos impartidos desde instituciones como el Instituto de la Mujer. Uno de los problemas es la optatividad por parte del docente en su formación hacia la coeducación. En países como Canadá, se realizaron estrategias y cambios por parte del gobierno para promocionar la igualdad de oportunidades en un ambiente de aprendizaje en la escuela, siendo los principales objetivos de estas estrategias la formación del profesorado (Bennett, 1990, citado en Arenas, 1996). Por último, Lawlor y O’Hear (1990, citados en Arenas, 1996) consideran indispensable la formación en género por parte del profesorado.

Diferentes estudios (Freixas et al., 1994; Skelton, 1985, 1987, 1989, citados en Arenas, 1996) indican que la transmisión de los estereotipos de género se encuentra en el curriculum oculto y se transfieren por los valores establecidos por los profesores. La mayoría de veces el docente afirma inconscientemente, que ofrece un trato por igual a los alumnos y alumnas, aunque en la realidad se comprueba en muchas ocasiones, que no es así (Subirats y Brullet, 1988). Todos los docentes influyen en la educación del

alumno y en la formación del mismo como persona, por eso, tienen un grado de responsabilidad en el desarrollo del mismo.

Según indican Freixas et al. (1993), la formación del profesorado debe ser uno de los principios de intervención educativa, donde las administraciones deberán poner más énfasis para conseguir una formación coeducativa en el docente.

A la hora de analizar como se debe realizar la formación en coeducación, Salas (1994) estructura el proceso en diferentes apartados:

- a) Introspección, reflexión y análisis del proceso personal, desde la doble perspectiva personal y lo profesional.
- b) Análisis y sistematización de la experiencia como docentes.
- c) Acudir a fuentes y someterlas a una relectura desde una perspectiva no androcéntrica.
- d) Realización de estudios parciales de reflexión-acción con diferentes colectivos.
- e) Concreción de la legislación actual.

Normalmente, los docentes indican que tratan a los alumnos por igual, sin distinción de sexo, sin embargo, a la luz de las investigaciones se muestra que esa igualdad no está totalmente conseguida. Cuando se aportan ideas sobre diferentes cambios, ya sea en contenidos, metodología y material, los profesores ofrecen diferentes resistencias a los cambios. Así, Bonal (1997) las enumera de la siguiente forma:

- El profesorado rechaza las medidas de discriminación positiva, con acciones encaminadas a la mejora de la posición de un grupo sexual.
- Se muestran en desacuerdo, con ideas que planteen atenciones diferentes a las necesidades de cada grupo sexual.
- El profesorado femenino presenta mayor predisposición a la aplicación de medidas de igualdad. Por lo general, el profesorado masculino es más reticente.

Respecto a la formación del profesorado, Freixas et al. (1993) indican que es un ámbito de intervención donde los equipos docentes deben seleccionar unos determinados contenidos, gestionar un marco de relaciones y propiciar el uso de materiales. Su formación es una pieza fundamental de una política encaminada hacia la superación de las desigualdades sexuales.

Como cursos de formación, Freixas et al. (1993), indican que los cursos de sensibilización dirigidos al profesorado deben tener como objetivo el ser una toma de contacto con la temática para que desarrollen destrezas que les capaciten a realizar programas y actividades coeducativas que propicien la igualdad de oportunidades. Además, indican que deben existir responsables de coeducación en los centros de profesores para el asesoramiento y seguimiento de los grupos de trabajo, seminarios, y otros contextos, así como la elaboración de un plan de actuación donde se recojan actividades de perfeccionamiento.

Los cursos de formación para la profundización de las personas responsables de la coeducación deben incluir el intercambio de experiencias realizadas en cada una de las zonas y el trabajo sobre estrategias de dinamización en las actividades del profesorado (Freixas et al., 1993). Sin embargo, el tratamiento de la igualdad de oportunidades y la formación del profesorado varía mucho de una institución a otra, dependiendo en gran medida del esfuerzo individual (Arenas, 1996).

2.3.4.1. La Formación del Profesorado de EF

En el área de EF, autores como Contreras (2000), García Ruso (1993, 1997, 2000) o Romero-Cerezo (2004) indican que la formación del profesorado debe tener en cuenta las necesidades actuales de profesionalización y un conocimiento base sobre el cual comenzar a fijar objetivos educativos.

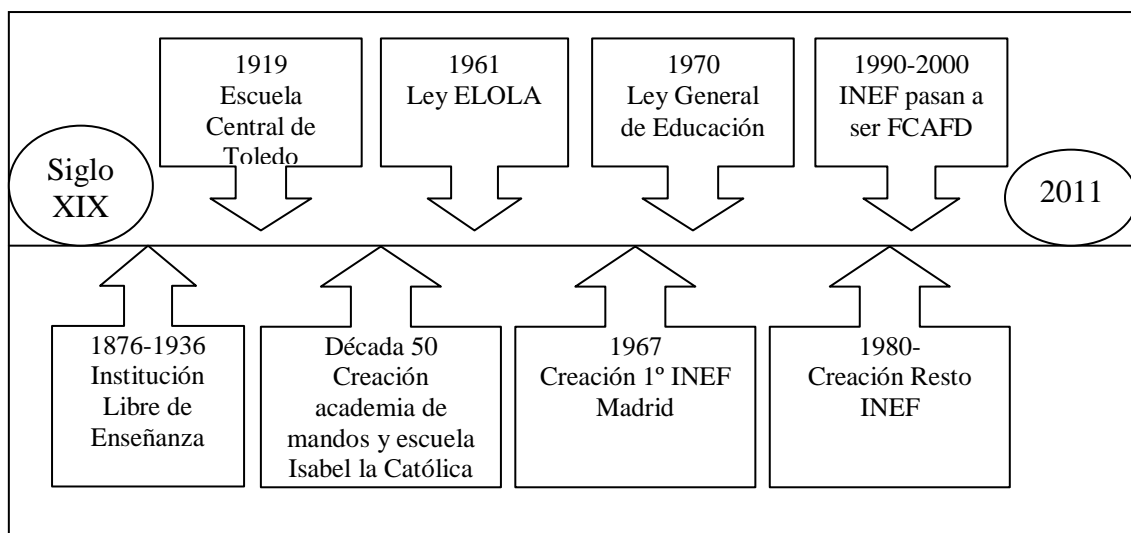
Siguiendo a Pires (2002), el profesorado de EF debe desarrollar habilidades que doten de sentido cultural a los contenidos de la materia. Para discernir nuevas perspectivas en la formación se debe tener en cuenta la constancia, la creatividad y la tolerancia, lo que obliga al profesorado a estar atento a la diversidad para realizar una práctica más humanizadora (Chiappini, 2005). Nos encontramos ante una problemática importante, ya que cabe destacar que el 50% de los estudiantes de la licenciatura en

Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) se especializan en la docencia (Gallo, González y Salinero, 2010), aunque esto no conlleva una formación específica en coeducación. Aún así, Gray y Wilson (2006) indican que el 71% de los docentes encuestados prefieren dar clase en aulas coeducativas en lugar de aquellas de un solo género. Además, el 52% de la muestra encuentra las clases coeducativas como menos estresantes.

En el campo de la EF, Mertz y Campoy (2010) sugieren que la formación del profesorado debe ser continua, sirviendo la evaluación para poner de relieve las dificultades metodológicas y que éstas sean superadas mediante un proceso de reflexión. Además, abogan por la realización de reuniones y seminarios donde se ponga de manifiesto las dificultades que el profesorado encuentra en sus clases.

La formación del profesorado de EF ha ido evolucionando con las diferentes instituciones que se han ocupado de la instrucción (Fig. 3). Desde finales del siglo XIX hasta estos días, se han planteado distintas formas de entender la formación que los profesionales de este área necesitan.

Fig. 3. Cronograma de las instituciones responsables de la formación de profesores de EF.
Adaptado de Paños (2007)



A lo largo de los años se han producido nuevas propuestas en la formación del profesorado que, en un principio, fueron realizadas de forma intuitiva, sin la suficiente base teórica que formara un cuerpo sólido de conocimientos (Del Castillo, 2009). Según este autor, a medida que se fueron produciendo cambios y ajustes sociales, se iban sucediendo modelos cada vez más coherentes de formación. Actualmente nos

encontramos en un marco europeo que demanda un nuevo perfil de profesional, orientado hacia la capacitación del educador como una persona que combina diferentes elementos de aprendizaje.

Como se puede comprobar en Zagalaz (1997, 1998), durante el periodo franquista en España la educación femenina era responsabilidad de la “sección femenina”. En esta época, y siguiendo a Zagalaz (1998), para la formación de profesoras en EF se utilizaban las siguientes obras:

1. Gimnasia Educativa de L. Agosti (1948). En esta obra se destaca la aportación de Guts Muths a la EF. Además realiza una planificación para la impartición de la EF en función de la edad del discente.
2. Educación Física Femenina (1955). En este manual se trataba la historia de la EF, desarrollándose actividades como la gimnasia, la danza y los juegos deportivos.
3. Emblema de Aptitud Física “Reglamento” (1959). Se pretendía que las alumnas llegaran a una determinada altura considerada ideal para un buen equilibrio físico. Constaba de pruebas deportivas.
4. Oposiciones de Magisterio. Educación Física (1959). Publicado por la “sección femenina” de FET y de las JONS, teniendo como fin facilitar a la maestra, en cuanto a EF se refiere y la acredita mediante una preparación teórica para la enseñanza de la EF en la escuela primaria.
5. Lecciones de EF de 1ª y 2ª Enseñanza y Comercio (1964). Es considerado otro de los libros más representativos de la época y que establece unas normas para la impartición de la EF en la enseñanza media.
6. Canciones Infantiles (1964). Esta obra aporta canciones tradicionales que utilizaban las niñas en sus recreos.
7. Gimnasia Deportiva Femenina. Progresión Pedagógica (1966). Este libro se utilizaba en la Escuela de Instructoras Elementales de EF de San Fernando como libro de texto. Presenta la progresión gimnástica en aparatos.
8. Educación Física y Deportiva. Área de Expresión Dinámica-Niñas. Tomos 1-11 (1971). Está destinada a los alumnos de ambos sexos de EGB, editando la “sección femenina” otros tomos exclusivamente para niñas.

Una vez analizados los libros de texto que han servido para la formación del profesorado, se realiza un análisis de los modelos de formación en EF, en base a los propuestos por Del Castillo (2009), que si los trasladamos a la EF, se puede comprobar que:

1. Modelo Técnico. Se entiende como la formación de un técnico que domina su materia, su forma de aplicación y que actúa con unas normas de actuación concretas y bien delimitadas (Pérez-Gómez, 1992). Por tanto, su formación está fundamentada en unos objetivos bien definidos, dirigido a alcanzar una evolución finalista de resultados según la investigación científica y el apoyo tecnológico. El profesorado es un aplicador del conocimiento científico. De esta manera, se pueden observar las siguientes competencias (Villar, 1986):
 - a. Conocimiento de los contenidos y habilidades intelectuales que ha de demostrar el estudiante.
 - b. Actuación del profesor durante su función docente (gestión de la clase, tiempos de actividad y otros elementos)
 - c. Relaciones entre la conducta docente y el rendimiento del alumnado como indicador de eficiencia docente.

2. Modelo Cognitivo-Reflexivo. Parte de las propuestas de Ryle (1949), quien sostiene que la mente no es una entidad que actúa de manera independiente de lo externo, sino que es el resultado de un modo de interactuar. De esta forma, se acepta la relación mente-cuerpo, teoría-práctica y pensamiento-acción, que corresponde a un punto de vista constructivista. Así, el aprendizaje del profesorado se produce por su experiencia y desde la reflexión sobre su práctica de forma crítica y activa. Para dar respuesta a las necesidades de formación Pollard y Tann (1987) establecen una serie de destrezas básicas:
 - a. Empíricas: conocer su clase. Analizar procesos y determinar sus causas y sus efectos.
 - b. Analíticas: interpretación de los datos interpretativos y extracción de teorías.
 - c. Evaluativas: emisión de juicios sobre las consecuencias educativas.

- d. Estratégicas: planificación de la acción.
 - e. Prácticas: relación con los fines y medios.
 - f. Comunicación: compartir sus ideas con otros profesores y profesoras.
3. Modelo Sociocrítico. Este modelo se plantea la necesidad de que el profesorado adquiriera una capacidad reflexiva y crítica según el contexto social cambiante de las aulas y en función de las individualidades del alumnado. El profesorado reflexiona sobre su actuación en el aula y la forma en que la enseñanza se ve influida por los valores dominantes, creencias y/o principios. Pérez-Gómez (1992) establece que la función educativa debe centrarse en la atención a la diversidad y en provocar y facilitar la reconstrucción de conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el alumnado encuentra en la sociedad.
4. Modelo de Aprendizaje por Competencias. Se han convertido actualmente en los referentes para la preparación y emancipación profesional de los futuros docentes. Este tipo de enseñanza surge debido a los nuevos contenidos a enseñar, a los nuevos modelos tecnológicos, a las vivencias significativas del alumnado y a las interacciones que se dan en situaciones educativas complejas. Por lo tanto, la formación por competencias busca conciliar la formación académica (conocimientos) y el desarrollo personal (competencias genéricas). En este modelo el profesorado debe asumir las siguientes características, González-Ramírez (2005, p. 44):
- a. Conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje orientado hacia la calidad y la innovación.
 - b. La gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos de manera persuasiva y no solo normativa.
 - c. Conocer y utilizar las metodologías didácticas adaptadas a la naturaleza de los procesos diseñados e implementar procedimientos evaluativos diferenciados.
 - d. Integrar las TIC dentro de los procesos formativos diseñados.
 - e. La autonomía del profesor y su capacidad para trabajar en equipos y redes.

En la siguiente Tabla se observa la relación entre los modelos de formación del profesorado y los específicos de EF.

Tabla 6. Relación entre enfoques teóricos y modelos de formación del profesorado en EF. Fuente: Del Castillo (2009)

ENFOQUES TEÓRICOS	MODELOS DE FORMACIÓN	MODELOS DE FORMACIÓN EN EF
	Tradicional-academicista	
Tradicionales	Tecnológico	Técnico
	Práctico	Cognitivo-Reflexivo
Reflexivos	Sociocrítico-Reconstruccionista	Sociocrítico
	Personalista	
Competencias	Competencias	Competencias

2.3.4.2. *El profesorado como coeducador*

El profesorado de EF tiene la responsabilidad de concienciar al alumnado sobre la necesidad de convertirse en personas físicamente activas y saludables, objetivo que no se conseguirá si no se garantiza la igualdad de oportunidades de aprendizaje. El papel del profesorado como elemento modificador de conductas del alumnado se ve fuertemente condicionado por variables socioeconómicas, ambientales, familiares y culturales, aunque el profesorado tenga un papel de factor de cambio social, y no como mero trasmisor de información (Jiménez, 2004).

El periodo de formación del profesorado es clave en su posterior docencia no-sexista, por ello es necesario desarrollar las siguientes competencias y habilidades, que destaca Castillo (2009):

- Actitud crítica con los estereotipos sexistas que perjudiquen a algún sexo.
- Habilidad para el trabajo con la diversidad y heterogeneidad de las clases mixtas.

- Capacidad para detectar el aprendizaje potencial de cada niño o niña, buscando las estrategias más adecuadas para su desarrollo.
- Habilidad para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas para luchar contra los prejuicios sexistas y actitudes discriminatorias.
- Manejo de las diferentes experiencias del alumnado en relación al sexismo.
- Innovación curricular.

El profesorado debe utilizar los elementos anteriormente descritos y otros medios para tratar de conseguir en sus clases un clima coeducador y, para ello, Vázquez y Álvarez (1990) indican las siguientes actuaciones dirigidas a que el profesorado consiga un clima de igualdad entre los discentes en las clases de EF:

- Evitar comparaciones de chicos con chicas y entre aquellos del mismo grupo sexual. La comparación debe ser individual en base al trabajo que el alumno es capaz de realizar y que puede conseguir dentro de sus capacidades.
- Realizar un análisis sobre la validez de ciertos estereotipos de género presentes en la actividad física.
- Detectar aquellas situaciones que sean contrarias a la coeducación y actuar de forma que se erradiquen estas situaciones.
- Utilizar métodos de observación y de recogida de datos que permitan realizar una evaluación actitudinal del alumnado.

Cabe destacar la investigación de Castillo et al. (2010), en la que se analizan las opiniones del profesorado chileno sobre las clases mixtas de EF. En sus conclusiones se destaca que el profesorado estaba de acuerdo con que este tipo de clases aportan mayores beneficios sociales que las clases de un solo sexo. Sin sacar esta investigación del contexto chileno, hay que destacar que en ella se indica que es el profesorado masculino el que está más de acuerdo con las clases mixtas. En contra de las clases mixtas, estos autores indican que el profesorado encuestado opina que las mismas favorecen la adquisición de actitudes masculinas por parte de las chicas interfiriendo en

su expresividad motriz. Además, concluyen que las clases mixtas no estimularían que el profesorado investigue nuevas metodologías de trabajo.

Respecto a la atención que el profesorado tiene en las clases de EF en cuanto a cada sexo, Williams (1998) indica que los chicos atraen el 68% de la atención del profesorado. Mientras que, las chicas, por su parte, no perciben que reciban menos atención por parte de sus instructores.

Un factor importante es la opinión que tiene el alumnado respecto a sus profesores. Del análisis del trabajo de Hellín, Llamas y Moreno (2004) se extrae que en el caso de las profesoras las clases resultan más fáciles para el alumnado, mientras que en el caso de los profesores el alumnado considera las clases más útiles.

2.4. LA COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

En Grecia ya se prohibía la participación de las mujeres en los JJOO y en la edad moderna es conocida la oposición de Pierre de Coubertain (González-Boto et al., 2003; Vázquez, 2002). A comienzos del siglo XXI la situación y el estatus social de las mujeres son uno de los indicadores más expresivos de los cambios y del progreso en las sociedades avanzadas, situación que, sin embargo, se ve constantemente amenazada, sobre todo por la incorporación a estas sociedades de representantes de otras culturas que no comparten los mismos puntos de vista al respecto (Vázquez y Alfaro, 2006). Si nos remitimos a la sociedad española, las últimas décadas han supuesto un cambio acelerado de actitudes y comportamientos de las mujeres, así como su consideración en la sociedad (Vázquez, 2002; Vázquez y Alfaro, 2006).

La participación de la mujer en el deporte va cambiando a medida que lo hace su rol social, aunque la participación del género femenino se ha visto frenada por los mitos que describe Vázquez (2002):

- El deporte masculiniza a las mujeres.
- Es peligroso para su salud.
- Las mujeres no tienen capacidades para el deporte.
- Las mujeres no tienen interés por el deporte.

Por otro lado, Macías (1999, pp. 89-93) indica en su Tesis Doctoral los principales mitos relacionados con las mujeres jóvenes entre los que se destacan:

- 1) Mitos y creencias respecto a la reproducción de la mujer.
 - El deporte puede dañar los órganos reproductores e inhabilitarlas para tener hijos.
 - Las mujeres no deben realizar ejercicio durante el embarazo o durante la menstruación.
 - El ejercicio solo es bueno si va orientado a preparar el cuerpo para su futura maternidad.
- 2) Mitos y creencias respecto a la debilidad de la mujer.
 - Los cuerpos de las mujeres son más blandos, débiles y vulnerables a las lesiones que lo de los hombres y por tanto deben ser protegidos.
 - El ejercicio físico tiene efectos potencialmente negativos para las funciones fisiológicas y psicológicas de la mujer.
 - Los cuerpos de las mujeres son inferiores por estar determinados por su naturaleza (menstruación, embarazo, cuidado de los hijos).
 - Los cuerpos de las mujeres no están capacitados para deportes de contacto físico.
- 3) Mitos y creencias respecto a la feminidad de las deportistas.
 - Las mujeres que sobresalen y participan en deportes que requieren contacto físico son masculinas o no son “mujeres de verdad”.
 - Las mujeres que entrenan enérgicamente se pondrán feas, musculosas y perderán su feminidad.
 - La participación en ciertos deportes influirá en la preferencia sexual de la mujer, orientándola al lesbianismo.
- 4) Mitos y creencias respecto a la moral y a la estética.

- Los deportes de contacto no son propios de una mujer que se respete a sí misma.
- Los deportes en los que la fuerza bruta, el recorrido de largas distancias o periodos de tiempo prolongados sea el objetivo, no son propios de las mujeres.
- La participación en el deporte de la mujer es una anomalía social.

5) Mitos y creencias respecto al interés por el deporte.

- A las mujeres no les interesa el deporte.
- El deporte solo es interesante cuando lo practican hombres.

Estas ideas sentencian una concepción del cuerpo femenino según la cual la EF solamente podía estar orientada hacia el desarrollo de su condición biológica (reproducir) (Eitzen y Sage, 2001; Vázquez, 2001). Los actuales avances científicos demuestran que estas ideas no son ciertas y que la mujer está perfectamente capacitada para realizar actividades físico-deportivas. No obstante, debemos ser conscientes de las diferencias fisiológicas que existen entre ambos sexos, sin olvidar que no es nuestro tema de estudio.

Existen tanto ventajas como inconvenientes para la coeducación en EF, en función de los estudios de diferentes autores. Las ventajas educativas son el desarrollo de igualdad de oportunidades, fomento de la interacción social, fomento de la sensibilidad hacia el sexo opuesto y desafío de los estereotipos sexuales (Castillo, 2009).

En la actualidad, a pesar de los avances, siguen presentes algunos obstáculos para la participación de las mujeres en el deporte (Vázquez, 2002). Por ejemplo, el mayor peso de las tareas domésticas sigue recayendo sobre la mujer, lo que hace que tenga menor tiempo libre (Valdivia, 2010). Por su parte, Hargreaves (1993) indica como el mundo del deporte pone de manifiesto otros problemas subyacentes de la mujer derivados del ocio y del trabajo. Como ejemplo podemos citar a Soler (2006), que indica que se pone en evidencia, en definitiva, la distinta valoración del tipo de juegos, ya que el fútbol -considerado una actividad *masculina*- tiene una consideración social mucho más alta que, por ejemplo, saltar a la cuerda, considerada como una actividad femenina.

Como vemos en la Tabla 7, Miranda y Antúnez (2006) a partir de diversos autores, realizan una clasificación de diversas cualidades físicas y deportes relacionados con un sexo u otro.

Tabla 7. Clasificación de Cualidades Físicas y Deportes. Fuente: Modificado de Miranda y Antúnez (2006)

CUALIDADES FÍSICAS		DEPORTES	
MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
Motricidad Fina	Motricidad Gruesa	Gimnasia	Fútbol
Coordinación	Fuerza	Natación	Boxeo
Flexibilidad	Velocidad	Patinaje	Lucha Greco-romana
Equilibrio	Masa Muscular	Tenis	Rugby
Creatividad		Baloncesto	Halterofilia
		Atletismo	Ciclismo
		Golf	Baloncesto
		Danza	Balonmano

Sin embargo, en el caso español los diferentes gobiernos no han financiado muchas investigaciones sobre mujer y deporte a nivel nacional. Según Vázquez y Alfaro (2006), solo tenemos conocimiento de dos: uno de 1990, financiado por el Consejo Superior de Deportes y publicado por el Instituto de la Mujer, y otro reciente, 2006, financiado y publicado por el Instituto de la Mujer. En los estudios sobre juventud y deporte no aparece desarrollada específicamente la variable sexo, por lo que se conocen poco las circunstancias concretas de cada grupo de edad y el peso de otras variables. Se resalta como trabajo pionero a nivel nacional el estudio realizado por Emilia Fernández y colaboradores en 2003, en el que se analiza la relación entre las adolescentes y la actividad física y deportiva.

La mayoría de la documentación sobre mujer y deporte destacan dos rasgos muy significativos: uno que la mayoría de las mujeres adultas que hacen deporte han empezado a hacerlo en edad escolar, y otro que, es en la adolescencia cuando descende el nivel de práctica, incluso con un alto nivel de abandono (Vázquez y Alfaro, 2006).

Las primeras son las mujeres activas, y las segundas serán, probablemente, las que vayan a engrosar las estadísticas de las mujeres inactivas desde el punto de vista físico, estando autoexcluidas de los beneficios vinculados a las actividades físico-deportivas (Vázquez y Alfaro, 2006). Por otro lado, se debe también tener en cuenta las mujeres que ocupan cargos relacionados con el deporte, aunque estos casos son muy escasos en nuestro país (Vázquez, 2002).

2.4.1. Pautas de promoción de la actividad física en mujeres jóvenes

Existe una coincidencia general en ambos sexos en que los chicos realizan más actividad física que las chicas (Blández et al., 2007). Por otro lado, a medida que se incrementa la edad, son más las mujeres que dejan de practicar actividad física. En la etapa universitaria existe un incremento del número de mujeres que abandonan la práctica de actividad física (Douthitt, 1994; Jaffee y Richer, 1993). Por otro lado, Mendoza (2000), en un estudio europeo con una muestra de 110.000 alumnos de 11 a 15 años, señala que las tasas de participación en actividades físicas y deportivas son insuficientes para desarrollar hábitos de participación en estas tareas con el objetivo del mantenimiento de la forma física y desarrollo de actitudes positivas hacia la práctica de actividad física. Además, González y Otero (2005) indican tasas de más del 70% de chicas de 17-18 años que no realizan ejercicio físico intenso (como mínimo dos veces por semana). A todo esto debemos añadir la poca atención que se presta desde las familias a las prácticas deportivas de las hijas (Alfaro, 2004).

De esta manera, estamos de acuerdo con Del Castillo (2009) al afirmar que es necesario crear estrategias y mecanismos de promoción de la actividad física en las mujeres desde el ámbito de la EF. Por lo tanto, es necesario que, siguiendo el estudio de Fernández et al. (2006), se extraigan las líneas de intervención como aplicaciones al fomento de la actividad física en mujeres jóvenes. Este hecho es importante, porque éste es uno de los objetivos de la coeducación en el área de EF. Las líneas propuestas por estos autores son las siguientes:

- I. Los programas de promoción de actividad física dirigidos a las chicas adolescentes, han de integrar actuaciones específicas adecuadas a los diferentes perfiles de estas chicas, considerando aspectos como la edad, la vinculación con la práctica, o el modelo deportivo, concediendo prioridad a las jóvenes que se encuentran en períodos de transición (adolescencia temprana y tardía), a las

chicas inactivas y a aquellas enroladas en un modelo de competición, para prevenir el abandono.

- II. Debe favorecerse la toma de conciencia por parte del profesorado de su responsabilidad en el desarrollo e implantación de propuestas que palien la intensificación de las desigualdades de género que se producen en estas edades en relación con la práctica de actividades-físico-deportivas.
- III. Realizar una revisión crítica del curriculum de EF escolar, de forma que se incorporen de forma efectiva los intereses y preocupaciones de las jóvenes respecto a la actividad física, explorando e indagando las posibilidades que ofrecen distintas acciones de EF dirigidas específicamente a las chicas.
- IV. Orientar las propuestas de intervención con las chicas adolescentes también hacia el desarrollo de la competencia motriz, fundamentalmente en el caso de aquellas chicas inactivas y/o menos hábiles, para proporcionarles experiencias de éxito vinculadas al disfrute con la actividad física.
- V. Incorporar en los programas, como estrategia de intervención con las adolescentes, una amplia variedad de actividades que permitan atender la heterogeneidad en sus niveles de habilidad.
- VI. Fomentar en las adolescentes la adquisición de una progresiva autonomía, tanto en el diseño como en la puesta en práctica de sus propios planes de actividad física, integrando a su vez estrategias para la autoplanificación del tiempo libre, entre las que se incluya la realización de ejercicio físico regular.
- VII. Impulsar la orientación hacia el logro como un valor fundamental a desarrollar en los programas de promoción de actividad física.
- VIII. Implantar estrategias efectivas para lograr que las chicas cuenten con el apoyo social necesario para la práctica de actividad física, incorporando, actuaciones dirigidas a los padres y propuestas específicas orientadas a la mejora del apoyo social del grupo de amigas.
- IX. Incluir el fomento de la autoestima, el desarrollo de una imagen corporal positiva y la adopción de hábitos de nutrición saludables.
- X. Establecer los cauces apropiados para coordinar programas con la oferta de actividades físico-deportivas de la comunidad y las infraestructuras y recursos deportivos que allí existen, como una forma de aunar esfuerzos.

Además de estas propuestas encontramos otras, como las del Instituto de la Mujer (VVAA, 1999), con el objetivo de eliminar la barrera sexista que existen en las actividades físico-deportivas. Del Castillo (2009) propone una actuación conjunta con las familias para reforzar su acción en la promoción de hábitos deportivos:

- a) Crear un modelo positivo para las chicas y una referencia con las mujeres adultas de la familia que hacen ejercicio o practican deporte. Reforzar su actuación frente a los chicos a la hora de valorar el deporte femenino.

- b) Transmitir a padres y madres la idea de que, cuando los padres se involucran poco, esto es interpretado por las jóvenes en el sentido de que esa actividad no es importante.
- c) Motivar a niños y niñas hacia la práctica de algún deporte y dar la misma importancia a la actividad realizada por los niños y por las niñas.
- d) Valorar de igual manera el tiempo de ocio de chicos y chicas.
- e) Otorgar desde la familia, la misma importancia a la EF que a otras áreas de estudio.
- f) Dejar que las niñas y los niños practiquen los juegos que espontáneamente deseen sin estereotiparlos con frases como: “esto son cosas de niños” o “estos son juegos de niñas”, cuando una niña decide coger el balón y correr o un niño saltar a la comba.
- g) Crear opciones y oportunidades para las chicas que no son consideradas “buenas deportistas”.

El desarrollo de programas específicos que sigan estas pautas no se ha abordado aún en España, aunque se reconoce su importancia. Existen programas de intervención a nivel local o regional que promocionan la actividad física de una manera general. En edad escolar, un buen ejemplo son los programas de “Deporte en la escuela”, que se desarrollan en centros escolares. Floyd (2008) indica que los programas de deporte extraescolar incrementan la autoconfianza de las chicas. Estos programas, especialmente los que se realizan a diario, aportan muchas oportunidades de practicar deporte al alumnado. Sin embargo, sigue habiendo una fuerte desconexión entre la EF escolar y la promoción del deporte (Fernández et al., 2006). Según Moreno, Alonso y Martínez-Galindo (2005a), la actividad física y deportiva que practican las chicas adolescentes y mujeres jóvenes tanto fuera del colegio como en la etapa post-educacional responden a actividades de tipo individual y estéticas, tales como el aeróbico y la natación, opuestas a los juegos deportivos competitivos, tales como el fútbol y el hockey.

Respecto a dicha afirmación, podemos decir que los contenidos que practican las mujeres no están contemplados en la mayor parte de curriculums de EF de los centros

escolares. Parece urgente y necesario que desde las instituciones locales, regionales o estatales, se impulsen programas de promoción de actividad física, situando como el núcleo de estos programas en los centros escolares y su profesorado, haciendo que atiendan además a la problemática concreta del sexo femenino (Fernández et al., 2006).

Si nos referimos a la población universitaria, donde las jóvenes ya son más conscientes de la importancia de la actividad física, la coeducación debe seguir estando presente en dos puntos importantes:

- a) como base del respeto a la práctica de actividad física femenina,
- b) como parte de la formación de una persona dentro de los primeros estadios de la edad adulta y con el objetivo de que en un futuro transmita los valores que contiene la coeducación.

En este sentido, Capdevilla, Pintanel, Valero, Ocaña y Parrado (2006) indican que para las mujeres “*precontempladoras*” (aquellas que no tienen entre sus futuras actuaciones la práctica de actividad física) las estrategias deben ir encaminadas al cambio hacia una actitud más positiva respecto al deporte y hacia la intención de practicarlo. Sería el primer paso para ejecutar acciones concretas que llevarían a estadios de cambio superiores, más cercanos al de mantenimiento de la actividad física. Parece que la mejor de estas estrategias es ofrecer un feedback inmediato sobre la propia autoevaluación y sobre contenidos informativos claros acerca de los beneficios de practicarlo y de los riesgos del sedentarismo.

Estas pautas y estrategias para fomentar la actividad física en el sexo femenino carecen de importancia si no se tienen en cuenta los inconvenientes que tiene la mujer a la hora de practicar deporte, por lo que Alfaro (2004) realiza la siguiente clasificación de inconvenientes en función de la etapa de la practicante:

- Etapa de Iniciación y Detección. En el contexto escolar las mujeres encuentran las dificultades propias de la clase de EF asociadas a los estereotipos de género. En el contexto familiar los padres prestan menos atención a las aficiones deportivas de las chicas, siendo al contrario en el caso de los chicos.
- Etapa de desarrollo e incorporación al deporte de competición. Las deportistas se pueden encontrar con la oposición de ciertos familiares y

amigos, así como con dificultades para conciliar su vida deportiva con la familiar.

- Etapa de optimización. La deportista encuentra una situación diferente respecto a sus compañeros masculinos, ya que los recursos económicos indirectos (patrocinadores) son menores.
- Etapa de abandono. Una vez que finaliza la vida deportiva de una mujer, encuentra muy pocas oportunidades de incorporarse al entrenamiento o a la gestión deportiva.

Siguiendo a Zagalaz (2005), en la actividad física y el deporte la discriminación puede adoptar muchas formas, destacando las siguientes:

- a) Negación a un acceso equitativo a las instalaciones deportivas;
- b) Financiamiento de eventos deportivos relacionados con la mujer;
- c) Dificultades para la práctica deportiva en edades que sobrepasen los 40 años;
- d) Menor difusión de los éxitos deportivos femeninos en los espacios de periodismo deportivo.

2.4.2. Presencia de la Coeducación en Educación Física

Desde el campo del deporte se define coeducación como la educación en común de los dos sexos (Aquesolo y Beyer, 1992). Por otro lado, Cervelló et al. (2003) hacen referencia a la coeducación como la educación en común de los dos sexos bajo un mismo modelo educativo.

La EF ha ido cambiando siguiendo la evolución que se ha dado en el sistema educativo, de modo que se ve también influenciada por la cultura escolar y los valores que predominan en la escuela en general (Soler, 2006). Actualmente, a pesar de la “igualdad legal” existente, también podemos hablar de una “desigualdad real” potenciada por los tópicos y estereotipos sociales (González-Boto et al., 2003). De esta forma, siguiendo a Tomé y Ruiz (1996, citados en Soler, 2006), el espacio de juegos - que es el mismo en el que trabaja el profesorado de EF y en el que se practican algunas

de las actividades que se enseñan en nuestra área- se convierte en un auténtico “escenario de relaciones de poder”. Así pues, para comprender las relaciones de género en la EF se debe analizar los dos sistemas culturales en los que se encuentra entrecruzada: el sistema deportivo por un lado, y el sistema educativo por el otro (Soler, 2006).

En el área de EF la coeducación es muy importante, ya que es aquí donde se perciben con más claridad los estereotipos que pasan desapercibidos en otras asignaturas, debiéndose, entre otras razones, a que existe un mayor contacto corporal entre el alumnado (Torres, 2005). La importancia de la coeducación en EF radica no sólo como herramienta para formar personas que valoren y respeten indistintamente el sexo, sino como factor para proporcionar experiencias positivas a las mujeres en su edad escolar, que permitan posteriormente la práctica de actividad física y un menor el abandono en la adolescencia (Moreno et al., 2006).

Las vivencias que suponen las clases de EF dan lugar a una valoración por parte del alumno que conformarán actitudes, bien positivas o negativas, que generarán hábitos de práctica de ejercicio físico o, por el contrario, desligarán a la persona de toda práctica físico-deportiva a lo largo de toda su vida adulta (Moreno y Cervelló, 2003). Según Fernández et al. (2006), la tendencia actual identificada en el ámbito internacional se dirige al desarrollo de programas de actividad física para chicas adolescentes en los que la responsabilidad de la EF se revela como uno de los motores principales y más importantes para la implantación de programas que combatan las desigualdades de género en la práctica de actividad física adolescente.

Sin embargo, Fernández et al. (2006) indican que el profesorado de EF de los centros de secundaria no ofrece en estos momentos una alternativa real de respuesta desde el ámbito de la educación. En este sentido, en las aulas de EF encontramos un alumnado que, además de diferenciarse por el sexo, presenta gran variedad de habilidades. La sensibilidad del profesorado ante tal diversidad es fundamental para evitar prejuicios basados en tales características para el alumnado (Freixas et al., 1993). La atención a la diversidad, ya sea desde un enfoque coeducativo o no, es una de las características que promulgan las últimas legislaciones educativas (LOE, LOGSE y otros textos.).

Entre los estudios que se pueden consultar se encuentra Moreno, Alonso, Martínez-Galindo y Cervelló (2005b), donde se indica que los alumnos que tienen

preferencia por la materia perciben una mayor igualdad de trato entre los sexos, teniendo una mayor predisposición a la tarea. Sin embargo, hoy en día se encuentran centros escolares donde todas las materias se imparten mediante enseñanza mixta, a excepción de la EF (Castillo et al., 2010), o en países donde, debido a sus culturas, se prohíbe la coeducación (Hale, 2009). Por el contrario, la mayoría de las más prestigiosas escuelas de Estados Unidos son coeducativas desde los años setenta (Gaztambide-Fernández, 2009).

Dentro de las áreas que se tienen que impartir en los centros escolares, encontramos la EF como una materia diferente a las demás. Sus especiales características hacen que sea un foco de atención en el aspecto coeducativo. Debido a las situaciones que fomenta esta disciplina, se hacen patentes las diferencias físicas que existen en el alumnado en función del sexo. Derry y Philips (2004) consideran que la EF puede ser el medio para que los centros docentes puedan desarrollar los patrones motores maduros, convirtiendo a los niños en adultos más diestros. Por otro lado, Moreno, Sicilia, Martínez-Galindo y Cervelló (2008), afirman que las clases de EF ofrecen a las chicas y chicos altos niveles de competencia y autoestima.

Según Soler (2006), entre el conjunto de contenidos que se imparten en EF en educación primaria se encuentran actividades que conllevan una importante carga cultural de género. En un mismo curso, por ejemplo, se puede encontrar una unidad didáctica de fútbol y otra de danzas, de modo que tanto niños como niñas deben realizar todo tipo de prácticas. La misma autora indica que la escuela puede jugar un importante papel, ya sea en la reproducción de los modelos tradicionales o bien promoviendo la transformación de éstos.

Para Moreno et al. (2005b), el nivel de participación femenina en actividades físicas y deportivas puede clasificarse atendiendo a tres niveles: deporte y ejercicio físico cotidiano, deporte escolar, y deporte de competición. Existen diferentes investigaciones que muestran que las chicas son menos activas en las clases de EF (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997). En la misma línea Vázquez, Fernández-García y Ferro (2000), concluyen en su trabajo que las niñas se implican menos en las clases de EF debido a su menor experiencia.

Fernández et al. (2006), señalan los cursos de 1º y 2º de ESO como aquellos donde se produce un mayor descenso de la práctica de actividad física en mujeres y señalan esta periodo como edad crítica. En general, se achaca este cambio a la evolución

corporal que sufren, redundando en su rechazo a exponerse a juicios, comparaciones o críticas referidas a su cuerpo, competencia o apariencia. Otro motivo por el que las chicas pueden abandonar la práctica de actividad física puede ser la falta de participación de las chicas en entornos de aprendizaje, como pueden ser la cesión de responsabilidad y la percepción de igualdad (Vera, Moreno y Moreno, 2009). Por otro lado, las adolescentes aportan mucha importancia al grupo de iguales, señalando una mayor cohesión con la práctica de actividades físicas entre las mismas. Los mismos autores destacan que, en cuanto a la familia, el profesorado no le da tanta importancia a los padres en su influencia para la práctica deportiva como al grupo de iguales, en tanto que achacan que al llegar a la adolescencia los padres no pueden imponer ciertas normas sobre sus hijas.

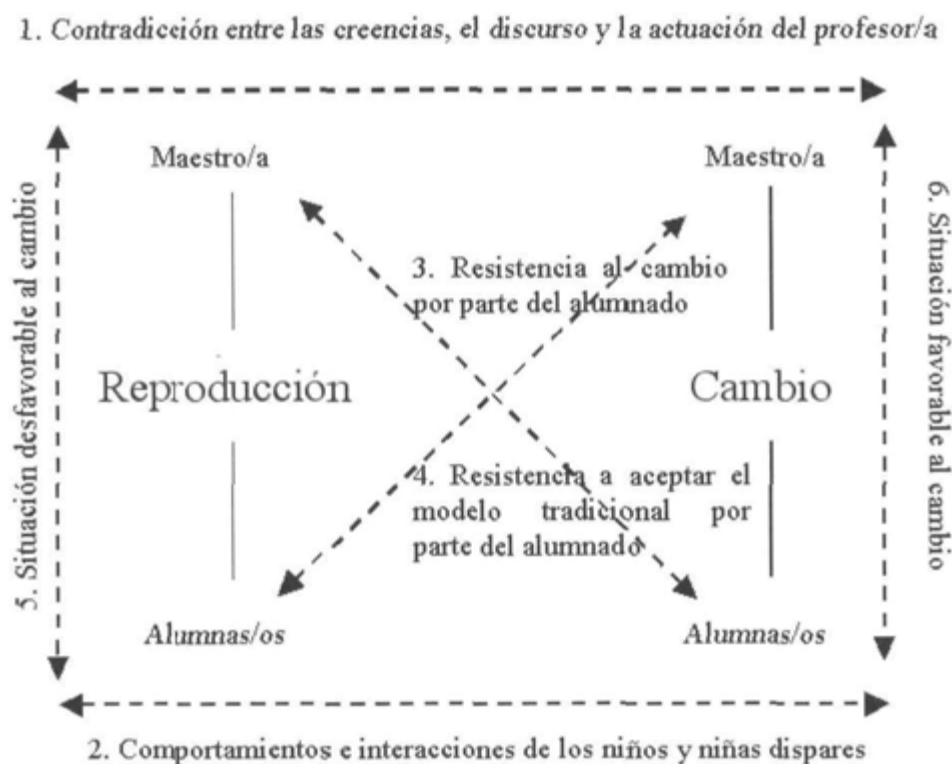
En el trabajo de Fernández et al. (2006), se señalan diferentes causas por las que las chicas practican menos deporte, indicando que el profesorado entrevistado aprecia como una de entre las posibles causas la mayor implicación en las tareas familiares que se demandan de las chicas a partir de una determinada edad. Así como el hecho de que éstas posean, en su opinión, menos competencia motriz que sus compañeros y sean más torpes que ellos o la existencia de un mayor espíritu competitivo o motivación hacia el logro en los alumnos, que no aprecian tanto en las alumnas. Moreno et al. (2005b) añaden a estos motivos el miedo a entrenar al anochecer y la falta de confianza de los padres.

Según Soler (2006), es necesario analizar la EF desde dos perspectivas simultáneamente:

- a) como espacio de reproducción y perpetuación de los modelos tradicionales de género.
- b) como espacios de resistencia y cambio de estos modelos hegemónicos.

En el siguiente esquema se dibuja la compleja red de situaciones e interacciones que se pueden derivar de este planteamiento teórico ambivalente y contradictorio, en la que intervienen conjuntamente el alumnado y el docente (Soler, 2006).

Fig. 4: La compleja situación entre la reproducción y el cambio (Tomado de Soler, 2006)



Las diversas circunstancias que pueden resultar de esta compleja red y que, aunque aparentemente opuestas, se pueden dar simultáneamente, son las siguientes (Soler, 2006):

1. *Contradicción entre las creencias, discursos y actuaciones del docente.* El docente manifiesta verbalmente una postura favorable a los planteamientos coeducativos, de igualdad de oportunidades entre niños y niñas y de ruptura de los estereotipos tradicionales, pero su práctica diaria y sus creencias (currículum oculto) no va en consonancia.
2. *Comportamientos e interacciones de los niños y niñas dispares.* Dentro del grupo-clase se encuentran sujetos con una forma de actuar y relacionarse muy diversa. En algunos casos, mostrando actitudes y comportamientos favorables al cambio y al respeto mutuo, y, en otros, mostrando gestos y acciones que suponen una auténtica presión e incluso exclusión de la actividad.
3. *Resistencia a cambiar el modelo tradicional: conflicto D -A (Docente - Alumnado).* Situación en que el docente pretende favorecer el cambio, pero la mayoría del grupo-clase tiende a la reproducción, resistiéndose a un cambio del modelo tradicional de esa práctica. Esta resistencia conlleva un conflicto entre docente y alumnado.
4. *Resistencia a aceptar el modelo tradicional: conflicto A-D.* Situación en la que parte del alumnado se resiste a adoptar el modelo tradicional de la práctica en cuestión. Esta resistencia conlleva también un conflicto entre alumnado y docente si éste

persiste en el modelo tradicional. En este caso, Soler (2006) indica que resistencias pueden ser consideradas tanto las oposiciones frontales a la tarea como aquellas que llevan al alumnado a la frustración, oposición o abstención de la tarea.

5. *Situación desfavorable al cambio.* Situación en la que tanto el docente como el alumnado reproducen uniformemente las pautas culturales de género tradicionales.
6. *Situación favorable al cambio.* Situación en la que tanto el docente como el alumnado tienden a superar y cambiar las pautas culturales de género tradicionales.

2.4.2.1. La clase de Co-Educación Física

A continuación se analizan aquellos factores que intervienen de una manera u otra en la coeducación dentro de las clases de EF. Makazaga, Llorente y Kortabitarte (2001, citados en Soler, 2006) y Vázquez et al. (2000) exponen cómo en el propio desarrollo de las clases de EF el comportamiento del alumnado y las creencias del profesorado siguen siendo muy estereotipadas, generándose en muchas ocasiones situaciones de desigualdad (en la distribución del espacio y del material, en el número de interacciones a niños y niñas y en el tipo de estrategias didácticas que se proponen). Estas situaciones pueden producirse debido a unos prejuicios que normalmente se enfocan desde una perspectiva de perjuicio hacia las niñas, sin embargo, estos prejuicios también han privado a los niños a participar en diferentes actividades “propias” de niñas.

Diferentes estudios (Bonaf, 1997; Soler, 2006; Valdivia, 2008) muestran que estos prejuicios también existen en el profesorado de EF. Siguiendo a García y Asíns (1994) y Martín-Recio (2009), se enumeran dichos prejuicios de la siguiente manera:

- Los chicos son mejores en actividades físicas, porque son superiores físicamente.
- Las niñas, por naturaleza, son más torpes que los niños.
- Los chicos saben trabajar en equipo, las chicas no.
- Las niñas no saben esforzarse en cambio los chicos si.
- Muchas de las actividades que le gustan a las chicas nunca le gustarán a los chicos.
- Muchos deportes que le gustan a los chicos no son bueno para las chicas, porque son más frágiles.

- Las niñas son las que se auto marginan, son ellas las que no quieren participar.

Sin embargo, independientemente de los prejuicios, el carácter físico de esta materia hace que salgan a la luz diferencias biológicas que se traducen en determinadas diferencias a la hora de afrontar diversos contenidos pertenecientes al área de EF. Este carácter diferenciador de la materia hace que esta disciplina sea diferente a las demás que se imparten en los centros escolares desde una perspectiva coeducadora. Además, hay que destacar la afirmación de Derry (2002), quien indica que los chicos no intimidan intencionadamente a las chicas en las clases de EF, sino que, a través de su interacción, su manera de jugar, así como su manifestación abierta de fuerza y poder, amilanan la participación de las chicas. En la misma línea Fasting (1989) señala que:

1. En los juegos y deportes de equipo o colectivos los chicos acaparan las actividades.
2. Las chicas asumen papeles subordinados, siendo los chicos los líderes.
3. En situaciones mixtas las chicas están menos implicadas motrizmente y, por lo tanto, obtienen peores resultados que los chicos.

Por otro lado, Villa (2009) realiza una clasificación de las diferencias que se manifiestan en las clases y que son fruto del desarrollo de cada sexo.

- Velocidad y agilidad no presentan diferencias significativas entre ambos sexos.
- En cuanto a la resistencia, el mayor porcentaje de grasa favorecería a las mujeres en distancias largas, sin embargo, ya que esas distancias no se dan en las clases de EF, primaría el mayor $VO_{2\max}$ de los varones.
- En cuanto a la fuerza, la mayor presencia de testosterona en los varones favorecería el desarrollo de esta capacidad en el sexo masculino.
- La flexibilidad es una capacidad en la que fisiológicamente las chicas están mejor predisuestas que los chicos.

2.4.2.1.1. Pautas metodológicas en Co-Educación Física

En este apartado se alude a situaciones específicas derivadas de los contenidos de la EF y cómo abordarlos desde una perspectiva coeducadora, de forma que pensamos que, a la hora de planificar la programación de aula donde se tienen que tener en cuenta las clases y aspectos como objetivos, contenidos o evaluación, es importante plantearlos con una perspectiva coeducadora. Se seleccionan las siguientes propuestas metodológicas:

- ❖ Taberero, Justes y Vázquez (1997), indican que debemos ofrecer un proyecto curricular válido y motivante para todo el alumnado.
- ❖ Goicoechea y López (2009) inciden en que se deberán buscar juegos cooperativos como alternativa a valores competitivos, como base para el desarrollo de un clima de afectividad y relaciones interpersonales gratificantes y equilibradas, trabajando aspectos como el conocimiento mutuo, confianza, comunicación, cooperación y la resolución de conflictos.
- ❖ Trabajar con juegos mixtos que no conlleven prejuicios por razón de sexo (Torres, 2005).
- ❖ La autodefensa como medio de reacción ante una agresión fundamentada en estereotipos de género (Goicoechea y López, 2009).
- ❖ Rodríguez, Calvo y Lasaga (2001), proponen vincular la actividad física al concepto de salud corporal y calidad de vida. Con esto se ayuda al alumnado a aceptar su cuerpo tal cual es y no a juzgarse según los estereotipos sexistas de belleza.
- ❖ Enseñar al alumnado a asimilar su realidad sexual en la práctica físico-deportiva (Torres, 2005).
- ❖ Si uno de nuestros objetivos es propiciar la participación del alumnado en las diferentes actividades físicas y promover hábitos estables de ejercicio físico y de salud, la selección de contenidos deberá de priorizar aquellos que más contribuyan a integrar a alumnos y alumnas y otorgar un tratamiento diferente a aquellos contenidos que tradicionalmente se atribuyen a un género. (Taberero et al., 1997).

En lo que respecta a situaciones concretas de la clase de EF o aquellas que se deriven de las actividades o situaciones que allí se dan, se destacan las situaciones recogidas por los siguientes autores:

- Villa (2009) indica que es obligación del docente de EF plantear actividades que pretendan motivar a todo el alumnado, evitando proponer actividades que realicen un determinado grupo de alumnos, discriminando así a otros.
- A la hora de realizar alguna demostración al grupo, la mayoría de veces son alumnos los que son elegidos (Griffin, 1989).
- La utilización de materiales y la formación de grupos, permiten interactuar de manera no estereotipada atendiendo a razones de nivel de aprendizaje e introduciendo materiales alternativos no estereotipados (Tabernero et al., 1997).
- Los varones son los que buscan el material y lo manipulan, aunque el profesor pase lista, no observándose esas acciones en las mujeres (Goicoechea y López, 2009).
- Utilizar la alternancia de roles en aquellas actividades que sea posible (Torres, 2005).
- Los varones realizan durante las clases de EF ciertos comportamientos corporales que las mujeres no llevan a cabo, por ejemplo, escupir y secar las mucosidades con las prendas. (Goicoechea y López, 2009).
- Parece ser que los varones juegan en equipo y tienen un sentido táctico del juego, no pasando esto en mujeres (Goicoechea y López, 2009).
- En cuanto a las destrezas, los varones son superiores a las mujeres en deportes de equipo (Griffin, 1989).
- Rodríguez et al. (2001) indican que no se debe comparar los chicos con las chicas, ni viceversa.

- Cuando comparten zona de juego los varones suelen criticar a las mujeres por aspectos como la forma de pasar y la implicación en el juego. (Goicoechea y López, 2009).
- Los varones se insultan verbalmente y acompañan el insulto tocándose el cuerpo, en ocasiones los genitales. Las mujeres no se insultan, y en caso de hacerlo no lo hacen con alusión a partes de su cuerpo (Goicoechea y López, 2009).
- El nivel de agresividad física en los contactos corporales reglados pueden hacer disminuir la implicación de las chicas en la actividad motriz (Moreno et al., 2005a).
- Repartir los roles relacionados con el liderazgo, organización, ejemplo y control del material. (Rodríguez et al., 2001).
- Las chicas juegan a menor velocidad, no se mueven o permanecen en el mismo lugar durante toda la clase. Además, suelen mover pocas partes del cuerpo, sin embargo, los varones utilizan más sus extremidades para jugar (Goicoechea y López, 2009).
- Prestar atención a las actividades de grupos mixtos (Llorente, 2002), donde los chicos en ocasiones molestan a las chicas reforzando ciertos estereotipos. Como recurso se puede cambiar de grupo a aquella persona que moleste o en mayor medida se le podría sancionar con una evaluación negativa.
- A la hora de formar los grupos las chicas son las últimas en ser seleccionadas. Se propone una alternancia en el sexo a la hora de elegir el grupo (Griffin, 1989).

La mayoría de las situaciones descritas responden a unos comportamientos asociados a los estereotipos de género, mostrando actitudes activas y en algunas casos agresivas de los varones, siendo un comportamiento más tranquilo y en ocasiones sumiso el de las mujeres (Goicoechea y López, 2009). En este sentido, Sharagrodsky (2004) en su investigación señala que el profesorado de EF tiene asociada la actividad

con lo masculino y la pasividad con lo femenino, esperando distintos comportamientos o logros de los alumnos en función del género.

Uno de los principales problemas de la coeducación es la concepción que tiene de la misma el profesorado. Si la mayoría del profesorado sigue la línea descrita en la investigación de Sharagrodsky, en primer lugar se tiene que actuar sobre el profesorado, ya que es quien tiene que aplicar las técnicas coeducativas, de lo cual se desprende la siguiente pregunta, ¿Cómo pueden aplicar la coeducación aquellos docentes que asocian valores comunes a los dos sexos asociados a los estereotipos de género?. Por lo tanto, en primer lugar se debe formar en el profesorado una orientación coeducativa que sea correcta y uniforme en todo el cuerpo docente, para que sean capaces de hacer participe a todo el alumnado independientemente de su sexo en todos los contenidos que se impartan, aunque vayan asociados a determinados estereotipos de género.

2.4.2.2. Elementos de la Educación Física que influyen en la coeducación

A continuación se analizarán diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en EF desde una perspectiva coeducadora.

2.4.2.2.1. Los Bloques de Contenidos

En el R. D. 1631/2006 y el R. D. 1513/2006 se indican los bloques de contenidos que se deben impartir en EF, tanto en primaria como en secundaria. Estos textos legislativos, al igual que aquellos de las diferentes comunidades autónomas, no establecen qué carga lectiva debe tener cada bloque de contenidos, quedando esta elección en manos del profesorado. Considerando los estereotipos de género que llevan asociados cada deporte o actividad, se puede razonar que las creencias implícitas de cada profesor determinarán qué contenidos se imparten en cada grupo. En Francia, Nicaise, Cogérino, Fairclough, Bois y David (2007), indican que la orientación del currículo de este país es claramente masculina por los contenidos que se pretenden impartir.

Existen contenidos en EF que transmiten una serie de estereotipos que son valorados de forma distinta. Soler (2006), indica que el fútbol está considerado una

actividad masculina y tiene una consideración social más alta que, por ejemplo, saltar a la cuerda, que es una actividad asociada al género femenino. González (2005), asocia los contenidos de “Condición Física y Salud” y “Juegos y Deportes” al sexo masculino, vinculando la “Expresión Corporal” al sexo femenino. Dentro del bloque de contenidos de “Juegos y Deportes”, Robles, Giménez y Abad (2010) indican que existe una inclinación favorable dentro de las alumnas hacia la práctica de deportes individuales. Mientras tanto, los chicos prefieren los deportes de equipo.

2.4.2.2.2. *Utilización del Espacio Motriz*

De acuerdo con Hernández-Moreno y Rodríguez-Ribas (2004), entenderemos la utilización del espacio motriz como el que es utilizado durante la participación en la tarea. Así, centraremos la atención en el uso que hace cada género del espacio motriz. Por lo tanto, como indican Cantó y Ruiz-Pérez (2005), en el espacio utilizado para el desarrollo de comportamientos motores se establecen diferentes procesos de socialización a partir de la ocupación y uso del espacio en relación con los estereotipos sexuales.

Siguiendo a Colwell (1999), que indica que separar a las jóvenes en el espacio para realizar actividades puede ser considerado como una discriminación, el docente no debe separar a ambos sexos, siempre y cuando las diferencias fisiológicas permitan un desarrollo conjunto de la actividad. Por otra parte, Álvarez-Bueno et al. (1990) y Vázquez et al. (2000) indican que los alumnos suelen ocupar el espacio central de las actividades, mientras que las alumnas lo hacen en espacios marginados. Esto puede ser debido a una tendencia cultural de dominación del territorio (García y Asíns, 1994). La organización del grupo refleja agrupaciones espontáneas del mismo sexo, reflejándose actitudes reticentes ante la creación de grupos mixtos, donde la “agresividad” masculina se convierte en “agresividad sexual” sobre la chica, expuesta a miradas burlonas, comparativas y denigrantes (Martínez-Galindo, 2006).

La limitación de las niñas supone mermar su experiencia, lo que supondrá la disminución de sus habilidades. En esta línea, Derry (2002) afirma que los chicos se preocupan por jugar, mientras que las chicas se muestran más interesadas en la forma de jugar, aunque no aporta datos que corroboren esta afirmación. Así mismo, se relaciona

la predominancia de los espacios deportivos. Por ejemplo, las pistas polideportivas con el desarrollo de contenidos ligados al sexo masculino y la menor existencia de espacios para el desarrollo de otras actividades como pueden ser las salas para el desarrollo de la expresión corporal (González-Boto et al., 2003).

Una alternativa a estos problemas es la aportada por Moreno et al. (2005a), que proponen como solución a los diferentes problemas del espacio motriz la utilización del espacio mediante rotación. Según Camarero, Tella y Mundina (1997, citados en Martínez-Galindo, 2006), la organización de la agrupación de los alumnos constituye un elemento determinante en la adquisición de experiencias satisfactorias, ya que la forma de agrupar a los alumnos va a determinar en gran medida la calidad y cantidad de su participación, su competencia, la emoción en el juego y la aparición o no de situaciones de desigualdad. Según los autores, deberán realizarse intervenciones de orden moral por parte del docente encaminadas a facilitar la reflexión de los estudiantes sobre la igualdad.

De producirse alguna discriminación en la utilización del espacio motriz, el espacio de juego se convierte en un elemento de análisis y reflexión que ayude a cuestionar creencias sobre lo que es el espacio de juego y las diferencias de género que se establecen en torno al mismo (Del Castillo, 2009).

2.4.2.2.3. Las Actividades en la clase de EF

Las actividades que se pueden desarrollar en una clase de EF están muy relacionadas con los bloques de contenidos, sin embargo, en este apartado se analizará de forma más concreta las situaciones de clase en lugar de los textos legislativos.

En la investigación de Blández et al. (2007) se pone de manifiesto que los gustos y preferencias de los chicos y chicas por la actividad física son diferentes, estando muy vinculado a la percepción de género de la propia actividad. En primer lugar, hay que tener en cuenta que, debido a los estereotipos de género existentes asociados a ciertas actividades, los profesores a menudo, sin saberlo, refuerzan estos estereotipos con el objetivo de conseguir la igualdad de género (Moreno et al., 2006). Por ejemplo, con la instauración de reglas específicas para chicas se les infravalora su potencial y se les trasmite un mensaje condescendiente, aunque la intención del profesor sea animar la

integración de las chicas (Knoppers, 1988). Debido a los estereotipos, en actividades donde la formación de parejas era mixta, tanto alumnos como alumnas se opusieron a ser pareja de un compañero del sexo contrario, esto se acentuaba en inmigrantes (Torres, 2005).

En cuanto a los Juegos y Deportes, González-Boto et al. (2003) indican que existen juegos y deportes que están relacionados con las niñas, como, por ejemplo, la danza y la goma. Otras actividades están relacionadas con los niños, como pueden ser los juegos de persecución o los deportes de combate. En este sentido, Casey, Eime, Payne y Harvey (2009) abogan por la sustitución de juegos y deportes tradicionales que promueven la falta de destreza motora por juegos y deportes alternativos dentro del currículum, ya que mantienen la participación de las chicas en estas actividades.

En el caso de los deportes, Vázquez (1993) señala que los deportes más practicados por las mujeres son la natación, gimnasia, tenis y baloncesto, por orden de preferencia. Por su parte, Lee, Fredenburg, Belcher, y Cleveland (1999) realizaron un estudio con 745 estudiantes de secundaria que manifestaban que los deportes más apropiados para los chicos son el fútbol y el baloncesto. En cuanto a las actividades más apropiadas para las chicas se señalaban la gimnasia rítmica y la danza, siendo el tenis y el voleibol deportes apropiados para los dos sexos, según los encuestados. Durante el desarrollo de diferentes deportes en las clases de EF, encontramos en el caso del bádminton que, según Nicaise et al. (2007), las chicas reciben más interacción con el docente, mientras que en clases de entrenamiento con pesas son los chicos los que la reciben.

Un importante instrumento tanto en los juegos como en los deportes son las actividades modificadas. Con ellas, el docente puede adaptar el juego o el deporte en función de los objetivos que se planteó, ya sean didácticos o de rendimiento. En su investigación, Van Acker, Carreiro, De Bourdeaudhuij, Cardons y Haerens (2010) afirman que los juegos modificados son un importante instrumento potencial para incrementar los niveles de actividad física moderada en ambos sexos en las clases de EF. Además, estos autores afirman que estas actividades son vías prometedoras para incrementar los niveles de actividad física en adolescentes.

Respecto a las actitudes, Tabernero et al. (1997) indican que ambos sexos muestran reticencias a practicar actividades ligadas al sexo contrario, por ejemplo, fútbol y danza. Aunque también indican que las chicas se adaptan mejor a las

actividades relacionadas con el sexo masculino que al contrario. Vázquez et al. (2000), señalan que el profesorado de EF considera que las chicas rechazan el esfuerzo físico moderado e intenso, así como las actividades competitivas y violentas. Respecto a los chicos, considera que son más competitivos y agresivos.

Debido a que los chicos en las clases de EF tienen más liderazgo que las chicas, Moreno et al. (2005a) proponen seleccionar contenidos que den la oportunidad de que las chicas también lideren las actividades. Por otro lado, Rodríguez et al. (2001), indican que se debe trabajar minimizando las diferencias, haciendo propuestas de cambio de rotación y cambio.

2.4.2.2.4. Las Agrupaciones

En la línea de Moreno et al. (2008), creemos que este aspecto tiene gran importancia para la equidad educativa al ser la integración en un grupo imprescindible para llegar a la socialización del individuo y, por tanto, a la construcción de la equidad de género. La importancia del grupo radica en que mediante el mismo es posible el cambio de hábitos de conducta, permitiendo intercambiar conocimientos y auto-reflexionar sobre el trato hacia las personas que lo integran.

Dentro de estos grupos se establecen roles, estereotipos y actitudes, desarrollando el esquema corporal del alumnado y de esta forma su autoconcepto. Aún así, pocos trabajos relacionan la implicación actitudinal del alumnado con la estructura de grupos según el género.

En cuanto a las investigaciones, Koçak, Harris, Kin y Çiçek (2002) y McCarthy, Crawford, Docheff, Myrick y Hussey (1996) comprueban que la implicación es menor para las chicas que para los chicos en centros mixtos.

Por último, hemos de indicar que estamos de acuerdo con Contreras (1998), al afirmar que dirigiendo la formación de los agrupamientos de alumnado, a base de insistir en una determinada formación estructural mixta, éstos terminen por convertirse estables para cualquier tipo de actividad y objetivo.

2.4.2.2.5. *El Material*

Existen materiales que debido a su utilización están ligados a un sexo u otro. Por ejemplo, las mancuernas en el caso de los chicos y las mazas en el caso de las chicas. La utilización de materiales que estén relacionados con determinados estereotipos de género puede generar rechazo en el alumnado a su utilización.

Otro aspecto a tener en cuenta es la utilización del material por parte de los chicos en determinadas actividades, como, por ejemplo, el uso de los aros como frisbee.

Por otro lado, Del Castillo (2009) plantea el siguiente interrogante, ¿Hacen el mismo uso ellos y ellas?. Ariel (2004, p. 66) indica que “Los varones son, en la mayoría de los casos, los que buscan el material (pelotas, conos, sogas...), lo agarran, lo manipulan, aún antes de que el profesor pase lista. Por el contrario, no se han observado acciones similares en las mujeres”.

Siguiendo a Moreno et al. (2005a), se debe facilitar la utilización de material lo más variado posible y evitar en la medida que se pueda aquellos que contengan carga sexista. Según Torres (2005), otra pauta metodológica es la utilización de materiales que supongan un equilibrio de uso, no buscando materiales que tradicionalmente han estado ligados a algún sexo.

Blández (1995, 2000) indica que se deben desarrollar programas de EF en torno a la manipulación del espacio y el material, creando entornos de aprendizaje donde el alumnado pueda explorar y jugar libremente alejado de roles y estereotipos de género.

Tal y como indica Del Castillo (2009), un aspecto a tener en cuenta es que el material puede convertirse en un elemento de poder. Como ejemplo, el autor indica que en una actividad física libre la búsqueda del control del material y su posesión lleva al alumnado a plasmar en dicho material los estereotipos de género existentes y por tanto, todo el sexismo que la sociedad imprime.

Los libros de texto son parte del material que incide en la coeducación y en la transmisión de estereotipos sexistas. En este sentido, Hernández (2001) opina que los libros de texto tienen un trasfondo sexista contribuyendo a mantener los estereotipos de género presentes en la EF. La investigación de González (2005) pone de manifiesto que todos los libros de texto de EF tienen un mayor contenido del bloque de “Condición Física y Salud” y/o “Juegos y Deportes”, no superando en ningún caso la “Expresión

Corporal” en número de páginas a los demás contenidos. Dentro del bloque de contenidos de “Juegos y Deportes” se presta más atención a los deportes colectivos, tradicionalmente asociados más al género masculino que a los deportes individuales artísticos.

2.4.2.2.6. *La utilización del lenguaje*

Según Menéndez (2006), el sexismo lingüístico es el uso discriminatorio del lenguaje que se hace por razón de sexo, siendo el reflejo de una cultura androcéntrica. En este sentido, existe una confusión entre el sexo y el género gramatical, siendo este último un rasgo inherente a determinados tipos de palabras.

Tal y como indica Lomas (2006), habitualmente el género gramatical y el género sexual coinciden, lo cual deriva en el uso habitual del masculino para denominar tanto a hombres como a mujeres.

Según Álvarez-Bueno et al. (1990), existe una discriminación por parte del profesorado hacia el alumnado femenino en la utilización del lenguaje en las clases de EF. A veces el profesorado realiza afirmaciones basadas en estereotipos sexistas del tipo “los chicos que saquen las colchonetas” o “las chicas no son capaces de hacer tantas flexiones como los chicos” (Griffin, 1989). Por otro lado, Vázquez et al. (2000) indican que está generalizado el uso del masculino en las actividades. Aunque, según González-Boto et al. (2003), el uso del masculino de forma inconsciente no es grave. Por otra parte, señalan que sí es grave cuando se utiliza el masculino para ensalzar determinadas actitudes o comportamientos y el uso del femenino para castigar o reforzar negativamente.

Como afirma Valbuena (2002:27), “la lengua como construcción social y cultural, es una forma de ver la realidad, percibir el mundo y de nombrarlo”. Estamos de acuerdo con Del Castillo (2009) en afirmar que si para nombrar esa realidad, ocultamos uno de los géneros, estamos discriminando la construcción de los contextos donde se desenvuelven ambos sexos.

Un aspecto a tener en cuenta es la interacción verbal del profesorado con el alumnado. Muchos investigadores indican que el profesorado de EF interactúa más con los chicos que con las chicas (Davis, 2003; Mitchell, Bunker, Kluka, y Sullivan, 1995;

Napper-Owen, Kovar, Ermler, y Mehrhof, 1999). Por otro lado, Derry y Phillips (2004), indican que las chicas tienen más interacción verbal con sus docentes en clases segregadas que en las clases mixtas. En la investigación de Koca (2009) se indica que en las clases mixtas son los chicos los que tienen más interacción verbal con el profesorado y que esto se debe a los estereotipos existentes tanto en el alumnado como en el profesorado. Por su parte, Nicaise et al. (2007) destacan que en clases de bádminton las chicas reciben más interacción verbal con el docente, mientras que en clases de entrenamiento con pesas son los chicos los que la reciben.

Fuentes (2001) incide en dos tipos de uso de lenguaje en EF, las explicaciones y las descripciones. En ellas, el lenguaje va cargado de estereotipos, normas, valoraciones y otros factores que provocan una discriminación, subordinación y desvalorización del género femenino si no se tiene en cuenta el correcto manejo del mismo (Cruz, 1997; Lomas, 2006; Subirats y Tomé, 1992). El uso sexista del lenguaje para realizar una descripción o una explicación supone convertir lo masculino en norma de qué es lo que hay que hacer y de cómo hay que hacerlo (Medina, 2002).

En el campo del deporte, Llorente (2002) y Torres (2005) afirman que en competiciones es frecuente encontrar a docentes utilizando frases donde las conductas femeninas se ridiculizan o aparecen enfatizando lo negativo; “*¡Qué lento, pareces una chica!*” o “*te mueves como una nena*”. En este sentido, Torres (2005) aboga por suprimir el lenguaje sexista que conlleve consideración entre ambos sexos, tanto desde el punto de vista del maestro como del alumno.

El uso no sexista de la lengua es un conjunto de estrategias y procedimientos, simultáneos y complementarios que permitan incorporar una forma de lenguaje que se convierta en agente activo de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Menéndez, 2006). Esta autora aporta un decálogo de uso no sexista del lenguaje:

1. Corregir el enfoque androcéntrico de las expresiones buscando un lenguaje igualitario.
2. Es compatible el uso de las normas gramaticales y estilísticas con el uso no sexista de la lengua.
3. Evitar el uso de tratamientos de cortesía innecesarios y en caso de utilizarlos, no hacerlo con relaciones de dependencia o subordinación.
4. No utilizar un uso innecesario o abusivo del masculino genérico.

5. Para sustituir el masculino genérico se utilizarán términos genéricos colectivos, abstractos o vocablos no marcados.
6. Se utilizarán las denominaciones de cargos, profesiones y titulaciones en femenino.
7. En el caso de textos, el lenguaje se adecuará al masculino o femenino, en función del sexo de la persona.
8. Los documentos administrativos deben dirigirse a la ciudadanía en general.
9. El uso de dobles mediante barras debe quedar limitado a los formularios de carácter abierto y encabezamientos, no utilizándose en otros casos.
10. No utilizar en ningún documento la arroba, porque no es un signo lingüístico y no admite su lectura.

A través del lenguaje creamos la realidad, pero también se puede modificar y crear otras nuevas realidades que deben basarse en un lenguaje que no omita el género femenino (Del Castillo, 2009). Según este autor, para analizar la influencia del lenguaje, se debe hacer referencia a:

1. El uso de expresiones estereotipadas.
2. La atención nominativa.
3. El empleo del masculino genérico.
4. El orden de prelación empleado.

2.4.2.2.7. *La Indumentaria en Educación Física*

Este factor es importante en las clases de EF, ya que a pesar de las recomendaciones en materia de lesiones que se pueden hacer sobre el uso de vestimenta adecuada para la práctica de actividad física, como indican Moreno et al. (2005b), se deben tener en cuenta los diversos aspectos que existen en función del sexo. Según estos autores, los chicos son más proclives a utilizar ropa deportiva para las clases de EF, pero entre las chicas podemos encontrar ciertas resistencias mediante la utilización de calzado no apto para la actividad física. Además, Scraton (1995) indica que existe la

idea entre el sexo femenino de que el vestuario deportivo está alejado de las normas estéticas.

Uno de los aspectos que influye en la actitud negativa de las adolescentes hacia la EF hace referencia a la vestimenta específica implícita en la práctica de actividad física, ya que algunas adolescentes se muestran reacias a vestir ropa que exponga el cuerpo o parte del mismo, siendo además visto comúnmente carente de elegancia y de moda (Aldrige, 1998; Milosevic, 1986; Scraton, 1987; Shilling, 1993, citados en Martínez-Galindo, 2006).

2.4.2.2.8. La Evaluación

La importancia de la evaluación radica en que los estudiantes aprenden, como consecuencia o resultado de la evaluación, los comportamientos necesarios para la adquisición de una cultura primordial (Redelius y Hay, 2010).

Cuando se realiza una evaluación basada en términos de rendimiento deportivo se están valorando las ventajas fisiológicas del sexo masculino sobre el femenino. Según Moreno et al. (2005b) y Posada (2000), se debe huir de la evaluación cuantitativa, buscando una evaluación cualitativa que tenga en cuenta aspectos como la participación, el respeto y/o valoración de las propias posibilidades frente a aspectos competitivos. Respecto a la evaluación, Goicoechea y López (2009) indican que será necesario realizar un análisis previo que condicione la valoración general del proceso del alumnado, incluyendo capacidades físicas tradicionalmente consideradas masculinas o femeninas. Se debe realizar una evaluación lo más individualmente posible, buscando una calificación basada en el progreso del alumno o alumna. Algunos criterios de evaluación coeducativos son, como indica Torres (2005):

- Trabajar con todos los compañeros sin hacer distinción de sexo.
- Aceptar las posibilidades y limitaciones de cada individuo sin atender a sus características sexuales.
- Comprender que los estereotipos perjudican a las personas ya que se crean expectativas que no pueden ser ajustadas a la realidad.

2.4.2.2.9. El Feedback

Al igual que Del Castillo (2009), creemos que en este estudio interesa establecer una relación entre la influencia cuantitativa y la cualitativa en la adquisición de normas, valores y actitudes no sexistas dentro de las clases de EF. Por lo tanto, estamos de acuerdo al señalar los siguientes tipos de refuerzo utilizados por el profesorado de la materia:

1. Retroalimentación. Entendido como información que proviene de la ejecución motriz que está desarrollando el alumnado y es recibida tanto por él como por el profesorado.
2. Aceptación de ideas. Centrado en constatar si existe un número similar de aportaciones por ambos sexos y comprobar cuáles son aceptadas por el profesorado.
3. Refuerzos actitudinales. Constatándose todo tipo de expresiones, verbales o gestuales, que el profesorado dirige al alumnado en relación con su actitud.
4. Contacto físico con el alumnado.

En cuanto al primer aspecto, focalizaremos la atención sobre el uso que el profesorado hace de esta información en el proceso educativo y en cómo afecta a la equidad educativa por motivos de género. Encontramos un feedback extrínseco que es aquel que obtiene el alumnado mediante la información derivada de su ejecución motriz (González y Rangel, 2002). De acuerdo a esto, es importante que el profesorado ajuste su feedback extrínseco a los objetivos propuestos en la tarea (Del Castillo, 2009). En cuanto a las investigaciones sobre este aspecto, destacan Molina, Torre y Miranda (2008), quienes concluyen en su estudio que la mayor presencia de retroalimentaciones positivas hacia las alumnas provoca una mayor presencia y estabilidad de estas en la práctica de ejercicio físico.

Otros aspectos importantes son la cantidad de feedback que recibe el alumnado y la calidad del mismo. En cuanto a la cantidad, Pieron (1999) indica que, a una práctica igual, el alumnado que progresa en mayor medida es aquel que recibe más feedback. En

cuanto a la calidad, viene determinada por cómo se enfoca la información y cómo el alumnado es capaz de interpretar dicha información.

Respecto al segundo aspecto, la aceptación de ideas por parte del profesorado, indicar en primer lugar que aceptar la idea por parte del alumnado supone darla por buena, con lo cual se refuerza o provoca la repetición de esa actitud. Si, por el contrario, es rechazada, el alumno pierde interés y disminuye su práctica. La aceptación de ideas por parte del profesorado puede provocar discriminación de género en una sesión de EF, entendiéndose marginado aquel sexo que se ignora (Del Castillo, 2009).

En cuanto al tercer aspecto, los refuerzos actitudinales, éstos suponen un conflicto de intereses entre el objetivo del profesorado y la actuación del alumnado (Siedentop, 1991). Para llevar un control actitudinal sobre el grupo, Fernández-Balboa (1990) propone establecer un proceso de asertividad, en el que se fomentarán las actitudes positivas, cooperación, respeto y se centrará el objetivo de la sesión en la tarea a realizar y no en la disciplina.

En lo referente al contacto físico, nos centraremos en determinar la influencia del contacto “afectivo” como refuerzo, siempre que nos sea de ayuda en la realización de la tarea. De esta manera, se excluye el contacto físico como forma de mejorar el rendimiento motor, para centrarnos en el contacto físico desde un punto de vista más afectivo y de reafirmación o negación de conductas.

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

3.1. ANTECEDENTES

3.1.1. Historia y Legislación española en coeducación. Un enfoque desde la Educación Física.

En la historia de la educación, normalmente, debido a la ocupación doméstica de la mujer (en el caso español hasta el siglo XVIII), éstas solo acceden a enseñanzas de tipo familiar. El discurso social generado en el siglo XVIII con los planteamientos sobre la igualdad de los individuos constituye el comienzo de la argumentación a favor del derecho a la educación de la mujer. Sin embargo, según Freixas et al. (1993), ya desde entonces se plantea una contradicción entre las ideas y la realidad que aún no ha sido superada totalmente. Estamos de acuerdo con estos autores al afirmar que:

“Las ideas de esta época, en materia educativa, están fuertemente influenciadas por un determinismo biológico que establece la diferencia de papales sociales en función del sexo, argumentando un gran énfasis en la consideración de que la naturaleza hacía distintos al hombre y la mujer para que desempeñen diferentes funciones y que por lo tanto los procesos educativos deben estar diferenciados” (Freixas et al., 1993, p.49).

La educación del niño cobra una importancia social elevada, debido a los avances científicos e ideales humanistas florecientes, aunque se cuestiona si la mujer debe recibir este tipo de educación (González-Boto, Salguero, Tuero y Márquez, 2003). Los acontecimientos sociales de este siglo, considerado como el de las grandes revoluciones, sugieren la necesidad de que la mujer acceda a la educación, pero desde una óptica de adiestramiento de las funciones que su rol social conlleva (Freixas et al., 1993).

Estas ideas se llevaron a cabo en España mediante la creación de las *Escuelas de Barrios* para niñas, donde se impartían rezos y labores, al tiempo que en las escuelas de

niños los contenidos oficiales eran la lectura, la escritura y el cálculo; aunque las hijas de clase alta recibían clases de música, dibujo y otras materias que le permitieran desarrollar un papel acorde con la burguesía (Fernández, 1995). Puesto que una de las funciones naturales de la mujer es la educación de los hijos varones, se considera conveniente ampliar la formación básica de las niñas para que pudiesen en el futuro llevarla a cabo, pero hasta entrado el siglo XIX no se introduce a las niñas en el cálculo, lectura y escritura.

Los primeros intentos de introducir la EF dentro del sistema escolar se sitúan concretamente en el año 1809, cuando Melchor Gaspar de Jovellanos propuso las bases para el Plan General de Instrucción Pública que pretendía la instauración de la EF dirigida a niñas, hasta finalizar los estudios primarios, mientras que los niños seguían practicándola durante tres etapas más: premilitar, militar y posmilitar (Chinchilla y Zagalaz, 1997).

En España, con la Constitución de 1812 y el Informe Quintana de 1813, se defiende “*una instrucción universal, pública, gratuita y libre*”, pero de este derecho es excluida la mujer. Su educación debía ser privada y ligada a la moral, leer y escribir era optativo (Freixas et al., 1993). El Reglamento General de Instrucción Pública de 29 de junio de 1821 establece la creación de escuelas públicas para niñas, introduciendo contenidos que hasta entonces se impartían en las escuelas de niños, aunque se aconsejaba que no tuvieran el mismo grado de exigencia (Arenas, 1996).

La enseñanza femenina fue regulada por el Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras en 1825 (Arenas, 1996), aunque hasta 1857 no se generaliza la enseñanza para niños y niñas en un rango de edad de seis a nueve años (Fontecha, 2006). Sin embargo, hay que esperar hasta el siglo XIX para ver importantes cambios que modifiquen el sistema educativo, esto se debe a la aparición de nuevas corrientes pedagógicas, a un creciente desarrollo industrial y técnico, que va a provocar una mayor demanda de mano de obra, y a un menor dominio de la iglesia en materia educativa.

El triunfo del liberalismo radical acerca las corrientes pedagógicas europeas y aumentan las inquietudes sobre la educación femenina, comenzándose a oír argumentos que defienden la necesidad de que las mujeres reciban una educación comparable con la que recibían los hombres (Freixas et al., 1993).

Mosquera y Puig (1998) sitúan las corrientes a favor de una actividad física higienista en el origen de todo el movimiento social que empezó a preocuparse por introducir ejercicios gimnásticos para niñas. No obstante, existía una fuerte polarización de lo masculino y lo femenino, estableciéndose prescripciones muy concretas respecto a las actividades físicas que las mujeres podrían realizar, no encontrándose entre ellas el deporte inicialmente, al ser considerado como una práctica virilizante contraria a la condición femenina, ya que suponía romper con la imagen de mujer ideal: delicada, frágil sensible, dependiente y obediente (Llorente, 2002).

Siguiendo a Llorente (2000), a partir de la segunda mitad del siglo XIX, aparecieron en Europa las primeras críticas al modelo escolar que consideraba la debilidad y la pasividad como manifestaciones adecuadas del sexo femenino. Así mismo, en torno a la década de los ochenta del siglo XIX, algunos centros escolares ingleses elitistas animaron a sus alumnas a practicar ciertos deportes como la natación, equitación o esgrima, considerados apropiados a la condición femenina, ya que no se sospechaban que virilizarán el cuerpo (Foto 2). En 1887 se creó en Toledo la Escuela Central de Gimnástica, siendo un centro mixto que diferenciaba el curriculum en función del sexo. Para los hombres se impartían tres deportes (equitación, esgrima y natación) y para las mujeres solo uno (natación).

Foto 2. Mujeres jugando a bádminon. Finales del Siglo XVIII, principios del Siglo XIX.
Tomado de Zagalaz (2007).



Se nota la influencia del krausismo y de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en la propagación de nuevas ideas que intentan normalizar los procesos educativos, defendiendo la escuela mixta y cuestionando toda justificación sobre el determinismo

biológico, aunque en el terreno de la práctica solamente se cuenta con algunas experiencias en la ILE defendidas por Emilia Pardo Bazán en el Congreso Pedagógico de 1892 (Arenas, 1996). Tal y como indica Llorente (2002), como balance del siglo XIX la gimnástica era el contenido fundamental en los planes de formación, así como en el curriculum escolar, desde el punto de vista de la EF. Según Arenas (1996) la inclusión más destacada en esta época es la del ejercicio físico (Foto 3).

Foto 3. Práctica femenina de deporte: Baloncesto. Cromatografía en relieve, USA, 1910.
Tomado de Zagalaz (2007).



A principios del s. XX toma más importancia la educación de las mujeres. Según Fontecha (2006), en 1909 se instaura la educación mixta, llamada coeducación, en la escuela primaria pública. No estuvo exenta de polémica esta decisión, ya que continuaba existiendo gran oposición de los sectores más conservadores, que veían el peligro de un cambio en las costumbres sociales. Esta idea estaba muy alejada del pensamiento de defensores de la escuela mixta, pues en ningún momento se cuestionaban un cambio en las costumbres sociales (Freixas et al., 1993).

Así, en el currículum de los Maestros elementales del Plan de 1908 se contempló la asignatura de “juegos corporales” para alumnos, pasando a ser “labores” para las alumnas (Llorente, 2002). Durante el primer tercio del s. XX, la EF femenina tenía contenidos diferenciados a la masculina, trabajando la danza, gimnasia rítmica y sueca. Por otro lado, la masculina desarrollaba un modelo deportivo y paramilitar (Zagalaz et

al., 2000). Según Llorente (2002) durante las dos primeras décadas la presencia de la mujer en el mundo deportivo fue muy escasa, limitándose su participación a hacer acto de presencia. En 1928 la mujer participa en las Olimpiadas de Ámsterdam, en contra de la opinión del Barón de Coubertain, que hizo saber su contrariedad pidiendo que fueran excluidas por serle perjudicial a los juegos. Respecto a la EF se siguió justificando la corriente higienista, aunque comenzaba a entrar tímidamente la corriente deportiva, llegando en primer lugar a los alumnos (Llorente, 2002). Con la llegada de la Segunda Republica el deporte femenino creció (Foto 4), aunque seguían las corrientes higienistas que recomendaban el deporte para mujeres en función de la estética femenina (Llorente, 2002).

Foto 4. Mujeres jugando al Golf a principios del Siglo XX. Cromolitografía de Joseph Tetlow. USA, 1903. Tomado de Zagalaz (2007).



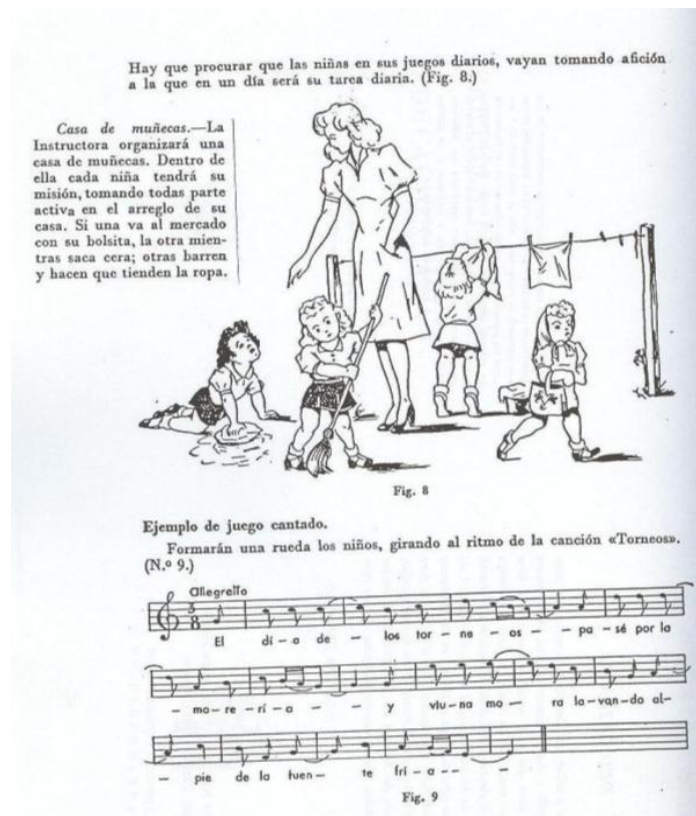
En España, en 1936, se vuelve por ley a las escuelas segregadas. Se produce una fuerte regresión respecto a la educación de la mujer que queda en manos de la Sección Femenina y de la Iglesia, quienes en nombre de la moral, buenas costumbres y planteamientos tradicionales sobre la función social que la mujer debía asumir vuelven a negar el derecho a una misma educación para ambos sexos y se establece la escuela segregada (Freixas et al., 1993). Tal y como indica Llorente (2002), para vigilar el cumplimiento de las normas, se crearon las Juntas de Primera Enseñanza, integradas por maestros, padres, sacerdotes y representantes municipales, que vigilaban el

cumplimiento de la prohibición de la coeducación. No solo se produce una segregación por sexos en el ámbito escolar, sino también en los centros de formación de profesorado.

Respecto a la práctica de deportes para la mujer, se recomendó que practicaran aquellos que no exigían esfuerzos grandes ni movimientos bruscos, estos eran el baloncesto, balonmano, voleibol y en segundo plano la natación, tenis, esquí y montañismo (Llorente, 2002). La misma autora indica que otros como el boxeo, ciclismo y ciertas pruebas de atletismo fueron prohibidos para la mujer, de modo que no se incorporaron hasta 1962.

Como explica el texto anterior, en la figura nº 5 podemos observar cómo se pretendía transmitir el rol domestico a la mujer, rezando el encabezado de la siguiente manera “Hay que procurar que las niñas en sus juegos diarios vayan tomando afición a la que en un día será su tarea diaria”. Analizando la descripción del juego a niñas de 5 a 7 años, se puede observar como ésta refleja como se debe hacer cada acción domestica. Por otro lado, a la mujer no se le da la consideración de “maestra”, sino de “instructora”, posteriormente veremos el tratamiento hacia el sexo masculino.

Fig. 5. Instrucción de las tareas domésticas. Tomado de Zagalaz (1997).

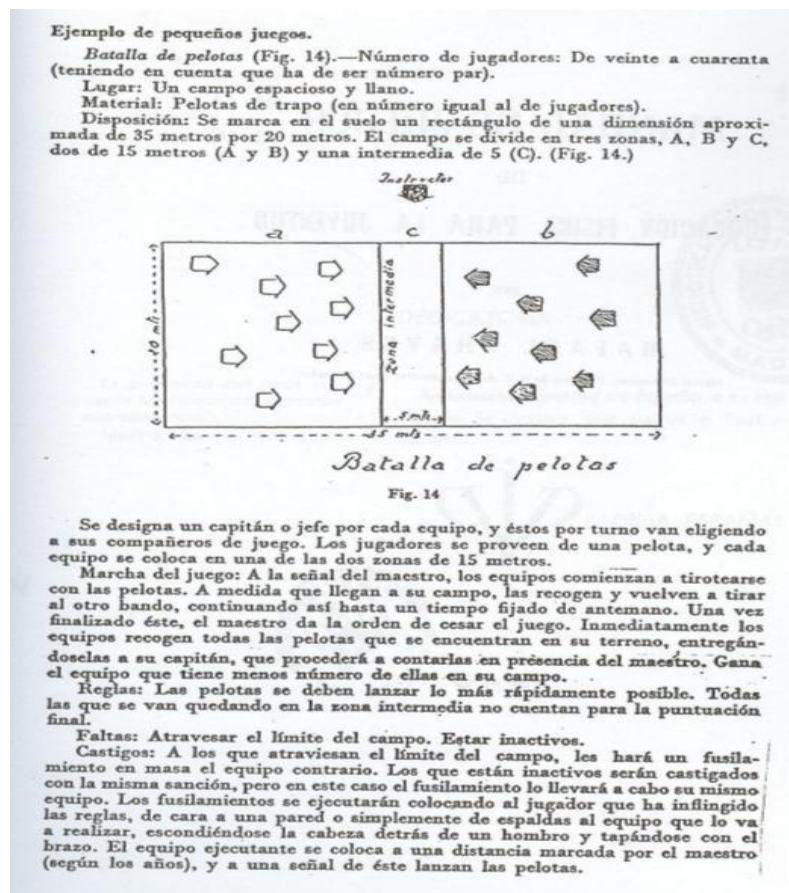


Respecto a la literatura deportiva de la época, se ésta destinaba al hombre y tan sólo en algunos casos tenían un pequeño apartado para la mujer, tratando los límites, riesgos y adaptaciones necesarias (Llorente, 2002). Mientras tanto, los libros de gimnasia iban destinados para ellas y aludían a los beneficios de la gimnasia para conseguir la feminidad. Por lo tanto, el deporte era un gran creador de estereotipos de género. La misma autora indica que en el curriculum femenino se encontraba la gimnasia deportiva, llevada a cabo por las profesoras de la sección femenina, recomendando las prácticas deportivas como complemento, fuera del horario lectivo.

La Ley de Educación Primaria de 1945 decretaba la obligatoriedad de la EF, aunque no se reflejaba en los horarios, por no existir instalaciones en la mayoría de centros y los profesores solían ser militares de la escuela central de Toledo de EF. En la Segunda Enseñanza no se contemplaba la práctica de Gimnasia y Deporte, si bien los centros privados lo ofertaban como aspecto elitista (Llorente, 2002). Algo similar a lo que ocurre hoy cuando en 2º de bachillerato no hay EF, y los centros privados la ofertan como reclamo para captar alumnos.

En la siguiente figura se muestra un juego para niños de 5 a 7 años en la Cartilla Escolar de EF (1944) de la Sección Femenina. Por un lado, se puede observar la total ausencia del género femenino en el juego (incluso nos habla de maestro), por otro lado, desde la perspectiva de la transmisión de valores, se puede ver como en el apartado de castigos se hablan de diferentes fusilamientos.

Fig. 6. Juego para niños. Tomado de Zagalaz (1997).



La primera Ley de EF apareció el 23 de diciembre de 1961, regulando el funcionamiento de la EF y el Deporte casi dos décadas, estableciendo la obligatoriedad de la materia para todos los niveles educativos, aunque en sus inicios las chicas seguían recibiendo clases de hogares en lugar de EF (Llorente, 2002).

A partir de 1970 es cuando se instaura la escuela mixta y se produce la unificación del currículum. Se entendió haber conseguido la igualdad por razón de sexo, aunque no se contemplaron aspectos que permitieran una orientación coeducativa (Fernández, 1995). Se observó como un gran avance, a pesar del retraso constatable respecto a otros países y a pesar de la ausencia de un debate pedagógico y social que evidenciara las contradicciones existentes. Se parte de una aceptación unánime que lleva a suponer que establecer el derecho a una misma educación para hombres y mujeres es suficiente (Freixas et al., 1993).

En los años ochenta, se promulgó la Ley de Cultura Física y Deporte, que reorganizó las competencias en materia de deporte escolar, asumiendo los gobiernos autónomos plenos poderes en EF y Deporte, de modo que cada comunidad autónoma orientaba sus políticas deportivas (Llorente, 2002).

Desde 1970 hasta nuestros días se han ido sucediendo una serie de leyes educativas en nuestro país. Se ha ido modificando el entorno escolar en función de la evolución de la sociedad. En lo que a la EF se refiere, los grandes avances se consiguen en el siglo XX, mediante las reivindicaciones de la mujer y desarrollando un marco igualitario (Zagalaz et al., 2000). El debate sobre la realidad educativa de las mujeres se vuelve a plantear a partir de la década de los ochenta por grupos feministas y mujeres dedicadas al mundo de la enseñanza. En este sentido, se plantean cuestiones en torno a si la educación que la escuela mixta proporciona a chicos y chicas es realmente igual para ambos y si esta pretendida igualdad no resulta discriminatoria y a través de que mecanismos ha de realizarse (Freixas et al., 1993).

Actualmente conviven centros mixtos con centros segregados (aquellos de un solo sexo), estos últimos de carácter privado, siendo los mixtos aquellos que están a cargo del Estado. La rápida evolución de la mujer en nuestra sociedad ha provocado unos cambios en la misma que en muchas situaciones no ha sabido evolucionar tan rápidamente. El entorno escolar no puede ser insensible a estos cambios, siendo ya muchos los países, principalmente anglosajones, los que se han planteado el estudio de las situaciones pedagógicas en función de los sexos, es decir, el análisis de con qué tipo de escuela, mixta, coeducativa o segregada, aprenden mejor los alumnos.

En nuestro país, la LOGSE (1990) y sus posteriores Reales Decretos recogen diferentes principios relacionados con la coeducación y cómo se deben llevar a cabo en las aulas. La LOGSE, considera la importancia de los materiales didácticos y la necesidad de que éstos subrayen la igualdad superando estereotipos, así como la orientación académica, psicopedagógica y profesional del alumnado, que debe realizarse con criterios no discriminatorios (Arenas, 1996). Entre los principios destacan la no discriminación por sexo, la inclusión de los temas transversales, destacando la educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos, donde se incorporan objetivos en las diferentes áreas curriculares (Fernández, 1995; González-Boto et al., 2003). Dentro de este apartado de temas transversales es donde cobra mayor relevancia la coeducación, ya que la educación tradicional y especialmente la EF no han

contemplado el principio de “igualdad de oportunidades” en la educación. Se entiende este principio como la igualdad de oportunidades para desarrollar en cada alumna y alumno las mismas capacidades y competencias, de tal manera que la educación recibida no suponga en un futuro unas oportunidades diferentes según el sexo (Fernández, 1995).

La LOE y los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006, que establecen los contenidos mínimos a impartir en primaria y secundaria, siguen la línea marcada por la LOGSE, aunque denotan un enfoque más progresista. Sin embargo, desaparecen los temas transversales pasando a denominarse Educación en Valores. Según Prada (2009), las directrices marcadas para incluir el principio de igualdad en las diferentes normativas hace que la LOE recoja los siguientes principios:

- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación.
- La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan, entre otras, la igualdad.
- El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Como se ve, se incide claramente en evitar la desigualdad por razones de género (Prada, 2009). Al ser considerado principio y fin del sistema educativo, y de acuerdo con lo establecido en el artículo 24 de la Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (dicho artículo establece la obligación de las administraciones educativas de garantizar un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa de este principio, en los objetivos y en las actuaciones educativas), la LOE lo incluye entre los objetivos de las distintas etapas educativas (Prada, 2009). Así, podemos extraer de su articulado las siguientes referencias importantes:

- En Educación Primaria, el Art. 17 apartado d, establece como objetivo el hecho de conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

- En Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se contribuirá a desarrollar entre los alumnos y alumnas las capacidades que les permitan valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos, así como rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres (Art. 23 apartado c).
- En Bachillerato, el Art. 33 apartado c, también hace referencia a este principio de igualdad y establece como objetivo para los alumnos y alumnas de Bachillerato el de fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
- De igual forma, en Formación Profesional, también se incluye como objetivo fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas (artículo 40 apartado c).
- Refiriéndose a la Educación de Personas Adultas, personas mayores de 18 años que quieran adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional, el artículo 66.3 apartado g, establece como objetivo el de prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

La LOE (2006) y los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 establecen como novedad dentro de sus textos las competencias básicas. Actualmente, estas competencias gozan de gran interés dentro del campo de la pedagogía. Al tratarse de un estudio desarrollado en secundaria, se destacará la relación de la coeducación con las siguientes competencias:

- Competencia de Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico, mediante la percepción, estructuración y organización del cuerpo en el espacio y el tiempo (Gómez-Rijo et al., 2008). Según estos autores la interacción con el

mundo físico demandará en el alumnado un repertorio motriz lo suficientemente amplio como para desenvolverse.

- Competencia Social y Ciudadana, es un instrumento eficaz que fomenta valores como el respeto, colaboración, igualdad, cooperación. Siguiendo a (Gómez-Rijo et al., 2008), se tratará de favorecer las comunicaciones socio-afectivas del alumnado a través de la participación grupal en las tareas.
- Competencia de Autonomía e Iniciativa Personal, ya que el alumnado es protagonista del proceso coeducativo y son ellos quienes deben alcanzar los objetivos coeducativos que el profesorado trate de conseguir. El profesor irá delegando responsabilidades y emplazando al alumnado a tomar decisiones de forma progresiva a través de tareas que impliquen la resolución de problemas motrices y que incidan sobre los mecanismos de percepción y ejecución (Gómez-Rijo et al., 2008).

Además, la coeducación trabaja de forma secundaria las siguientes competencias:

- Competencia de Aprender a Aprender, regulando el propio alumnado sus actitudes y comportamientos y aprendiendo a valorar al sexo opuesto. Además, se deben valorar los cambios que se producen en el propio cuerpo y asimilarlos correctamente (Gómez-Rijo et al., 2008).
- Competencia en Comunicación Lingüística, ya que el lenguaje es uno de los instrumentos principales en la coeducación. Se ofrece gran variedad de intercambios comunicativos, en la que los diálogos profesor-alumno y alumno-alumno serán esenciales para el desarrollo de la competencia (Gómez-Rijo et al., 2008).
- Competencia Cultural y Artística, ya que multitud de actividades que se emplearán con objetivos coeducativos estarán impregnadas en una cultura determinada. Gómez-Rijo et al. (2008), afirman que se trabajará a través de la expresión creativa de ideas, sentimientos, emociones y vivencias gracias a la exploración y utilización del cuerpo.

- Competencia de Tratamiento de la Información y Competencia Digital, se podrá trabajar a través de la información emitida por los medios de comunicación valorando críticamente los mensajes (Gómez-Rijo et al., 2008). Además se podrán realizar búsquedas en Internet sobre determinadas prácticas.

Por otro lado, hay que destacar que son muchos los autores (Connolly, 1980; Gómez-Rijo et al., 2008; Ruiz, 1995; Ruiz y Linaza, 1992), que, a pesar de no encontrarse dentro de los textos legislativos, demandan una competencia motriz donde la EF sea básica en su trabajo. La relación de esta competencia con la coeducación se debería a la educación integral a través del cuerpo y del movimiento que se hace desde la EF (Hernández-Moreno, 2003; Hernández-Moreno y Rodríguez-Ribas, 2006).

En el contexto andaluz hay que destacar la Orden de 19 de Diciembre de 1995, donde se establecen la Educación en Valores de los centros escolares de Andalucía, en ella, la desigualdad y la violencia de género se incluyen en la coeducación como tema transversal.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación Andaluza (LEA), destaca la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, dentro de sus principios. Entre sus objetivos se marca la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia del sistema educativo. La dignidad, así como la igualdad entre hombres y mujeres forman parte de los deberes del alumnado. En su artículo 4, al referirse a los principios del sistema educativo andaluz, incluye este principio fundamental basado en la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo (Prada, 2009). En el artículo 39, con objeto de favorecer la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, el curriculum deberá promover la aportación de la mujer al desarrollo de la sociedad, contemplando la práctica de actividades y contenidos que promuevan la igualdad. En el artículo 48 indica que los centros deben adoptar medidas de atención a la diversidad y fomento de la igualdad entre sexos.

3.1.2. Normativa relacionada con la igualdad de sexos

Además de las leyes educativas ya analizadas, existen otras que repercuten en las relaciones de género. Estas leyes se articulan a través de un ordenamiento jurídico dirigido a garantizar la igualdad, constituyendo un paso fundamental para que los efectos sean positivos entre varones y mujeres (González y Alonso, 2007). A continuación se detalla el marco normativo legal, a nivel estatal y autonómico:

1. A nivel estatal, se encuentra la Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas. Además, también se encuentra la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre varones y mujeres que recoge la transversalidad de género como estrategia de intervención de la Administración Pública. Además se destaca de esta Ley el artículo 29, según el cual,

“Todos los programas públicos de desarrollo del deporte incorporarán la efectiva consideración del principio de igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres en su diseño y ejecución. El gobierno promoverá el deporte femenino y favorecerá la efectiva apertura de las disciplinas deportivas a las mujeres, mediante el desarrollo de programas específicos en todas las etapas de la vida y en todos los niveles, incluidos los de responsabilidad y decisión”.

2. A nivel autonómico, se destaca el Estatuto de Autonomía de Andalucía, donde se prohíbe la discriminación por sexo, artículo 14. Se analiza la igualdad de género (artículo 15) y la paridad es tratada en los artículos 2, 105, 107 y 135.

3.2. REVISIÓN DE LAS APORTACIONES PREVIAS Y PANORAMA CIENTÍFICO ACTUAL EN RELACIÓN A LA COEDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

A continuación se revisan una serie de trabajos e investigaciones que hasta la fecha se han realizado sobre la temática, con el objetivo de establecer un horizonte de conocimientos en relación con el problema de investigación. Donde resulta discordante que en un área donde el cuerpo es el protagonista, no se hallen un gran número de investigaciones que aborden en profundidad la coeducación como factor que pone de manifiesto las desigualdades físicas.

En el mundo anglosajón fue donde comenzaron a surgir estudios, impulsados por políticas feministas. Posteriormente, se une el postmodernismo feminista que analiza el

proceso de formación del alumnado (Del Castillo, 2009). Estas dos corrientes tratan el comportamiento del alumnado en EF desde una perspectiva de género desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Así, siguiendo la línea marcada por Del Castillo (2009), en primer lugar se destacan los estudios que contemplan al hombre y la mujer como seres diferentes. De esta manera, se aportan enfoques metodológicos distintos en la construcción de la identidad de género. Los autores más relevantes son Colas (2001a, 2001b), Erwin y Stewart (1999), Norquay (1999), Ortega-Gutiérrez (1999) y Smulyan (2000). Si trasladamos estas posiciones a la definición de coeducación se puede comprobar que Fontecha (2006), Lillo et al. (2006), Valdivia et al. (2010) y Zagalaz et. al. (2000), se encuentran en estas posiciones.

Entre los diferentes modelos de educación que establece Bonal (1997), Whitlock (2008) relaciona en su estudio, como el profesorado de EF vincula las clases coeducativas con la eliminación de determinados estereotipos de género.

Como aspecto importante en la transmisión de estereotipos de género dentro de la EF, se destaca el currículum oculto. Así, Sparkes, Devis y Fuentes (2005) realizan un estudio sobre su influencia en la formación del género. Por su parte, Verscheure y Amade-Escot (2007) indican que el currículo de EF no favorece la integración de la mujer en este ámbito y que el profesorado utiliza una didáctica diferenciada según el género, condicionando el aprendizaje del alumnado.

Ya en el campo del deporte, Moreno et al. (2006) estudian las relaciones que se establecen entre la imagen corporal y el tipo de deporte practicado por chicas adolescentes. Edwards y Striff (2008) realizan un análisis sobre la influencia de deportes como el triatlón en la formación del autoconcepto de la mujer sobre su desarrollo corporal. Es importante conocer las distintas actividades que pueden aportar los deportes dentro de las sesiones de EF. Por ello, Rodríguez, Quintana, Lindell Barrera y Gómez (2007) estudiaron la integración de alumnos de distinto sexo y condición física bajo un contexto de actividades concretas.

El centro docente donde el alumnado se forma tiene una importancia capital, ya que desde el mismo se toman decisiones importantes que influirán en la formación del alumnado. Debido a esta importancia, los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte en los centros docentes fueron estudiados por Blández et al.

(2007). Siguiendo con el análisis de la formación de los estereotipos de género, Clark y Paechter (2007) señalan en su estudio la importancia de los estereotipos en la práctica deportiva, destacando la identificación de feminidad con humildad, refinamiento y amabilidad. Chalabaev, Sarrazin, Stone y Cury (2008) relacionan la influencia de los estereotipos de género con la motivación de logro, respecto a variables de rendimiento, técnicas y psicológicas.

Entre los estudios que relacionan variables psicológicas que influyen en la relación entre sexos, Vera (2007) analizó las diferencias de género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidades en las clases de EF. Por otro lado, Moreno et al. (2008) analizan la creación de climas de aprendizaje que garantizan la equidad del alumnado. En otro orden de cosas, Cecchini et al. (2008) estudiaron las relaciones entre las metas de logro y las metas sociales y cómo ambas pueden afectar a la persistencia/esfuerzo del alumnado de secundaria en EF y sus perspectivas de practicar deporte fuera del horario escolar.

En cuanto a las investigaciones internacionales, destacan autoras como Azzarito, Solmon y Harrison (2006), quienes indican distintos tipos de motivos de rechazo de las alumnas hacia la EF, destacando la comparación con las cualidades físicas. Respecto a la participación de las chicas en las clases de EF, Dwyer et al. (2006) encuentran una disminución cuando se plantean actividades vigorosas.

Dentro de los factores que influyen en la práctica de actividad física por parte del alumnado se encuentra la familia y los medios de comunicación. Así, Bois y Sarrazin (2006) analizaron la influencia que ejercen los padres y madres sobre la práctica de actividad física de sus hijos e hijas. Respecto a los medios de comunicación, Harris y Clayton (2007) estudiaron la influencia de éstos en la construcción de la masculinidad.

El punto donde convergen todo tipo de relaciones sociales y la manifestación de las posibles desigualdades son las actividades que se realizan. Así Stidder y Hayes (2007) concluyen que, las actividades de juego en los centros escolares son elegidas en función del género del alumnado.

Respecto a los deportes, destaca la investigación de Soler (2008), que analiza la influencia del fútbol sala en la Educación Primaria, proponiendo un modelo teórico que permita considerar los procesos sociales en las interacciones del alumnado, actitudes hacia la EF y el discurso del profesorado. Por su parte, Huggan (2008) estudia las

diferencias físicas entre hombres y mujeres en el golf, concluyendo que existe sexismo debido a la falta de oportunidades del género femenino. Skille (2008) compara el fútbol femenino noruego con el inglés, estableciendo que en el caso nórdico se fomenta en mayor medida la participación femenina, debido a una sociedad menos sexista.

Como se puede comprobar, existe un panorama científico actual que dirige sus estudios hacia el análisis de los distintos factores sociales, psicológicos y del proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a las relaciones entre sexos. Estamos de acuerdo con Del Castillo (2009) al afirmar que se debe destacar por su importancia para el estudio la producción científica respecto a Tesis Doctorales. Con la intención de no hacer demasiado extensa la revisión, nos centraremos en los estudios nacionales.

En primer lugar, cabe destacar el trabajo titulado “*Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*” (Fernández, 1995), que se dirige a la detección y al análisis de las representaciones diferenciadas según el género en relación con la actividad física en general y la EF en particular que posee el futuro profesorado de Educación Primaria.

Un estudio retrospectivo ofrece la Tesis defendida por Zagalaz el 20 de Diciembre de 1996 “*La Educación Física femenina (1940-1970). Análisis y estudio en la ciudad de Jaén*”. En ella, se analiza la evolución del área de conocimiento de EF a lo largo del periodo 1940-1970, enfatizando en lo que respecta a la EF femenina.

Otra Tesis Doctoral que se ha tenido en cuenta a pesar de no pertenecer al campo de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte es “*Género, Educación y Actitudes: Una aproximación retórica al estudio de los modos de discurso*” (Cala, 1999). En ella se estudian las actitudes de hombres y mujeres en diferentes niveles educativos.

Destaca también para nuestro estudio la Tesis “*Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes*” (Macías, 1999), porque en ella se analizan los diferentes factores que inciden en la práctica deportiva de niñas y adolescentes.

El siguiente trabajo a destacar se titula “*Estructuras de interacción y clima motivacional entre los escolares de ESO en EF*” (Rico, 2003), en el que se analiza la relación que existe entre las preferencias de participación social y las variables motivacionales entre los alumnos de EF en ESO.

La primera Tesis Doctoral que utiliza el CPIDEF (uno de los instrumentos utilizados en este trabajo), es la titulada “*Motivación, Trato de igualdad, comportamiento de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de EF en secundaria*” (Jiménez, 2004).

La Tesis Doctoral titulada “*Teorías implícitas del profesorado universitario español sobre su práctica de la pedagogía crítica*” (Muros, 2004), analiza las teorías implícitas de diecisiete profesores y sus barreras en su práctica diaria.

Respecto a las relaciones entre diversos aspectos que afectan a la formación del alumnado, se encuentra la Tesis “*Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*” (Esteve, 2005). En ella el autor analiza las relaciones entre estos factores y las diferencias en ambos sexos.

En cuanto a las representaciones del cuerpo, se encuentra la investigación “*Las imágenes fijas del cuerpo relacionadas con la actividad física y el deporte. Análisis de su uso en la publicidad y en las revistas*” (López-Villar, 2005). En este trabajo se analiza la imagen del cuerpo en revistas divulgativas de interés general, además se realiza una revisión de los diferentes autores a lo largo de la historia.

La Tesis Doctoral titulada “*Intervención didáctica desde las perspectivas de género en la formación inicial de un grupo de docentes de EF*” (Fontecha, 2006), en ella se pretende detectar las creencias implícitas del alumnado acerca de los conceptos de EF y coeducación. Posteriormente, se realiza una intervención didáctica, cuyo objetivo es contribuir a su emancipación y autonomía personal como docentes.

Otra de la Tesis Doctorales que utiliza el CPIDEF, es la realizada por Alonso (2006), “*Motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de EF*”. Este trabajo analiza la relación existente entre estos factores.

En la misma línea de las Tesis de Jiménez (2004) y Alonso (2006) se encuentra “*Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de EF*” (Martínez-Galindo, 2006). En ella se realiza un estudio de las relaciones existentes entre varios elementos claves para el rendimiento académico de los alumnos como son la motivación, la percepción de igualdad-discriminación transmitida por el docente de educación física y diferentes aspectos comportamentales.

También se debe destacar la Tesis Doctoral “*Las relaciones de género en la EF en la escuela primaria. Análisis de los procesos de reproducción, resistencia y cambio en*

el aula” (Soler, 2008), donde se analizó la práctica cotidiana en el aula de tercer ciclo de primaria en el trabajo de contenidos predeportivos y de contenidos de expresión y ritmo.

Aunque el trabajo de campo se ha realizado en Chile, ha sido tutelado en España, y dada la relación con esta investigación, se destaca la Tesis Doctoral “*Análisis de la opinión del profesorado de EF de la región de Los Lagos (Chile), sobre el desarrollo de las clases en torno a una modalidad mixta de enseñanza*” (Castillo, 2009). En este trabajo, como su título indica, se analiza que opinión tiene el profesorado respecto a las clases mixtas en EF.

Por último, creemos que es de gran importancia la Tesis Doctoral de Del Castillo (2009), titulada “*Evolución de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en EF*”. En ella el autor presenta un análisis de distintos aspectos psicosociales, la función docente y los estilos de enseñanza utilizados dando como resultados muestras de sexismo en las clases de EF.

Una vez analizadas las Tesis Doctorales, se hace necesario un análisis de otros trabajos que pueden arrojar luz a esta investigación. En primer lugar, se debe mencionar los trabajos de Benilde Vázquez (1986, 1990, 1993, 2002, 2003, 2006) donde esta autora realiza diferentes estudios sobre los aspectos relacionados con la mujer y el deporte. También destaca el trabajo de Freixas et al. (1993) “*La coeducación, un compromiso social*”, que se realiza una amplia revisión y análisis sobre distintos factores que inciden directamente en la coeducación. Otro trabajo a destacar es “*Las actitudes del profesorado ante la coeducación*” de Bonal (1997), el cual se realiza un análisis de diferentes factores que inciden sobre el pensamiento del profesorado de EF respecto a la coeducación.

En el estudio realizado por Vázquez et al. (2000), “*EF y género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*”, se tratan distintos factores relacionados con la equidad de género que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de EF.

Desde las administraciones también se realizan investigaciones, como “*Actitudes y Prácticas Deportivas de las Mujeres en España (1990-2005)*” (VVAA, 2006), trabajo financiado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. En este estudio se muestra cual ha sido la evolución de mitos relacionados con la mujer y el deporte. Otro trabajo amparado por una administración pública, como el Consejo Superior de Deportes, es

“*Las mujeres jóvenes y las actividades físico deportivas*” (Vázquez, 2006). En este trabajo se recopilan diferentes investigaciones sobre las mujeres jóvenes y su práctica de actividades físico-deportivas.

Estamos de acuerdo con Del Castillo (2009), al afirmar que los siguientes trabajos centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje pretenden superar las barreras sexistas implícitas a otras metodologías de índole más tradicional. Estos trabajos son; Blández (1995), Carreiro da Costa (1995), Chinchilla y Zagalaz (2002), Contreras (1998), Delgado-Noguera (1990), Fernández (1995), Ferry (1991), García-Ruso (1997), Gimeno y Pérez (1983), González-Sanmamed (2005), Granda (1996), Imbernón (1994), Joyce (1975), Kirk (1986), Marcelo (1994), Mosston (1978), Mosston y Ashworth (1993, 1999), Pérez-Gómez (1992), Romero-Cerezo (1995), Romero-Granados (1998), Sánchez-Bañuelos (1984, 1990), Sicilia (2002), Stenhouse (1984), Viciano (1996) y Zeichner (1983).

Debido al estudio de las Tesis Doctorales y trabajos revisados, se puede comprobar que, si bien existen estudios que se acercan a distintos aspectos de esta investigación, no hemos encontrado investigaciones que analicen en profundidad el reflejo de la metodología coeducativa del profesorado de EF en su alumnado.

Por tanto, es necesario realizar una pesquisa de este tipo en un campo como la EF, donde tanta importancia adquieren las relaciones de género. En definitiva, a partir de esta revisión previa de trabajos científicos e intentando aportar una nueva investigación en pro de la coeducación. A tal fin se aborda el análisis que presentamos a continuación.

3.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Una vez expuesto el marco teórico en el que se reflejan las investigaciones más relevantes realizadas hasta la fecha en materia de coeducación, no cabe duda que, por otra parte, en las clases de EF se producen situaciones de desigualdad por razón de sexo. La importancia de realizar un análisis sobre la situación en un área donde el cuerpo es el protagonista del aprendizaje del alumnado nos lleva a determinar la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Qué tipo de pensamiento tiene el profesorado de EF sobre coeducación y cómo influye en el alumnado a través de las clases de EF?.

Actualmente, este problema de investigación tiene mucha importancia dentro de las aulas educativas. Debido a esto, el problema de investigación que se plantea aborda varias cuestiones:

- a) En primer lugar, se debe determinar si es posible construir un cuestionario válido y fiable que permita evaluar los aspectos coeducativos que subyacen en la pedagogía del profesorado de EF. La elaboración de este instrumento, construido “ad hoc”, permitirá realizar un análisis de las teorías implícitas del profesorado de EF en ESO sobre coeducación.
- b) En segundo lugar, se deben establecer cuales son los principales factores y variables que tienen que ser consideradas para valorar los aspectos coeducativos en EF.
- c) Por último, se podrá establecer si el alumnado adquiere los fundamentos coeducativos que le transmite el profesorado y en que grado son adquiridos.

De tal modo que, con los resultados obtenidos, se aportará conocimiento sobre la situación actual de la coeducación en la EF, a la vez que, se contribuirá al cambio de la realidad de las aulas, además de dar respuesta al problema social existente.

Al ser nuestra investigación, cualitativa, aplicada, no experimental, de tipo descriptivo y con un carácter de medida transversal no utilizamos hipótesis sino objetivos de investigación tal y como plantean Fox (1981), Latorre, Del Rincón y Arnal (2003), McMillan y Schumacher (2005), Molero (2003, 2004) y Río (2003).

SEGUNDA PARTE:
MARCO METODOLÓGICO

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente se observa en las clases de EF situaciones de discriminación por razón de sexo, lo que ha sido corroborado en numerosos estudios científicos. Por lo tanto, se están obviando las normas establecidas por la LOE y la LEA en lo que materia de igualdad de género se refiere.

Esta investigación consta de dos partes diferenciadas. En primer lugar, se analiza cuales son las teorías sobre coeducación en las que se posiciona el profesorado y los elementos que influyen en la coeducación. Además, se examinan los valores morales y factores sociales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son la evolución docente y las barreras que el profesorado ha encontrado a lo largo de su experiencia docente. Asimismo, se destaca el análisis de la metodología didáctica que emplea el profesorado de EF. En segundo lugar, se analiza si el trabajo coeducativo realizado por el profesorado se refleja en el alumnado.

Los resultados obtenidos a través del análisis de estos factores mediante la creación de un cuestionario para el profesorado y el uso del CPIDEF (Cervelló et al., 2004) para el alumnado, aportarán un enfoque sobre cual es la situación actual de la coeducación en las clases de EF.

4.1. DEFINICIÓN DEL ESTUDIO

Esta investigación es de tipo empírico-descriptivo. Por tanto, se explican los hechos, así como la cuantificación de los fenómenos y su medición. En esta investigación ha participado el alumnado de 12 a 17 años, correspondientes a los cursos 1º, 2º 3º y 4º de ESO. Por otro lado, también ha participado el profesorado de EF correspondiente a esta etapa. Los centros de donde proceden tanto profesorado como alumnado son de carácter público y concertado. Estos centros proceden de contextos

urbanos (más de 10.000 habitantes) y de contextos rurales (menos de 10.000 habitantes).

La presente investigación no se limita a la recolección de datos, sino a la identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables con el propósito de hacer predicciones fiables del comportamiento humano (Castillo, 2009).

La primera parte del marco metodológico aborda la creación y validación del Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física (CACEF) para el profesorado. En esta fase se elabora un instrumento para conocer cuales son las tendencias coeducativas y elementos que influyen, valores contenidos y factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) y metodología coeducativa que utiliza el profesorado de EF en sus clases. Se debe hacer referencia a que, debido a la infinidad de variables que un determinado concepto puede generar, y para no caer en una excesiva pormenorización, solamente se destacan los datos más significativos (Rojas, Fernández y Pérez, 1998).

Hemos de indicar que la información procedente del profesorado se realiza mediante el citado cuestionario, mientras que la procedente del alumnado se realiza gracias al CPIDEF, creado por Cervelló et al. (2004). Las muestras utilizadas en el estudio fueron lo suficientemente representativas de la provincia de Jaén, conformando así las variables cualitativas del estudio por parte del alumnado (curso, tipo de centro, edad y sexo) y del profesorado (sexo, edad y años de experiencia).

La frecuencia en la toma de datos (una sola vez, en un momento determinado) es de corte transversal, puntual y sincrónico, cuyas ventajas son la economía en el tiempo y en los gastos, así como su menor complejidad organizativa y de posibilidades de pérdida de información (Zagalaz, 2007).

Para la aplicación y cuantificación de datos se utilizan técnicas cuantitativas mediante la aplicación de encuesta grupal de carácter demoscópico, a través de la aplicación de un cuestionario escrito, realizado individualmente (profesor) o en grupo (aula escolar), de respuestas cerradas. Estos cuestionarios son de aplicación individual y estandarizada.

Por último, cabe indicar que se contemplaba la elaboración de una hoja de observación que recogiera las mismas variables que ambos cuestionarios y que evaluara el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el apartado de consideraciones críticas se detalla porqué no fue posible realizar esta fase.

4.1.1. El objeto de la investigación

El objeto de investigación es el profesorado y alumnado de los centros de ESO de la provincia de Jaén, bajo la ordenación de la LOE (2006).

4.1.2. Cronograma

Cuadro 1. Cronograma de actuaciones de la fase previa.

Fase previa: Año académico 2008/2009		
1	Noviembre, 2008	Toma de contacto con la temática de estudio.
2	Diciembre, 2008	Se decide el tipo de estudio y el diseño de investigación.
3	Enero-Abril, 2009	Se revisa la literatura científica. Se establece el problema de investigación y los indicadores necesarios para su comprobación y la traducción de éstos en variables.
4	Mayo, 2009	Se establecen los objetivos de investigación. Se realiza el Proyecto de Tesis Doctoral para la Universidad de Jaén.
5	Junio-Agosto, 2009	Diseño y discusión del cuestionario de aspectos coeducativos en EF por el equipo de investigación, estableciendo las categorías de observación por indicadores.

Cuadro 2. Cronograma de actuaciones de la realización del trabajo.

Realización del estudio: Años académicos 2009/2010 y 2010/2011		
1	Septiembre-Octubre, 2009	Fase de validación del cuestionario por los jueces expertos (investigadores, profesorado y metodólogos).
2	Noviembre, 2009	Aprobación del Proyecto de Tesis Doctoral por parte de la Comisión de Doctorado de la Universidad de Jaén.
3	Diciembre, 2009	Modificación del cuestionario en base a las observaciones de los jueces expertos.
4	Enero-Abril, 2010	Realización de la prueba piloto para comprobar la adecuación del instrumento de medición elaborado (validez y fiabilidad).
5	Mayo, 2010	Comprobación y eliminación de la fase de observación de clases de EF por la inviabilidad de esta fase.
6	Junio-Agosto, 2010	Creación de la página Web para la realización del cuestionario por parte del profesorado.
7	Septiembre, 2010	Se solicita a la Delegación Provincial de Educación y Ciencia el listado de centros, así como el número de profesores de EF y de alumnado de secundaria.
8	Octubre-Noviembre, 2010	Contacto con el profesorado de EF para la realización del cuestionario vía digital.
9	Diciembre, 2010	Contacto con los centros escolares seleccionados para la realización del cuestionario de percepción de igualdad-discriminación del alumnado.
10	Enero-Febrero, 2011	Visita a los centros escolares y recogida de datos.
11	Marzo, 2011	Preparación, análisis e interpretación de los datos.
12	Abril, 2011	Conclusiones e informe final.

4.2. OBJETIVOS

Una vez contextualizado el problema de la desigualdad entre el alumnado por motivos de sexo y teniendo en cuenta el problema de investigación planteado, se plantean los siguientes objetivos.

4.2.1. Objetivo general

En línea con las investigaciones de Harding (1996), Bonal (1997), Cala (1999), Macias (1999), Fernández (2000), Jiménez (2004), Martínez-Galindo (2006) y Del Castillo (2009), enmarcadas dentro de los estudios de género, nos planteamos:

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

4.2.2. Objetivos Específicos

Para dar consistencia al objetivo primario, se elaboran y han de definirse una serie de objetivos secundarios que alcancen la información buscada. Como tales se proponen:

1. Determinar cuáles son las tendencias coeducativas predominantes en el profesorado de EF.
2. Determinar la valoración que los profesores de EF realizan sobre valores morales que influyen en la coeducación.
3. Estimar en qué medida influye el pensamiento de los docentes en el trabajo coeducativo.
4. Conocer las dificultades que el profesorado encuentra en su práctica diaria en relación a la coeducación en el ámbito de la EF.
5. Conocer el grado de utilización de estrategias metodológicas que utiliza el profesorado a favor de la coeducación.
6. Evaluar la percepción de trato de igualdad que tiene el alumnado de secundaria en relación a las clases de EF.
7. Evaluar la percepción de discriminación que tiene el alumnado de secundaria en relación a las clases de EF.

4.3. VARIABLES DEL ESTUDIO

Las variables han de dar respuesta a la pregunta de investigación (Gil, 2004). Siguiendo el planteamiento de Zagalaz (2007) las variables cualitativas planteadas son las indispensables para un estudio dirigido a ESO. Aunque se pudieran haber incluido otras (padres, entrenadores u otras personas que tengan influencia en la formación), al contextualizar el estudio en centros docentes, se selecciona exclusivamente al alumnado de ESO y profesorado de EF de esta etapa.

En cuanto a las variables cuantitativas, tras las discusiones del grupo de investigación, éstas se elaboraron en función de la bibliografía existente y los instrumentos previos en el campo de la actividad física y el género.

Una vez que se ha definido el problema de investigación y los objetivos del estudio, se proceder a identificar las variables que se consideran como relevantes, las cuales estarán presentes en la elaboración del cuestionario, como posteriormente se detalla. Las variables van a ser clasificadas en cuatro apartados:

- Variables sociodemográficas (Tabla 8).
- Variables cualitativas relacionadas con las tendencias coeducativas y elementos que influyen en la coeducación en EF.
- Variables cualitativas vinculadas a los valores contenidos y elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Variables cualitativas concernientes a la metodología coeducativa en EF.

Posteriormente, se estudiarán los tipos de análisis que se han realizado. Aún así, se cree oportuno contemplar en este apartado las variables que van a ser analizadas para establecer si existen diferencias significativas entre ellas a través de un análisis de la varianza.

Tabla 8. Variables sociodemográficas

Profesorado
Sexo
Intervalo de Edad
Intervalo de Años de Experiencia
Alumnado
Sexo
Tipo de Centro
Curso
Edad

4.4. MÉTODOLÓGÍA

La variedad de enfoques utilizados en la investigación educativa para recoger datos que se utilizarán como base para la inferencia, interpretación, explicación y predicción es lo que se conoce como método (Cohen, 1990). La metodología utilizada es de tipo cuantitativo, debido al problema de investigación y objetivos propuestos. Esta metodología permite definir los elementos de la investigación, conocer el problema de investigación y qué tipo de incidencia puede existir entre sus elementos.

Asimismo, se puede considerar una investigación aplicada, ya que pretende identificar aspectos coeducativos en EF para la detección de posibles problemas. La consideramos una investigación transversal, ya que plantea el estudio de un aspecto en un momento determinado. Dentro del enfoque cuantitativo, utilizamos el método descriptivo, que tiene como objetivo describir los fenómenos estudiados mediante el uso de técnicas descriptivas. Esto es debido a que se pretende describir fenómenos, hechos y situaciones sin intervenir sobre ellos, para describir tendencias de la población estudiada.

La técnica utilizada es la escala sumativa tipo Likert, ya que permite medir los pensamientos, creencias, sentimientos y conductas de las personas a través de preguntas.

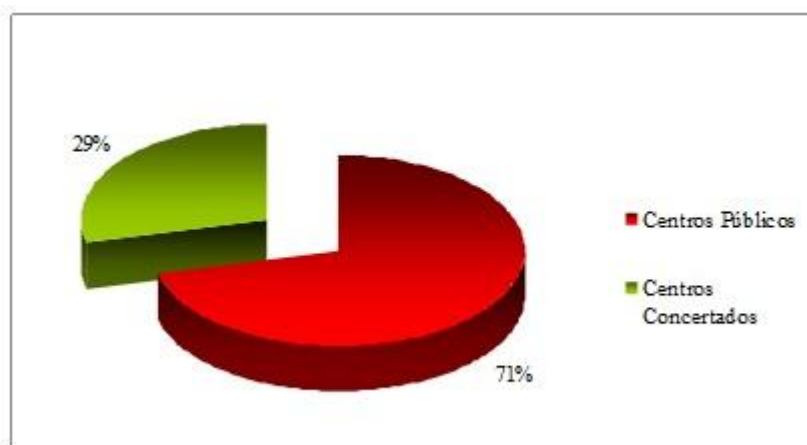
4.5. POBLACIÓN Y MUESTRA

4.5.1. Población

Hay que destacar que en esta investigación existen dos tipos de población. Por un lado, se encuentra el alumnado de secundaria de la provincia de Jaén y, por otro, el profesorado de EF. Para ambas poblaciones se excluyen los centros privados de Jaén capital, Guadalimar y Altocastillo, debido a que ambos centros no imparten enseñanza mixta.

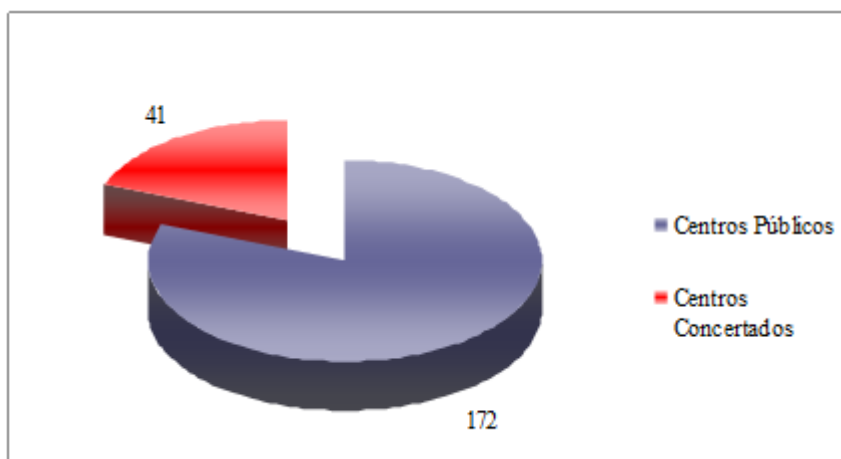
El número total de centros de secundaria mixtos en la provincia de Jaén en el momento en que se realizó el estudio era de 121 (curso académico 2010-2011), donde 86 centros son de titularidad pública, lo que equivale a un 71,1%. Por otro lado, encontramos 35 centros de titularidad concertada, lo cual supone un 28,9% (Gráfico 1).

Gráf. 1. Distribución de los centros de secundaria



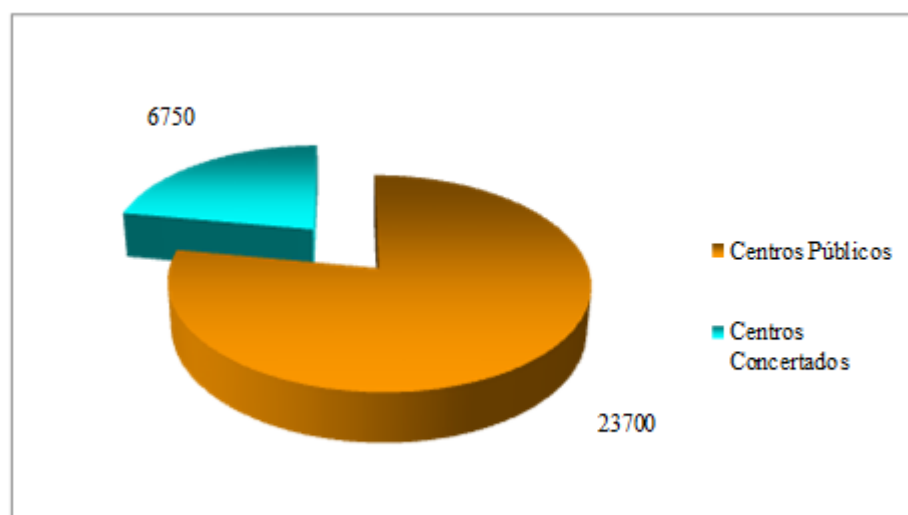
Según los datos facilitados por la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía en la provincia de Jaén (Anexos 1 y 2), en lo que respecta al profesorado, la población pertenece al total de docentes de EF que imparte sus clases en los diferentes centros de ESO de la provincia durante el curso 2010/2011. El total es de 213 profesores (N=213). De los que 172 corresponden a centros públicos (80,7%) y 41 a centros concertados (19,3%).

Gráf. 2. Distribución del profesorado de EF en la provincia de Jaén



La población de alumnado de la provincia de Jaén consta de 30450 discentes durante el curso escolar 2010/2011 en ESO. Los datos fueron facilitados por la Delegación de Educación en Jaén de la Junta de Andalucía (Anexos 3 y 4). El 77,8% de los alumnos están matriculados en centros públicos, correspondiendo a 23700. Por otro lado, 6750 alumnos reciben sus clases en centros concertados, correspondiendo a un 22,2% de los discentes de la provincia (Gráfico 3).

Gráf. 3: Distribución del alumnado de secundaria en la provincia de Jaén.



La distribución geográfica de la población por toda la provincia presenta graves dificultades, siendo necesario realizar una recopilación parcial de los sujetos, estableciendo una muestra. Esta técnica permite que el estudio sea más económico, requiera menos esfuerzo y disminuya la complejidad organizativa. Además, las

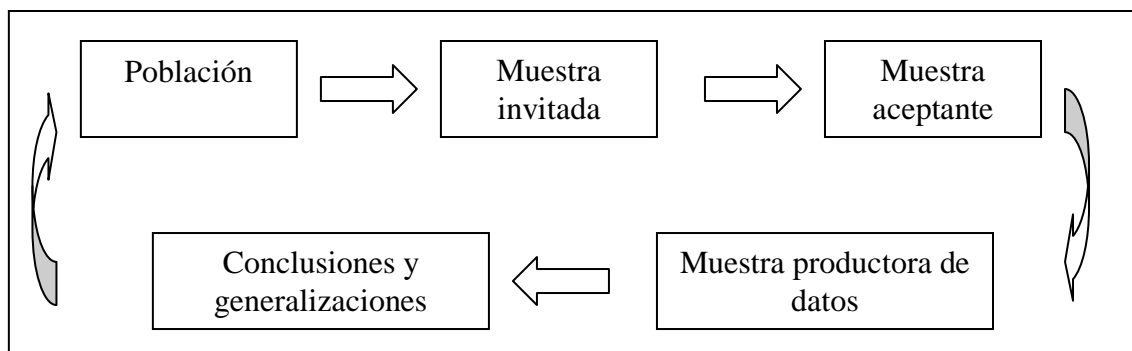
recopilaciones parciales presentan resultados más exactos siendo más sencillo y mejor el control de compilación e interpretación de los datos (Heinneman, 2003).

4.5.2. Muestras

4.5.2.1. Profesorado

A continuación se procede al cálculo de la muestra de profesorado siguiendo el ciclo de muestreo de Fox (1981) (Fig. 7).

Fig. 7: Ciclo de muestreo (Fox, 1981).



En primer lugar, se debe diferenciar entre muestra invitada, muestra aceptante y muestra productora o portadora de datos. Para ello, se extraen las definiciones de Fox (1981, pp. 367-370):

- La muestra invitada para la investigación fue el total de la población (N=213).
- La muestra aceptante quedó constituida por 210 profesores (n=210). Solamente 3 profesores se negaron a realizar el cuestionario, una vez se puso en contacto con ellos el investigador principal.
- La muestra productora de datos está constituida por 176 cuestionarios contestados por el profesorado de manera correcta (n=176). La diferencia entre la muestra aceptante y la muestra productora de datos, se debe a que el profesorado aceptaba realizar el cuestionario pero no lo realizaba, sobretodo mediante la vía digital. Es preciso indicar que en dos casos se

contacto con personal interino, el cual aceptó realizar el cuestionario, y aunque, en el momento de volver a contactar, se habían marchado del centro.

Para el cálculo de la muestra del profesorado de EF en el curso 2010/2011, hemos utilizado los datos proporcionados por la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía en la provincia de Jaén.

En este caso no se ha adoptado ninguna técnica de muestreo, porque al tratarse de una población con un tamaño pequeño ($N=213$) se ha optado por acceder al total de la población. Se puede considerar que la muestra productora de datos ($n=176$) es lo suficientemente representativa para la provincia de Jaén, ya que supone un 82,6% de la población.

4.5.2.2. Alumnado

La muestra se ha seleccionado de manera aleatoria siguiendo un procedimiento de estratificación, ya que cada comarca de la provincia de Jaén ha conformado un estrato, de manera que se ha accedido a todas las comarcas de la provincia. Además, se ha seguido la técnica de afijación simple ya que la distribución de la muestra no se hace de acuerdo al tamaño de la muestra en cada estrato.

La realización de la encuesta fue en horario escolar y no en actividades extraescolares, recreo o actividades de otro tipo. De esta manera, la muestra queda definida de forma unívoca, con el fin de cumplir las condiciones de representatividad e igualdad de condiciones.

Se ha descartado el muestreo no aleatorio, porque presenta inconvenientes de ser deficientemente representativo, tener pocas posibilidades de control y dar demasiado protagonismo a la responsabilidad del entrevistador en la selección de los sujetos. Así, en esta investigación se ha realizado un muestreo probabilístico simple en el que se encuentran representados los alumnos y alumnas de ESO de la provincia de Jaén, ya pertenezcan a zonas urbanas o rurales, sin distinción de sexo y que asistieron a clase el día en el que se administró el cuestionario.

Como se ha mencionado anteriormente, durante el curso 2010/2011 existe en la provincia un total de 30450 alumnos y alumnas. De los que el 77,8% (n=23700) corresponden a centros públicos y 22,2% (n=6750) a centros concertados.

Para que la muestra fuera representativa del total de la provincia de Jaén se ha utilizado las formulas para el cálculo del tamaño de la muestra de Fox (1981), Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) y León y Montero (2002). Estos autores proponen la siguiente fórmula para poblaciones finitas con menos de 100.000 sujetos.

$$n = \frac{Z\alpha^2 q p N}{e^2 (N-1) + q p Z\alpha^2}$$

Donde las incógnitas significan:

$Z\alpha^2 = 1,96$ (Para el 95% de confianza)
$q = 50$
$p = 50$
$N =$ Población
$e =$ Error muestral

En nuestro caso, con una población de 30450 alumnos, un error muestral del 3% y un nivel de confianza del 95%, la muestra corresponde a:

$$n = \frac{1,96^2 \times 50 \times 50 \times 30450}{3^2 (30450 - 1) + 50 \times 50 \times 1,96^2}$$

Resultando una muestra de:

$$n = 1031$$

Una vez conocida la muestra del alumnado, se establecieron los siguientes criterios para llegar a la mayoría de tipos de población y conseguir así una representatividad más real. Los criterios que se siguieron sobre la muestra obtenida (n=1031) fueron los siguientes:

- Asignar a centros públicos y concertados el tanto por ciento que se desprende de la distribución real del alumnado. De tal manera que se

obtiene una muestra A, correspondiente a centros públicos, y una muestra B, procedente de los centros concertados, para cada curso. Tabla 9.

- Asignar el tanto por ciento correspondiente a cada curso en función de su representatividad real en la población. Tabla 9.
- Que todas las comarcas de la provincia estuvieran representadas como mínimo con un centro, ya sea de carácter público o concertado.
- Que participaran centros tanto de zonas urbanas (más de 10 000 habitantes) como de zonas rurales (menos de 10 000 habitantes).

Los datos correspondientes a la muestra producto de estos criterios es la siguiente:

Tabla 9. Distribución de la muestra por cursos y tipos de centro.

	Población	Muestra	%
1º ESO Centros Públicos	6019	204	19,8
1º ESO Centros Concertados	1793	61	5,9
2º ESO Centros Públicos	5986	203	19,7
2º ESO Centros Concertados	1750	60	5,7
3º ESO Centros Públicos	6145	208	20,2
3º ESO Centros Concertados	1659	56	5,4
4º ESO Centros Públicos	5550	188	18,2
4º ESO Centros Concertados	1554	53	5,1

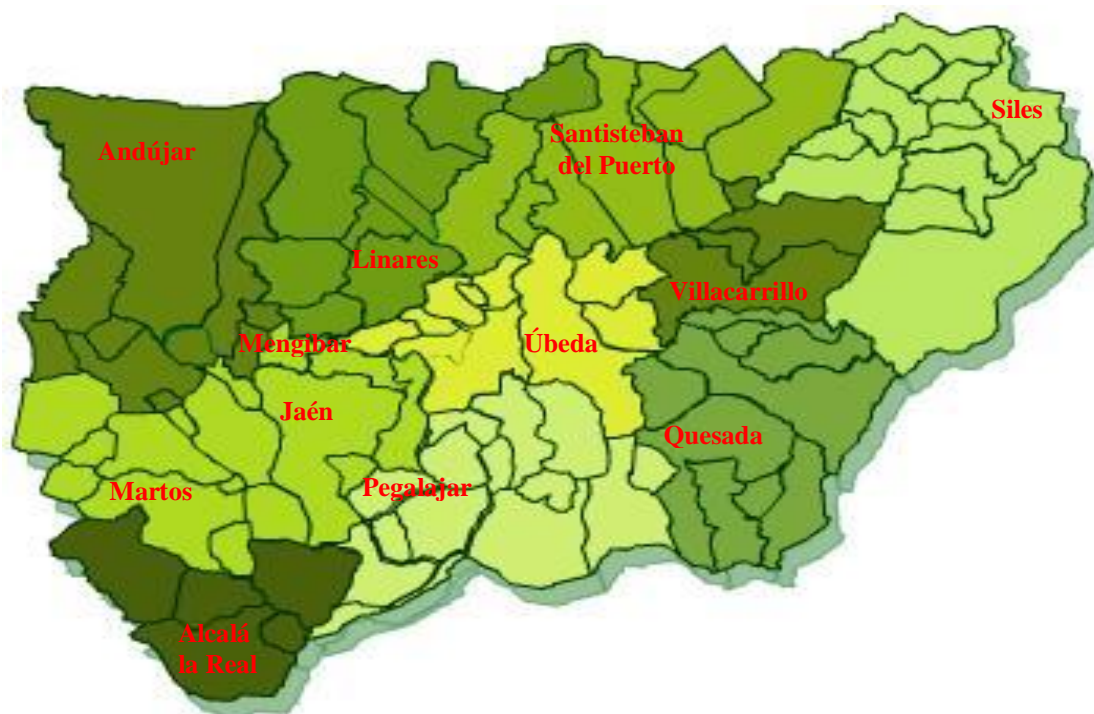
Conocidos los datos necesarios para conseguir la representatividad en la provincia de Jaén, en la siguiente tabla se pueden observar cuántos sujetos han participado en el estudio, una vez ha finalizado la recogida de cuestionarios. Ante la previsión de una posible mortandad de la muestra, el investigador decidió acceder a una muestra superior a la estipulada para conseguir la representatividad. Como se puede observar en la siguiente tabla, en todos los casos se ha accedido al número mínimo para conseguir la representatividad en todos los cursos y tipos de centros.

Tabla 10. Distribución de la muestra participante por cursos y tipos de centro.

	Muestra Participante	%
1º ESO Centros Públicos	215	19%
1º ESO Centros Concertados	88	7,7%
2º ESO Centros Públicos	213	18,8%
2º ESO Centros Concertados	85	7,4%
3º ESO Centros Públicos	214	18,9%
3º ESO Centros Concertados	65	5,7%
4º ESO Centros Públicos	195	17,1%
4º ESO Centros Concertados	62	5,4%

Las localidades donde se ha realizado la recogida de cuestionarios procedentes del alumnado son las señaladas en la siguiente figura.

Fig. 8. Ciudades donde se recogieron cuestionarios procedentes del alumnado. Fuente: Modificado de www.dipujaen.es



4.6. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ASPECTOS COEDUCATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Dentro de los estudios descriptivos se encuentra la investigación mediante encuestas y, por tanto, los cuestionarios. Según Buendía (1997), con este instrumento se obtienen las siguientes ventajas:

- Describir las condiciones de la naturaleza existentes.
- Identificar normas o patrones con los que se puedan comparar dichas condiciones.
- Determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Por lo tanto, las encuestas pueden tener diferentes niveles de complejidad, existiendo aquellas que proporcionan simples informaciones de frecuencia de las contestaciones y aquellas que pueden presentar análisis de relaciones (Molero, 2004). Siguiendo la línea de Fox (1981) se extraen seis elementos esenciales para la utilización del método de encuesta:

1. El contexto de la encuesta. Abarca la relación que puede haber entre los objetivos del investigador y las expectativas del encuestado. El contexto tiene una importancia especial ya que se comunica al encuestado que la información que aporte será de utilizada.
2. El contenido de la encuesta. Se debe tener en cuenta los temas posibles de consulta y la distribución proporcional del tiempo. Sobre estos argumentos se basa la validez de contenido de la encuesta, es decir, mediante una relación entre los conocimientos del investigador sobre la situación y la bibliografía existente.
3. La pregunta. Tiene que dejar claro la intencionalidad del investigador, siendo un estímulo para que el sujeto conteste. Debe poseer las siguientes características: a) claridad del lenguaje; b) concreción del contenido y tiempo; c) unicidad de propósito; d) independencia de otros supuestos y sugerencias; e) escasa complejidad lingüística; f) coherencia gramatical.
4. Previsión de las respuestas. Pueden ser libres o estructuradas, sin embargo en este cuestionario se empleará la escala tipo Likert.
5. Registro de la respuesta. Se podrá registrar mediante la escritura, el habla y la grabación, siendo la primera la utilizada en la validación del cuestionario.

6. Interacción investigador-encuestado. El investigador y el encuestado podrán encontrarse en el mismo espacio físico o de manera impersonal mediante las instrucciones del cuestionario.

Una vez analizadas las características esenciales, otro aspecto a destacar son las ventajas que ofrece la metodología mediante encuestas respecto a otros tipos de instrumentos (Buendía, 1997):

- Cuando se pretende generalizar los resultados a una población definida, esta metodología facilita acceder a una muestra importante de manera más fácil que en otras metodologías.
- Es una importante alternativa cuando no se puede acceder a la observación directa por diversas circunstancias.
- Es la metodología más adecuada para recoger opiniones y/o actitudes, ya que se manifiesta al investigador la información que se requiere de ellos.
- Permite el anonimato del encuestado.

Por otro lado, también existen inconvenientes en la aplicación de la metodología por encuestas. Entre ellos se destaca la debilidad que algunos diseños poseen para demostrar relaciones causales (Molero, 2003, 2004). Otro inconveniente puede ser que en algunas ocasiones no se tenga en cuenta los factores contextuales que pueden afectar a la conducta de los sujetos (Gómez, 1990, citado en Molero, 2004). Por último, un inconveniente importante es el problema de mortalidad muestral.

El cuestionario es la técnica por encuesta más utilizada en investigación por encuesta, ya que cumple con la finalidad de obtener de manera sistemática y ordenada información sobre las variables que intervienen en el estudio (Buendía 1997; Cohen y Manion, 1997; Cohen, Manion y Morrison, 2000; Colas y Buendía, 1994; Fox, 1981; Kerlinger, 1987; Sierra Bravo, 1998; Soriano, 2000, citados en Molero, 2004). Entre las características de los cuestionarios destacan el posible análisis de aspectos subjetivos y objetivos, posibilitando la preparación y estructuración previa de las preguntas. Sin embargo, según Burgos (2006, citado en Garrido, Zagalaz, Torres y Romero, 2010) y Wiersma (2001, citado en Garrido et al., 2010), son muy pocos los cuestionarios, a pesar de ser muy utilizados, los que se diseñan y validan siguiendo los procesos metodológicos adecuados.

4.6.1. Procedimiento de elaboración

El cuestionario se elaboró en cinco fases, siguiendo las indicaciones de Carretero-Dios y Pérez (2007, citados en Ortega, Jiménez, Palao y Sainz de Baranda, 2008a). En primer lugar, se diseñó el cuestionario basándose en cuestionarios y entrevistas. Las dimensiones elaboradas fueron fruto de la adecuación de estos instrumentos a las necesidades de la investigación.

La segunda fase tuvo por objetivo conseguir la validez de contenido, para lo cual se envió el cuestionario a un grupo de jueces y juezas expertos con el objetivo de que respondieran en función de los criterios marcados (Ortega et al., 2008a; Ortega, Calderón, Palao y Puigcerver, 2008b).

Siguiendo a los mismos autores, en la tercera fase se analizaron las respuestas del grupo de jueces y juezas expertos. Esta fase tuvo como resultado la modificación de ciertas partes del cuestionario.

En la cuarta fase se realizó la prueba piloto para analizar la validez de comprensión del profesorado y la fiabilidad del cuestionario (Ortega et al., 2008a; Ortega et al., 2008b), también se intentó realizar las pruebas estadísticas necesarias para la consecución de la validez de constructo, no siendo pertinente el análisis.

En la quinta fase se llevo a cabo el trabajo de campo, donde se utilizó la muestra definitiva. En ésta se recalculó la fiabilidad del cuestionario y se realizaron las pruebas estadísticas pertinentes para la validez de constructo. Por último, se analizaron los resultados, de tal manera que se obtuvieron las conclusiones para el diseño definitivo del cuestionario.

4.6.2. Proceso de construcción del cuestionario

Ante la falta de cuestionarios que evaluaran los diferentes aspectos coeducativos del profesorado de EF y la necesidad de conocer cuál es la concepción que tienen los docentes sobre este tipo de modelo educativo, fue necesaria la construcción de un instrumento con el que abordar las diferentes cuestiones del estudio.

A continuación se describe las fases que se han llevado a cabo para la construcción del CACEF.

En primer lugar, siguiendo el planteamiento de Molero (2003), se revisó la literatura especializada sobre coeducación y coeducación en EF. Se destaca que mediante la revisión de la literatura, se encontraron diversos instrumentos (Tabla 11) que evaluaban variables similares a las planteadas en este estudio. Sin embargo, según indica Martínez-Galindo (2006), a pesar del creciente interés en determinar la idoneidad de los contextos educativos para garantizar la igualdad de oportunidades, son pocos los estudios llevados a cabo y, de la misma manera, los instrumentos empleados.

En relación a la percepción del alumno de la igualdad de trato o discriminación en EF, Papaioannou (1998) elaboró una escala que a su vez se subdividía en dos escalas, una de ellas en función del sexo. Las escalas fueron denominadas “The Perceived Physical Education Class Environment with Respect to the Achievement of Boys Questionnaire: PPECE-BQ” y “The Perceived Physical Education Class Environment with Respect to Achievement of Girls Questionnaire: PPECE-GQ”. Ambas escalas fueron creadas inicialmente con 74 ítems y reducidas a 42 ítems agrupados en 6 dimensiones similares para las dos escalas (Martínez-Galindo, 2006). Las dimensiones fueron: a) percepción del ajuste de las lecciones para chicos; b) percepción de la motivación para los chicos; c) percepción de la autonomía para los chicos; d) percepción de la focalización del profesor en el aprendizaje de los chicos; e) percepción del ánimo proporcionado del profesor a los chicos; f) percepción del control y de las reglas por parte del profesor hacía los chicos.

Por otra parte, Cervelló et al. (2004) crearon el Cuestionario de Percepción de Igualdad y Discriminación en Educación Física (CPIDEF). Para la creación del cuestionario se apoyaron en las categorías diseñadas en un estudio cualitativo de Del Villar (1996, citado en Martínez-Galindo, 2006). El cuestionario consta de 19 ítems, 10 de los cuales miden la percepción de igualdad mediante acciones de clases de EF y 9 la percepción sobre la discriminación en el alumnado, también mediante acciones propias de la clase de EF. Los aspectos evaluados se refieren a parámetros como la agrupación, tiempo de atención, participación, expectativas previas de rendimiento y distribución de responsabilidades en chicos y chicas en la clase de EF (Martínez-Galindo, 2006). Las respuestas en el cuestionario son cerradas y responden a una escala tipo Likert que abarca valores desde 0 a 100. Este cuestionario mostró una adecuada estructura factorial tanto en Educación Primaria como en Secundaria (Cervelló y Jiménez, 2001; Jiménez,

2001, citados en Martínez-Galindo, 2006), obteniendo valores de alfa de Cronbach para la consistencia interna de .82 para la subescala de igualdad de trato y .78 para la subescala de discriminación.

En Chile, Mercado (2003) elaboró un cuestionario para medir la opinión de los docentes chilenos sobre las clases mixtas en EF. El instrumento utiliza una escala tipo Likert que va desde el 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta el 5 (Totalmente de acuerdo). Este instrumento fue también utilizado por Castillo (2009), sometiéndolo a un juicio de expertos y un análisis estadístico. Los resultados indicaron un valor de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .86. Por otro lado, el instrumento logró un valor de alfa de Cronbach de .916, mostrando así la fiabilidad del instrumento.

No todos los instrumentos encontrados corresponden a cuestionarios. Valdivia (2008), elaboró una entrevista semiestructurada denominada “La coeducación en las clases de EF: Valores y metodología asociados”, en ella se abordaban diferentes aspectos coeducativos. La entrevista posee una primera parte referente a información de tipo sociodemográfico, sexo, años de experiencia y carácter de los centros (mixtos o segregados). Posteriormente, se encuentra un índice con los focos temáticos a tratar, para finalizar con el cuerpo de la entrevista donde se realizaban preguntas abiertas sobre los focos anteriores. La validación de la entrevista tuvo lugar a través de un grupo de jueces expertos que valoraron conceptualmente el grado de comprensión y adecuación de la redacción.

Más recientemente, Del Castillo (2009) creó el cuestionario sobre factores psicosociales que afectan a la equidad de género en EF. El cuestionario tiene como finalidad obtener información sobre las creencias y opiniones que tiene el alumnado respecto a los roles y estereotipos que existen en EF. Este instrumento consta de 74 ítems con respuestas multivariantes, es decir, por un lado encontramos ítems con respuestas dicotómicas (Si, No), e ítems con una escala tipo likert que va desde 1 a 5. El instrumento consigue un valor de Alpha de Cronbach de .703, no variando significativamente este valor con la eliminación de ítems. Por último, indicar que este instrumento consigue validez mediante pruebas estadísticas derivadas de un estudio piloto y validación gracias a un grupo de jueces expertos

Tabla 11. Instrumentos de medida relacionados con la coeducación en EF.

Instrumentos de medida	Autores y año
The Perceived Physical Education Class Environment With Respect to the Achievement of Boys Questionnaire: PPECE-BQ	Papaioannou (1998)
The Perceived Physical Education Class Environment With Respect to Achievement of Girls Questionnaire PPECE-GQ	Papaioannou (1998)
Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en Educación Física	Cervelló et al. (2004)
Cuestionario de Opinión sobre las Clases Mixtas	Mercado (2003)
Entrevista semiestructurada, “La coeducación en las clases de EF: Valores y metodología asociados”	Valdivia (2008)
Cuestionario de Opinión sobre las Clases Mixtas	Castillo (2009, modificado de Mercado, 2003)
Cuestionario sobre Factores Psicosociales que afectan a la Equidad de Género en EF	Del Castillo (2009)

El CPIDEF fue el instrumento utilizado para determinar ítems correspondientes a la metodología coeducativa en EF y a los factores que afectan al proceso de E-A. También se utilizaron las categorías de la entrevista semiestructurada de Valdivia (2008) para elaborar los ítems correspondientes a las tendencias coeducativas, elementos que influyen en la coeducación, valores morales y factores que afectan al proceso de E-A. También se diseñaron otros factores que posteriormente fueron descartados en el proceso de validación.

En el cuestionario resultante de este diseño (Anexo 5) se especificaron los objetivos concretos de cada tipo de variables, dando lugar a cuatro dimensiones en una primera versión del cuestionario: a) Tendencias coeducativas y valores contenidos; b) Aspectos relevantes, evolución docente y barreras encontradas; c) Tipos de centros y formación en coeducación, d) Metodología coeducativa en EF. Tal y como indica Molero (2003) cada dimensión contenía un número diverso de ítems iniciales y distintas formas de redacción, siendo el resultado un amplio universo de cuestiones iniciales.

4.6.3. Características psicométricas del cuestionario

Siguiendo a Molero (2003, 2004), antes de comenzar a construir el cuestionario, se realizó una revisión de conceptos y técnicas de análisis de las características propias de los cuestionarios para decidir qué técnica sería la más adecuada en esta investigación. Además, se siguieron las recomendaciones de Likert (1932) y Edwards (1958), quienes indican que, para evitar respuestas estereotipadas, deben existir igual número de ítems positivos que negativos.

Según Fox (1981) un cuestionario debe cumplir con la fiabilidad y la validez. La fiabilidad trata la precisión de los datos, el sentido de su estabilidad y su repetibilidad. El mismo autor indica, respecto a la validez, que es el grado en el que el método cumple o mide lo que se pretende que mida. Respecto a estas pautas, señala que todos los métodos deben poseer fiabilidad y que ésta debe ser la primera de las características que deben cumplir. Así, opina que, en cuanto a la validez, existe una relación unidireccional entre ésta y la fiabilidad, siendo muy factible que si un método obtiene una fiabilidad perfecta de 1.00, la validez también sea perfecta.

Respetando estas premisas, el CACEF se sometió a la comprobación de estas pautas. A continuación se especificarán las fases con las que se comprobó la validez y la fiabilidad.

4.6.3.1. Fiabilidad del cuestionario

La fiabilidad es la cualidad de una prueba relativa a la exactitud y a la constancia. Un cuestionario es fiable cuando mide con la misma precisión en sucesivas aplicaciones realizadas en situaciones diferentes (Pérez Juste, 1981; Visauta, 1998, citados en Molero, 2003, 2004). Debido a las características del estudio no ha sido posible calcular la fiabilidad a través de la vía Test-Retest. Sin embargo, se procedió a la realización de una prueba piloto con una muestra de 35 profesores de EF. Por último, se siguieron las pautas marcadas por Garrido et al. (2010):

- Consecución de una muestra grande. En nuestro caso, la muestra invitada será la totalidad del profesorado de EF en secundaria de la provincia de Jaén.

- Las respuestas a los ítems son más de dos, para conseguir reflejar las diferencias existentes entre los sujetos. En este instrumento los ítems poseen una escala de 1 a 10.

Por lo tanto, se calcula la fiabilidad del cuestionario a través del cálculo del coeficiente α (Alfa de Cronbach), a través del paquete estadístico SPSS 15.0. Mediante el cálculo del Alfa de Cronbach (basado en la correlación media de todos los ítems) se expresa el grado en el que los ítems miden el mismo rasgo y lo miden con precisión (Garrido et al., 2010).

Los resultados de esta prueba para determinar la consistencia interna mostraron un coeficiente igual a .814, con un nivel de confianza del 95%, para el total de los ítems que evalúan los aspectos coeducativos en EF, tal y como indican los cuadros 3 y 4.

Cuadro 3. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.814	44

Cuadro 4. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	176	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	176	100,0

Mediante el análisis de los resultados de la prueba piloto se eliminaron aquellos ítems que disminuían el índice de Alfa de Cronbach y que el equipo de investigación consideró que podrían ser prescindibles para el estudio. Así, una vez finalizada la valoración de los jueces y juezas expertos, así como la prueba piloto, el cuestionario resultante poseía tres dimensiones, las cuales obtuvieron los siguientes coeficientes de fiabilidad: En el Factor 1: Tendencias coeducativas y elementos que influyen en la coeducación, el coeficiente es igual a .821. En lo que respecta al Factor 2: Valores contenidos y factores que influyen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, el coeficiente resultante del análisis es igual a .766. Finalmente, en el Factor 3: Metodología coeducativa en EF el coeficiente conseguido es igual a .388.

Cuadro 5. Estadísticos de fiabilidad para el Factor 1: Tendencias coeducativas y valores contenidos

Alfa de Cronbach	N de elementos
.821	15

Cuadro 6. Estadísticos de fiabilidad para el Factor 2: Valores contenidos y factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Alfa de Cronbach	N de elementos
.766	16

Cuadro 7. Estadísticos de fiabilidad para el Factor 3: Metodología coeducativa en EF

Alfa de Cronbach	N de elementos
.388	13

Por lo tanto, consideramos que el coeficiente de fiabilidad obtenido mediante el análisis de la consistencia interna resulta apto para la utilización del instrumento en el estudio. En la siguiente Tabla se observan las valoraciones que realizan diferentes autores sobre que nivel de Alfa de Cronbach es necesario para determinar la fiabilidad de un cuestionario. Como se puede comprobar, los valores obtenidos se ajustan a las exigencias de todos los autores.

Tabla 12. Valor de Alfa de Cronbach necesario para determinar la fiabilidad

Guilford (1954)	.50
Wells y Marwell (1976)	.60/.70 Aceptable .70/.80 Respetable .80/.90 Muy Buena
Nunnally (1978)	.70
García-Hoz y Pérez-Juste (1984)	.20/.40 Correlación Baja .40/.60 Correlación Moderada .60/.80 Correlación Alta .80/1 Correlación Muy Alta
Bisquerra (1987)	.75
George y Mallery (1995)	.5/.60 Débil .61/.80 Moderada/Buena >.81 Muy buena

4.6.3.2. Validez del cuestionario

Tal y como se ha comentado anteriormente, un cuestionario tiene validez si se ha comprobado que sirve para algún fin práctico (Sánchez, 1999, citado en Molero 2003, 2004). Siguiendo las investigaciones de Molero (2003), Ortega et al. (2008a) y Ortega et al. (2008b), para el estudio de la validez del CACEF, se han llevado a cabo diferentes pasos, en función del tipo de validez. Para la validez de contenido se ha realizado una revisión bibliográfica de la temática de estudio y se ha empleado un grupo de jueces y juezas expertos de diferentes universidades españolas, que aportaron una valoración crítica al instrumento (Tabla 13).

Tabla 13. Características de los jueces y juezas expertos

Sexo	Rango de Edad	Años de Experiencia	Universidad
Mujer	56-65	38	Oviedo
Mujer	36-45	15	Las Palmas de Gran Canaria
Hombre	25- 35	3	Jaén
Hombre	-	-	Jaén
Mujer	25-35	10	Jaén
Mujer	36-45	10	Vigo
Hombre	46-55	11	Jaén
Mujer	56-65	39	Valladolid
Mujer	25-35	6	Barcelona
Hombre	36-45	-	Jaén

La labor de los jueces y juezas expertos fue la de examinar críticamente el cuestionario inicial. Para ello, además de las anotaciones que podían realizar a la redacción de los ítems, también valoraban en una escala tipo Likert de 1 a 10 cada cuestión de un universo inicial de 74 ítems (5 sociodemográficos y 69 correspondientes a variables coeducativas). Además, se les entregó una carta de presentación, donde se les explicaba el objetivo del estudio y la importancia del mismo. Siguiendo el planteamiento de Ortega et al. (2008a) y Ortega et al. (2008b), en relación a los ítems del cuestionario, se registraron los siguientes aspectos:

1. Grado de pertenencia al objeto de estudio. Se registró en qué medida cada uno de los ítems debía formar parte del cuestionario. Se valoraba en una escala tipo Likert de 1 a 10. Para la aprobación de cada cuestión se tomó como criterio de aceptación aquellos que obtuvieron una puntuación media superior a 6 puntos y aquellas que más discriminaran entre los que puntuaban alto y bajo en función del valor de la desviación típica.
2. Grado de precisión y corrección. Se registró el grado de precisión en la definición y anotación de cada uno de los ítems. Además, se revisó la redacción de los enunciados y opciones de respuesta, intentando realizar una redacción clara del contenido de los ítems.

El objetivo fue cumplir con los componentes fundamentales de la validez de contenido como son la suficiencia y la representatividad. La suficiencia es entendida como el número de elementos mínimos que debe incluir para que pueda abarcar o comprender los aspectos esenciales que se integran de la población (Molero, 2003). La representatividad se debe lograr en la medida que se puedan definir con precisión y claridad el universo de tareas que el instrumento incluirá en la muestra. Los resultados de la valoración de expertos en el universo de ítems se muestran en la Tabla 14. Además, en el anexo 6, se pueden observar cuales fueron las observaciones de los jueces a los diferentes ítems.

Tabla 14. Valoración de los expertos del universo de ítems

Variables	Media	Desv. típ.	Variables	Media	Desv. típ.	Variables	Media	Desv. típ.
V.1	7,9000	2,28279	V.24	7,4000	2,63312	V.47	7,7000	2,26323
V.2	8,5556	2,55495	V.25	8,1000	1,85293	V.48	5,5000	3,47211
V.3	8,3000	1,49443	V.26	7,3000	2,00278	V.49	4,4000	2,87518
V.4	5,7778	2,33333	V.27	6,0000	2,70801	V.50	5,1000	3,51030
V.5	6,1111	2,52212	V.28	7,7000	2,49666	V.51	6,8000	3,11983
V.6	5,5556	3,32081	V.29	6,4000	2,79682	V.52	6,9000	2,88483
V.7	9,0000	1,41421	V.30	6,9000	2,07900	V.53	9,3000	,82327
V.8	8,7000	2,45176	V.31	7,5000	1,43372	V.54	7,2222	2,27913
V.9	5,8000	3,29309	V.32	6,2000	2,52982	V.55	8,8000	1,47573
V.10	8,7000	1,33749	V.33	7,2000	1,61933	V.56	6,5000	3,11677
V.11	7,6000	1,83787	V.34	7,4000	2,36643	V.57	8,1000	2,84605
V.12	3,8889	2,57121	V.35	7,1000	1,59513	V.58	6,0000	3,59011
V.13	4,2000	2,52982	V.36	8,2000	1,39841	V.59	7,6250	2,66927
V.14	8,2000	1,93218	V.37	6,4000	2,83627	V.60	5,4000	3,62706
V.15	6,2222	3,03223	V.38	4,6000	2,79682	V.61	9,5000	,70711
V.16	5,7000	2,66875	V.39	8,3000	1,94651	V.62	5,5000	3,40751
V.17	4,4000	2,41293	V.40	6,6000	3,59629	V.63	9,2000	1,22927
V.18	7,4000	1,89737	V.41	8,5000	1,77951	V.64	9,1000	1,37032
V.19	6,8000	2,74064	V.42	6,0000	2,62467	V.65	6,2000	3,93841
V.20	7,8000	2,25093	V.43	5,7000	2,75076	V.66	8,7000	1,63639
V.21	7,6000	2,22111	V.44	6,5000	2,36878	V.67	6,6000	3,43835
V.22	5,3000	3,40098	V.45	7,4000	2,36643	V.68	9,3000	1,25167
V.23	6,0000	2,62467	V.46	6,4000	2,91357	V.69	8,4000	1,89737

Partiendo de esa suma de ítems se realizó una primera selección. Se desecharon aquellos que resultaban inadecuados por no ajustarse a los objetivos, por ser reiterativos

o demasiado numerosos para un mismo objetivo. Para ello, fue clave la opinión de los jueces expertos, que ofrecieron distintas valoraciones sobre esta versión del cuestionario.

Respecto a la validez didáctica o aparente, el grupo de expertos realizaron sus juicios y sugerencias sobre el aspecto exterior de la prueba, interés y atractivo que presenta el cuestionario, la forma de expresión, impresión del texto y aquellos aspectos (figuras y tablas) que pueden afectar a los resultados de la validez en el momento de aplicarse la prueba (Pérez Serrano, 1994, citado en Molero, 2003, 2004). Al final del cuestionario, cada juez podía realizar las observaciones que considerara oportunas. Estas observaciones buscaban las opiniones respecto a:

- Importancia de las dimensiones propuestas.
- Extensión del cuestionario.
- Claridad del lenguaje expresado.
- Presentación y atractivo del cuestionario.

Entre los resultados que se pueden observar en la tabla anterior, se destaca que existe diversidad de valores. Algunos expertos realizaron observaciones sobre las dimensiones establecidas a priori, sugiriendo que en el cuestionario final se eliminara una de las dimensiones. Además, sugirieron la eliminación de algunos ítems que parecían reiterativos y aquellos que podrían parecer ambiguos.

A continuación, se llevó a cabo una prueba piloto con la que fue posible establecer algunas modificaciones y calcular las características técnicas del instrumento en fase experimental para, posteriormente, proceder a la redacción definitiva del instrumento y su aplicación a la muestra del estudio. Siguiendo a Ortega et al. (2008a) y Ortega et al. (2008b), la validez de comprensión se consiguió mediante la realización de esta prueba piloto. En ella, se valoró el grado en el que los docentes comprendían los diferentes apartados del cuestionario. Además se les solicitó que valorasen el grado de comprensión de las preguntas. Tras la administración del cuestionario a los sujetos objeto de estudio, se analizaron los siguientes aspectos:

- 1) Grado de comprensión cualitativo del cuestionario. Se registraron preguntas, dudas o sugerencias que el profesorado anotó en la cumplimentación del cuestionario.

- 2) Grado de comprensión cuantitativo del cuestionario. Se analizaron los valores de los ítems mediante una escala de 1-10. Además, se les solicitó que indicasen aquellos aspectos que no se entendieron después de una primera lectura.
- 3) Análisis de las respuestas. Para comprobar el grado de comprensión desde dos puntos de vista:
 - a) Análisis de la frecuencia de la ausencia de respuestas en un ítem. Se decidió eliminar aquellos ítems en los que la ausencia de respuestas fuera superior al 5%.
 - b) Frecuencia de respuesta elevada. Se decidió eliminar aquellos ítems que presentaban la misma respuesta en más de un 90% de los casos, con el objetivo de que los ítems discriminasen.

La muestra perteneciente a la prueba piloto estuvo compuesta por profesorado de EF de centros públicos y concertados situados en Jaén, Linares, Úbeda, Alcalá la Real, Alcaudete, Torredelcampo y Jamilena.

En cuanto a la validez de constructo, se realizó un análisis factorial confirmatorio para analizar la interdependencia de variables y proporcionar la estructura subyacente de los datos. Para ello se pone a prueba el ajuste del modelo del número de factores. En este análisis no se incluyen las preguntas relacionadas con datos sociodemográficos. Las pruebas de bondad de ajuste, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y esfericidad de Barlett, extracción de factores y rotación mediante el modelo de componentes principales, el gráfico de sedimentación y el método de componentes principales con rotación VARIMAX con Kaiser, se realizaron una vez se contó con los datos procedentes de la muestra perteneciente al estudio.

En primer lugar, se realizó una extracción de factores y rotación mediante el Método de Componentes Principales (MCP). El objetivo fue encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales. En la Tabla 16 se observa que existen 13 factores con valores propios superiores a 1 y que será el número que extraerá el sistema. Sin embargo, con 8 factores se explica el 51,11% de la varianza.

Tabla 15. Varianza total explicada del CACEF

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,702	15,231	15,231	6,702	15,231	15,231
2	5,026	11,423	26,653	5,026	11,423	26,653
3	2,353	5,349	32,002	2,353	5,349	32,002
4	1,955	4,443	36,445	1,955	4,443	36,445
5	1,762	4,005	40,450	1,762	4,005	40,450
6	1,717	3,902	44,352	1,717	3,902	44,352
7	1,583	3,597	47,949	1,583	3,597	47,949
8	1,391	3,161	51,110	1,391	3,161	51,110
9	1,329	3,020	54,130	1,329	3,020	54,130
10	1,248	2,837	56,968	1,248	2,837	56,968
11	1,178	2,677	59,644	1,178	2,677	59,644
12	1,079	2,452	62,096	1,079	2,452	62,096
13	1,063	2,415	64,511	1,063	2,415	64,511

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A continuación, se procedió a la realización de la prueba de medida de adecuación muestral de KMO y la prueba de esfericidad de Barlett. Como se puede comprobar en el Cuadro 8, el valor de KMO es de .740. Este valor puede considerarse como Aceptable, según la clasificación de Visauta (1998) (Tabla 15).

Tabla 16. Valores de la adecuación muestral de KMO. Fuente: Visauta (1998).

$1 \geq \text{KMO} > 0.90$	Excelente
$0.90 \geq \text{KMO} > 0.80$	Bueno
$0.80 \geq \text{KMO} > 0.70$	Aceptable
$0.70 \geq \text{KMO} > 0.60$	Mediocre o Regular
$0.60 \geq \text{KMO} > 0.50$	Malo
$\text{KMO} \leq 0.50$	Inaceptable o Malo

Se ha utilizado, además, la prueba de esfericidad de Bartlett para verificar si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, es decir, si todos los coeficientes de la diagonal son iguales a la unidad y los extremos de la diagonal iguales a 0 (Molero, 2004). Este estadístico se obtiene a través de transformaciones de “Chi cuadrado” y cuanto mayor sea, menor será su grado de significación. En este caso, “Chi cuadrado” posee un valor igual a 2793,1 y un grado de significación de $p=0.000$ (Cuadro 8), indicándonos que es una matriz de identidad. Esto nos indica que el análisis factorial es pertinente y puede proporcionar conclusiones satisfactorias (Visauta, 1998).

Cuadro 8. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.740
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2793,175
	gl	946
	Sig.	,000

Posteriormente, se realizó la prueba de antimagen (Cuadro 9) para determinar la bondad de ajuste del cuestionario, ya que la muestra tiene una distribución normal y por lo tanto, no pertenece a poblaciones distintas con características diferentes. Por razones de espacio en el siguiente cuadro solo se exponen los 5 primeros ítems.

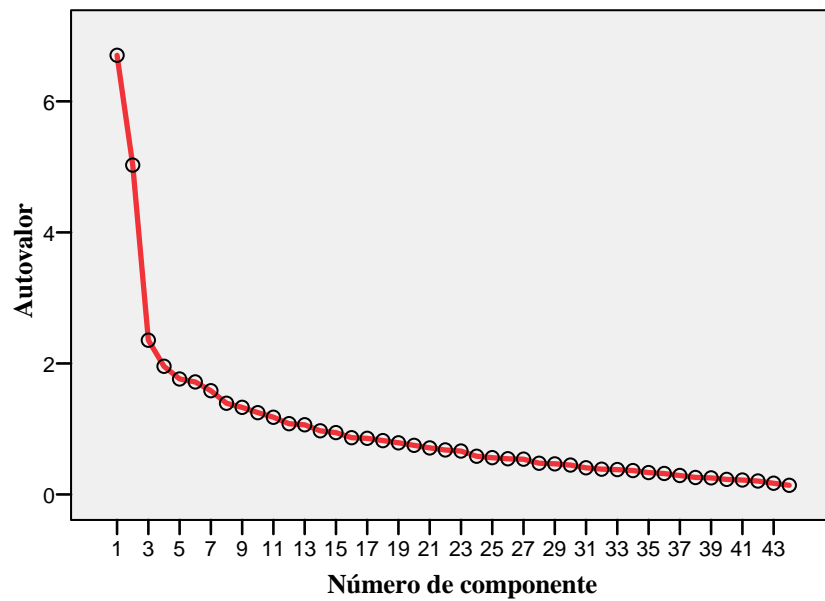
	Coeducar	Desarrollo	Trabajo	Espacio	Proceso
Coeducar	,658 ^a	,424	-,165	,131	,393
Desarrollo	,424	,726 ^a	-,244	,278	,490
Trabajo	-,165	-,244	,546 ^a	,122	-,070
Espacio	,131	,278	,122	,434 ^a	,135
Proceso	,393	,490	-,070	,135	,686 ^a

Método de extracción: Análisis de componentes principales

a) Los residuos se calculan entre las correlaciones observadas y reproducidas. Hay 236 (24,0%) residuales no redundantes con valores absolutos mayores que 0,05.

El siguiente paso fue realizar un gráfico de sedimentación (Gráf. 4), con el objetivo de obtener una representación de estos resultados. En el eje de abscisas aparece el número total de factores y en el de ordenadas el propio valor de cada uno de ellos. Como puede apreciarse, a partir del factor 3 se produce un decrecimiento en el descenso de la curva, por lo tanto, a pesar de obtener otros resultados en el MCP se decide que el cuestionario conste de 3 factores, tal y como indican tanto el gráfico de sedimentación como las indicaciones de los jueces expertos.

Gráf. 4. Gráfico de Sedimentación



Utilizando el Método de Componentes Principales y la rotación VARIMAX con Kaiser, se obtiene la matriz del anexo 7. La finalidad de la rotación es ayudar en la interpretación de la solución factorial de forma más sencilla y significativa. Para ello, cada ítem se situará en aquel factor que obtenga más valor.

Fruto del análisis anterior, se desprenden los nuevos factores (dimensiones) del cuestionario, con ítems que anteriormente se encontraban agrupados en otros factores. El resultado fue el que se muestra en las siguientes Tablas.

Tabla 17. Factor 1. Tendencias coeducativas y elementos que influyen en la coeducación.

1. Coeducar es un proceso en el que se asegura un trato equitativo a chicos y chicas mediante la superación de estereotipos.
 2. La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes.
 3. El trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación.
 4. La coeducación forma parte del proceso educativo.
 5. El centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado.
 6. Los centros en los que he trabajado han apoyado mis actividades coeducativas.
 7. He observado cambios coeducativos en las relaciones en el alumnado a lo largo de mi experiencia docente.
 8. En mi experiencia docente, la concepción sobre coeducación en las familias ha cambiado.
 9. Dependiendo del tipo de las actividades he tenido dificultad para trabajar la coeducación.
 10. En mis años como docente he observado cambios en la sociedad, fomentando la coeducación.
 11. En los centros mixtos se fomenta la coeducación.
 12. El currículo oficial es la base para favorecer el trabajo coeducativo.
 13. Las chicas me demandan contenidos del bloque de actividades en el medio natural.
 14. Las chicas prefieren trabajar el bloque de expresión corporal.
 15. Los chicos se decantan por contenidos del bloque de juegos y deportes.
-

Tabla 18. Factor 2. Valores contenidos y factores en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

16. Para el trabajo de la coeducación me centro en el control del espacio de actividad motriz.
 17. La escuela debe ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas.
 18. El fomento del respeto carece de importancia en el trabajo coeducativo.
 19. La responsabilidad carece de importancia en el alumnado para desarrollar la coeducación.
 20. El compañerismo no se valora en la coeducación.
 21. El profesorado de Educación Física (EF) utiliza un lenguaje sexista inconscientemente.
 22. Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas.
 23. La televisión tiene incidencia positiva en las actitudes coeducativas.
 24. La familia me ha dificultado el trabajo coeducativo.
 25. Intento aportar más material didáctico a las chicas.
 26. El género del alumnado influye en el proceso de evaluación.
 27. La mejora física es diferente en función del sexo.
 28. El bloque de condición física y salud es preferido por los chicos.
 29. Mi tono verbal es diferente para las chicas.
 30. Motivo y ánimo de forma distinta a chicos que a chicas.
 31. Dedico diferentes tiempos para la corrección de ejercicios para los chicos que para las chicas.
-

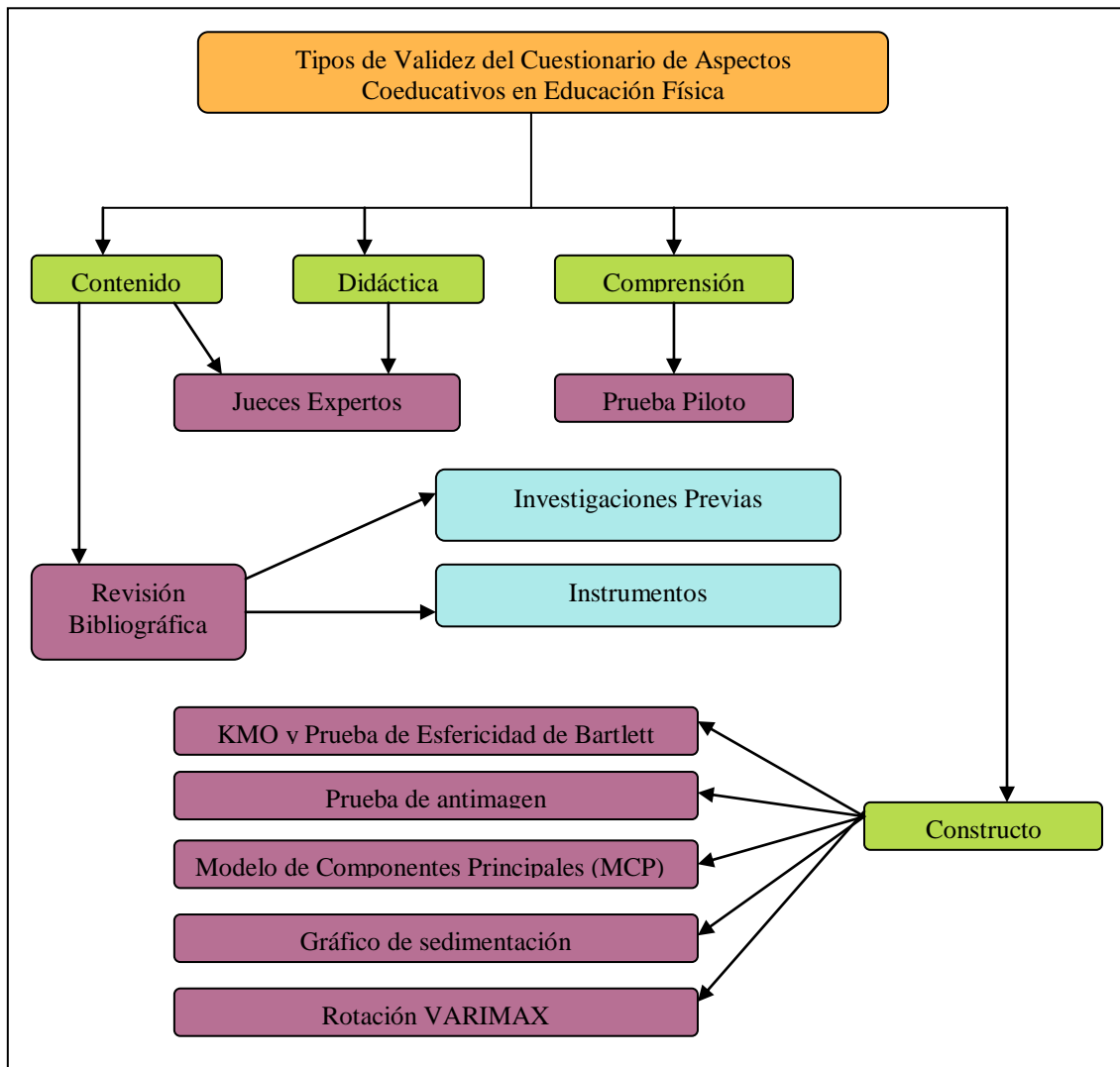
Tabla 19. Factor 3. Metodología coeducativa en EF.

32. Considero que la igualdad es fundamental en la coeducación.
 33. Las relaciones con amigos/as fomentan las actitudes coeducativas.
 34. Mi ideología de trabajo se identifica con centros de un solo sexo.
 35. Formo los grupos con número aproximado de chicos y chicas.
 36. Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del género.
 37. Hago que participen tanto chicos como chicas.
 38. Focalizo mi atención a chicos y chicas por igual.
 39. Me intereso de forma diferente por los chicos que por las chicas.
 40. Utilizo como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos.
 41. Propongo actividades distintas a las chicas que a los chicos.
 42. Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas.
 43. Empleo las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos.
 44. Escucho por igual las propuestas que hacen tanto los chicos como las chicas.
-

Este análisis posibilitó el diseño del cuestionario definitivo, al determinar el orden de los diferentes ítems en el cuestionario (anexo 8).

Para resumir, con el fin de facilitar una mejor comprensión, el siguiente esquema muestra los tipos de validez conseguidos por el CACEF.

Fig. 9. Tipos de validez del CACEF



Mediante el estudio de la fiabilidad y de la validez, tanto de contenido como la didáctica o aparente, se puede afirmar que el cuestionario reúne las condiciones esenciales de este tipo de instrumentos. El estudio de la validez didáctica o aparente a través de los jueces y juezas expertos ha permitido la introducción de mejoras y ajustes en algunos ítems, así como la eliminación de otros. A través del estudio de la validez de contenido conseguida mediante una revisión bibliográfica, se ha podido determinar cuáles son las variables más importantes a evaluar dentro de la coeducación en EF. Por otro lado, el estudio de la fiabilidad ofrece un coeficiente adecuado para esta clase de instrumentos. Así, este instrumento constituye una herramienta útil para evaluar las variables relacionadas con la coeducación en EF, cumpliendo de esta manera con los objetivos fijados.

4.6.3.3. Definición operativa de las variables

Una vez realizados los pasos descritos anteriormente, se elaboró el cuestionario definitivo (anexo 8), en el que tanto los factores como el orden de los ítems se modificaron respecto a los planteados inicialmente. Quedó compuesto por 47 ítems. El instrumento está formado por los siguientes apartados:

- Datos sociodemográficos: 3 ítems.
- Variables cualitativas relacionadas con las Tendencias coeducativas y elementos que influyen en la coeducación en EF: 15 ítems.
- Variables cualitativas relacionadas con los valores, contenidos y factores que influyen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje: 16 ítems.
- Variables cualitativas relacionadas con la metodología coeducativa en EF: 13 ítems.

El cuestionario presenta una portada en su primera página, posteriormente (pág. 2) aparece una carta de presentación para el profesor, donde se le indica la importancia del estudio y datos de contacto del investigador principal. En la página 3 se encuentran las variables sociodemográficas, además de unas normas para la correcta realización del cuestionario, en la misma página aparecen los ítems correspondientes al Factor 1 (Tendencias coeducativas y elementos que influyen en la coeducación en EF). En la página 4 se encuentran el Factor 2 (Valores contenidos y factores que influyen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje) y el Factor 3 (Metodología coeducativa en EF).

A continuación, se justifican las variables sociodemográficas seleccionadas para el desarrollo del estudio.

a) Datos sociodemográficos.

En este apartado se han planteado tres tipos de variables cualitativas en las cuales serán agrupados el profesorado de EF que realice el cuestionario. Los ítems son los siguientes:

- Sexo: Esta variable define el sexo del encuestado.

- Edad: En esta cuestión se refleja el rango de edad de la persona encuestada. Se decidieron establecer diferentes intervalos de edad por las siguientes razones:
 - Hasta 30 años. Es un periodo de inicio en la docencia en la mayoría del profesorado. Se suele tener mayor cercanía hacia el alumnado.
 - Más de 30 años y Menos de 40 años. Fase de consolidación, en la que se tiene ya una cierta experiencia docente. En esta fase se va consolidando el puesto de trabajo y reduciendo el porcentaje de interinidad. Se colabora con el alumnado en la participación de actividades (campeonatos escolares, viajes u otras actividades).
 - Más de 40 años. Recoge el grupo que se encuentra en una etapa con una experiencia docente importante. En esta fase existe menor participación en actividades con alumnos.

- Experiencia Docente: Esta variable indica los años de experiencia que tienen los profesores de EF en secundaria que serán encuestados. Los intervalos son:
 - De 0 a 5 años. Fase de inicio en la actividad docente, donde se puede identificar unas actitudes favorables hacia formación docente con gran motivación y expectativas.
 - Más de 5 años y Menos de 10 años. Fase de consolidación de las anteriores expectativas y planteamiento de nuevos problemas para mejorar la práctica docente (nuevas unidades didácticas, nuevos materiales y otros aspectos)
 - Más de 10 años. Consolidación en el ejercicio de la profesión y posible disminución en las expectativas y motivaciones.

4.6.4. Procedimiento para la recogida de datos del profesorado

Para la recogida de datos del profesorado se utilizaron 3 vías. Mediante papel, envío de archivo Word por correo electrónico y realización del cuestionario en plataforma moodle. A continuación, se detalla el proceso por el que se elaboró la plataforma moodle.

4.6.4.1. Elaboración de la plataforma moodle

En primer lugar, se sopesaron diferentes páginas Web que ofrecían sus servicios de forma gratuita y con las que se permitía colgar el cuestionario y que los datos quedaran grabados de forma virtual una vez el profesorado realizaba los cuestionarios.

Se creó un curso digital en la plataforma moodle que facilitaba la página gratuita www.freewebclass.com (Foto 5).

Foto 5. Imagen inicial de la página Web www.freewebclass.com

FreeWebClass.com is a Simple and Instant Reliable Free Learning Management System Since 2006

You can create Learning Management System within minutes and start administering it. It is a web based e-learning solution so you can access anywhere anytime with an internet browser.

Free	Plus	Pro
Free	\$15 MONTHLY <small>BEST VALUE</small>	\$30 MONTHLY
35 Users	150 Users	500 Users
1GB Disk Space	5GB Disk Space	15GB Disk Space
10GB Network Transfer	50GB Network Transfer	150GB Network Transfer
200MB File Upload	200MB File Upload	200MB File Upload
FREE Subdomain	FREE Subdomain	FREE Subdomain
Self Backup & Restore	Self Backup & Restore	Self Backup & Restore
Select Plan	CPANEL & FTP Access	CPANEL & FTP Access
	Use Your Own Domain	Use Your Own Domain

Las razones por la que se escogió esta página fueron la utilización gratuita y el uso de plataforma moodle, lo cual permitía colgar el cuestionario con todas las variables y que los datos quedaran grabados en formato Excel (Foto 6). Esto, permitía estructurar los resultados de la misma manera que quedarían en SPSS con lo que posteriormente sólo había que copiar los datos para proceder a su análisis estadístico.

Foto 6. Datos registrados en Excel

#	Nombre	Comenzado	Completado	Tiempo requerido	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10
1	Anónimo	5 de febrero	5 de febrero	22 minutos 58	276	1	1	1	10	10	1	5	10	10
2	Anónimo	9 de febrero	9 de febrero	8 minutos 39	231	1	2	3	10	10	1	1	10	3
3	Anónimo	7 de febrero	7 de febrero	12 minutos 38	271	2	3	3	8	8	8	6	10	8
4	Anónimo	7 de febrero	7 de febrero	13 minutos 27	282	1	3	3	9	10	3	6	10	8
5	Anónimo	9 de febrero	9 de febrero	9 minutos 40	261	2	1	1	8	2	3	5	10	9
6	Anónimo	15 de febrero	15 de febrero	40 minutos 38	324	1	1	2	8	8	3	5	10	10
7	Anónimo	14 de febrero	14 de febrero	11 minutos 28	276	1	2	3	10	10	1	3	10	7
8	Anónimo	23 de febrero	23 de febrero	7 minutos 17	239	2	2	2	8	10	1	6	10	5
9	Anónimo	22 de febrero	22 de febrero	11 minutos 48	245	1	3	3	7	8	7	6	8	8
10	Anónimo	22 de febrero	22 de febrero	7 minutos 55	250	1	3	3	6	7	6	5	7	7
11	Anónimo	16 de febrero	16 de febrero	22 minutos 48	389	2	3	3	10	10	3	7	8	10
12	Anónimo	8 de febrero	8 de febrero	22 minutos 38	291	1	2	3	7	9	3	2	10	2
13	Anónimo	21 de febrero	21 de febrero	6 minutos 22	246	1	1	1	8	8	2	2	10	10
14	Anónimo	22 de febrero	22 de febrero	19 minutos 18	272	1	2	2	10	10	8	3	10	10
15	Anónimo	8 de febrero	8 de febrero	26 minutos 11	257	1	3	3	9	10	3	2	10	2
16	Anónimo	29 de enero	29 de enero	8 minutos 18	276	1	1	1	10	10	1	8	10	7
17	Anónimo	27 de enero	27 de enero	12 minutos 58	255	1	2	1	8	8	2	6	10	10
18	Anónimo	7 de febrero	10 de febrero	2 días 22 horas	255	1	1	2	7	10	4	5	10	4
19	Anónimo	3 de febrero	3 de febrero	9 minutos	272	1	2	3	10	10	1	1	10	10
20	Anónimo	10 de febrero	10 de febrero	8 minutos 38	264	2	2	3	10	10	2	2	10	2
21	Anónimo	11 de febrero	11 de febrero	7 minutos 38	264	2	2	3	10	10	8	1	10	10
22	Anónimo	13 de febrero	13 de febrero	15 minutos 58	243	1	2	2	10	10	1	5	10	5
23	Anónimo	4 de febrero	4 de febrero	6 minutos 31	226	1	2	3	10	10	1	5	10	1
24	Anónimo	3 de febrero	3 de febrero	11 minutos 28	227	1	2	3	10	10	1	5	10	1
25	Anónimo	7 de febrero	7 de febrero	9 minutos 14	232	1	2	3	8	8	4	1	10	1
26	Anónimo	10 de febrero	10 de febrero	17 minutos 37	271	1	3	3	10	10	5	3	10	2
27	Anónimo	1 de febrero	1 de febrero	5 minutos 46	237	2	2	3	6	7	5	3	9	8
28	Anónimo	2 de febrero	2 de febrero	15 minutos 8	226	1	3	3	10	10	1	5	10	1
29	Anónimo	10 de febrero	10 de febrero	11 minutos 58	250	1	2	1	10	10	1	8	10	1
30	Anónimo	31 de enero	1 de febrero	11 minutos 38	220	1	2	3	10	10	1	5	10	10
31	Anónimo	10 de febrero	10 de febrero	9 minutos 18	226	1	2	2	10	10	1	5	10	10
32	Anónimo	15 de febrero	15 de febrero	17 minutos 48	259	1	3	2	7	9	2	5	9	4
33	Anónimo	4 de febrero	4 de febrero	6 minutos 23	261	1	2	2	9	10	1	1	10	9
34	Anónimo	14 de febrero	14 de febrero	6 minutos 43	241	1	3	3	9	9	2	4	9	6

Otra ventaja que nos facilitaba la plataforma moodle fue el registro de los usuarios (Foto. 7) que realizaban el cuestionario, de tal manera que solamente podía acceder a la realización del cuestionario aquel profesorado al que se le diera de alta en la página y se le facilitará su nombre de usuario y contraseña (Foto 8).

Foto 7. Registro de usuarios¹

Nombre / Apellido	Dirección de correo	Ciudad	País	Último acceso
Anónimo Anónimo			España	30 días 18 horas
Anónimo Anónimo			España	30 días 18 horas
Anónimo Anónimo			España	29 días 18 horas
Anónimo Anónimo			España	29 días 18 horas
Anónimo Anónimo			España	29 días 22 horas
Anónimo Anónimo			España	29 días 18 horas
Anónimo Anónimo			España	29 días 21 horas
Anónimo Anónimo			España	29 días 18 horas
Anónimo Anónimo			España	29 días 21 horas
Anónimo Anónimo			España	29 días 21 horas
Anónimo Anónimo			España	29 días 19 horas
Anónimo Anónimo			España	29 días 18 horas
Anónimo Anónimo			España	29 días 18 horas
Anónimo Anónimo			España	26 días 17 horas
Anónimo Anónimo			España	26 días 17 horas
Anónimo Anónimo			España	26 días 17 horas
Anónimo Anónimo			España	26 días 17 horas
Anónimo Anónimo			España	26 días 17 horas

Como se puede observar en la anterior figura, podíamos comprobar si el profesorado accedía a la realización del cuestionario. De esta manera, una vez que transcurría un tiempo considerable, se procedía de nuevo a contactar con el centro y el profesor de contacto para insistirle sobre la importancia de la realización del cuestionario.

¹Se eliminan el correo electrónico y los datos de la ciudad para preservar el anonimato del profesorado.
208

Foto 8. Nombre de usuario y contraseña del profesor

Usuarios registrados

Entre aquí usando su nombre de usuario y contraseña
(Las 'Cookies' deben estar habilitadas en su navegador) ?

Nombre de usuario

Contraseña

Otra de las ventajas que nos facilitaba esta plataforma moodle era comprobar qué profesorado hacía el cuestionario y si existía algún error en la realización del mismo (había docentes que no grababan los datos) como podemos ver en la Foto 9. En estos casos se comprobaba qué profesor era, accediendo a los datos de registro, para volver a ponernos en contacto con él y conocer cual había sido el problema (Foto 10).

Foto 9. Error en la realización del cuestionario

<input type="checkbox"/>	Anonimo Anonimo	4 de febrero de 2011, 10:32	4 de febrero de 2011, 10:37	3 minutos 29 segundos	296	1/2	3/3	3/3	9/10	9/10	2/10	5/10	10/10	6/10	9/10	1/10	1/10	6/10	7/10	7/10
<input type="checkbox"/>	Anonimo Anonimo	4 de febrero de 2011, 21:59	-	abierto	-	--/2	--/3	--/3	--/10	--/10	--/10	--/10	--/10	--/10	--/10	--/10	--/10	--/10	--/10	--/10
<input type="checkbox"/>	Anonimo Anonimo	4 de febrero de 2011, 19:00	4 de febrero de 2011, 19:12	11 minutos 24 segundos	237	1/2	2/3	3/3	10/10	10/10	1/10	3/10	10/10	10/10	10/10	1/10	1/10	1/10	1/10	3/10

Foto 10 Ficha individual de cada profesor¹

[Perfil](#)
[Editar información](#)
[Mensajes](#)
[Blog](#)
[Notas](#)
[Informes de actividad](#)
[Roles](#)

Pais: España

Ciudad:

Dirección de correo:

Cursos: Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física

Primer acceso: miércoles, 2 de febrero de 2011, 14:12 (24 días 21 horas)

Último acceso: viernes, 4 de febrero de 2011, 22:05 (22 días 13 horas)

Roles: Student

[Desmatricular en Aspectos Coeducativos en Educación Física](#)
[Entrar como](#)
[Enviar mensaje](#)

Para la elaboración del cuestionario en la página Web, en primer lugar se crearon las categorías en las que irían las preguntas, las cuales correspondían a las dimensiones del cuestionario. Una vez establecidas las categorías, se elaboraron las preguntas. De entre las diferentes posibilidades que aportaba la plataforma moodle se escogieron las preguntas modo “opción múltiple”, ya que eran las que permitían que el profesorado

¹Se eliminan el correo electrónico y los datos de la ciudad para preservar el anonimato del profesorado.

podiera pinchar en un intervalo de 1-2 (Ítem sexo), 1-3 (Ítems edad y años de experiencia) y 1-10 (demás ítems), previamente configurado (Foto 11).

Foto 11. Aspecto de los ítems en la plataforma moodle

5 La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes.
Puntos: 10
Seleccione una respuesta.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

El siguiente paso en la configuración de la plataforma fue crear la página inicial. Dentro de las limitaciones gráficas que presentaba la página Web, se optó por insertar una carta de presentación (Foto 12).

Foto 12. Aspecto de la portada de la página

Cuestionario de Aspectos Coeducati...
Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física

[Experto en Igualdad](#) Conoce las posibilidades laborales de este programa formativo. www.master.cursos.com
[Actividades para Colegios](#) Con Educared, grandes premios para profesores, alumnos y colegios! www.fundacion.te
[Cursos Homologados CSIF](#) Cursos 101, 35 y 19 horas Méritos para oposiciones www.CursosParaOposiciones.com

Cursos disponibles

Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física

Estimado/a profesor/a:

Desde la Universidad de Jaén, nos dirigimos a usted con la intención de contar con su colaboración para la realización del Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física.

Ésta es una fase importante dentro de nuestro estudio con la que se obtendrán unos datos que nos permitirá comprobar cual es el grado de incidencia de diferentes factores coeducativos dentro de las clases de EF y como influye en el alumnado. Por lo tanto, solicitamos su colaboración ya que forma usted parte de la muestra del estudio y la realización de este cuestionario es muy importante para el desarrollo de la investigación. La realización de este cuestionario es totalmente anónima, no tendrá que dejar su identidad.

La duración de este cuestionario está estimada en 10 minutos.

Por último, se debe destacar que la principal ventaja que nos aportaba la plataforma moodle era evitar viajes a localidades lejanas de la provincia, con el consiguiente ahorro de tiempo y dinero.

4.6.4.2. Procedimiento de distribución y recogida de datos

La recogida de datos tuvo lugar durante el curso 2010/2011 y las fases fueron las siguientes. En primer lugar, se solicitó a la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía la distribución del profesorado de EF en los diferentes centros de la provincia de Jaén (Anexos 1 y 2). A continuación, se procedió a contactar con cada uno de los centros, localizando al jefe de departamento de EF, el cual nos facilitaba tanto su dirección de correo electrónico como la de sus compañeros. Una vez recogidos los datos, se elaboró una hoja de instrucciones individual, donde figuraba la dirección de la plataforma moodle, el nombre de usuario y contraseña, así como una guía para la resolución de problemas en la realización del cuestionario (Anexo 9).

El siguiente paso era registrar al profesorado en la plataforma y asignarla un nombre de usuario y contraseña (Foto 13). Por último, se les asignaba el rol de “estudiantes”, para que una vez accedieran a la plataforma solamente pudieran rellenar el cuestionario y no acceder a los resultados de otros compañeros o de configuración de la página Web.

Foto 13. Hoja de registro de usuarios

The image shows a Moodle user registration form with the following fields and options:

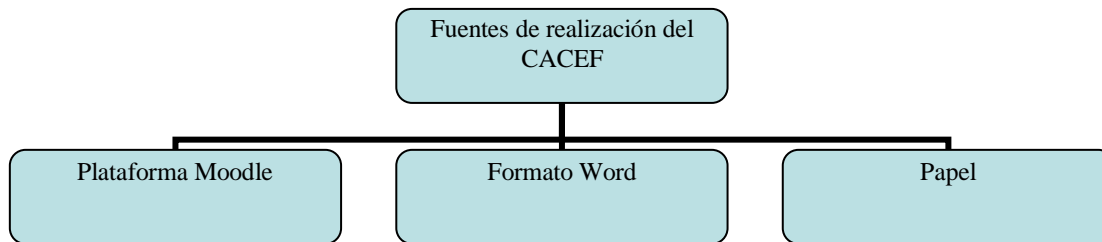
- Nombre de usuario***: Text input field.
- Escoger un método de autenticación***: Dropdown menu with the selected option "Solo cuentas manuales".
- Nueva contraseña***: Text input field with a "Desenmascarar" checkbox.
- Forzar cambio de contraseña**: Checkbox.
- Nombre***: Text input field.
- Apellido***: Text input field.
- Dirección de correo***: Text input field.
- Ocultar Avanzadas**: Button in the top right corner.

A continuación, se enviaba mediante correo electrónico a cada profesor su hoja de instrucciones en formato Pdf y el cuestionario en sí, mediante archivo Word, para que lo realizaran de la manera más cómoda posible.

Cabe destacar que aquellos centros cercanos al área metropolitana de Jaén (Jaén capital, Mengibar, Pegalajar, Torredelcampo, Jamilena y Martos) se personó el investigador principal en los centros, con el objetivo de evitar la mortalidad de la muestra que se daba mediante la administración electrónica. Para ello, se concertaba la

cita previamente con el profesorado y se recogían los cuestionarios transcurrida una semana.

Fig. 10. Diferentes tipos de realización del CACEF



4.6.4.3. Dificultades en la aplicación del cuestionario

A continuación, se describen los problemas encontrados en la aplicación del cuestionario al profesorado. En primer lugar, en cuanto a la disposición del profesorado, se encontraron las siguientes situaciones:

- Profesorado reticente a la realización del cuestionario. Se ha encontrado profesorado que, a medida que iba realizando el cuestionario, cuestionaba la idoneidad de ciertos ítems. Por otro lado, también se ha encontrado profesorado que se opone a realizar el cuestionario por falta de tiempo, debido a saturación de trabajo, a pesar de comunicarles que sus compañeros solamente empleaban 10 minutos en la realización del mismo. Las excusas fueron por ejemplo, “yo este año tengo mucho trabajo y no tengo tiempo para nada”, o “lo siento, este año soy coordinador TIC y no tengo tiempo”. Hemos de indicar que entre las mujeres se ha encontrado más disposición a participar en un estudio sobre coeducación. Otro inconveniente que ha mostrado el profesorado es el cuestionamiento de la importancia que tiene la coeducación en las clases de EF. Según algún profesor, “Para que funcionen estas cosas (igualdad de sexo), no es necesario darle la importancia que se les da”.
- Vías de administración del cuestionario. Respecto a la administración mediante papel, existe profesorado que manifiesta una sensación de “atracó, y sin más salida que la realización del cuestionario”, una vez que se les ha entregado el mismo en su centro escolar. Otro problema fue el poco compromiso por parte de cierto profesorado a tener listo el cuestionario en la fecha pactada, por lo que

había que volver a realizar otra visita al centro para recoger los cuestionarios. En cuanto a la administración mediante archivo electrónico (documento de Word), se encontró el inconveniente de que un porcentaje muy pequeño reenviaba el cuestionario relleno a la dirección de correo electrónico desde la que se les administró. Otro contratiempo de esta vía es la duración en el envío, existiendo casos de un año para el envío del cuestionario. Estas dificultades fueron resueltas parcialmente mediante la aplicación de la plataforma moodle, ya que se tenía un registro del profesorado que realizaba el cuestionario y se podía volver a insistir a aquellos que no lo realizaban. En esta tercera vía otro de los obstáculos encontrados fue la realización parcial del cuestionario, ya que hubo profesores que solo realizaban la primera página y enviaban el cuestionario. En estos casos, anulábamos el intento y nos poníamos en contacto con el profesor para conocer cual era el problema y volver a darle de alta en la plataforma. Otro contratiempo que se encontró fue que había profesores que entraban en la plataforma, pero no realizaban el cuestionario, por lo que fue necesario volver a contactar con ellos, animándoles a la realización del mismo. Por último, otro obstáculo fueron ciertos errores en la administración de nombres de usuario y contraseñas para el acceso a la plataforma. Se administró una contraseña que no correspondía a ese usuario, por lo que no podía acceder a la plataforma. Este problema se solucionó mediante la creación de un nuevo usuario y eliminación del anterior.

4.7. CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DEL CPIDEF

Actualmente existe un creciente interés en determinar qué modelo educativo es el más apropiado para el aprendizaje respecto a la igualdad de sexos, sobre todo en el mundo anglosajón. Aún así son pocas las investigaciones y, en consecuencia, los instrumentos elaborados (Alonso, Martínez-Galindo y Moreno, 2006). Este cuestionario fue creado por Cervelló et al. (2004) con el objetivo de medir la percepción igualdad-discriminación percibida por el alumnado en las clases de EF. Las características de este instrumento se han descrito anteriormente.

A continuación se describe los diferentes valores que se han obtenido con el CPIDEF en el estudio actual y su comparación con otros estudios que utilizaron este instrumento.

4.7.1. Fiabilidad del cuestionario

Los resultados de esta prueba para determinar la consistencia interna, mostraron un coeficiente igual a .727, con un nivel de confianza de 95%, tal y como indica los cuadros 10 y 11.

Cuadro 10. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.727	19

Cuadro 11. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	1015	89,3
	Excluidos	122	10,7%
	Total	1137	100%

A continuación se muestra el Alfa de Cronbach obtenido en los dos factores que se han hallado después del MCP y la rotación VARIMAX con Kaiser.

Cuadro 12. Alfa de Cronbach para el Factor 1

Alfa de Cronbach	N de elementos
.879	12

Cuadro 13. Alfa de Cronbach para el Factor 2

Alfa de Cronbach	N de elementos
.778	7

Posteriormente, se ha realizado un análisis del Alfa de Cronbach para las dimensiones que utilizan los diferentes autores. Los resultados de Alfa de Cronbach

para las dos dimensiones se exponen en la siguiente Tabla, junto con los datos obtenidos por Jiménez (2004), Alonso et al. (2006) y Vera et al. (2009).

			Jiménez (2004)	Alonso et al. (2006)	Vera et al. (2009)	Resultados obtenidos
Coeficiente igualdad	Alpha	Ítems	.85	.87	.82	.88
Coeficiente discriminación	Alpha	Ítems	.77	.73	0.70	.78

Como se puede comprobar, se han obtenido resultados muy similares a los de estudios anteriores.

4.7.2. Validez del cuestionario

La prueba que se ha realizado para la validez de constructo de este cuestionario es la prueba de KMO y la prueba de esfericidad de Barlett. En este estudio, se han obtenido unos resultados de KMO de .912 (Cuadro 14). Este valor, según las valoraciones de Visauta (1998), se puede considerar como excelente. Por otro lado, se obtiene un valor de “Chi cuadrado” de 7026,3 y un grado de significación de $p=0.000$.

Cuadro 14. KMO y prueba de Bartlett en el CPIDEF

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.912
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	7026,703
	gl	171
	Sig.	,000

Estos resultados no se han encontrado en Alonso et al. (2006), Jiménez (2004) y Vera (2009), ya que estos autores utilizaron otros parámetros estadísticos para determinar la validez.

A continuación, se realizó una extracción de factores y rotación mediante el Modelo de Componentes Principales (MCP). Con el objetivo de encontrar una serie de

componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

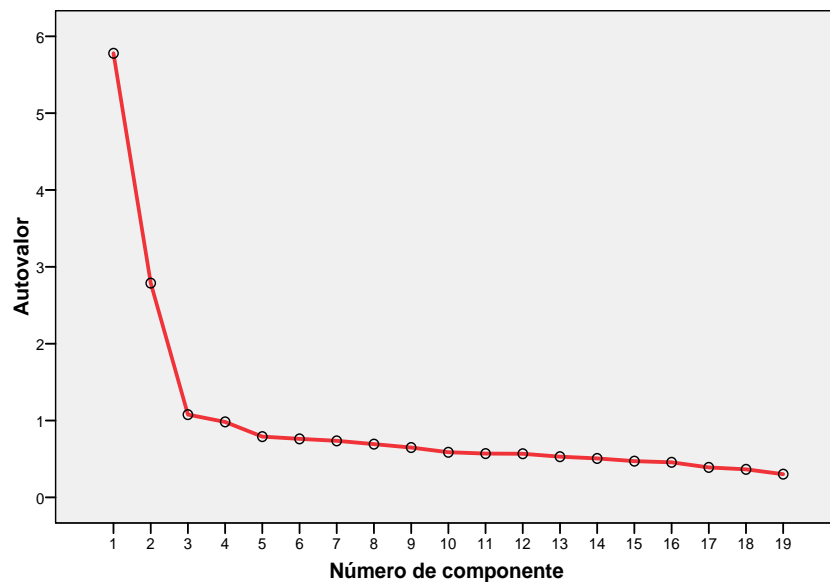
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,779	30,418	30,418	5,779	30,418	30,418
2	2,788	14,675	45,093	2,788	14,675	45,093
3	1,077	5,669	50,762			
4	,982	5,170	55,931			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Como se puede ver en la Tabla 21, para explicar el 50,7% de la varianza, se deben contemplar 3 factores. Estos resultados son diferentes a los obtenidos por Alonso et al. (2006), Jiménez (2004) y Vera (2009), ya que ambos autores contemplan 2 factores. Sin embargo, los resultados no están muy alejados del estudio de Jiménez (2004), la utilización de dos factores explicaría el 43,72% de la varianza, siendo de un 45% en nuestro estudio.

Por último, se realizó un gráfico de sedimentación con el objetivo de obtener una representación de estos resultados para una mejor comprensión de los mismos. Tal y como se puede comprobar en el gráfico 5, a partir del factor 3 la curva comienza a estabilizarse.

Gráf. 5. Gráfico de sedimentación del CPIDEF



Utilizando el Método de Componentes Principales (MCP) y la rotación VARIMAX con Kaiser, se obtiene la matriz del anexo 10. Fruto del análisis anterior, se desprenden los nuevos factores (dimensiones) del cuestionario, con ítems que anteriormente se encontraban agrupados en otros factores. Aunque los análisis anteriores indican que sería conveniente clasificar los ítems en 3 factores, se sigue el criterio de Alonso et al. (2006), Jiménez (2004) y Vera et al. (2009), de utilización de 2 factores para obtener una mejor comprensión de los datos. El resultado fue el que se muestra en las siguientes Tablas.

Tabla 22. Factor 1 del CPIDEF

1. Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas.
 2. Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna.
 3. Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas.
 4. Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.
 5. Hace que tanto los chicos como las chicas participen.
 6. Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial.
 7. Utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas.
 8. Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual.
 9. Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas.
 10. Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos.
 11. Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos.
 12. Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas.
-

Tabla 23. Factor 2 del CPIDEF

13. Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.
 14. Presta diferente atención a los chicos que a las chicas.
 15. Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.
 16. Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas.
 17. Se interesa y preocupa de forma distinta por las alumnas que por los alumnos.
 18. Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos.
 19. Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.
-

Los resultados que reflejan estas tablas muestran que los factores resultantes coinciden con los estudios de Alonso et al. (2006), Jiménez (2004) y Vera et al. (2009).

4.8.3. Procedimiento de recogida de datos del alumnado

El procedimiento seguido para que el alumnado realizara los cuestionarios fue el siguiente. En primer lugar, se contactaba a través de los centros con alguna persona del equipo directivo o con algún profesor de EF, con el objetivo de concertar el día en que se acudiría al centro y los cursos que iban a participar. Posteriormente, nos desplazamos al centro y, una vez nos comunicábamos con la persona de contacto, se acudía a las aulas para proceder al reparto de cuestionarios en presencia del investigador principal, para poder solucionar posibles dudas que le surgiera al alumnado a la hora de rellenar el cuestionario.

5. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

5. ANALISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, cabe destacar que dentro de este apartado existen dos subapartados de resultados y discusión de los mismos. Uno de los subapartados se refiere al estudio llevado a cabo con el profesorado mediante el cuestionario CACEF. El otro subapartado viene a analizar los resultados obtenidos entre el alumnado con el instrumento CPIDEF.

En los dos subapartados el análisis de resultados se encuentra estructurado en cuatro fases. En la primera fase se realiza un análisis de los resultados estadísticos descriptivos obtenidos (Mínimo, Máximo, Media, Moda, Desviación Típica y Varianza). En segundo lugar, se efectúa un análisis de frecuencias de las variables sociodemográficas. En tercer lugar, se lleva a cabo un análisis de la varianza, con el fin de comprobar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico. El nivel de significación establecido es del 0.05 (nivel de confianza del 95%). En la última fase se efectúa el análisis de las tablas de contingencia, con el objetivo de conocer la intensidad de las relaciones entre variables y contrastar hasta qué punto puede darse o no una relación significativa entre dos variables (Visauta, 2002, p.165).

Todos los resultados se han obtenido con la utilización del programa SPSS, versión 15 para Windows.

5.1. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DEL PROFESORADO

En la siguiente tabla se recogen los resultados estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión de cada uno de los ítems. En rojo se destacan aquellos valores de la desviación típica que son mayores y que discriminan más al haberse contestado más opciones de respuesta. En azul, se destacan aquellos valores de la desviación típica que discriminan menos y haberse contestado menos opciones de respuesta.

Tabla 24. Resultados estadísticos descriptivos para el profesorado

Nº ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desv. típ.	Varianza
1	176	5	10	9,04	10	1,168	1,364
2	176	1	10	8,30	10	2,379	5,661
3	176	1	10	3,81	1	2,506	6,279
4	176	3	10	9,20	10	1,230	1,512
5	176	3	10	8,15	10	1,667	2,778
6	176	5	10	8,36	10	1,695	2,873
7	176	1	10	6,74	8	2,407	5,791
8	176	1	10	6,20	8	2,162	4,675
9	176	1	10	6,15	8	2,684	7,205
10	176	1	10	6,74	8	2,495	6,226
11	176	1	10	7,85	10	1,929	3,719
12	176	1	10	5,67	5	2,741	7,514
13	176	1	10	3,25	1	2,244	5,034
14	176	1	10	6,88	8	2,408	5,797
15	176	1	10	7,10	8	2,614	6,835
16	176	1	10	4,42	5	2,476	6,131
17	176	1	10	6,92	10	3,347	11,205
18	176	1	10	1,71	1	2,084	4,344
19	176	1	8	1,52	1	1,126	1,268
20	176	1	10	1,89	1	1,612	2,600
21	176	1	10	3,98	1	2,739	7,503
22	176	1	10	3,64	1	2,762	7,627
23	176	1	10	3,69	1	2,385	5,690
24	176	1	10	3,85	1	2,393	5,727
25	176	1	8	2,09	1	1,711	2,929
26	176	1	10	2,56	1	2,395	5,734
27	176	1	10	5,20	1	3,130	9,798
28	176	1	10	5,11	7	2,814	7,918
29	176	1	10	2,47	1	2,354	5,542
30	176	1	10	3,31	1	3,016	9,096
31	176	1	10	2,65	1	2,683	7,201
32	176	1	10	8,80	10	1,915	3,669
33	176	2	10	7,76	10	1,900	3,611
34	176	1	7	1,24	1	,862	,743
35	176	1	10	7,80	8	1,989	3,955
36	176	1	10	8,09	10	2,469	6,095
37	176	6	10	9,62	10	,723	,523
38	176	4	10	9,34	10	1,184	1,401
39	176	1	10	1,95	1	2,004	4,015
40	176	2	10	9,11	10	1,472	2,165
41	176	1	9	2,03	1	1,837	3,376
42	176	1	10	9,44	10	1,114	1,242
43	176	1	10	9,34	10	1,294	1,676
44	176	4	10	9,61	10	,771	,594

A continuación, se procede a realizar el análisis de cada una de las variables de estudio.

5.1.1. Variables Sociodemográficas

Las variables sociodemográficas consideradas para este estudio son sexo, edad y años de experiencia docente. A continuación, se presenta cada una de ellas con su respectivo comentario, gráfico y tabla.

A) Sexo

En el siguiente gráfico y tabla se observa que del total del profesorado encuestado (n=176), 133 son hombres (75,6%) y 43 son mujeres (24,4%).

Gráf. 6. Variable sociodemográfica sexo

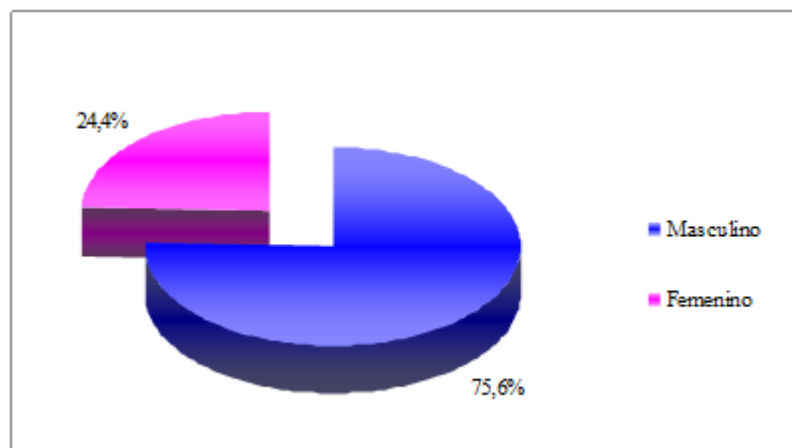


Tabla 25. Variable sociodemográfica sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	133	75,6	75,6	75,6
	Femenino	43	24,4	24,4	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

B) Edad

En relación a la segunda variable sociodemográfica, correspondiente a la edad del profesorado, se puede indicar que, del total del profesorado encuestado (n=176), 39 de ellos (22,2%) se sitúan en un rango de edad de hasta 30 años. 67 profesores (38,1%) se ubican en un rango de edad de más de 30 años y menos de 40. Por último, 70 encuestados (39,8%) tienen más de 40 años.

Gráf. 7. Variable Sociodemográfica edad

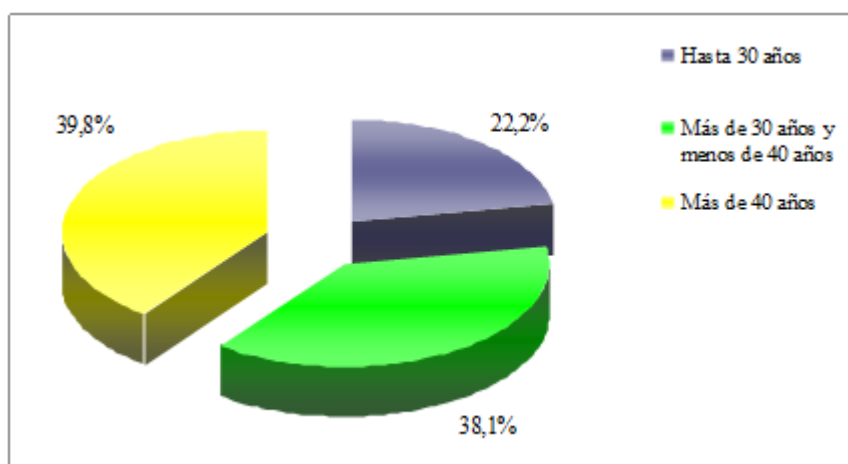


Tabla 26. Variable sociodemográfica edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 30 años	39	22,2	22,2	22,2
	Más de 30 años y menos de 40 años	67	38,1	38,1	60,2
	Más de 40 años	70	39,8	39,8	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

C) Años de Experiencia

De los 176 docentes encuestados, 42 de ellos (23,9%) tienen una experiencia menor a 5 años de docencia. 31 profesores (17,6%), tienen una experiencia que oscila entre más de 5 años y menos de 10 años. Por último, 103 docentes (58,5%) poseen una experiencia mayor de 10 años.

Gráf. 8. Variable Sociodemográfica Años de Experiencia

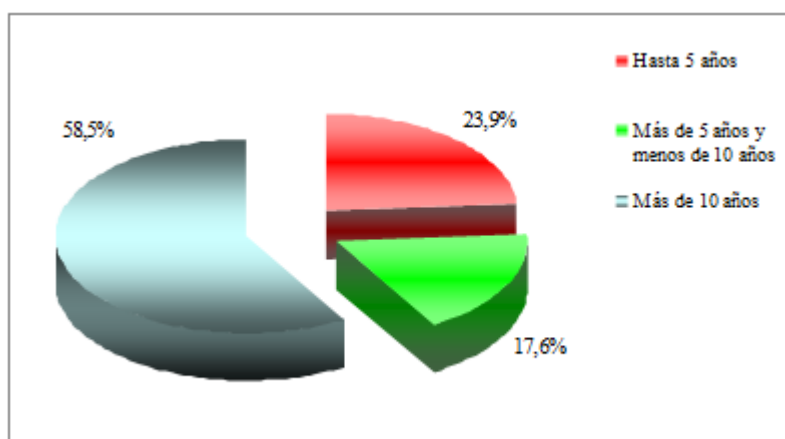


Tabla 27. Variable Sociodemográfica Años de Experiencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Hasta 5 años	42	23,9	23,9	23,9
Más de 5 y menos de 10 años	31	17,6	17,6	41,5
Más de 10 años	103	58,5	58,5	100,0
Total	176	100,0	100,0	

5.1.2. Diferencias entre grupos

El análisis entre los distintos grupos permite observar e identificar las diferentes tendencias de respuesta de los sujetos, en función de su pertenencia o no a distintos sectores (Zagalaz, 2007). Para ello, se utilizan las variables sociodemográficas utilizando el análisis de la varianza (ANOVA) de un factor. Para obtener resultados estadísticamente significativos el alfa no puede ser mayor de 0.05. El ANOVA permite identificar los ítems donde existen diferencias entre grupos. Para una mejor comprensión solamente se incluirán aquellos ítems que hayan presentado diferencias significativas.

5.1.2.1. Diferencias en función del sexo del profesorado

Al analizar la variable sociodemográfica “sexo” se han encontrado diferencias en los ítems que se presentan en la Tabla 28. En la misma se expone el enunciado del ítem, la posición que ocupa en el cuestionario y el valor de la probabilidad asociado a la prueba ANOVA.

Tabla 28. Relación de Ítems con diferencias significativas respecto a la variable sexo

Ítem	Número	p
Los chicos se decantan por contenidos del bloque de juegos y deportes.	15	0.048
Para el trabajo de la coeducación me centro en el control del espacio de actividad motriz.	16	0.040
La responsabilidad carece de importancia en el alumnado para desarrollar la coeducación.	19	0.035
La familia me ha dificultado el trabajo coeducativo.	24	0.045
Intento aportar más material didáctico a las chicas.	25	0.018
Las relaciones con amigos/as fomentan las actitudes coeducativas.	33	0.049
Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas.	42	0.038

5.1.2.2. Diferencias en función de la edad del profesorado

A continuación, se analiza la variable sociodemográfica “edad”. En la Tabla 29 se muestran aquellos ítems que muestran diferencias significativas.

Tabla 29. Relación de Ítems con diferencias significativas respecto a la variable Edad		
Ítem	Número	p
He observado cambios coeducativos en las relaciones en el alumnado a lo largo de mi experiencia docente.	7	0.029
En mi experiencia docente, la concepción sobre coeducación en las familias ha cambiado.	8	0.003
En mis años como docente he observado cambios en la sociedad, fomentando la coeducación.	10	0.019
La escuela debe ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas.	17	0.001
La televisión tiene incidencia positiva en las actitudes coeducativas.	23	0.017
Considero que la igualdad es fundamental en la coeducación.	32	0.029
Las relaciones con amigos/as fomentan las actitudes coeducativas.	33	0.032
Formo los grupos con número aproximado de chicos y chicas.	35	0.005
Hago que participen tanto chicos como chicas.	37	0.038
Focalizo mi atención a chicos y chicas por igual.	38	0.048

5.1.2.3. Diferencias en función de los años de experiencia

El último análisis de la varianza entre grupos relaciona los distintos ítems del cuestionario con la variable sociodemográfica “años de experiencia”. Se han encontrado diferencias significativas en los que se exponen en la Tabla 30.

Tabla 30. Relación de Ítems con diferencias significativas respecto a la variable Años de Experiencia

Ítem	Número	p
La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes.	2	0.035
El trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación.	3	0.036
Los centros en los que he trabajado han apoyado mis actividades coeducativas.	6	0.024
En mi experiencia docente, la concepción sobre coeducación en las familias ha cambiado.	8	0.000
En mis años como docente he observado cambios en la sociedad, fomentando la coeducación.	10	0.033
La escuela debe ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas.	17	0.006
Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas.	22	0.031
Considero que la igualdad es fundamental en la coeducación.	32	0.039
Formo los grupos con número aproximado de chicos y chicas.	35	0.007

5.1.3. Análisis descriptivos de las tablas de contingencia

A continuación, se realiza un análisis descriptivo de las tablas de contingencia de cada una de las variables en relación a las variables sociodemográficas. Con el objetivo de facilitar una mejor comprensión se les aportará a los valores las siguientes denominaciones.

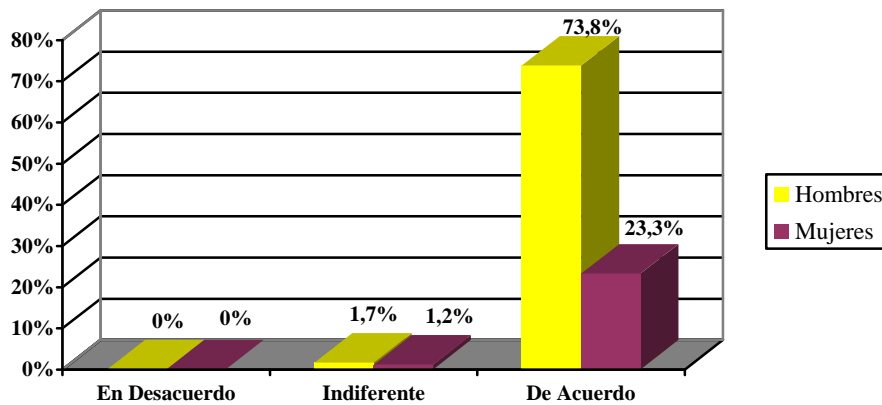
- En desacuerdo: 1, 2, 3.
- Indiferente: 4, 5, 6.
- De Acuerdo: 7, 8, 9, 10.

5.1.3.1. Análisis descriptivo de tablas de contingencia en relación a la variable sexo

1) Coeducar es un proceso en el que se asegura un trato equitativo a chicos y chicas mediante la superación de estereotipos.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0
	% De ítem 1	0%	0%	0%
	% De sexo	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	3	2	5
	% De ítem 1	60%	40%	100%
	% De sexo	1,7%	1,2%	2,9%
De Acuerdo	Recuento	130	41	171
	% De ítem 1	76%	24%	100%
	% De sexo	73,8%	23,3%	97,1%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 1	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 9. Gráf. de Barras Ítem 1 en relación al sexo.

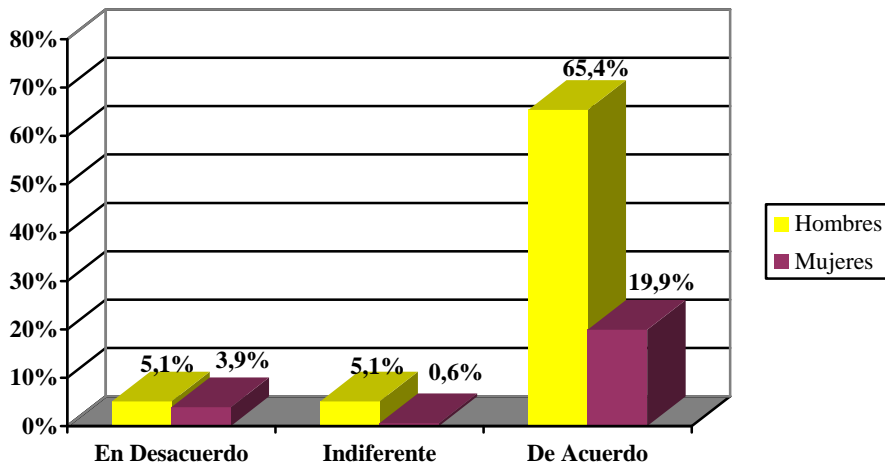


De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que el 97,1% del profesorado encuestado está de acuerdo con que coeducar es un proceso equitativo que asegura el trato equitativo a chicos y chicas mediante la superación de estereotipos. Los profesores son los que dan una mayor respuesta positiva,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

2) La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes.

Cuadro 16. Tabla de Contingencia Ítem 2 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	9	7	16
	% De ítem 2	56,2%	43,8%	100%
	% De sexo	5,1%	3,9%	9%
Indiferente	Recuento	9	1	10
	% De ítem 2	90%	10%	100%
	% De sexo	5,1%	0,6%	5,7%
De Acuerdo	Recuento	115	35	150
	% De ítem 2	76,7%	23,3%	100%
	% De sexo	65,4%	19,9%	85,3%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 2	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 10. Gráfico de Barras Ítem 2 en relación al sexo.

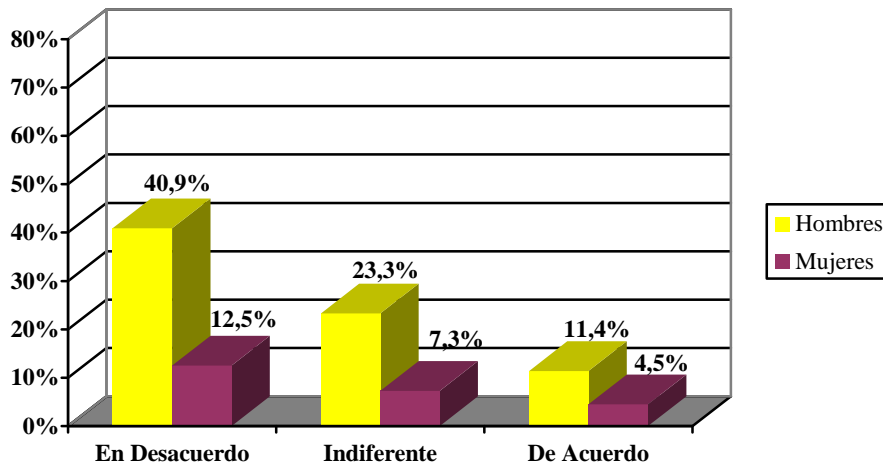


En relación con el ítem 2, un 5,1% compuesto por hombres, se muestra en desacuerdo y un mismo porcentaje se muestra indiferente. El resto de hombres forma un 65,4%, que está de acuerdo con el Ítem 2. En cuanto a las mujeres, componen un 3,9% de los encuestados, que están en desacuerdo con que la coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes. Solo un 0,6% se muestra indiferente y un 19,9% se muestra de acuerdo con esta afirmación.

3) El trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación.

Cuadro 17. Tabla de Contingencia Ítem 3 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	72	22	94
	% De ítem 3	75,6%	23,4%	100%
	% De sexo	40,9%	12,5%	53,4%
Indiferente	Recuento	41	13	54
	% De ítem 3	76%	24%	100%
	% De sexo	23,3%	7,3%	30,6%
De Acuerdo	Recuento	20	8	28
	% De ítem 3	71,4%	28,6%	100%
	% De sexo	11,4%	4,5%	15,9%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 3	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 11. Gráfico de Barras Ítem 3 en relación al sexo.

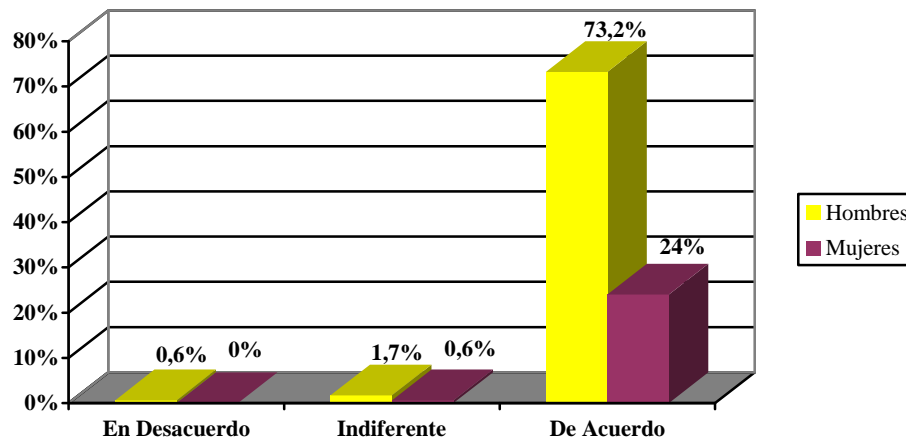


Del total de los encuestados, un 40,9% y un 12,5% (hombres y mujeres, respectivamente) están de acuerdo con que el trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación. Por otro lado, un 23,3% (hombres) y un 7,3% (mujeres) son indiferentes, mientras que un 11,4% y un 4,5% (hombres y mujeres, respectivamente) están de acuerdo.

4) La coeducación forma parte del proceso educativo.

Cuadro 18. Tabla de Contingencia Ítem 4 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	1	0	1
	% De ítem 4	100%	0%	100%
	% De sexo	0,6%	0%	0,6%
Indiferente	Recuento	3	1	4
	% De ítem 4	75%	25%	100%
	% De sexo	1,7%	0,6%	2,3%
De Acuerdo	Recuento	117	42	159
	% De ítem 4	73,6%	26,4%	100%
	% De sexo	73,2%	24%	97,2%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 4	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 12. Gráfico de Barras Ítem 4 en relación al sexo.

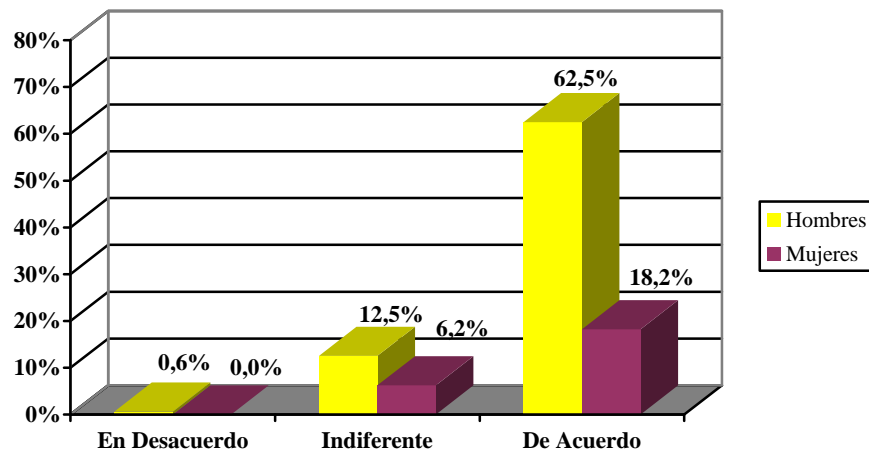


Los resultados que se desprenden del ítem “La coeducación forma parte del proceso educativo” nos indican que solamente un 0,6% formado por hombres se muestra en desacuerdo. Por otro lado, el 1,7% compuesto por hombres y un 0,6% compuesto por mujeres se muestran indiferentes. Un 73,2% y un 24% (hombres y mujeres respectivamente) están de acuerdo con la afirmación.

5) El centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado.

Cuadro 19. Tabla de Contingencia Ítem 5 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	1	0	1
	% De ítem 5	100%	0%	100%
	% De sexo	0,6%	0%	0,6%
Indiferente	Recuento	22	11	33
	% De ítem 5	66,7%	33,3%	100%
	% De sexo	12,5%	6,2%	18,7%
De Acuerdo	Recuento	110	32	142
	% De ítem 5	77,5%	22,5%	100%
	% De sexo	62,5%	18,2%	80,7%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 5	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 13. Gráfico de Barras Ítem 5 en relación al sexo.

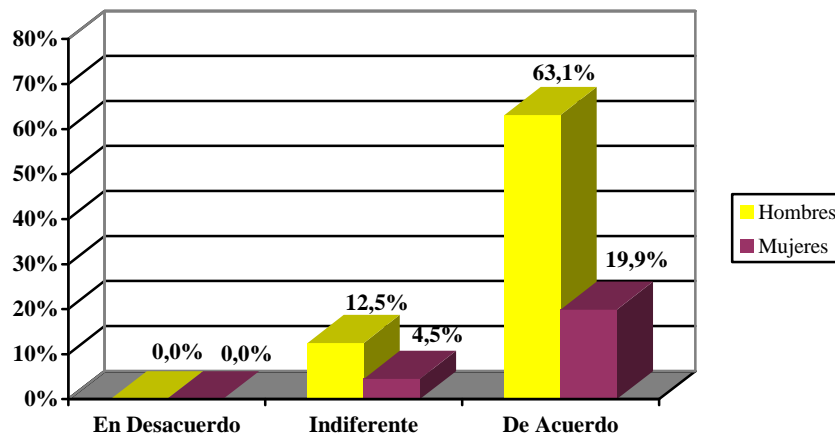


Como se puede observar en la gráfica anterior, el 62,5% formado por hombres y el 18,2% formado por mujeres opinan que el centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado. Por otro lado, un 12,5% formado por hombres se muestra indiferente, al igual que un 6,2% formado por mujeres. Por último, un 0,6%, constituido por hombres se muestran en desacuerdo.

6) Los centros en los que he trabajado han apoyado mis actividades coeducativas.

Cuadro 20. Tabla de Contingencia Ítem 6 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0
	% De ítem 6	0%	0%	100%
	% De sexo	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	22	8	30
	% De ítem 6	73,6%	26,4%	100%
	% De sexo	12,5%	4,5%	17%
De Acuerdo	Recuento	111	35	146
	% De ítem 6	76%	24%	100%
	% De sexo	63,1%	19,9%	83%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 6	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 14. Gráfico de Barras Ítem 6 en relación al sexo.

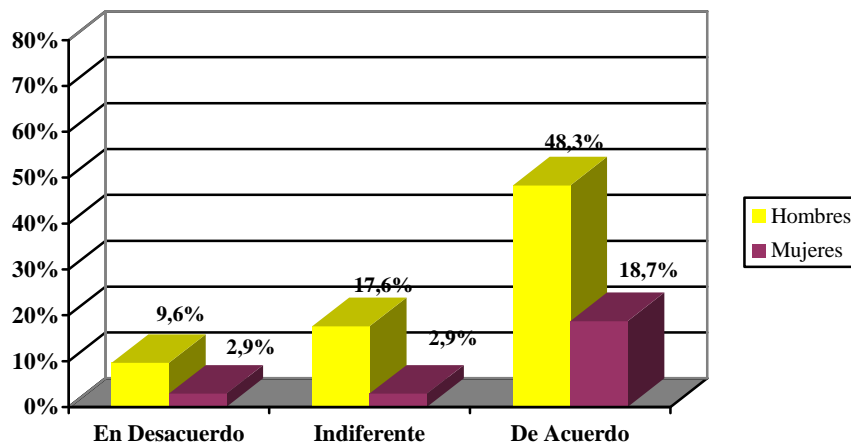


De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que ningún encuestado está en desacuerdo con que los centros en los que ha trabajado han apoyado mis actividades coeducativas. En cuanto a las profesoras, representan un 4,5% respecto a la opinión de indiferencia y un 19,9% de acuerdo. Respecto a los profesores, forman un 12,5% que se posiciona en la indiferencia y un 63,1% están de acuerdo con la afirmación.

7) He observado cambios coeducativos en las relaciones en el alumnado a lo largo de mi experiencia docente.

Cuadro 21. Tabla de Contingencia Ítem 7 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	17	5	22
	% De ítem 7	77,28%	22,72%	100%
	% De sexo	9,6%	2,9%	12,5%
Indiferente	Recuento	31	5	36
	% De ítem 7	86,1%	13,9%	100%
	% De sexo	17,6%	2,9%	20,5%
De Acuerdo	Recuento	85	33	118
	% De ítem 7	72,1%	27,9%	100%
	% De sexo	48,3%	18,7%	67%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 7	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 15. Gráfico de Barras Ítem 7 en relación al sexo.

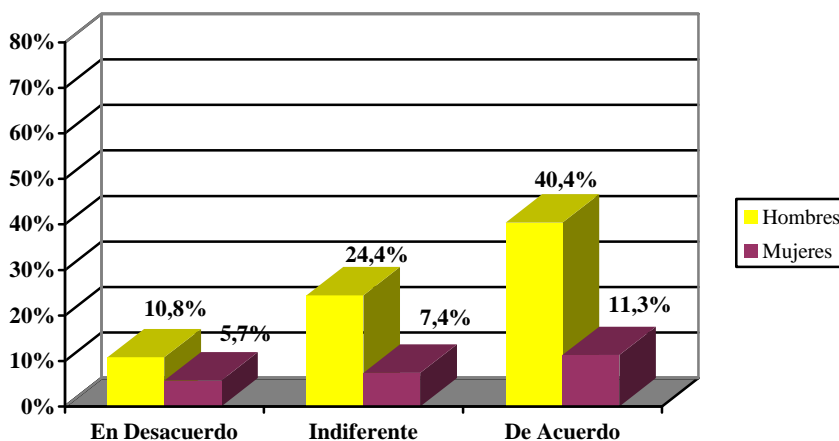


En relación con el ítem 7, un 9,6% compuesto por hombres se muestra en desacuerdo y un 17,6% se muestra indiferente. El resto de hombres forma un 48,3% que está de acuerdo con el Ítem 7. En cuanto a las mujeres, componen un 2,9% de los encuestados que están en desacuerdo con que han observado cambios coeducativos en las relaciones en el alumnado a lo largo de su experiencia docente. El mismo porcentaje se muestra indiferente y el 18,7% se muestra de acuerdo con esta afirmación.

8) En mi experiencia docente, la concepción sobre coeducación en las familias ha cambiado.

Cuadro 22. Tabla de Contingencia Ítem 8 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	19	10	29
	% De ítem 8	65,5%	34,5%	100%
	% De sexo	10,8%	5,7%	16,5%
Indiferente	Recuento	43	13	56
	% De ítem 8	76,8%	23,2%	100%
	% De sexo	24,4%	7,4%	31,8%
De Acuerdo	Recuento	71	20	91
	% De ítem 8	78,1%	21,9%	100%
	% De sexo	40,4%	11,3%	51,7%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 8	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 16. Gráfico de Barras Ítem 8 en relación al sexo.

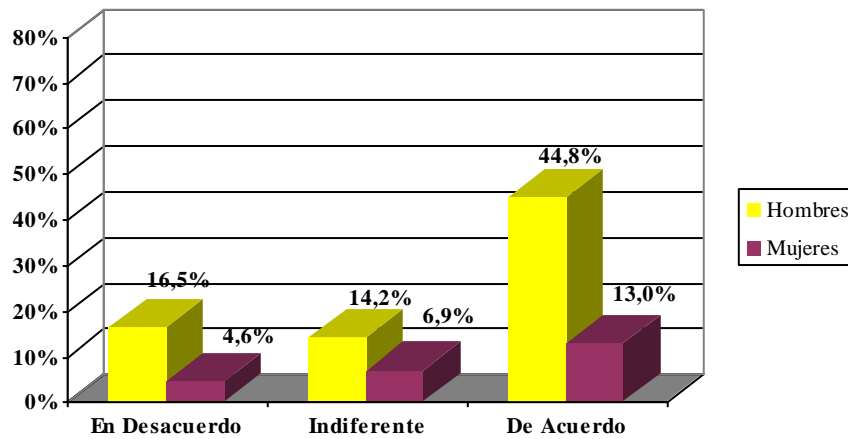


Del total de los encuestados, un 10,8% y un 5,7% (hombres y mujeres, respectivamente) están en desacuerdo con que a lo largo de su experiencia docente, la concepción sobre la coeducación en las familias haya cambiado. Por otro lado, un 24,4% (hombres) y un 7,4% (mujeres) son indiferentes, mientras que un 40,4% y un 11,3% (hombres y mujeres, respectivamente) están de acuerdo.

9) Dependiendo del tipo de las actividades he tenido dificultad para trabajar la coeducación.

Cuadro 23. Tabla de Contingencia Ítem 9 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	29	8	37
	% De ítem 9	78,4%	21,6%	100%
	% De sexo	16,5%	4,6%	21,1%
Indiferente	Recuento	25	12	37
	% De ítem 9	67,6%	32,4%	100%
	% De sexo	14,2%	6,9%	21,1%
De Acuerdo	Recuento	79	23	102
	% De ítem 9	77,5%	22,5%	100%
	% De sexo	44,8%	13%	57,8%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 9	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 17. Gráfico de Barras Ítem 9 en relación al sexo.

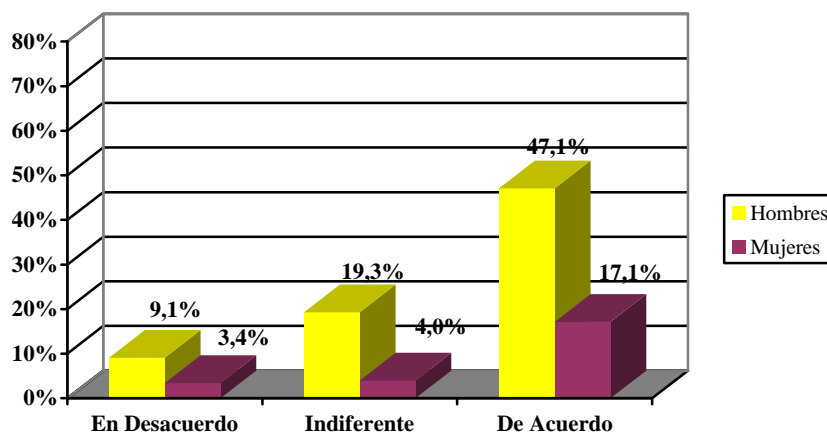


Respecto a la afirmación “Dependiendo del tipo de las actividades he tenido dificultad para trabajar la coeducación”, tanto profesores como profesoras se muestran en desacuerdo en un 16,5% y un 4,6% respectivamente. El 14,2% de profesores y 6,9%, formado por profesoras muestran indiferencia, mientras que un 44,8% de profesores y un 13% de profesoras están de acuerdo.

10) En mis años como docente he observado cambios en la sociedad, fomentando la coeducación.

Cuadro 24. Tabla de Contingencia Ítem 10 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	16	6	22
	% De ítem 10	72,7%	27,3%	100%
	% De sexo	9,1%	3,4%	12,5%
Indiferente	Recuento	34	7	41
	% De ítem 10	82,9%	17,1%	100%
	% De sexo	19,3%	4%	23,3%
De Acuerdo	Recuento	83	30	113
	% De ítem 10	73,5%	26,5%	100%
	% De sexo	47,1%	17,1%	64,2%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 10	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 18. Gráfico de Barras Ítem 10 en relación al sexo.

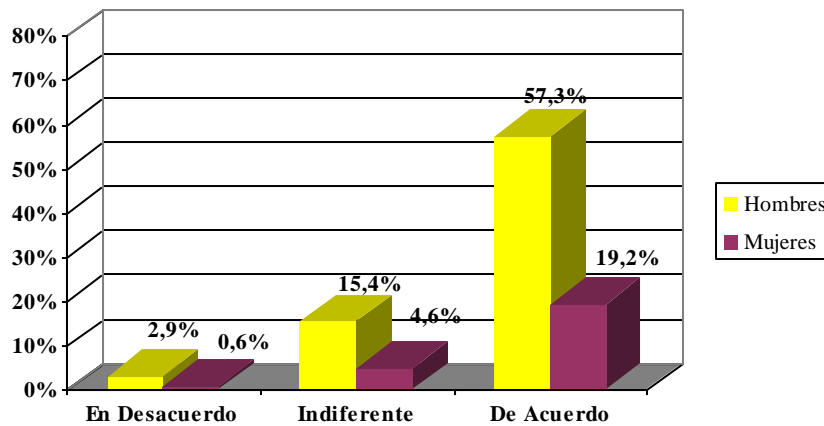


Los resultados que se desprenden del ítem “En mis años como docente he observado cambios en la sociedad, fomentando la coeducación” son un 9,1% formado por hombres y un 3,4% formado por mujeres se muestran en desacuerdo. Por otro lado, el 19,3% compuesto por hombres y un 4% compuesto por mujeres se muestran indiferentes. Un 47,1% y un 17,1% (hombres y mujeres respectivamente) están de acuerdo con la afirmación.

11) En los centros mixtos se fomenta la coeducación.

Cuadro 25. Tabla de Contingencia Ítem 11 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	5	1	6
	% De ítem 11	83,4%	16,6%	100%
	% De sexo	2,9%	0,6%	3,5%
Indiferente	Recuento	27	8	35
	% De ítem 11	77,2%	22,8%	100%
	% De sexo	15,4%	4,6%	20%
De Acuerdo	Recuento	101	34	135
	% De ítem 11	74,8%	25,2%	100%
	% De sexo	57,3%	19,2%	76,5%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 11	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 19. Gráfico de Barras Ítem 11 en relación al sexo.

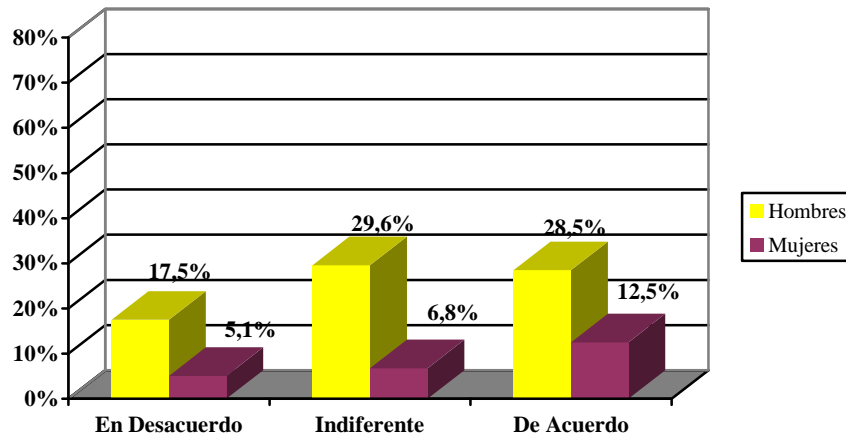


Como se puede observar en la gráfica anterior, el 57,3% formado por hombres y el 19,2% formado por mujeres opinan que en los centros mixtos se fomenta la coeducación. Por otro lado, un 15,4% formado por hombres se muestra indiferente, al igual que un 4,6% formado por mujeres. Por último, un 0,6% constituido por mujeres y un 2,9% formado por hombres se muestran en desacuerdo.

12) El currículo oficial es la base para favorecer el trabajo coeducativo.

Cuadro 26. Tabla de Contingencia Ítem 12 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	31	9	40
	% De ítem 12	77,5%	22,5%	100%
	% De sexo	17,5%	5,1%	22,6%
Indiferente	Recuento	52	12	64
	% De ítem 12	81,25%	18,75%	100%
	% De sexo	29,6%	6,8%	36,4%
De Acuerdo	Recuento	50	22	72
	% De ítem 12	69,5%	30,5%	100%
	% De sexo	28,5%	12,5%	41%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 12	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 20. Gráfico de Barras Ítem 12 en relación al sexo.

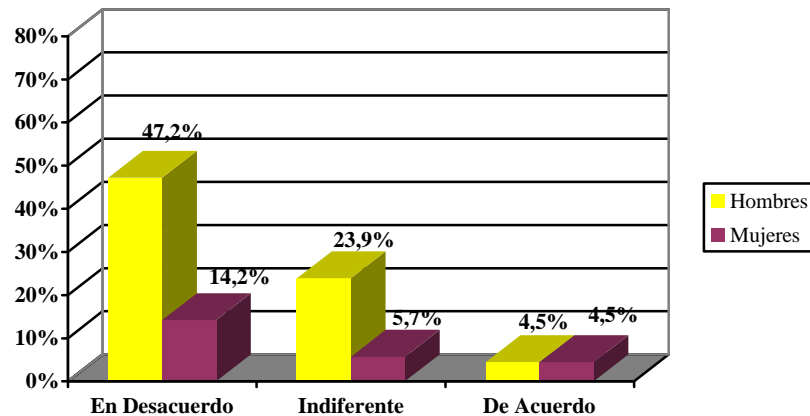


Los resultados del ítem 12 muestran que tanto el 17,5% de los encuestados (hombres) como el 5,1% (mujeres) se muestran en desacuerdo con la afirmación “El currículo oficial es la base para favorecer el trabajo coeducativo”. Un 29,6% (hombres) y un 6,8% (mujeres) se muestran indiferentes. Por último, un 28,5% (hombres) y un 12,5% (mujeres) están de acuerdo con la afirmación.

13) Las chicas me demandan contenidos del bloque de actividades en el medio natural.

Cuadro 27. Tabla de Contingencia Ítem 13 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	83	25	108
	% De ítem 13	76,8%	23,2%	100%
	% De sexo	47,2%	14,2%	61,4%
Indiferente	Recuento	42	12	54
	% De ítem 13	77,7%	22,3%	100%
	% De sexo	23,9%	5,7%	29,6%
De Acuerdo	Recuento	8	8	16
	% De ítem 13	50%	50%	100%
	% De sexo	4,5%	4,5%	9%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 13	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 21. Gráfico de Barras Ítem 13 en relación al sexo.

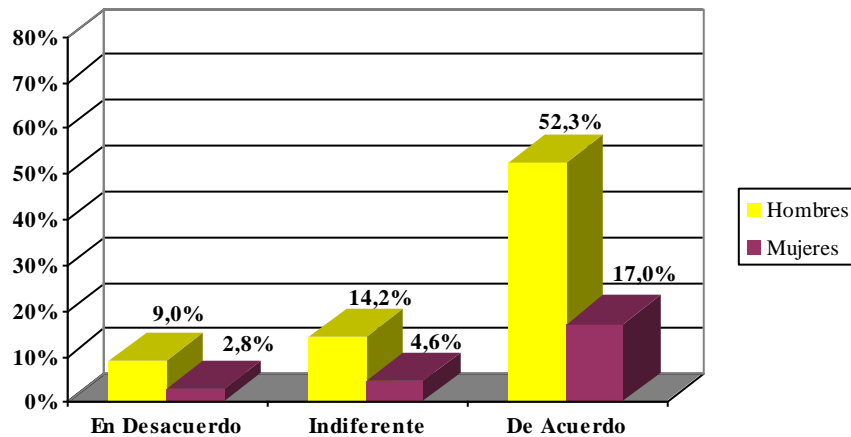


Tal y como muestra la gráfica del ítem 13, tanto el 47,2% de los encuestados (hombres) como el 14,2% (mujeres) se muestran en desacuerdo con la afirmación “Las chicas me demandan contenidos del bloque de actividades en el medio natural”. Un 23,9% (hombres) y un 5,7% (mujeres) se muestran indiferentes. Por último, se da el mismo resultado tanto en hombres como en mujeres que están de acuerdo, el 4,5%.

14) Las chicas prefieren trabajar el bloque de expresión corporal.

Cuadro 28. Tabla de Contingencia Ítem 14 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	16	5	21
	% De ítem 14	76,2%	23,8%	100%
	% De sexo	9%	2,8%	11,8%
Indiferente	Recuento	25	8	33
	% De ítem 14	75,8%	24,2%	100%
	% De sexo	14,2%	4,6%	18,8%
De Acuerdo	Recuento	92	30	122
	% De ítem 14	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	52,3%	17%	69,3%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 14	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 22. Gráfico de Barras Ítem 14 en relación al sexo.

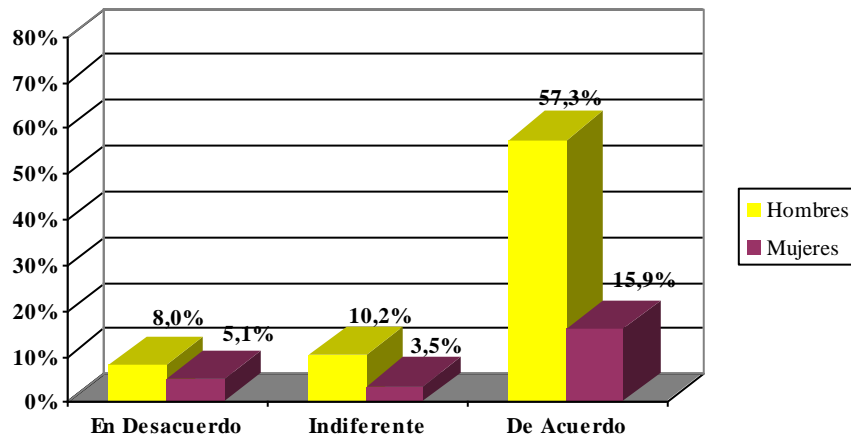


De acuerdo con los resultados obtenidos, solamente un 9% formado por hombres y un 2,8% formado por mujeres se muestra en desacuerdo con la afirmación “Las chicas prefieren trabajar el bloque de expresión corporal”. En cuanto a las profesoras, representan un 4,6% respecto a la opinión de indiferencia y 17% de acuerdo. Respecto a los profesores, forman un 14,2% que se posiciona en la indiferencia y un 52,3% están de acuerdo con la afirmación.

15) Los chicos se decantan por contenidos del bloque de juegos y deportes.

Cuadro 29. Tabla de Contingencia Ítem 15 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	14	9	23
	% De ítem 15	60,9%	39,1%	100%
	% De sexo	8%	5,1%	13,1%
Indiferente	Recuento	18	6	24
	% De ítem 15	75%	25%	100%
	% De sexo	10,2%	3,5%	13,7%
De Acuerdo	Recuento	101	28	129
	% De ítem 15	78,3%	21,7%	100%
	% De sexo	57,3%	15,9%	73,2%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 15	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 23. Gráfico de Barras Ítem 15 en relación al sexo.

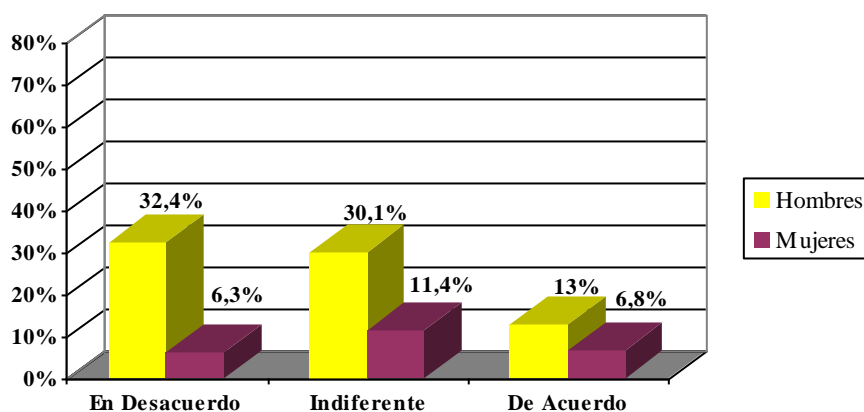


Como se puede observar en la gráfica anterior, el 57,3% formado por hombres y el 15,9% formado por mujeres opinan que los chicos se decantan por contenidos del bloque de juegos y deportes. Por otro lado, un 10,2% formado por hombres se muestra indiferente, al igual que un 3,5% formado por mujeres. Por último, un 5,1% constituido por mujeres y un 8% formado por hombres se muestran en desacuerdo.

16) Para el trabajo de la coeducación me centro en el control del espacio de actividad motriz.

Cuadro 30. Tabla de Contingencia Ítem 16 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	57	11	68
	% De ítem 16	83,8%	16,2%	100%
	% De sexo	32,4%	6,3%	38,7%
Indiferente	Recuento	53	20	73
	% De ítem 16	72,6%	27,4%	100%
	% De sexo	30,1%	11,4%	41,5%
De Acuerdo	Recuento	23	12	35
	% De ítem 16	65,7%	34,3%	100%
	% De sexo	13%	6,8%	19,8%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 16	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 24. Gráfico de Barras Ítem 16 en relación al sexo.

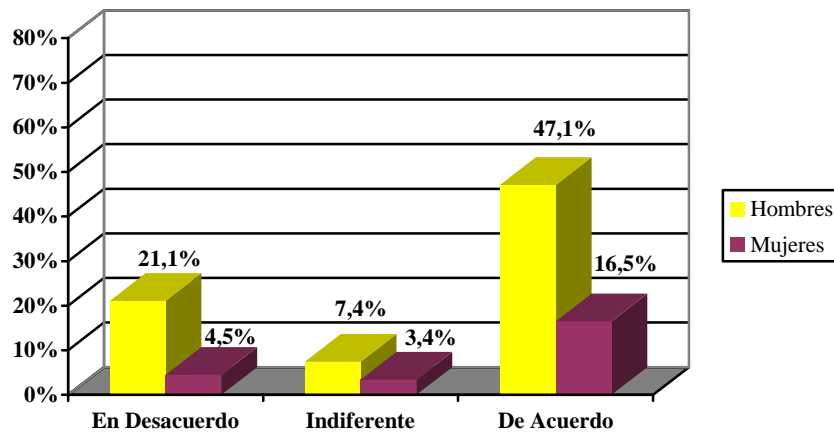


Respecto a la afirmación “Para el trabajo de la coeducación de centro en el control de la actividad motriz”, tanto profesores como profesoras se muestran en desacuerdo en un 32,4% y un 6,3%, respectivamente. 30,1% de profesores y 11,4%, formado por profesoras, muestran indiferencia, mientras que un 13% de profesores y un 6,8% de profesoras están de acuerdo.

17) La escuela debe ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	37	8	45
	% De ítem 17	82,2%	17,8%	100%
	% De sexo	21,1%	4,5%	25,6%
Indiferente	Recuento	13	6	19
	% De ítem 17	68,4%	31,6%	100%
	% De sexo	7,4%	3,4%	10,8%
De Acuerdo	Recuento	83	29	112
	% De ítem 17	74,1%	25,9%	100%
	% De sexo	47,1%	16,5%	63,6%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 17	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 25. Gráfico de Barras Ítem 17 en relación al sexo.

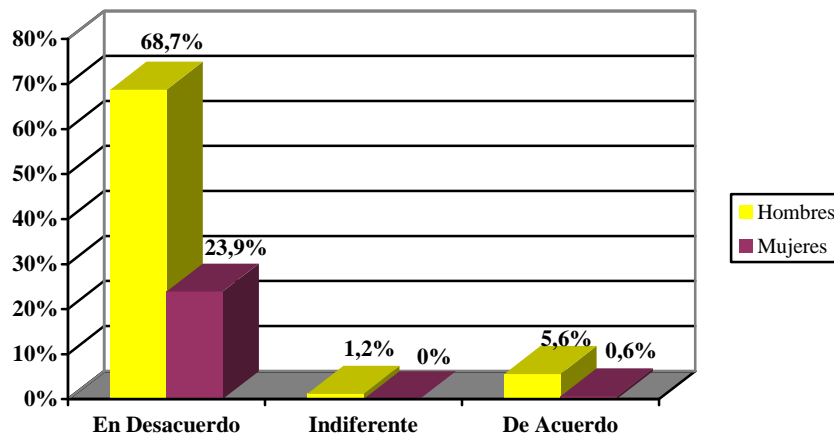


Como se puede observar en la gráfica anterior, el 47,1% formado por hombres y el 16,5% formado por mujeres opinan que la escuela debe ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas. Por otro lado, un 7,4% formado por hombres se muestra indiferente, al igual que un 3,4% formado por mujeres. Por último, un 21,1% constituido por hombres y un 4,5% constituido por mujeres se muestran en desacuerdo.

18) El fomento del respeto carece de importancia en el trabajo coeducativo.

Cuadro 32. Tabla de Contingencia Ítem 18 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	121	42	163
	% De ítem 18	74,2%	25,8%	100%
	% De sexo	68,7%	23,9%	92,6%
Indiferente	Recuento	2	0	2
	% De ítem 18	100%	0%	100%
	% De sexo	1,2%	0%	1,2%
De Acuerdo	Recuento	10	1	11
	% De ítem 18	90,9%	9,1%	100%
	% De sexo	5,6%	0,6%	6,2%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 18	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 26. Gráfico de Barras Ítem 18 en relación al sexo.

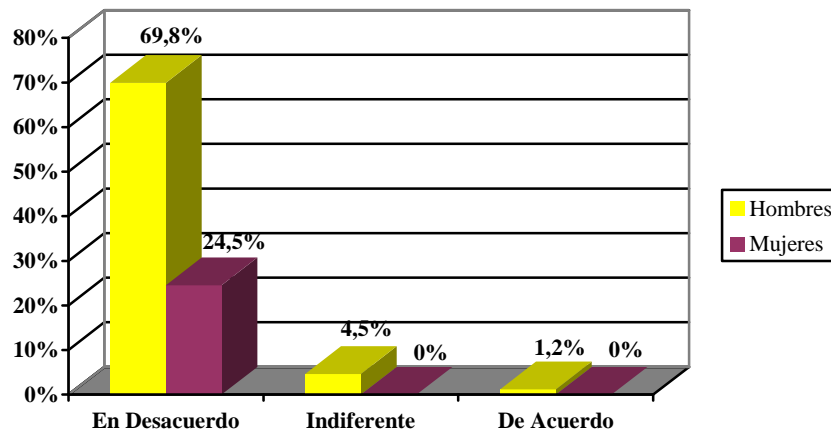


Los resultados del ítem 18 muestran que tanto el 68,7% de los encuestados (hombres) como el 23,9% (mujeres) se muestran en desacuerdo con la afirmación “El fomento del respeto carece de importancia en el trabajo coeducativo”. Solamente un 1,2% (hombres) se muestra indiferente. Por último, un 5,6% (hombres) y un 0,6% (mujeres) están de acuerdo con la afirmación.

19) La responsabilidad carece de importancia en el alumnado para desarrollar la coeducación.

Cuadro 33. Tabla de Contingencia Ítem 19 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	123	43	166
	% De ítem 19	74,1%	25,9%	100%
	% De sexo	69,8%	24,5%	94,3%
Indiferente	Recuento	8	0	8
	% De ítem 19	100%	0%	100%
	% De sexo	4,5%	0%	4,5%
De Acuerdo	Recuento	2	0	2
	% De ítem 19	100%	0%	100%
	% De sexo	1,2%	0%	1,2%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 19	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 27. Gráfico de Barras Ítem 19 en relación al sexo.

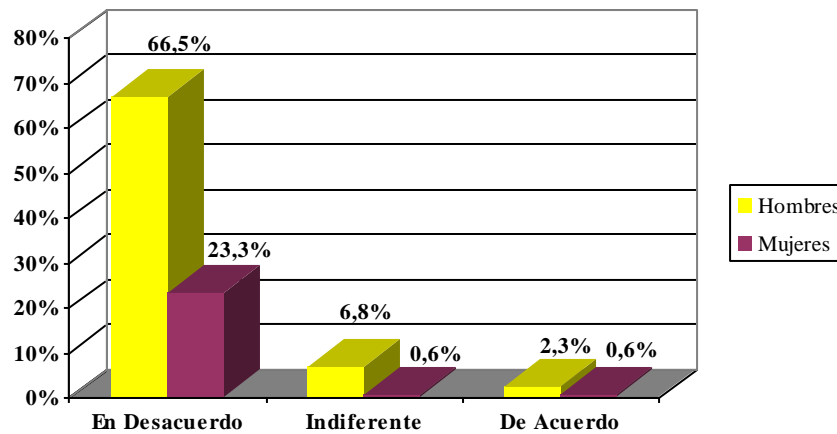


De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que el 94,3% del profesorado encuestado están en desacuerdo con que la responsabilidad carece de importancia en el alumnado para desarrollar la coeducación. La totalidad de las profesoras se manifestó así (24,5%), mientras que los profesores forman el 69,8%. Por último, un 4,5% de profesores se muestran indiferentes y un 1,2% de acuerdo.

20) El compañerismo no se valora en la coeducación.

Cuadro 34. Tabla de Contingencia Ítem 20 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	117	41	158
	% De ítem 20	74%	26%	100%
	% De sexo	66,5%	23,3%	89,8%
Indiferente	Recuento	12	1	13
	% De ítem 20	92,3%	7,7%	100%
	% De sexo	6,8%	0,6%	7,4%
De Acuerdo	Recuento	4	1	5
	% De ítem 20	80%	20%	100%
	% De sexo	2,3%	0,6%	2,9%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 20	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 28. Gráfico de Barras Ítem 20 en relación al sexo.

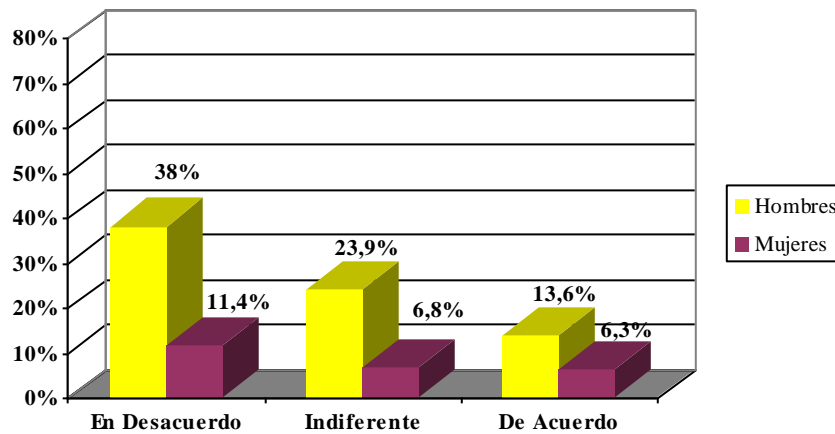


En relación con el ítem 20, un 66,5% compuesto por hombres se muestra en desacuerdo y un 6,8% se muestra indiferente. El resto de hombres forma un 2,3% que está de acuerdo con el Ítem 20. En cuanto a las mujeres, componen un 23,3% de los encuestados que están en desacuerdo con que el compañerismo no se valora en la coeducación. Solo un 0,6% se muestra indiferente y el mismo porcentaje se muestra de acuerdo con esta afirmación.

21) El profesorado de Educación Física (EF) utiliza un lenguaje sexista inconscientemente.

Cuadro 35. Tabla de Contingencia Ítem 21 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	67	20	87
	% De ítem 21	77%	23%	100%
	% De sexo	38%	11,4%	49,4%
Indiferente	Recuento	42	12	54
	% De ítem 21	77,7%	22,3%	100%
	% De sexo	23,9%	6,8%	30,7%
De Acuerdo	Recuento	24	11	35
	% De ítem 21	68,5%	31,5%	100%
	% De sexo	13,6%	6,3%	19,9%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 21	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 29. Gráfico de Barras Ítem 21 en relación al sexo.

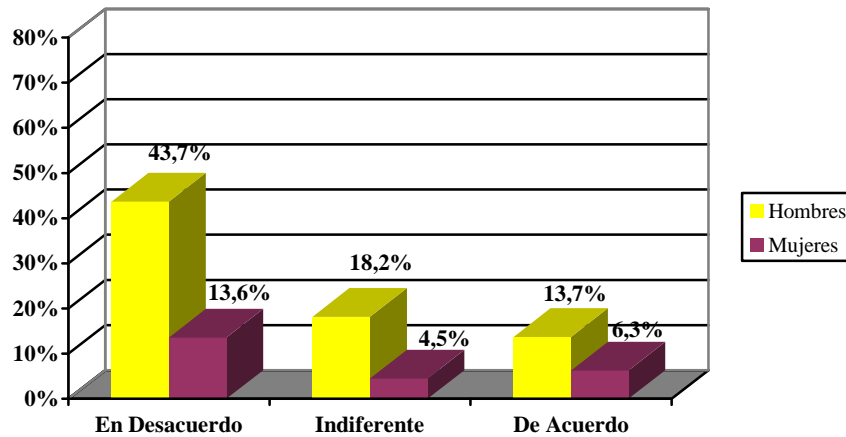


Del total de los encuestados, un 38% y un 11,4% (hombres y mujeres, respectivamente) están en desacuerdo con que el profesorado de EF utiliza un lenguaje sexista inconscientemente. Por otro lado, un 23,9% (hombres) y un 6,8% (mujeres) son indiferentes, mientras que un 13,6% y un 6,3% (hombres y mujeres, respectivamente) están de acuerdo.

22) Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas.

Cuadro 36. Tabla de Contingencia Ítem 22 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	77	24	101
	% De ítem 22	77,2%	23,8%	100%
	% De sexo	43,7%	13,6%	57,3%
Indiferente	Recuento	32	17	49
	% De ítem 22	65,3%	34,7%	100%
	% De sexo	18,2%	4,5%	22,7%
De Acuerdo	Recuento	24	11	35
	% De ítem 22	68,5%	31,5%	100%
	% De sexo	13,7%	6,3%	20%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 22	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 30. Gráfico de Barras Ítem 22 en relación al sexo.

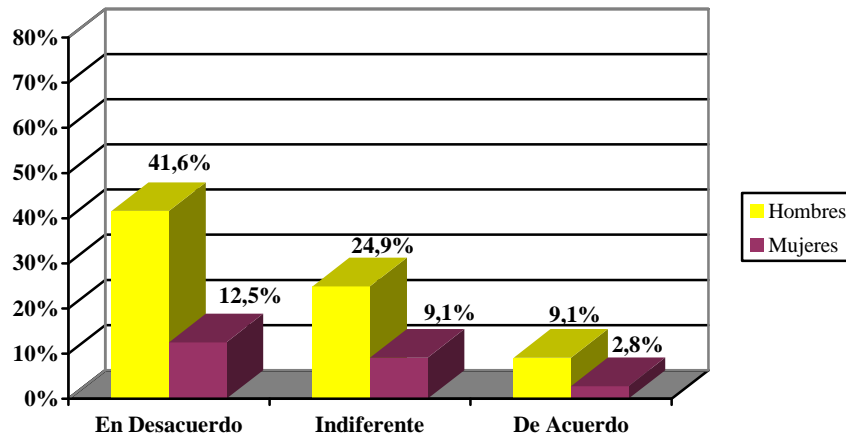


Respecto a la afirmación “Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas” muestran que, tanto profesores como profesoras, se muestran en desacuerdo en un 43,7% y un 13,6%, respectivamente. El 18,2% de profesores y el 4,5%, formado por profesoras muestran indiferencia, mientras que un 13,7% de profesores y un 6,3% de profesoras están de acuerdo.

23) La televisión tiene incidencia positiva en las actitudes coeducativas.

Cuadro 37. Tabla de Contingencia Ítem 23 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	73	22	95
	% De ítem 23	76,8%	23,2%	100%
	% De sexo	41,6%	12,5%	54,1%
Indiferente	Recuento	44	16	60
	% De ítem 23	73,3%	26,7%	100%
	% De sexo	24,9%	9,1%	34%
De Acuerdo	Recuento	16	5	21
	% De ítem 23	76,2%	23,8%	100%
	% De sexo	9,1%	2,8%	11,9%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 23	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 31. Gráfico de Barras Ítem 23 en relación al sexo.

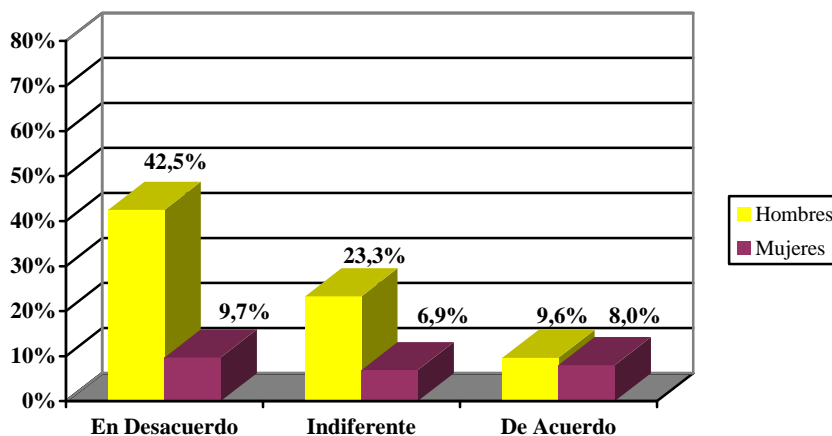


Los resultados que se desprenden del ítem “La televisión tiene incidencia positiva en las actitudes coeducativas”, un 41,6% formado por hombres y un 12,5% formado por mujeres se muestran en desacuerdo. Por otro lado, el 24,9% compuesto por hombres y un 9,1% compuesto por mujeres se muestran indiferentes. Un 9,1% y un 2,8% (hombres y mujeres respectivamente) están de acuerdo con la afirmación.

24) La familia me ha dificultado el trabajo coeducativo.

Cuadro 38. Tabla de Contingencia Ítem 24 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	75	17	92
	% De ítem 24	81,5%	18,5%	100%
	% De sexo	42,5%	9,7%	52,2%
Indiferente	Recuento	41	12	53
	% De ítem 24	77,4%	22,6%	100%
	% De sexo	23,3%	6,9%	30,2%
De Acuerdo	Recuento	17	14	31
	% De ítem 24	54,8%	45,2%	100%
	% De sexo	9,6%	8%	17,6%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 24	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 32. Gráfico de Barras Ítem 24 en relación al sexo.

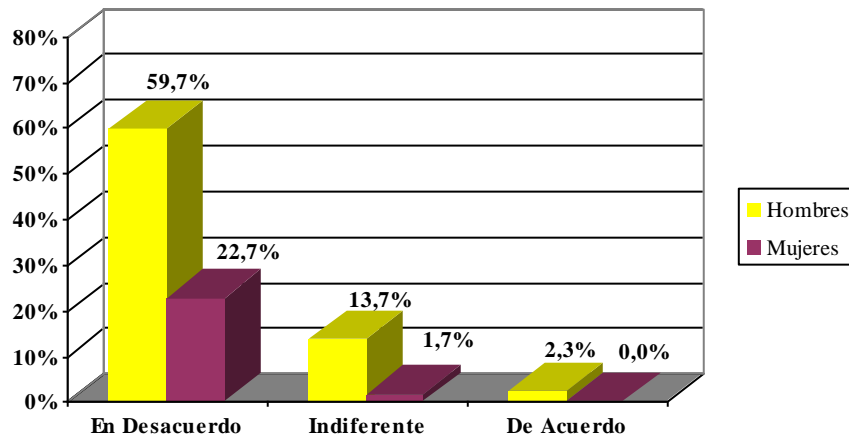


Los resultados del ítem 24 muestran que tanto el 42,5% de los encuestados (hombres) como el 9,7% (mujeres) se muestran en desacuerdo con la afirmación “La familia me ha dificultado el trabajo coeducativo”. Un 9,6% (hombres) y un 8% (mujeres) se muestran de acuerdo. Por último, un 23,3% (hombres) y un 6,9% (mujeres) son indiferentes con la afirmación.

25) Intento aportar más material didáctico a las chicas.

Cuadro 39. Tabla de Contingencia Ítem 25 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	105	40	145
	% De ítem 25	72,4%	27,6%	100%
	% De sexo	59,7%	22,7%	82,4%
Indiferente	Recuento	24	3	27
	% De ítem 25	88,9%	11,1%	100%
	% De sexo	13,7%	1,7%	15,4%
De Acuerdo	Recuento	4	0	0
	% De ítem 25	100%	0%	100%
	% De sexo	2,3%	0%	2,3%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 25	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 33. Gráfico de Barras Ítem 25 en relación al sexo.

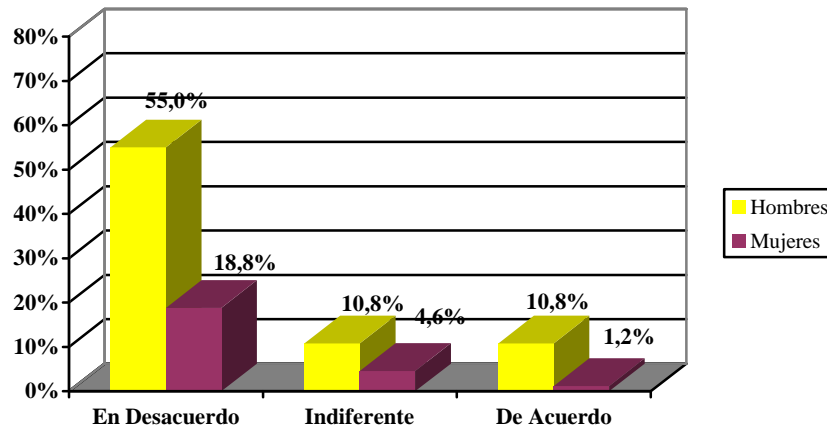


De acuerdo con los resultados obtenidos, solamente un 2,3% formado por hombres se muestra de acuerdo con la afirmación “Intento aportar más material didáctico a las chicas”. En cuanto a las profesoras, representan un 1,7% respecto a la opinión de indiferencia y 22,7% en desacuerdo. Respecto a los profesores, forman un 13,7% que se posicionan en la indiferencia y un 59,7% están en desacuerdo con la afirmación.

26) El género del alumnado influye en el proceso de evaluación.

Cuadro 40. Tabla de Contingencia Ítem 26 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	95	33	128
	% De ítem 26	74,3%	25,7%	100%
	% De sexo	55%	18,8%	73,8%
Indiferente	Recuento	19	8	27
	% De ítem 26	70,4%	29,6%	100%
	% De sexo	10,8%	4,6%	15,4%
De Acuerdo	Recuento	19	2	21
	% De ítem 26	90,4%	9,6%	100%
	% De sexo	10,8%	1,2%	10,8%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 26	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 34. Gráfico de Barras Ítem 26 en relación al sexo.

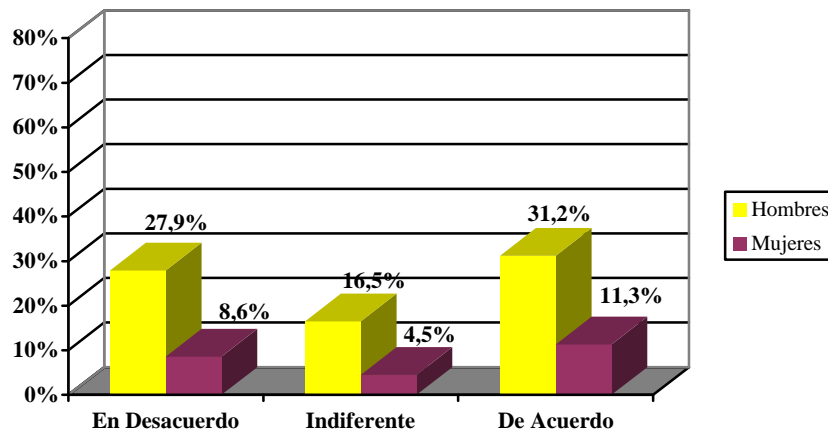


En relación con el ítem 26, un 10,8% compuesto por hombres se muestra indiferente, de la misma manera que un 4,6% de mujeres. El resto de hombres forma un 55% que están de acuerdo con el Ítem 26 y un 10,8% que se muestra de acuerdo. En cuanto a las mujeres, componen un 1,2% de los encuestados que están de acuerdo con que el género del alumnado influye en el proceso de evaluación. Por último, el 18,8% (mujeres) se muestra en desacuerdo con esta afirmación.

27) La mejora física es diferente en función del sexo.

Cuadro 41. Tabla de Contingencia Ítem 27 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	49	15	64
	% De ítem 27	76,6%	23,4%	100%
	% De sexo	27,9%	8,6%	36,5%
Indiferente	Recuento	29	8	37
	% De ítem 27	78,4%	21,6%	100%
	% De sexo	16,5%	4,5%	21%
De Acuerdo	Recuento	55	20	75
	% De ítem 27	73,4%	26,6%	100%
	% De sexo	31,2%	11,3%	42,5%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 27	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 35. Gráfico de Barras Ítem 27 en relación al sexo.

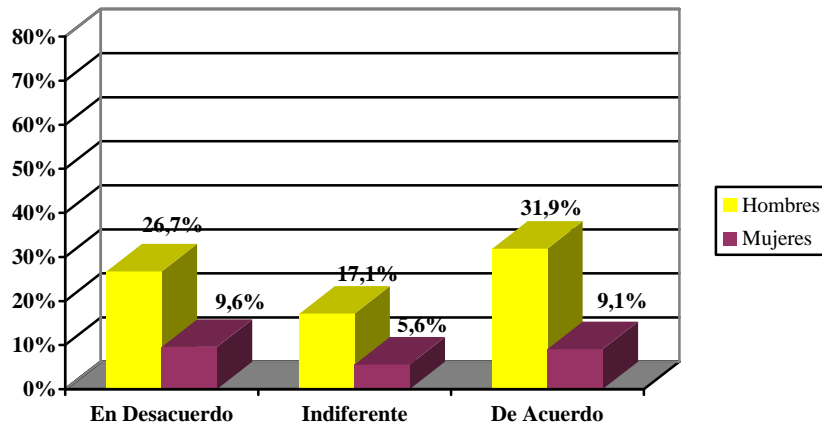


Del total de los encuestados, un 27,9% y un 8,6% (hombres y mujeres, respectivamente) están en desacuerdo con que la mejora física del alumnado es diferente en función del sexo. Por otro lado, un 16,5% (hombres) y un 4,5% (mujeres) son indiferentes, mientras que un 31,2% y un 11,3% (hombres y mujeres, respectivamente) están de acuerdo.

28) El bloque de condición física y salud es preferido por los chicos.

Cuadro 42. Tabla de Contingencia Ítem 28 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	47	17	64
	% De ítem 28	73,5%	26,5%	100%
	% De sexo	26,7%	9,6%	36,3%
Indiferente	Recuento	30	10	40
	% De ítem 28	75%	25%	100%
	% De sexo	17,1%	5,6%	22,7%
De Acuerdo	Recuento	56	16	72
	% De ítem 28	77,8%	22,2%	100%
	% De sexo	31,9%	9,1%	41%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 28	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 36. Gráfico de Barras Ítem 28 en relación al sexo.

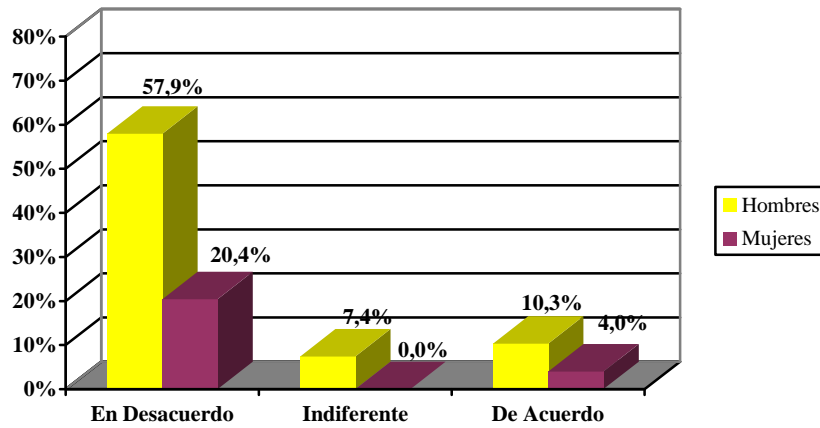


Como se puede observar en la gráfica anterior, el 31,9% formado por hombres y el 9,1% formado por mujeres opinan que el bloque de condición física y salud es preferido por los chicos. Por otro lado, un 17,1% formado por hombres se muestra indiferente, al igual que un 5,6% formado por mujeres. Por último, un 9,6% constituido por mujeres y un 26,7% formado por hombres se muestran en desacuerdo.

29) Mi tono verbal es diferente para las chicas.

Cuadro 43. Tabla de Contingencia Ítem 29 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	102	35	137
	% De ítem 29	74,5%	25,5%	100%
	% De sexo	57,9%	20,4%	78,3%
Indiferente	Recuento	13	0	13
	% De ítem 29	100%	0%	100%
	% De sexo	7,4%	0%	7,4%
De Acuerdo	Recuento	18	7	25
	% De ítem 29	72%	28%	100%
	% De sexo	10,3%	4%	14,3%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 29	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 37. Gráfico de Barras Ítem 29 en relación al sexo.

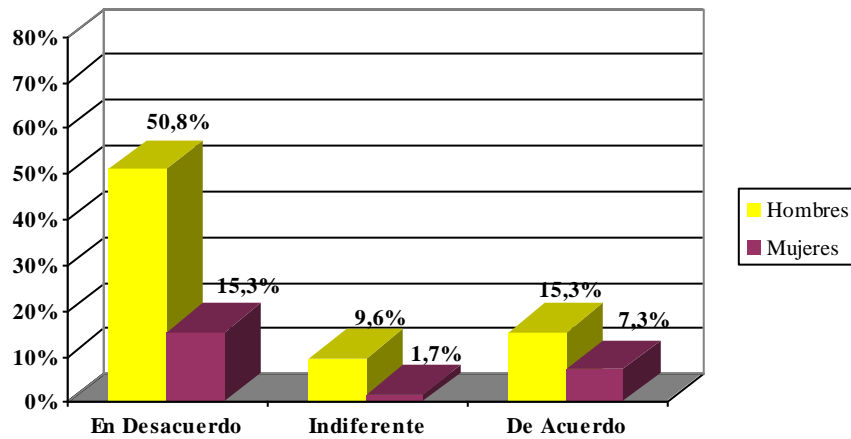


Tal y como muestra el gráfico 37, un 57,9% formado por hombres y un 20,4% de mujeres se muestran en desacuerdo. Por su parte, el 7,4% compuesto por hombres piensa de forma indiferente. Por último, un 10,3% y un 4% (hombres y mujeres, respectivamente) están de acuerdo al considerar que su tono verbal es diferente para las chicas.

30) Motivo y animo de forma distinta a chicos que a chicas.

Cuadro 44. Tabla de Contingencia Ítem 30 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	89	27	116
	% De ítem 30	76,7%	23,3%	100%
	% De sexo	50,8%	15,3%	66,1%
Indiferente	Recuento	17	3	20
	% De ítem 30	85%	15%	100%
	% De sexo	9,6%	1,7%	11,3%
De Acuerdo	Recuento	27	13	40
	% De ítem 30	67,5%	32,5%	100%
	% De sexo	15,3%	7,3%	22,6%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 30	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 38. Gráfico de Barras Ítem 30 en relación al sexo.

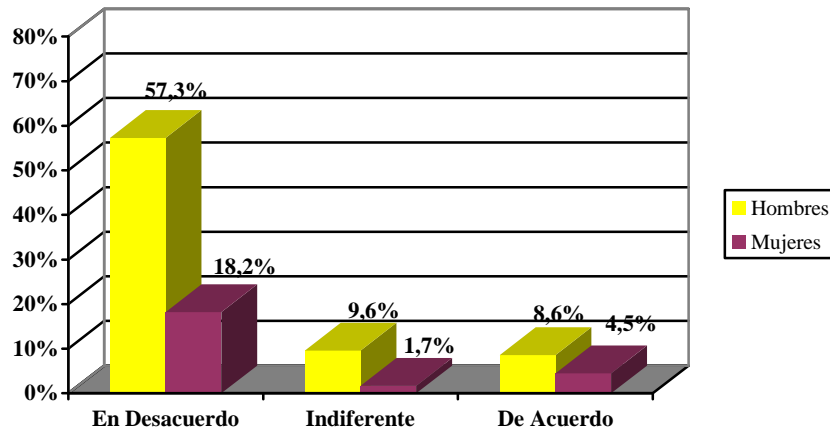


Los resultados del ítem 30 muestran que tanto el 50,8% de los encuestados (hombres) como el 15,3% (mujeres) se muestran en desacuerdo con la afirmación “Motivo y animo de forma distinta a chicos que a chicas”. Un 9,6% (hombres) y un 1,7% (mujeres) se muestran indiferentes. Por último, el 15,3% y el 7,3%, hombres y mujeres respectivamente están de acuerdo.

31) Dedico diferentes tiempos para la corrección de ejercicios para los chicos que para las chicas.

Cuadro 45. Tabla de Contingencia Ítem 31 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	101	32	133
	% De ítem 31	75,6%	24,4%	100%
	% De sexo	57,3%	18,2%	75,5%
Indiferente	Recuento	17	3	20
	% De ítem 31	85%	15%	100%
	% De sexo	9,6%	1,7%	11,3%
De Acuerdo	Recuento	15	8	23
	% De ítem 31	65,3%	34,7%	100%
	% De sexo	8,6%	4,5%	13,1%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 31	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 39. Gráfico de Barras Ítem 31 en relación al sexo.

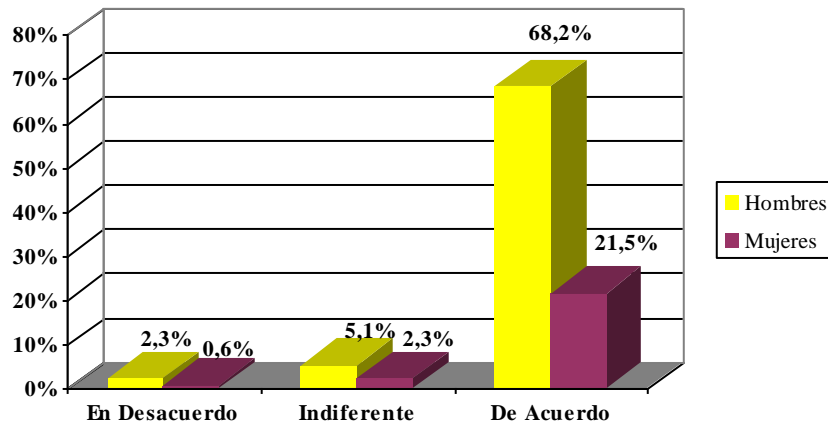


En relación con el ítem 31, un 57,3% compuesto por hombres se muestran en desacuerdo y un 18,2% compuesto por mujeres opina de igual manera. El resto de hombres forma un 8,6% que está de acuerdo con el Ítem 31 y un 9,6% se muestra indiferente. En cuanto a las mujeres, el 1,7% muestra indiferencia con el hecho de dedicar diferentes tiempos para la corrección de ejercicios para los chicos que para las chicas, mientras que el 4,5 % se muestran de acuerdo.

32) Considero que la igualdad es fundamental en la coeducación.

Cuadro 46. Tabla de Contingencia Ítem 32 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	4	1	5
	% De ítem 32	80%	20%	100%
	% De sexo	2,3%	0,6%	2,9%
Indiferente	Recuento	9	4	13
	% De ítem 32	69,2%	30,8%	100%
	% De sexo	5,1%	2,3%	7,4%
De Acuerdo	Recuento	120	38	158
	% De ítem 32	75,9%	24,1%	100%
	% De sexo	68,2%	21,5%	89,7%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 32	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 40. Gráfico de Barras Ítem 32 en relación al sexo.

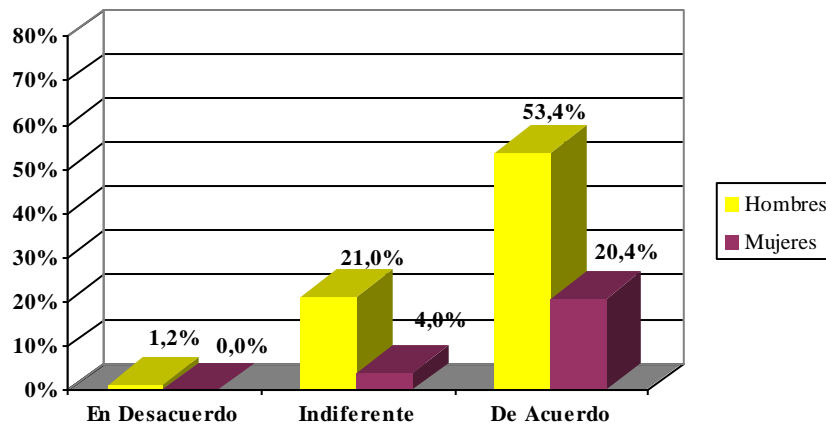


Tal y como muestra el gráfico 40, un 2,3% y un 0,6% (hombres y mujeres respectivamente) se muestran en desacuerdo. Por su parte, el 5,1% (hombres) y un 2,3% (mujeres) piensan de forma indiferente. Por último, un 68,2% y un 21,5% (hombres y mujeres, respectivamente) están de acuerdo al considerar que la igualdad es fundamental en coeducación.

33) Las relaciones con amigos/as fomentan las actitudes coeducativas.

Cuadro 47. Tabla de Contingencia Ítem 33 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	2	0	2
	% De ítem 33	100%	0%	100%
	% De sexo	1,2%	0%	1,2%
Indiferente	Recuento	37	7	44
	% De ítem 33	84,1%	15,9%	100%
	% De sexo	21%	4%	25%
De Acuerdo	Recuento	94	36	130
	% De ítem 33	72,3%	27,7%	100%
	% De sexo	53,4%	20,4%	73,8%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 33	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 41. Gráfico de Barras Ítem 33 en relación al sexo.

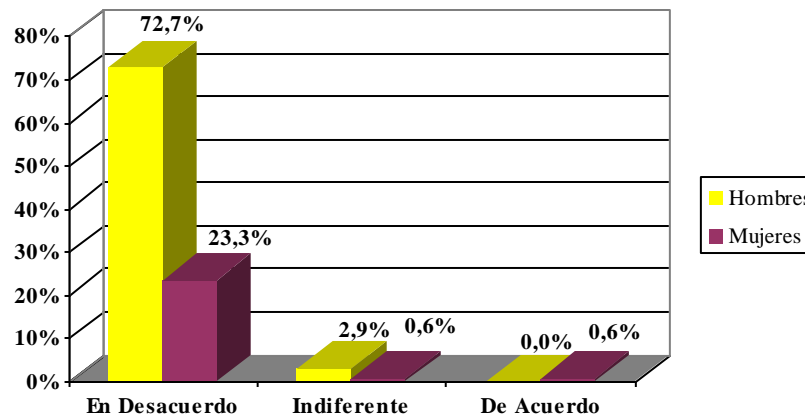


Como se puede comprobar, un 1,2% formado por hombres se muestran en desacuerdo. Por su parte, el 21% (hombres) y un 4% (mujeres) piensan de forma indiferente. Por último, un 53,4% y un 20,4% (hombres y mujeres, respectivamente) están de acuerdo al considerar que las relaciones con los amigos o amigas fomentan las actitudes coeducativas.

34) Mi ideología de trabajo se identifica con centros de un solo sexo.

Cuadro 48. Tabla de Contingencia Ítem 34 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	128	41	169
	% De ítem 34	75,7%	24,3%	100%
	% De sexo	72,7%	23,3%	96%
Indiferente	Recuento	5	1	6
	% De ítem 34	83,3%	16,7%	100%
	% De sexo	2,9%	0,6%	3,5
De Acuerdo	Recuento	0	1	1
	% De ítem 34	0%	100%	100%
	% De sexo	0%	0,6%	0,6%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 34	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 42. Gráfico de Barras Ítem 34 en relación al sexo.

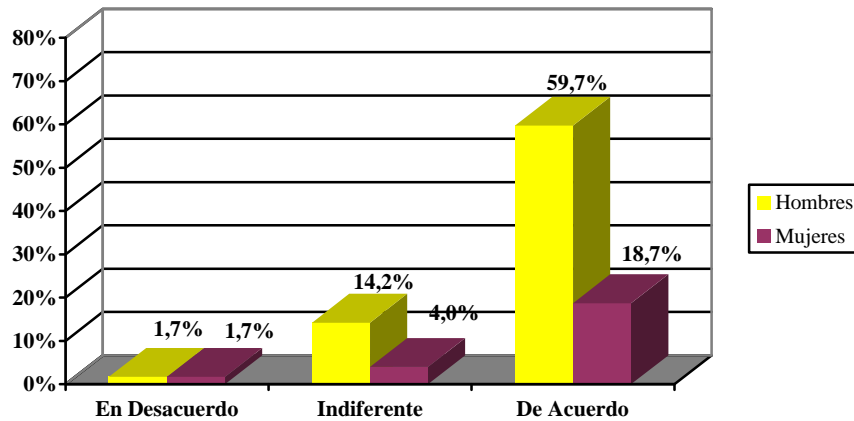


Tal y como muestra el gráfico 42, un 0,6% formado por mujeres están de acuerdo. Por su parte, el 2,9% (hombres) y un 0,6% (mujeres) piensan de forma indiferente. Por último, un 72,7% y un 23,3% (hombres y mujeres, respectivamente) están en desacuerdo al considerar que su ideología de trabajo se identifica con centros de un solo sexo.

35) Formo los grupos con número aproximado de chicos y chicas.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	3	3	6
	% De ítem 35	50%	50%	100%
	% De sexo	1,7%	1,7%	3,4%
Indiferente	Recuento	25	7	32
	% De ítem 35	77,4%	22,6%	100%
	% De sexo	14,2%	4%	18,2%
De Acuerdo	Recuento	105	33	138
	% De ítem 35	76,1%	23,9%	100%
	% De sexo	59,7%	18,7%	78,4%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 35	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 43. Gráfico de Barras Ítem 35 en relación al sexo.

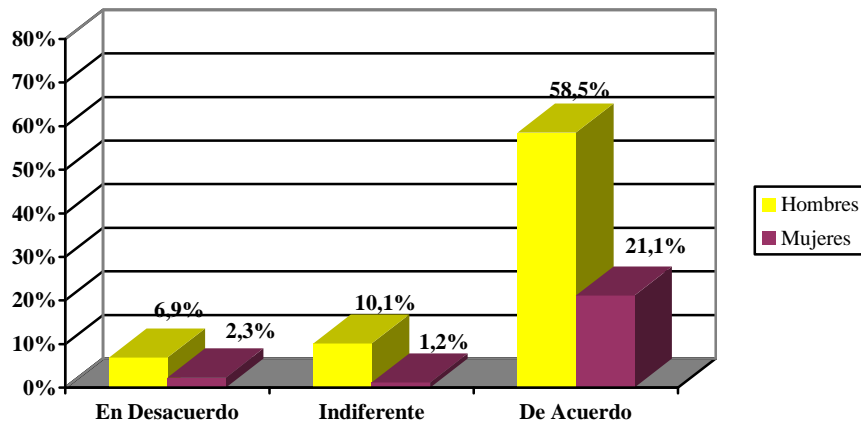


Según el gráfico 43, un 1,7% formado por hombres y el mismo porcentaje de mujeres se muestran en desacuerdo. Por su parte, el 14,2% (hombres) y un 4% (mujeres) piensa de forma indiferente. Por último, un 59,7% y un 18,7% (hombres y mujeres, respectivamente) están de acuerdo considerar que forman los grupos con un número aproximado de chicos y chicas.

36) Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del género.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	12	4	16
	% De ítem 36	75%	25%	100%
	% De sexo	6,9%	2,3%	9,2%
Indiferente	Recuento	18	2	20
	% De ítem 36	90%	10%	100%
	% De sexo	10,1%	1,2%	11,3%
De Acuerdo	Recuento	103	37	140
	% De ítem 36	73,6%	26,4%	100%
	% De sexo	58,5%	21,1%	79,6%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 36	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 44. Gráfico de Barras Ítem 36 en relación al sexo.

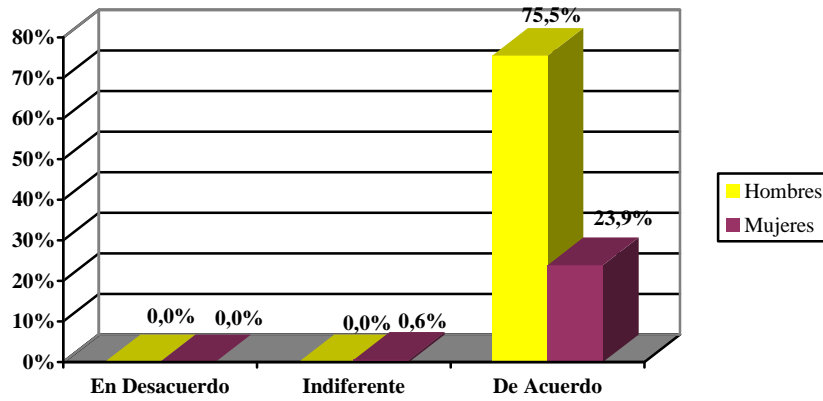


Respecto a la afirmación “Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del género”, tanto profesores como profesoras se muestran en desacuerdo en un 6,9% y un 2,3% respectivamente. El 10,1% de profesores y 1,2%, formado por profesoras muestran indiferencia, mientras que un 58,5% de profesores y un 21,1% de profesoras están de acuerdo.

37) Hago que participen tanto chicos como chicas.

Cuadro 51. Tabla de Contingencia Ítem 37 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0
	% De ítem 37	0%	0%	0%
	% De sexo	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	0	1	1
	% De ítem 37	0%	100%	100%
	% De sexo	0%	0,6%	0,6%
De Acuerdo	Recuento	133	42	175
	% De ítem 37	76%	24%	100%
	% De sexo	75,5%	23,9%	99,4%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 37	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 45. Gráfico de Barras Ítem 37 en relación al sexo.

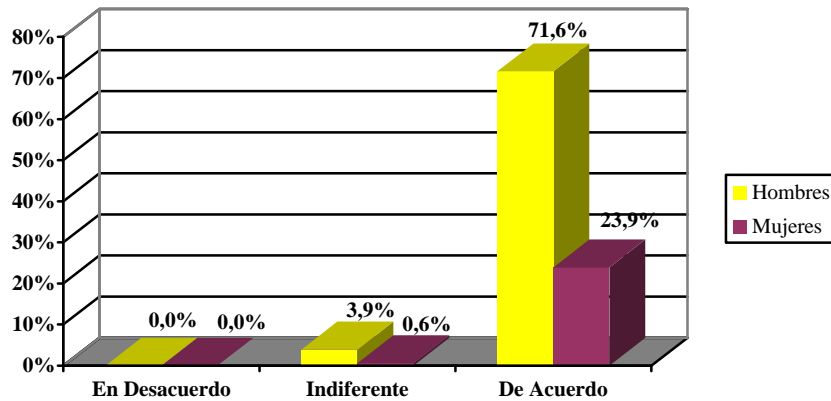


Los resultados que se desprenden del ítem “Hago que participen tanto chicos como chicas”, indican que solamente un 0,6% formado por mujeres se muestra indiferente. El resto de encuestados forman un 75,5% y un 23,9% (hombres y mujeres, respectivamente) que están de acuerdo con la afirmación.

38) Focalizo mi atención a chicos y chicas por igual.

Cuadro 52. Tabla de Contingencia Ítem 38 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0
	% De ítem 38	0%	0%	0%
	% De sexo	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	7	1	8
	% De ítem 38	87,5%	12,5%	100%
	% De sexo	3,9%	0,6%	4,5%
De Acuerdo	Recuento	126	42	168
	% De ítem 38	75%	25%	100%
	% De sexo	71,6%	23,9%	95,5%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 38	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 46. Gráfico de Barras Ítem 38 en relación al sexo.

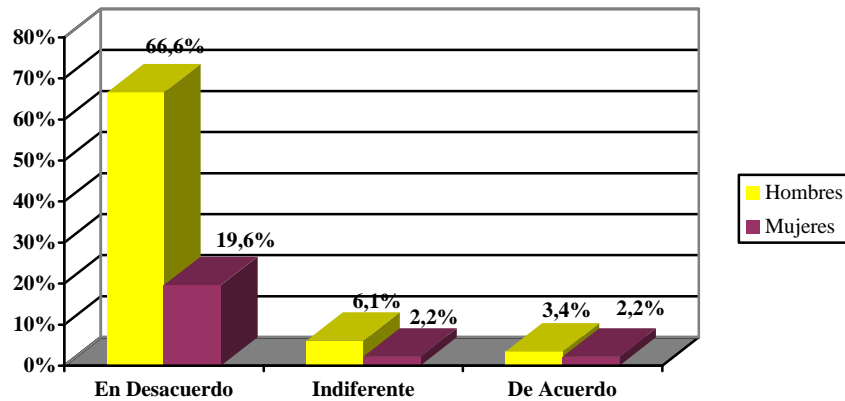


Tal y como muestra el gráfico 46, un 0,6% formado por mujeres se muestran indiferentes, al igual que un 3,9% formado por hombres. Por otro lado el 71,6% (hombres) y un 23,9% (mujeres) se muestran de acuerdo con que focalizan su atención a chicos y chicas por igual.

39) Me intereso de forma diferente por los chicos que por las chicas.

Cuadro 53. Tabla de Contingencia Ítem 39 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	119	35	154
	% De ítem 39	77,3%	22,7%	100%
	% De sexo	66,6%	19,6%	86,2%
Indiferente	Recuento	8	4	12
	% De ítem 39	66,7%	33,3%	100%
	% De sexo	6,1%	2,2%	8,3%
De Acuerdo	Recuento	6	4	10
	% De ítem 39	60%	40%	100%
	% De sexo	3,4%	2,2%	5,6%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 39	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 47. Gráfico de Barras Ítem 39 en relación al sexo.

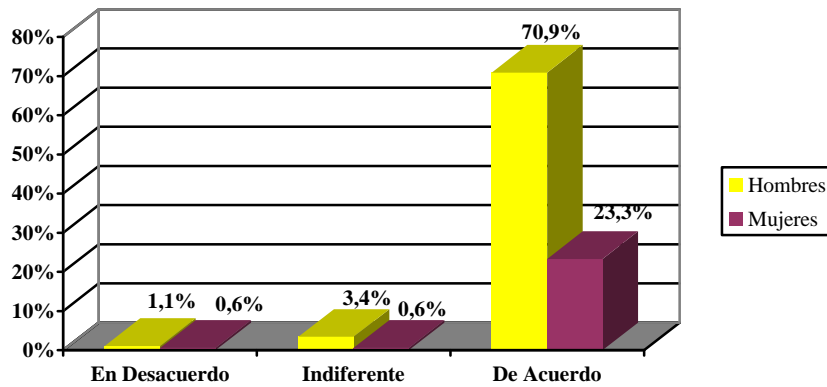


En relación con el ítem 39, un 66,6% compuesto por hombres se muestra en desacuerdo y un 19,6% compuesto por mujeres opina de igual manera. El resto de hombres forma un 3,4% que está de acuerdo con el Ítem 39 y un 6,1% se muestra indiferente. En cuanto a las mujeres, que componen un 2,2% de los encuestados, están de acuerdo con que se interesan de forma diferente por los chicos que por las chicas, el mismo porcentaje de mujeres opinan de forma indiferente.

40) Utilizo como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos.

Cuadro 54. Tabla de Contingencia Ítem 40 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	2	1	3
	% De ítem 40	66,7%	33,3%	100%
	% De sexo	1,1%	0,6%	1,7%
Indiferente	Recuento	6	1	7
	% De ítem 40	85,7%	14,3%	100%
	% De sexo	3,4%	0,6%	4%
De Acuerdo	Recuento	125	41	166
	% De ítem 40	75,3%	24,7%	100%
	% De sexo	70,9%	23,3%	94,2%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 40	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 48. Gráfico de Barras Ítem 40 en relación al sexo.

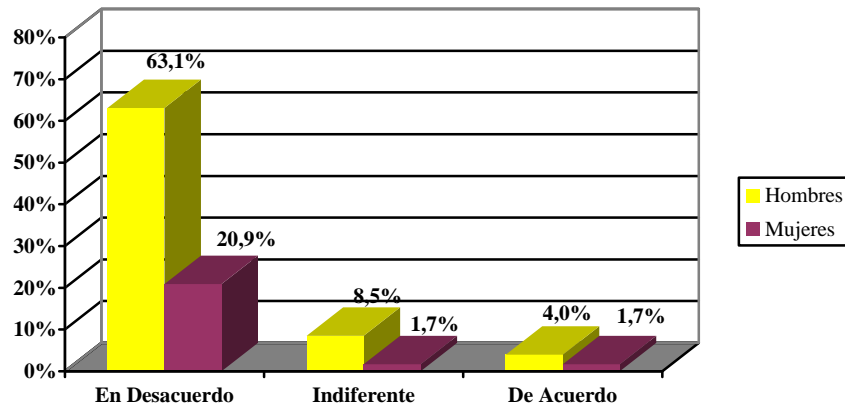


Del total de los encuestados, un 1,1% y un 0,6% (hombres y mujeres, respectivamente) están en desacuerdo con utilizar como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos. Por otro lado, un 3,4% (hombres) y un 0,6% (mujeres) son indiferentes, mientras que un 70,9% y un 23,3% (hombres y mujeres, respectivamente) están de acuerdo.

41) Propongo actividades distintas a las chicas que a los chicos.

Cuadro 55. Tabla de Contingencia Ítem 41 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	111	37	148
	% De ítem 41	75%	25%	100%
	% De sexo	63,1%	20,9%	84%
Indiferente	Recuento	15	3	18
	% De ítem 41	83,4%	16,6%	100%
	% De sexo	8,5%	1,7%	10,2%
De Acuerdo	Recuento	7	3	10
	% De ítem 41	70%	30%	100%
	% De sexo	4%	1,7%	5,7%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 41	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 49. Gráfico de Barras Ítem 41 en relación al sexo.

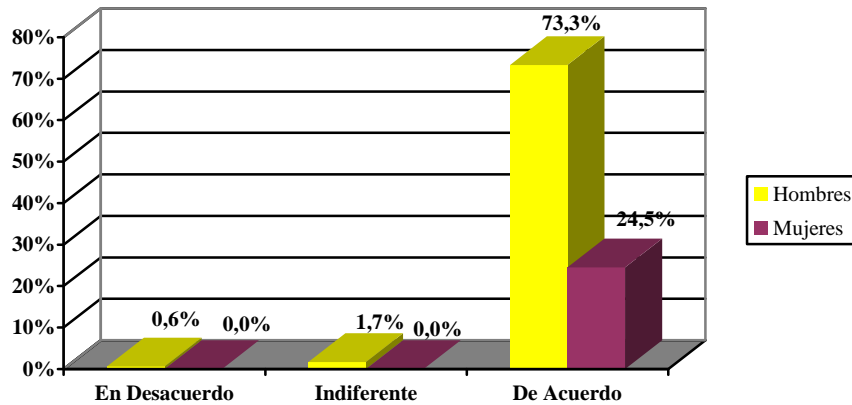


En relación con el ítem 41, un 8,5% compuesto por hombres se muestra indiferente, de la misma manera que un 1,7% compuesto por mujeres. El resto de hombres forma un 63,1% que está en desacuerdo con el Ítem 41 y un 4% se muestra de acuerdo. En cuanto a las mujeres, componen un 1,7% de los encuestados que están de acuerdo con proponer actividades distintas a las chicas que a los chicos. Por último, el 20,9% (mujeres) se muestra en desacuerdo con esta afirmación.

42) Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas.

Cuadro 56. Tabla de Contingencia Ítem 42 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	1	0	1
	% De ítem 42	100%	0%	100%
	% De sexo	0,6%	0%	0,6%
Indiferente	Recuento	3	0	3
	% De ítem 42	100%	0%	100%
	% De sexo	1,7%	0%	1,7%
De Acuerdo	Recuento	129	43	172
	% De ítem 42	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	73,3%	24,5%	97,8%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 42	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 50. Gráfico de Barras Ítem 42 en relación al sexo.

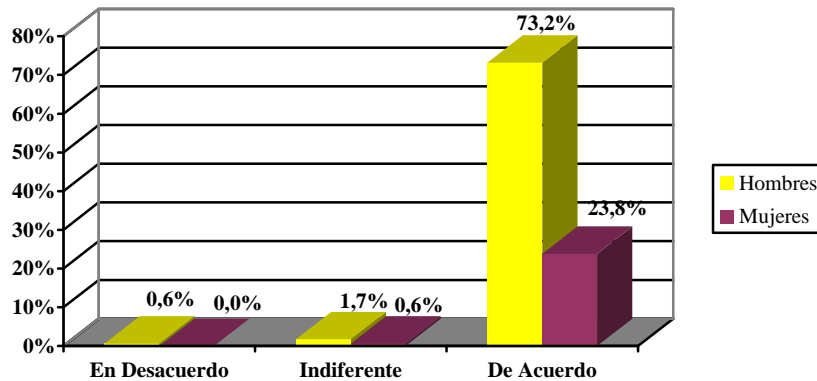


Respecto a la afirmación “Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas”, los profesores se muestran en desacuerdo en un 0,6% y un 1,7% de forma indiferente. Además, el 73,3% (profesores) está de acuerdo. La totalidad de las mujeres están de acuerdo (24,5%).

43) Empleo las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos.

Cuadro 57. Tabla de Contingencia Ítem 43 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	1	0	1
	% De ítem 43	100%	0%	100%
	% De sexo	0,6%	0%	0,6%
Indiferente	Recuento	3	1	4
	% De ítem 43	75%	25%	100%
	% De sexo	1,7%	0,6%	2,3%
De Acuerdo	Recuento	129	42	171
	% De ítem 43	75,4%	24,6%	100%
	% De sexo	73,2%	23,8%	97%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 43	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 51. Gráfico de Barras Ítem 43 en relación al sexo.

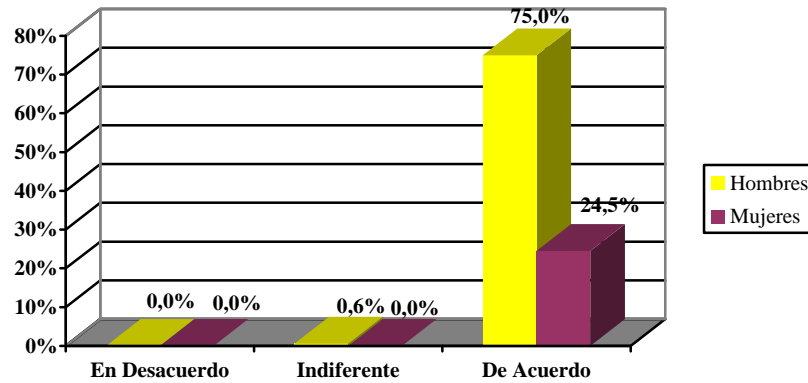


Tal y como muestra el gráfico 51, un 0,6% formado por hombres se muestra en desacuerdo. Un 0,6% formado por mujeres se muestra indiferente, al igual que un 1,7% constituido por hombres. Por otro lado el 73,2% (hombres) y un 23,8% (mujeres) se muestran de acuerdo con emplear las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos.

44) Escucho por igual las propuestas que hacen tanto los chicos como las chicas.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0
	% De ítem 44	0%	0%	0%
	% De sexo	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	1	0	1
	% De ítem 44	100%	0%	100%
	% De sexo	0,6%	0%	0,6%
De Acuerdo	Recuento	132	43	175
	% De ítem 44	74,9%	25,1%	100%
	% De sexo	75%	24,5%	99,5%
Total.	Recuento	133	43	176
	% De ítem 44	75,5%	24,5%	100%
	% De sexo	75,5%	24,5%	100%

Gráf. 52. Gráfico de Barras Ítem 44 en relación al sexo.



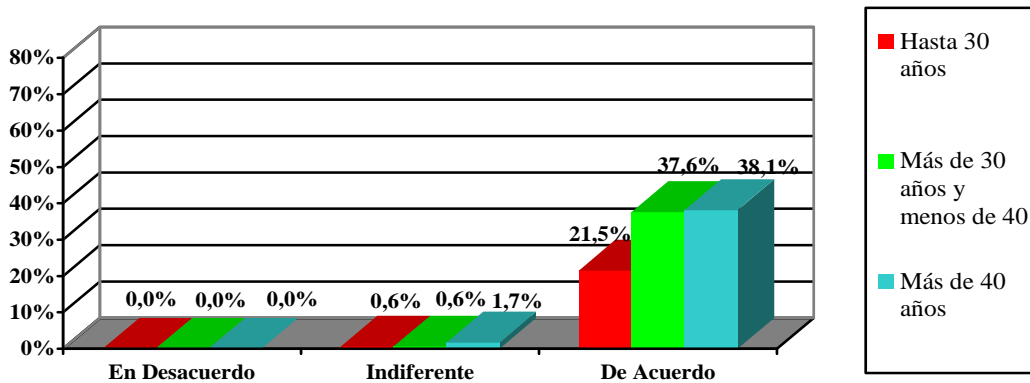
Del total de los encuestados, un 0,6% (hombres) se muestra indiferente con escuchar por igual las propuestas que hacen tanto los chicos como las chicas. Por otro lado, un 75% (hombres) y un 24,5% (mujeres) están de acuerdo.

5.1.3.2. Análisis descriptivo de tablas de contingencia en relación a la variable edad

1) Coeducar es un proceso en el que se asegura un trato equitativo a chicos y chicas mediante la superación de estereotipos.

Cuadro 59. Tabla de Contingencia Ítem 1 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0	0
	% De ítem 1	0%	0%	0%	0%
	% De edad	0%	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	1	1	3	5
	% De ítem 1	20%	20%	60%	100%
	% De edad	0,6%	0,6%	1,7%	2,9%
De Acuerdo	Recuento	38	66	67	171
	% De ítem 1	22,2%	38,6%	39,2%	100%
	% De edad	21,5%	37,6%	38,1%	97,2%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 1	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 53. Gráfico de Barras Ítem 1 en relación a la edad.

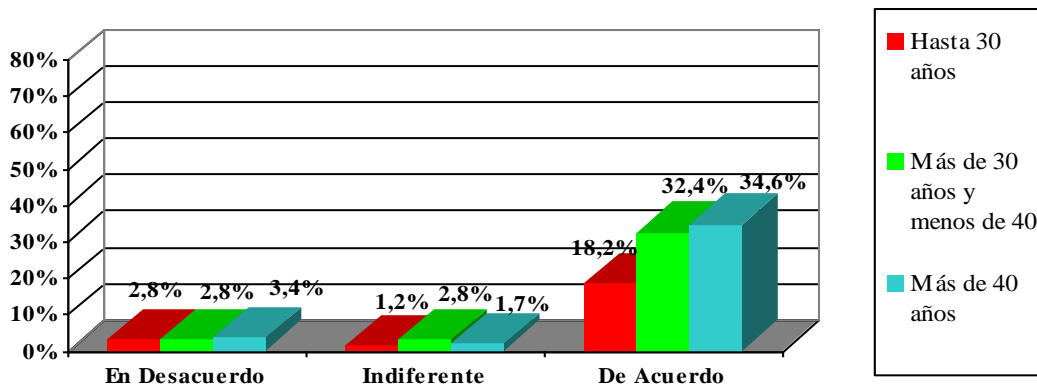


De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos observar que ningún encuestado está en desacuerdo con el ítem 1. Un 0,6% (hasta 30 años), un 1,7% (más de 40 años) y 0,6% (más de 30 años y menos de 40 años) se muestran indiferentes. Se puede apreciar que un 21,5% (hasta 30 años), 37,6% (entre 30 y 40 años) y 38,1% (más de 40 años) están de acuerdo con el ítem 1.

2) La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes.

Cuadro 60. Tabla de Contingencia Ítem 2 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	5	5	6	16
	% De ítem 2	31,2%	31,2%	37,6%	100%
	% De edad	2,8%	2,8%	3,4%	9%
Indiferente	Recuento	2	5	3	10
	% De ítem 2	20%	50%	30%	100%
	% De edad	1,2%	2,8%	1,7%	5,7%
De Acuerdo	Recuento	32	57	61	150
	% De ítem 2	21,4%	38%	40,6%	100%
	% De edad	18,2%	32,4%	34,6%	85,2%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 2	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 54. Gráfico de Barras Ítem 2 en relación a la edad.

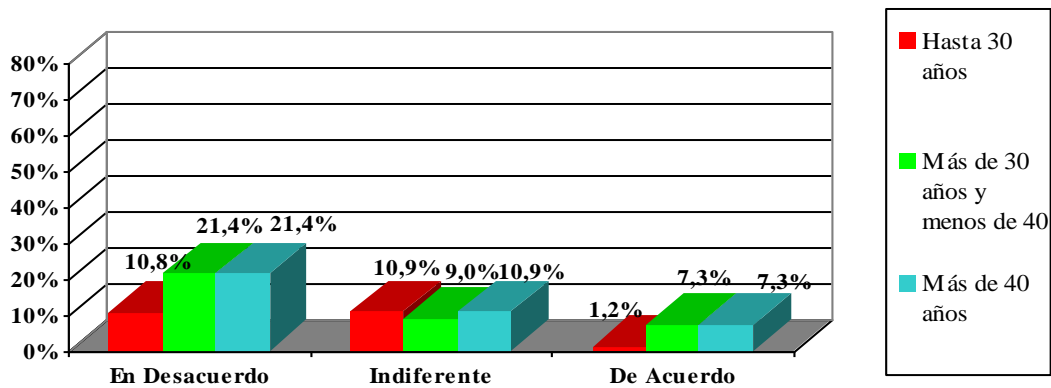


En relación con el ítem 2, un 2,8% compuesto por profesores menores de 30 años se muestra en desacuerdo y un mismo porcentaje para aquellos entre 30 y 40 años, así como un 3,4% compuesto por mayores de 40 años. Un 1,2% de profesores menores de 30 años se muestra indiferente, al igual que un 2,8% (entre 30 y 40 años) y 1,7% de profesores mayores de 40 años. El resto de profesores menores de 30 años (18,2%) están de acuerdo, al igual que un 32,4% de aquellos entre 30 y 40 años y un 34,6% de profesores mayores de 40 años.

3) El trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación.

Cuadro 61. Tabla de Contingencia Ítem 3 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	18	38	38	94
	% De ítem 3	19,2%	40,4%	40,4%	100%
	% De edad	10,8%	21,4%	21,4%	53,6%
Indiferente	Recuento	19	16	19	54
	% De ítem 3	35,2%	29,6%	35,2%	100%
	% De edad	10,9%	9%	10,9%	30,8%
De Acuerdo	Recuento	2	13	13	28
	% De ítem 3	7,15%	46,4%	46,4%	100%
	% De edad	1,2%	7,3%	7,3%	15,8%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 3	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 55. Gráfico de Barras Ítem 3 en relación a la edad.

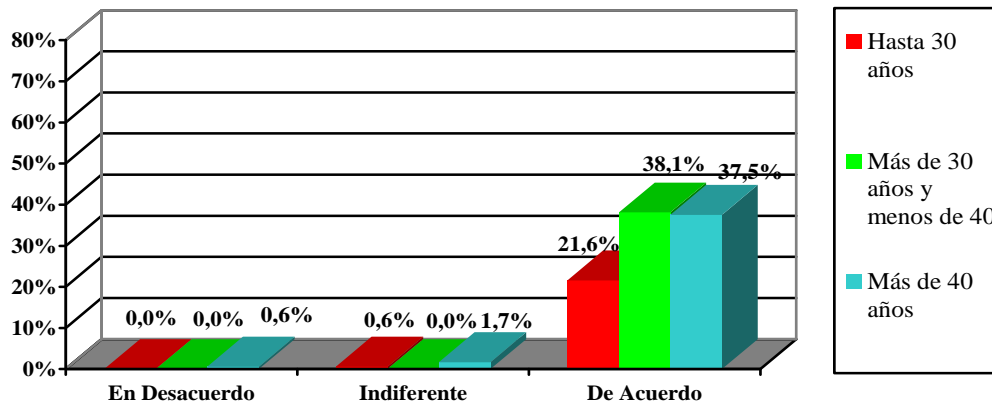


Del total de los encuestados, un 10,8%, 21,4% y un 24,4% (hasta 30 años, más de 30 y menos de 40, más de 40 años, respectivamente) están en desacuerdo con que el trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación. Por otro lado, un 9% (más de 30 años y menos de 40) se muestra indiferente, al igual que 10,9% (hasta 30 años) y el mismo porcentaje en más de 40 años. Un 1,2% (hasta 30 años) están de acuerdo, al igual que 7,3% (más de 30 y menos de 40) y el mismo porcentaje en mayores de 40 años están de acuerdo.

4) La coeducación forma parte del proceso educativo.

		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	1	1
	% De ítem 4	0%	0%	100%	100%
	% De edad	0%	0%	0,6%	0,6%
Indiferente	Recuento	1	0	3	4
	% De ítem 4	25%	0%	75%	100%
	% De edad	0,6%	0%	1,7%	2,3%
De Acuerdo	Recuento	38	67	66	171
	% De ítem 4	22,2%	39,2%	38,6%	100%
	% De edad	21,6%	38,1%	37,5%	97,2%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 4	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 56. Gráfico de Barras Ítem 4 en relación a la edad.

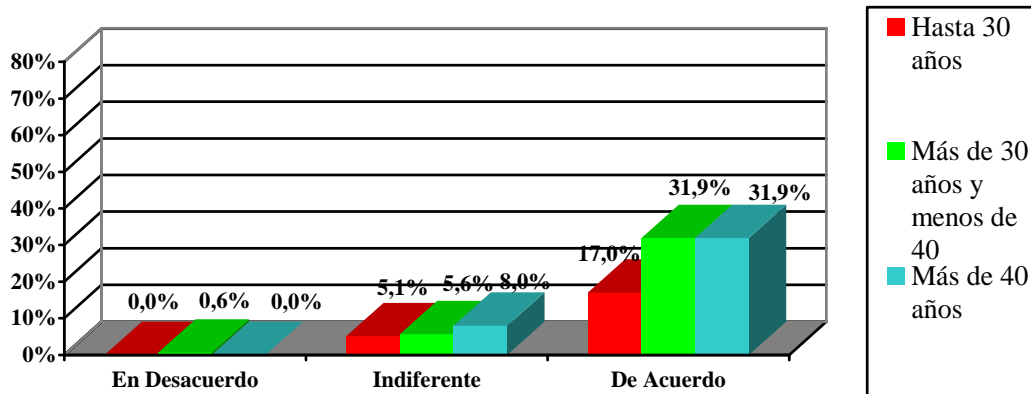


Como se puede observar en la gráfica anterior, un 0,6% de profesores mayores de 40 años está en desacuerdo. Tienen una opinión indiferente un 0,6% de profesores menores de 30 años y un 1,7% de profesores mayores de 40 años. La totalidad de profesores de entre 30 y 40 años (38,1%) están de acuerdo, al igual que un 21,6% de profesores menores de 30 años y un 37,5% formado por profesores mayores de 40 años.

5) El centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado.

Cuadro 63. Tabla de Contingencia Ítem 5 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	1	0	1
	% De ítem 5	0%	100%	0%	100%
	% De edad	0%	0,6%	0%	0,6%
Indiferente	Recuento	9	10	14	33
	% De ítem 5	27,2%	30,3%	42,4%	100%
	% De edad	5,1%	5,6%	8%	18,7%
De Acuerdo	Recuento	30	56	56	142
	% De ítem 5	21,2%	39,4%	39,4%	100%
	% De edad	17%	31,9%	31,9%	80,8%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 5	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 57. Gráfico de Barras Ítem 5 en relación a la edad.

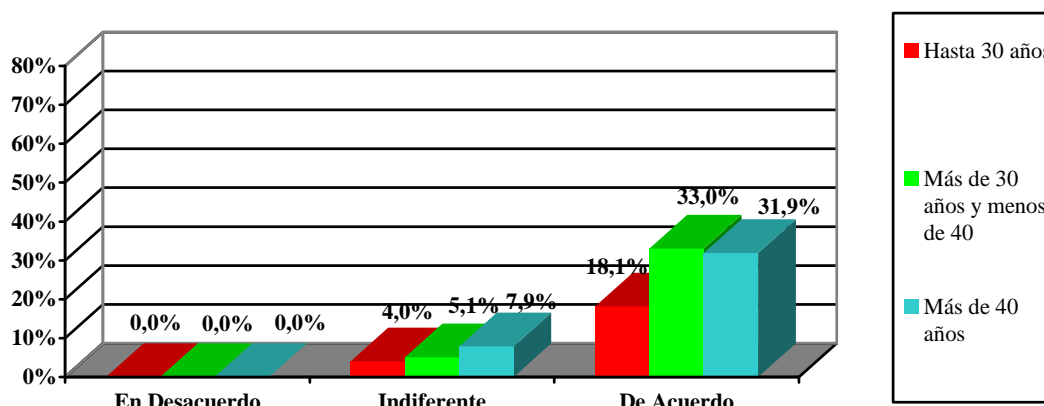


En relación con el Ítem 5, el 17% formado por profesores menores de 30 años, el 31,9% formado por profesorado mayor de 30 años y menor de 40 y el mismo porcentaje para profesorado mayor de 40 años opinan que el centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado. Un 5,1% (profesores menores de 30 años), 5,6% (profesores mayores de 30 años y menos de 40), y un 8% (profesores mayores de 40 años) se muestran indiferentes. Solamente un 0,6% formado por profesores mayores de 30 años y menores de 40 están en desacuerdo.

6) Los centros en los que he trabajado han apoyado mis actividades coeducativas.

Cuadro 64. Tabla de Contingencia Ítem 6 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0	0
	% De ítem 6	0%	0%	0%	0%
	% De edad	0%	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	7	9	14	30
	% De ítem 6	23,4%	30%	46,6%	100%
	% De edad	4%	5,1%	7,9%	17%
De Acuerdo	Recuento	32	58	56	146
	% De ítem 6	21,9%	39,7%	38,3%	100%
	% De edad	18,1%	33%	31,9%	83%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 6	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 58. Gráfico de Barras Ítem 6 en relación a la edad.

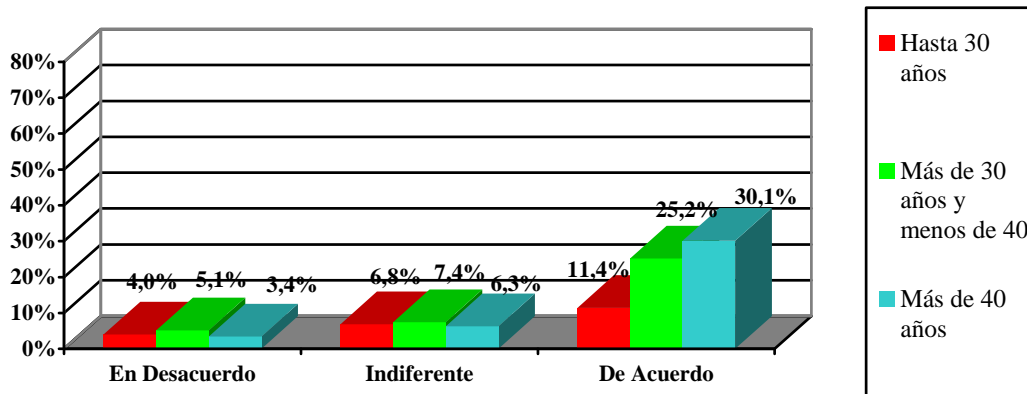


De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que ningún encuestado está en desacuerdo con que los centros en los que ha trabajado han apoyado actividades coeducativas. En cuanto al profesorado menor de 30 años forma un 4% que se muestra indiferente y un 18,1% que está de acuerdo. Respecto al profesorado mayor de 30 años y menor de 40, se muestra en un 5,1% indiferente y un 33% de acuerdo. En cuanto al profesorado mayor de 40 años constituye un 7,9% que se muestra indiferente y un 31,9% que está de acuerdo.

7) He observado cambios coeducativos en las relaciones en el alumnado a lo largo de mi experiencia docente.

Cuadro 65. Tabla de Contingencia Ítem 7 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	7	9	6	22
	% De ítem 7	31,8%	40,9%	27,3%	100%
	% De edad	4%	5,1%	3,4%	12,5%
Indiferente	Recuento	12	13	11	36
	% De ítem 7	33,3%	36,1%	30,5%	100%
	% De edad	6,8%	7,4%	6,3%	20%
De Acuerdo	Recuento	20	45	53	118
	% De ítem 7	16,9%	38,1%	44,9%	100%
	% De edad	11,4%	25,2%	30,1%	67,5%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 7	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 59. Gráfico de Barras Ítem 7 en relación a la edad.

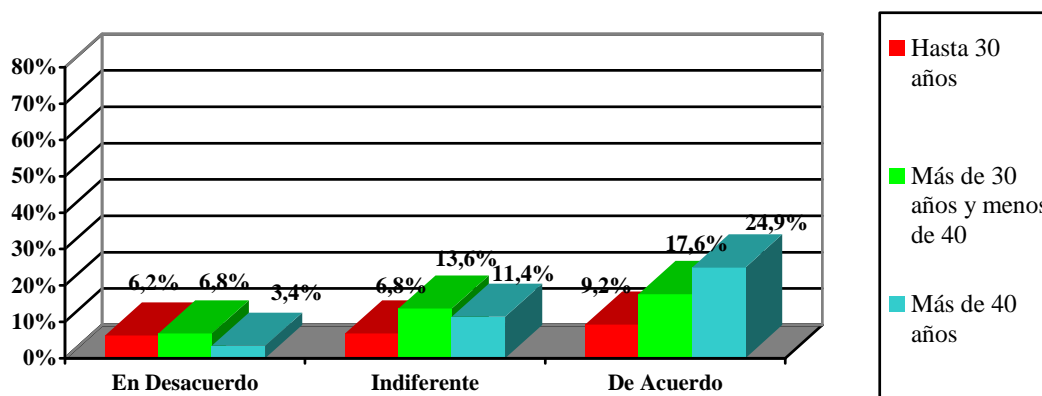


En relación con el ítem 7, el profesorado menor de 30 forma un 4% que está en desacuerdo, 6,8% que se muestra indiferente y 11,4% que está de acuerdo. El profesorado entre 30 y 40 años, constituye un 5,1% que está en desacuerdo, un 7,4% que se muestra indiferente y un 25,2% que está de acuerdo. Respecto al profesorado mayor de 40 años conforma un 3,4% que está en desacuerdo, un 6,3% que se muestra indiferente y un 30,1% que está de acuerdo.

8) En mi experiencia docente, la concepción sobre coeducación en las familias ha cambiado.

Cuadro 66. Tabla de Contingencia Ítem 8 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	11	12	6	29
	% De ítem 8	37,9%	41,3%	20,7%	100%
	% De edad	6,2%	6,8%	3,4%	16,4%
Indiferente	Recuento	12	24	20	56
	% De ítem 8	21,4%	42,8%	35,7%	100%
	% De edad	6,8%	13,6%	11,4%	31,8%
De Acuerdo	Recuento	16	31	44	91
	% De ítem 8	17,5%	34%	48,3%	100%
	% De edad	9,2%	17,6%	24,9%	51,7%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 8	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 60. Gráfico de Barras Ítem 8 en relación a la edad.

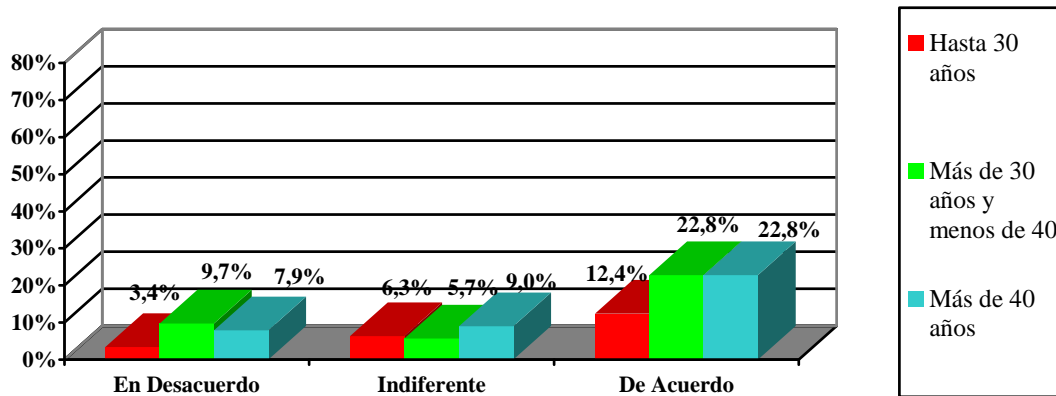


Del total de los encuestados, un 6,2%, 6,8% y 3,4% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) están en desacuerdo con que en su experiencia docente, la concepción sobre coeducación en las familias ha cambiado. Por otro lado, un 6,8% (menores de 30 años), 13,6% (entre 30 y 40 años) y un 11,4% (mayores de 40 años) son indiferentes, mientras que un 9,2%, 17,6% y un 24,9% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) están de acuerdo.

9) Dependiendo del tipo de las actividades he tenido dificultad para trabajar la coeducación.

Cuadro 67. Tabla de Contingencia Ítem 9 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	6	17	14	37
	% De ítem 9	16,2%	46%	37,8%	100%
	% De edad	3,4%	9,7%	7,9%	21%
Indiferente	Recuento	11	10	16	37
	% De ítem 9	29,8%	27%	43,2%	100%
	% De edad	6,3%	5,7%	9%	21%
De Acuerdo	Recuento	22	40	40	102
	% De ítem 9	21,6%	39,2%	39,2%	100%
	% De edad	12,4%	22,8%	22,8%	58%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 9	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 61. Gráfico de Barras Ítem 9 en relación a la edad.

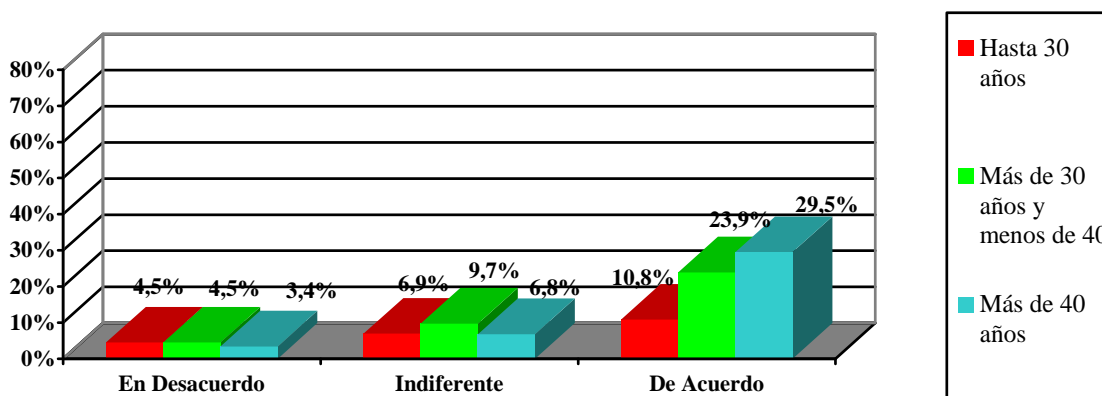


Respecto al ítem 9, un 3,4% formado por profesores menores de 30 años se muestra en desacuerdo al igual que un 9,7% de profesores entre 30 y 40 años, y un 7,9% de profesorado mayor de 40 años. El profesorado que manifiesta su indiferencia esta constituido por 6,3% de menores de 30 años, 5,7% de entre 30 y 40 años y 9% de mayores de 40 años. Por último, el profesorado que está de acuerdo está constituido por un 12,4% de profesores menores de 30 años, 22,8% de profesores entre 30 y 40 años y el mismo porcentaje para los mayores de 40 años.

10) En mis años como docente he observado cambios en la sociedad, fomentando la coeducación.

Cuadro 68. Tabla de Contingencia Ítem 10 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	8	8	6	22
	% De ítem 10	36,3%	36,3%	27,3%	100%
	% De edad	4,5%	4,5%	3,4%	12,4%
Indiferente	Recuento	12	17	12	41
	% De ítem 10	29,3%	41,4%	29,3%	100%
	% De edad	6,9%	9,7%	6,8%	30,7%
De Acuerdo	Recuento	19	42	52	113
	% De ítem 10	16,9%	37,1%	46%	100%
	% De edad	10,8%	23,9%	29,5%	64,2%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 10	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 62. Gráfico de Barras Ítem 10 en relación a la edad.

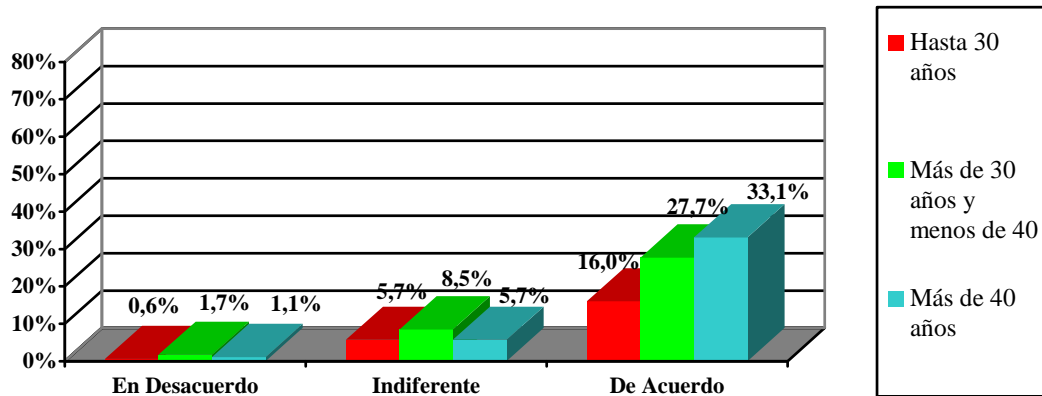


Los resultados del ítem 10 reflejan que un 4,5% (menores de 30 años), el mismo porcentaje para los profesores entre 30 y 40 años, además de un 3,4% (mayores de 40 años) se muestran en desacuerdo. Respecto al profesorado que se muestra indiferente se obtiene un 6,9% (menores de 30 años), un 9,7% (entre 30 y 40 años) y 6,8% (mayores de 40 años). Están de acuerdo un 10,8% (menos de 30 años), 23,9% (entre 30 y 40 años) y 29,5% (mayor de 40 años).

11) En los centros mixtos se fomenta la coeducación.

		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	1	3	2	6
	% De ítem 11	16,7%	50%	33,3%	100%
	% De edad	0,6%	1,7%	1,1%	3,4%
Indiferente	Recuento	10	15	10	35
	% De ítem 11	28,5%	43%	28,5%	100%
	% De edad	5,7%	8,5%	5,7%	19,9%
De Acuerdo	Recuento	28	49	58	135
	% De ítem 11	20,7%	36,3%	43%	100%
	% De edad	16%	27,7%	33,1%	76,8%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 11	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 63. Gráfico de Barras Ítem 11 en relación a la edad.

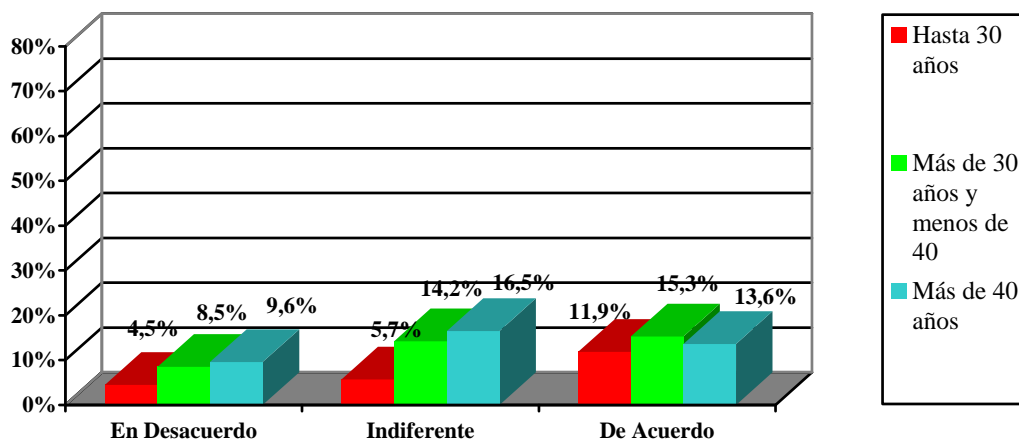


Como se puede observar en la gráfica anterior referida al ítem 11, el 0,6% formado por profesores menores de 30 años, el 1,7% constituido por profesores entre 30 y 40 años y el 1,1% compuesto por profesores mayores de 40 años están en desacuerdo. El 8,5% perteneciente a profesorado entre 30 y 40 años se muestra indiferente al igual que un 5,7% de profesorado menor de 30 años y el mismo porcentaje en profesorado mayor de 40 años. Respecto a los que se muestran de acuerdo se obtiene un 16% en profesores menores de 30 años, 27,7% en profesores entre 30 y 40 años y 33,1% en profesorado mayor de 40 años.

12) El currículo oficial es la base para favorecer el trabajo coeducativo.

Cuadro 70. Tabla de Contingencia Ítem 12 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	8	15	17	40
	% De ítem 12	20%	37,5%	42,5%	100%
	% De edad	4,5%	8,5%	9,6%	22,6%
Indiferente	Recuento	10	25	29	64
	% De ítem 12	15,7%	30%	45,3%	100%
	% De edad	5,7%	14,2%	16,5%	36,4%
De Acuerdo	Recuento	21	27	24	72
	% De ítem 12	29,7%	37,5%	33,3%	100%
	% De edad	11,9%	15,3%	13,6%	40,8%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 12	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 64. Gráfico de Barras Ítem 12 en relación a la edad.

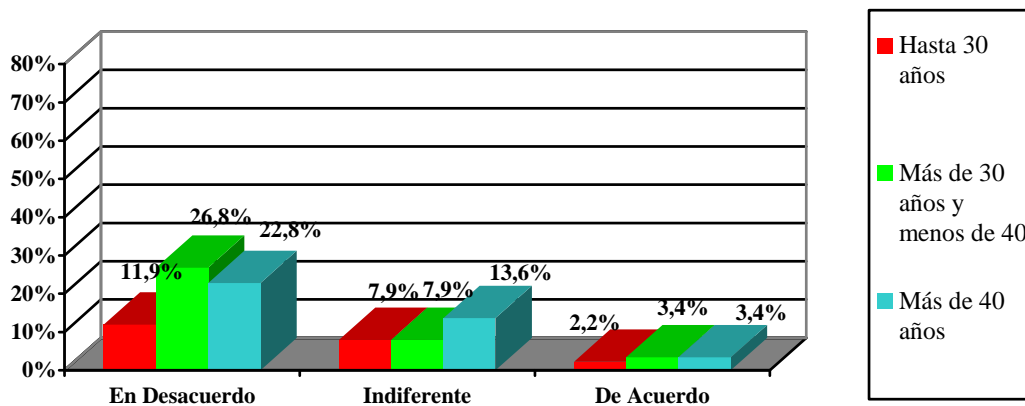


Los resultados del ítem 12 muestran que tanto el 4,5% de los encuestados (menores de 30 años), como el 8,5% (entre 30 y 40 años), así como el 9,6% (mayores de 40 años) se muestran en desacuerdo con la afirmación “el currículo oficial es la base para favorecer el trabajo coeducativo”. Un 5,7% (menores de 30 años), 14,2% (entre 30 y 40 años) y un 16,5% (mayores de 40 años) se muestran indiferentes. Por último, un 11,9% (menores de 30 años), 15,3% (entre 30 y 40 años) y un 13,6% (mayores de 40 años) están de acuerdo con la afirmación.

13) Las chicas me demandan contenidos del bloque de actividades en el medio natural.

Cuadro 71. Tabla de Contingencia Ítem 13 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	21	47	40	108
	% De ítem 13	19,5%	43,5%	37%	100%
	% De edad	11,9%	26,8%	22,8%	61,5%
Indiferente	Recuento	14	14	24	52
	% De ítem 13	26,9%	26,9%	46,2%	100%
	% De edad	7,9%	7,9%	13,6%	29,4%
De Acuerdo	Recuento	4	6	6	16
	% De ítem 13	25%	37,5%	37,5%	100%
	% De edad	2,2%	3,4%	3,4%	9%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 13	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 65. Gráfico de Barras Ítem 13 en relación a la edad.

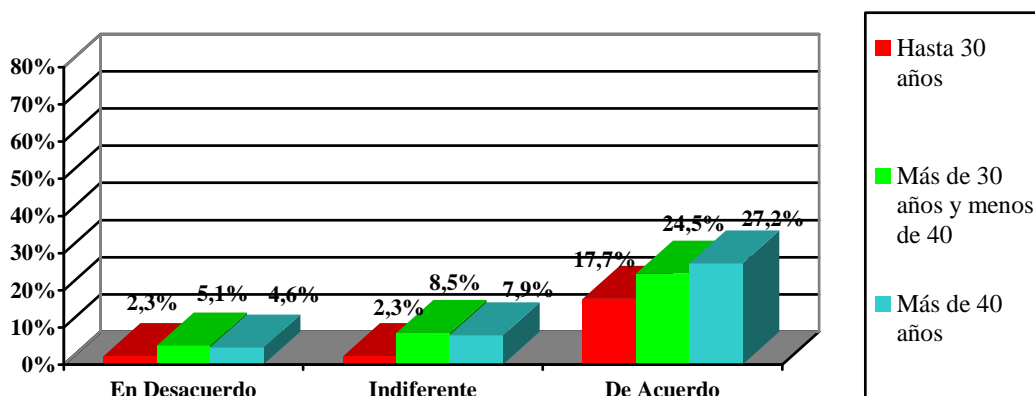


Los resultados del ítem 13 muestran que el 11,9% (menores de 30 años), 26,8% (entre 30 y 40 años) y 22,8% (mayores de 40 años) se muestran en desacuerdo. Respecto al profesorado que piensa de forma indiferente se encuentra en un 7,9% (menores de 30 años), el mismo porcentaje para los comprendidos entre 30 años y 40 y 13,6% para mayores de 40 años. Por último, el 2,2% (menores de 30 años) y el 3,4% tanto para mayores de 40 años como para entre 30 y 40 años, están de acuerdo.

14) Las chicas prefieren trabajar el bloque de expresión corporal.

		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	4	9	8	21
	% De ítem 14	19%	42,8%	38,2%	100%
	% De edad	2,3%	5,1%	4,6%	12%
Indiferente	Recuento	4	15	14	33
	% De ítem 14	12,1%	45,5%	42,4%	100%
	% De edad	2,3%	8,5%	7,9%	18,7%
De Acuerdo	Recuento	31	43	48	122
	% De ítem 14	25,4%	35,2%	39,3%	100%
	% De edad	17,7%	24,5%	27,2%	69,4%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 14	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 66. Gráfico de Barras Ítem 14 en relación a la edad.

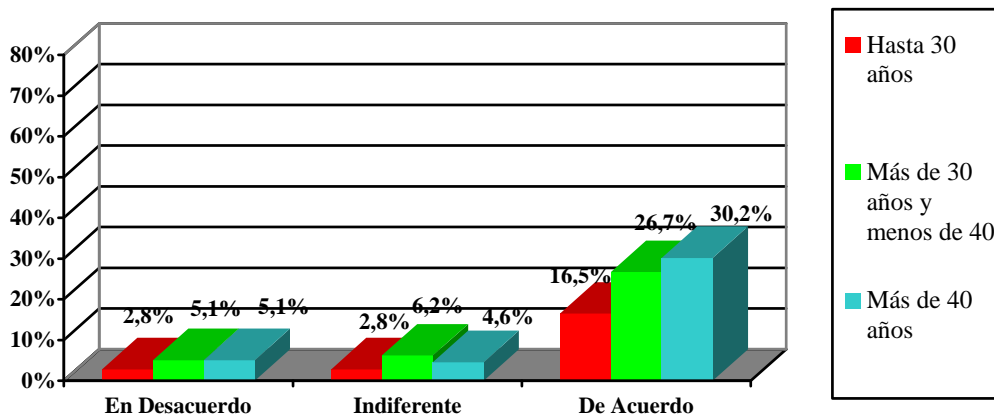


De acuerdo con los resultados obtenidos, un 2,3%, 5,1% y 4,6% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) se muestra en desacuerdo con la afirmación “las chicas prefieren trabajar el bloque de expresión corporal”. En cuanto al profesorado que se muestra indiferente, aquellos menores de 30 años forman un 2,3%, el grupo de mayores de 30 años y menores de 40 años obtiene un 8,5% y los mayores de 40 años un 7,9%. Por último, un 17,7%, 24,5% y 27,2% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) están de acuerdo.

15) Los chicos se decantan por contenidos del bloque de juegos y deportes.

		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	5	9	9	23
	% De ítem 15	21,7%	39,1%	39,1%	100%
	% De edad	2,8%	5,1%	5,1%	13%
Indiferente	Recuento	5	11	8	24
	% De ítem 15	20,8%	45,8%	33,3%	100%
	% De edad	2,8%	6,2%	4,6%	13,6%
De Acuerdo	Recuento	29	47	53	129
	% De ítem 15	22,4%	36,4%	41%	100%
	% De edad	16,5%	26,7%	30,2%	73,4%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 15	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 67. Gráfico de Barras Ítem 15 en relación a la edad.

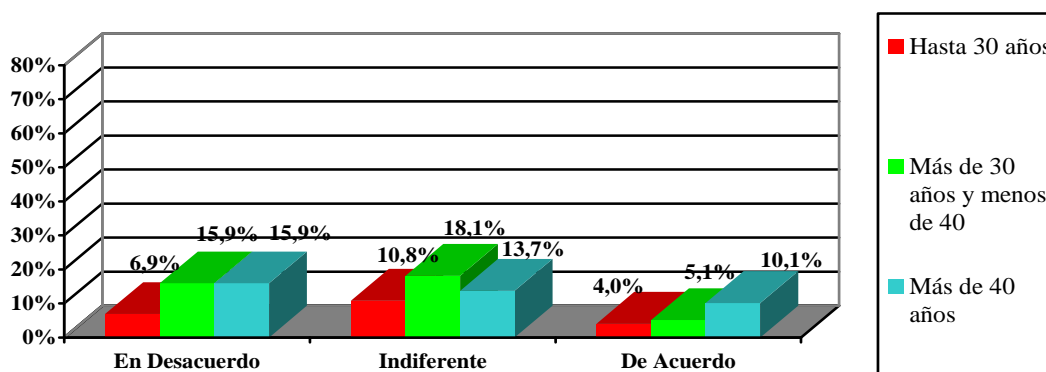


Como se puede observar en la gráfica anterior referida al ítem 15, el 2,8% (menores de 30 años), 5,1% y 5,1% (entre 30 y 40 y mayores de 40 años, respectivamente) se muestran en desacuerdo. Un 2,8%, 6,2% y 4,6% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años) se muestran indiferentes. Por último un 16,5% (menores de 30 años), 26,7% (entre 30 y 40 años) y 30,2% (mayores de 40 años) están de acuerdo.

16) Para el trabajo de la coeducación me centro en el control del espacio de actividad motriz.

Cuadro 74. Tabla de Contingencia Ítem 16 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	12	28	28	68
	% De ítem 16	17,6%	41,2%	41,2%	100%
	% De edad	6,9%	15,9%	15,9%	37,8%
Indiferente	Recuento	19	30	24	73
	% De ítem 16	26,2%	41%	32,8%	100%
	% De edad	10,8%	18,1%	13,7%	42,6%
De Acuerdo	Recuento	8	9	18	35
	% De ítem 16	22,9%	25,7%	51,4%	100%
	% De edad	4%	5,1%	10,1%	19,2%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 16	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 68. Gráfico de Barras Ítem 16 en relación a la edad.

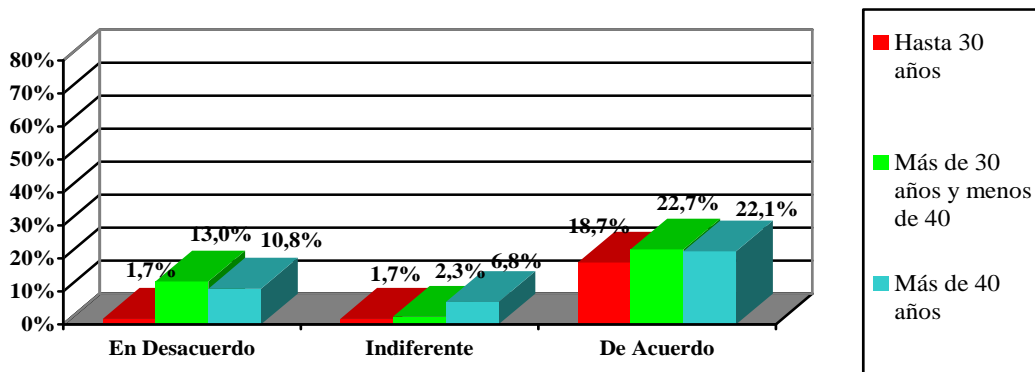


Respecto a la afirmación “Para el trabajo de la coeducación de centro en el control de la actividad motriz”, los profesores menores de 30 años están en desacuerdo en un 6,9%, un 10,8% se muestran indiferentes y un 4% de acuerdo. En el caso de profesores de más de 30 y años y menos de 40, están en desacuerdo en un 15,9%, se muestran indiferentes en un 18,1% y de acuerdo en un 5,1%. Respecto a los profesores mayores de 40 años, un 15,9% están en desacuerdo, un 13,7% responde de forma indiferente y un 10,1% se muestran de acuerdo.

17) La escuela debe ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas.

Cuadro 75. Tabla de Contingencia Ítem 17 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	3	23	19	45
	% De ítem 17	6,7%	51,1%	42,2%	100%
	% De edad	1,7%	13%	10,8%	25,5%
Indiferente	Recuento	3	4	12	19
	% De ítem 17	15,8%	21%	63,2%	100%
	% De edad	1,7%	2,3%	6,8%	10,8%
De Acuerdo	Recuento	33	40	39	112
	% De ítem 16	29,4%	35,7%	34,8%	100%
	% De edad	18,7%	22,7%	22,1%	63,5%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 17	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 69. Gráfico de Barras Ítem 17 en relación a la edad.

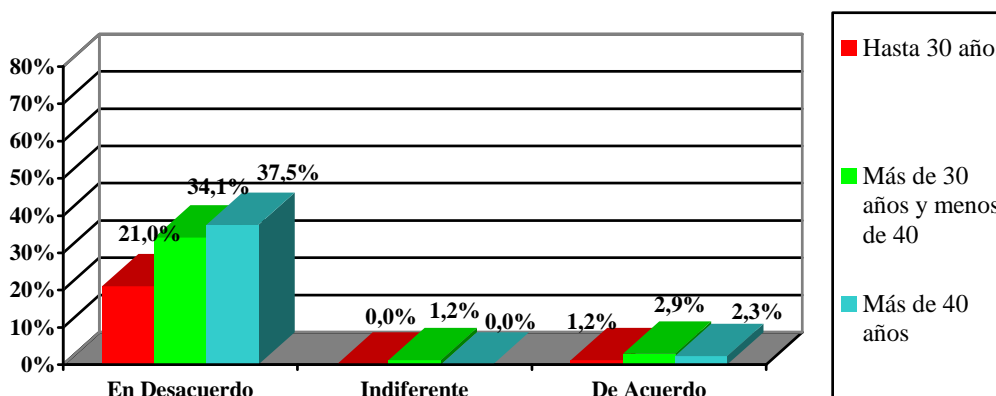


Tal y como muestra el gráfico 69 donde se reflejan los resultados del ítem 17, un 1,7%, 2,3% y 6,8% (menores de 30 años, más de 30 años y menos de 40 y mayores de 40 años) piensan de forma indiferente. En cuanto al profesorado que está en desacuerdo los mayores de 40 años forman un 10,8%, mientras que menores de 30 y mayores de 30 y menos de 40 años forman dos grupos de 1,7% y 13%, respectivamente. Por último aquellos que están de acuerdo son 18,7% (menores de 30 años), 22,7% (mayores de 30 años y menos de 40 años) y 22,1% (mayores de 40 años).

18) El fomento del respeto carece de importancia en el trabajo coeducativo.

		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	35	60	66	131
	% De ítem 18	26,7%	45,8%	50,4%	100%
	% De edad	21%	34,1%	37,5%	92,6%
Indiferente	Recuento	0	2	0	2
	% De ítem 18	0%	100%	0%	100%
	% De edad	0%	1,2%	0%	1,2%
De Acuerdo	Recuento	2	5	4	11
	% De ítem 18	18,1%	45,5%	36,4%	100%
	% De edad	1,2%	2,9%	2,3%	6,4%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 18	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 70. Gráfico de Barras Ítem 18 en relación a la edad.

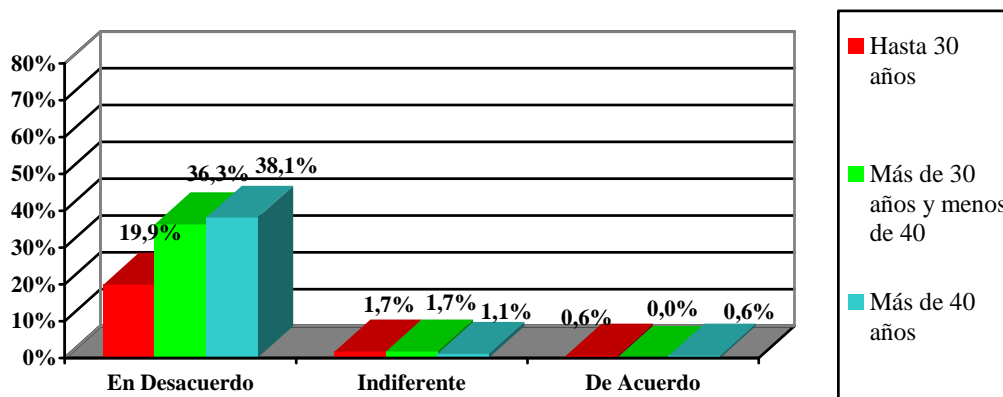


Los resultados del ítem 18 muestran que solamente un 1,2% de profesores mayores de 30 años y menores de 40 se muestran indiferentes con la afirmación “el fomento del respeto carece de importancia en el trabajo coeducativo”. Solamente un 1,2% (menores de 30 años), 2,9% (mayores de 30 años y menores de 40) y 2,3% (mayores de 40 años) están de acuerdo. Por último, un 21% (menores de 30 años), 34,1% (mayores de 30 años y menores de 40) y un 37,5% (mayores de 40 años) están en desacuerdo con la afirmación.

19) La responsabilidad carece de importancia en el alumnado para desarrollar la coeducación.

Cuadro 77. Tabla de Contingencia Ítem 19 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	35	64	67	166
	% De ítem 19	21,2%	38,5%	40,3%	100%
	% De edad	19,9%	36,3%	38,1%	94,3%
Indiferente	Recuento	3	3	2	8
	% De ítem 19	37,5%	37,5%	25%	100%
	% De Edad	1,7%	1,7%	1,1%	4,5%
De Acuerdo	Recuento	1	0	1	2
	% De ítem 19	50%	0%	50%	100%
	% De edad	0,6%	0%	0,6%	1,2%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 19	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 71. Gráfico de Barras Ítem 19 en relación a la edad.

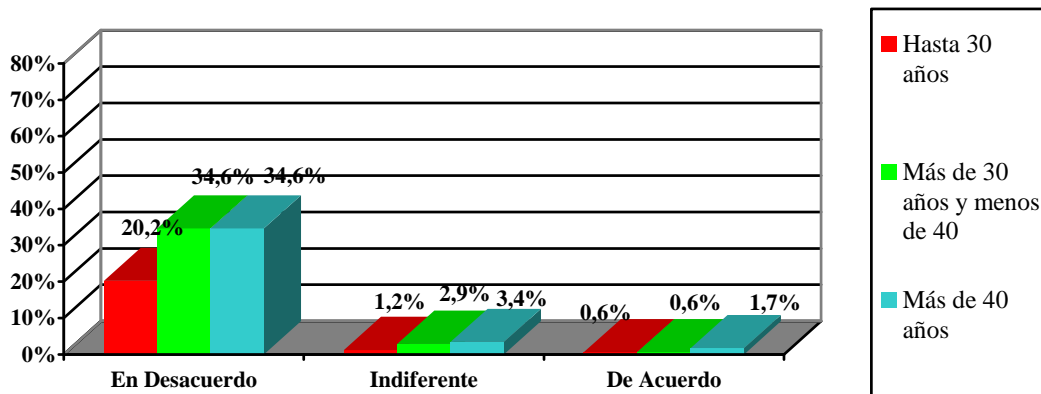


De acuerdo con los resultados obtenidos en relación con el ítem 19, se puede apreciar que el 19,9% formado por profesores menores de 30 años está en desacuerdo con el ítem 9, al igual que un 36,3% (profesores de más de 30 años y menos de 40) y un 38,1% (mayores de 40 años). Por otro lado, 1,7% de profesorado menor de 30 años se muestra indiferente, siendo el mismo porcentaje en profesores de más de 30 años y menos de 40, existe un 1,1% de profesorado mayor de 40 años que opina de la misma manera. Solamente está de acuerdo un 0,6% de profesorado menor de 30 años y el mismo porcentaje para mayores de 40 años.

20) El compañerismo no se valora en la coeducación.

Cuadro 78. Tabla de Contingencia Ítem 20 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	36	61	61	158
	% De ítem 20	22,8%	38,6%	38,6%	100%
	% De edad	20,2%	34,6%	34,6%	89,4%
Indiferente	Recuento	2	5	6	13
	% De ítem 20	15,4%	38,5%	46,1%	100%
	% De edad	1,2%	2,9%	3,4%	8%
De Acuerdo	Recuento	1	1	3	5
	% De ítem 20	20%	20%	60%	100%
	% De edad	0,6%	0,6%	1,7%	2,9%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 20	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 72. Gráfico de Barras Ítem 20 en relación a la edad.

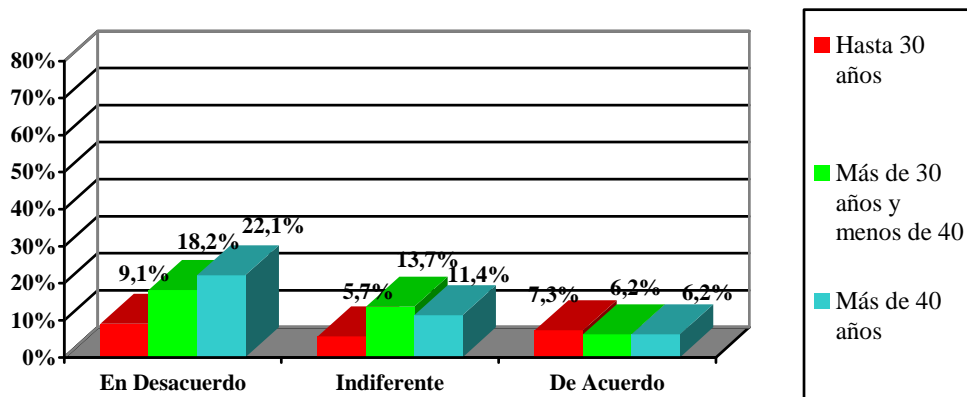


En relación con el ítem 20, se encuentra el mismo porcentaje (34,6%) de profesorado en desacuerdo, tanto en más de 30 años y menos de 40 y en profesorado de más de 40 años, por su parte el profesorado menor de 30 años forma un 20,2%. Respecto al profesorado que se muestra indiferente encontramos un 1,2% en menores de 30 años, 2,9% por parte de mayores de 30 años y menores de 40 y un 3,4% compuesto por profesorado mayor de 40 años. En cuanto al profesorado menor de 30 años forma un 0,6% que está de acuerdo, al igual que el profesorado mayor de 30 años y menor de 40, por otro lado, el profesorado mayor de 40 años forma un 1,7% que está de acuerdo.

21) El profesorado de Educación Física (EF) utiliza un lenguaje sexista inconscientemente.

Cuadro 79. Tabla de Contingencia Ítem 21 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	16	32	39	87
	% De ítem 21	18,3%	36,8%	44,8%	100%
	% De edad	9,1%	18,2%	22,1%	49,4%
Indiferente	Recuento	10	24	20	54
	% De ítem 21	18,5%	44,5%	37%	100%
	% De edad	5,7%	13,7%	11,4%	30,8%
De Acuerdo	Recuento	13	11	11	35
	% De ítem 21	37,1%	31,4%	31,4%	100%
	% De edad	7,3%	6,2%	6,2%	19,7%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 21	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 73. Gráfico de Barras Ítem 21 en relación a la edad.

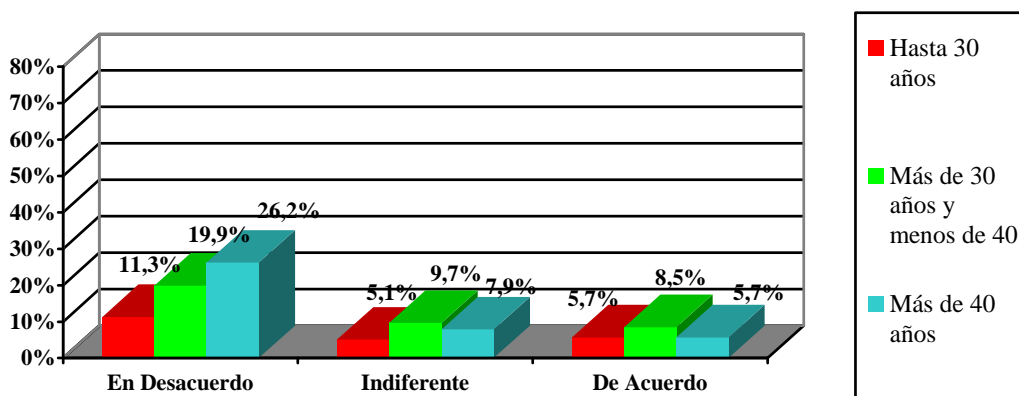


Del total de los encuestados, un 9,1% (menores de 30 años), 18,2% (mayores de 30 años y menos de 40) y 22,1% (mayores de 40 años) están en desacuerdo. Por otro lado, un 5,7% (menores de 30 años), 13,7% (mayores de 30 años y menos de 40) y 11,4% (mayores de 40 años) se muestran indiferentes. Por último, un 7,3% (menores de 30 años), 6,2% (mayores de 30 años y menos de 40) y 6,2% (mayores de 40 años) están de acuerdo con que el profesorado de EF utiliza un lenguaje sexista inconscientemente.

22) Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas.

Cuadro 80. Tabla de Contingencia Ítem 22 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	20	35	46	101
	% De ítem 22	19,8%	35,6%	45,5%	100%
	% De edad	11,3%	19,9%	26,2%	57,4%
Indiferente	Recuento	9	17	14	40
	% De ítem 22	22,5%	42,5%	35%	100%
	% De edad	5,1%	9,7%	7,9%	22,7%
De Acuerdo	Recuento	10	15	10	35
	% De ítem 22	28,5%	42,9%	28,5%	100%
	% De edad	5,7%	8,5%	5,7%	19,9%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 22	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 74. Gráfico de Barras Ítem 22 en relación a la edad.

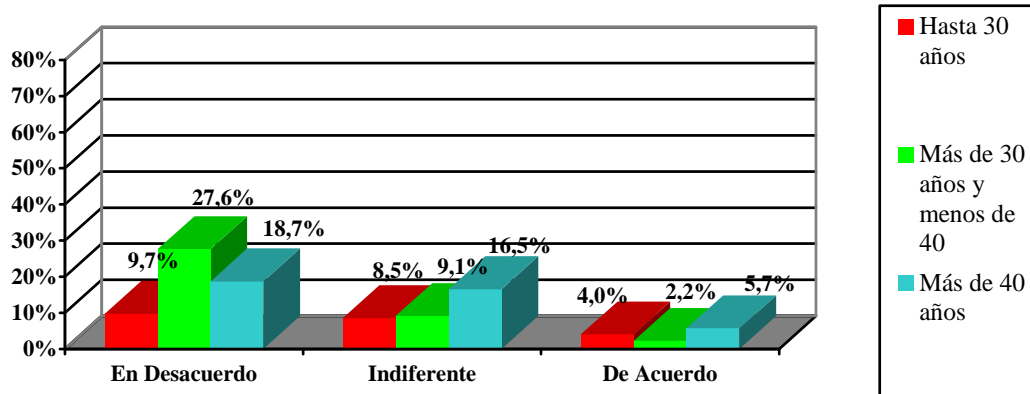


Respecto a la afirmación “Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas”, el 5,7% formado por profesores menores de 30 años está de acuerdo, de la misma manera que ocurre en mayores de 40, siendo el profesorado mayor de 30 años y menor de 40 el que forma un 8,5%. Opina de forma indiferente un 5,1% compuesto por profesorado menor de 30 años, 9,7% formado por profesorado mayor de 30 años y menor de 40 años y un 7,9% constituido por mayores de 40 años. Por último, un 11,3% compuesto por profesorado menor de 30 años está en desacuerdo, al igual que un 19,9% formado por profesores mayores de 30 años y menores de 40, y un 26,2% formado por profesores mayores de 40 años.

23) La televisión tiene incidencia positiva en las actitudes coeducativas.

Cuadro 81. Tabla de Contingencia Ítem 23 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	17	47	31	95
	% De ítem 23	17,9%	49,4%	32,6%	100%
	% De edad	9,7%	27,6%	18,7%	56%
Indiferente	Recuento	15	16	29	60
	% De ítem 23	25%	26,6%	48,4%	100%
	% De edad	8,5%	9,1%	16,5%	34,1%
De Acuerdo	Recuento	7	4	10	21
	% De ítem 23	33,4%	19%	47,6%	100%
	% De edad	4%	2,2%	5,7%	11,9%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 23	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 75. Gráfico de Barras Ítem 23 en relación a la edad.

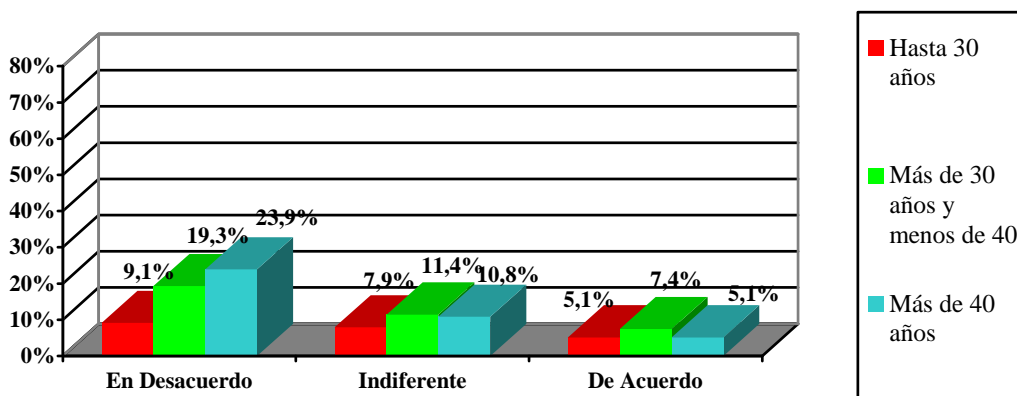


Los resultados del ítem 23 muestran un 9,7% formado por profesores menores de 30 años, un 27,6% compuesto por profesores mayores de 30 y menos de 40 años, y un 18,7% constituido por profesorado mayor de 40 años está en desacuerdo. Se muestra indiferente un 8,5% (profesorado menor de 30 años), 9,1% (profesorado mayor de 30 años y menor de 40) y un 16,5% (profesorado mayor de 40 años). Por último, se muestran de acuerdo, un 4% de profesorado menor de 30 años, un 2,2% para el profesorado de más de 30 y menos de 40 y un 5,7% formado por profesorado mayor de 40 años.

24) La familia me ha dificultado el trabajo coeducativo.

Cuadro 82. Tabla de Contingencia Ítem 24 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	16	34	42	92
	% De ítem 24	17,4%	36,9%	45,6%	100%
	% De edad	9,1%	19,3%	23,9%	52,3%
Indiferente	Recuento	14	34	42	90
	% De ítem 24	15,5%	37,7%	46,6%	100%
	% De edad	7,9%	11,4%	10,8%	30,1%
De Acuerdo	Recuento	9	13	9	31
	% De ítem 24	29%	42%	29%	100%
	% De edad	5,1%	7,4%	5,1%	17,6%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 24	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 76. Gráfico de Barras Ítem 24 en relación a la edad.

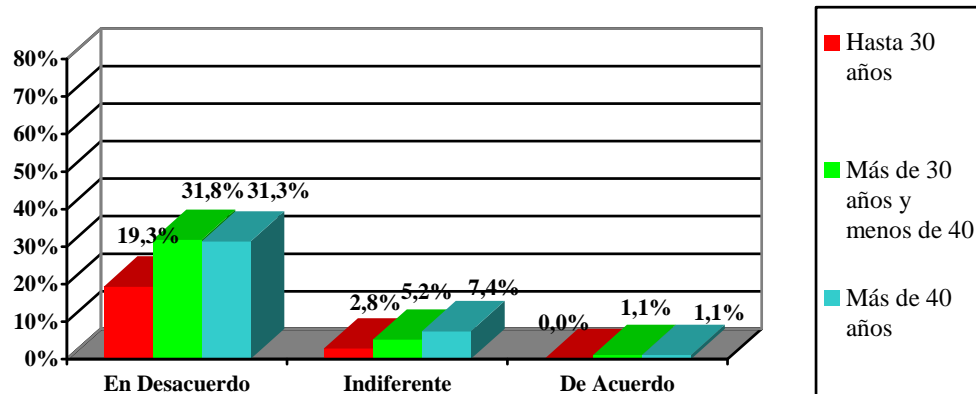


Los resultados del ítem 24 muestran que tanto el 9,1% de los encuestados (profesores menores de 30 años), como el 19,3% (profesores entre 30 y 40 años), como el 23,9% (profesores mayores de 40 años) se muestran en desacuerdo con la afirmación “La familia me ha dificultado el trabajo coeducativo”. Un 7,9% (menores de 30 años), 11,4% (profesores entre 30 y 40 años) y un 10,8% (profesorado mayor de 40 años) se muestran indiferentes. Por último, un 7,4% formado por profesorado mayor de 30 años y menor de 40, como un 5,1% de profesores menores de 30 años y el mismo porcentaje en mayores de 40 años, se muestran de acuerdo.

25) Intento aportar más material didáctico a las chicas.

		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	34	56	55	145
	% De ítem 25	23,4%	38,6%	37,9%	100%
	% De edad	19,3%	31,8%	31,3%	82,4%
Indiferente	Recuento	5	9	13	27
	% De ítem 25	18,5%	33,3%	48,1%	100%
	% De edad	2,8%	5,2%	7,4%	15,4%
De Acuerdo	Recuento	0	2	2	4
	% De ítem 25	0%	50%	50%	100%
	% De edad	0%	1,1%	1,1%	2,2%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 25	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 77. Gráfico de Barras Ítem 25 en relación a la edad.

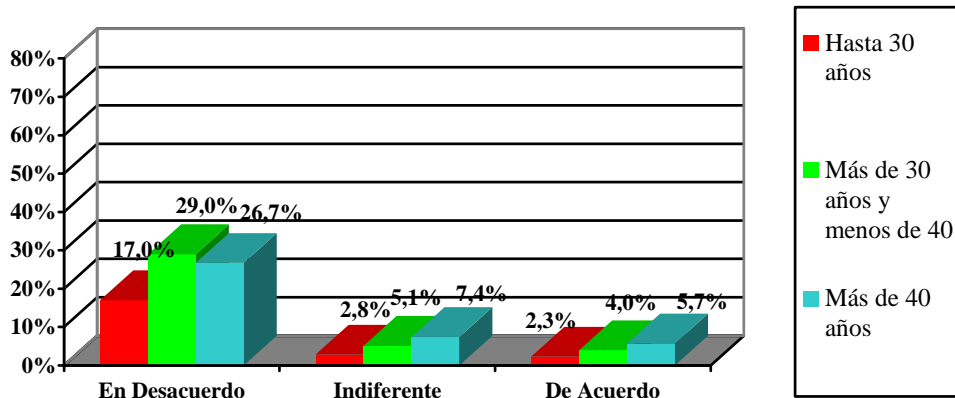


De acuerdo con los resultados obtenidos, solamente un 1,1% formado por profesores entre 30 y 40 años y el mismo porcentaje en profesores mayores de 40 años, se muestran de acuerdo con la afirmación “Intento aportar más material didáctico a las chicas”. En cuanto al profesorado que se muestra indiferente un 2,8% proviene de menores de 30 años, 5,2% procedente de entre 30 y 40 años y un 7,4% perteneciente a profesorado mayor de 40 años. Por último, el 19,3% perteneciente a profesorado menor de 30 años, el 31,8% procedente de profesorado entre 30 y 40 años y el 31,3% conformado por profesorado mayor de 40 años, están en desacuerdo.

26) El género del alumnado influye en el proceso de evaluación.

Cuadro 84. Tabla de Contingencia Ítem 26 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	30	51	47	128
	% De ítem 26	24%	39,8%	36,2%	100%
	% De edad	17%	29%	26,7%	72,7%
Indiferente	Recuento	5	9	13	27
	% De ítem 26	18,5%	33,3%	48,1%	100%
	% De edad	2,8%	5,1%	7,4%	15,3%
De Acuerdo	Recuento	4	7	10	21
	% De ítem 26	19,1%	33,3%	47,6%	100%
	% De edad	2,3%	4%	5,7%	12%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 26	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 78. Gráfico de Barras Ítem 26 en relación a la edad.

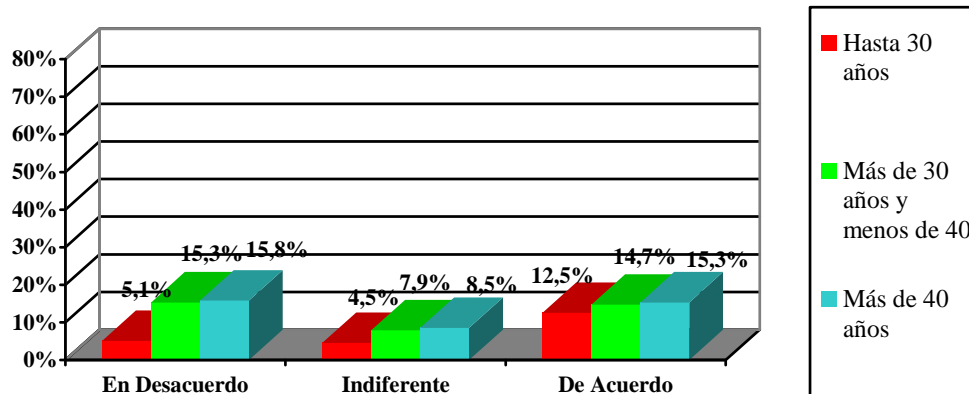


En relación con el ítem 26, un 2,8% compuesto por profesorado menor de 30 años, un 5,1% constituido por profesorado entre 30 y 40 años y un 7,4% compuesto por profesorado mayor de 40 años se muestra indiferente. Un 17% (menores de 30 años), 29% (entre 30 y 40 años) y 26,7% (mayores de 40 años) está en desacuerdo con que el género del alumnado influye en el proceso de evaluación. Por otro lado, el 2,3% formado por profesorado menor de 30 años, así como el 4% y el 5,7% (entre 30 y 40 años y mayores de 40, respectivamente) están de acuerdo.

27) La mejora física es diferente en función del sexo.

Cuadro 85. Tabla de Contingencia Ítem 27 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	9	27	28	64
	% De ítem 27	14%	42,2%	43,8%	100%
	% De edad	5,1%	15,3%	15,8%	36,2%
Indiferente	Recuento	8	14	15	37
	% De ítem 27	21,6%	37,8%	40,5%	100%
	% De edad	4,5%	7,9%	8,5%	20,9%
De Acuerdo	Recuento	22	26	27	75
	% De ítem 27	29,3%	34,6%	36	100%
	% De edad	12,5%	14,7%	15,3%	42,5%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 27	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 79. Gráfico de Barras Ítem 27 en relación a la edad.

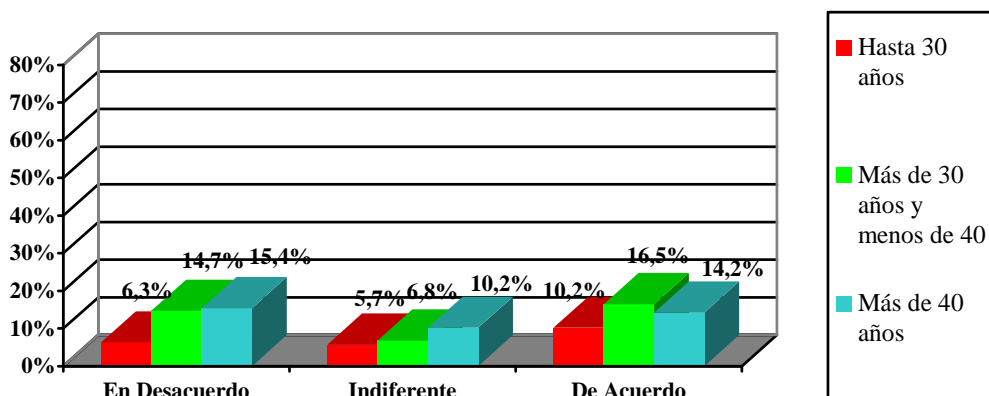


Del total de los encuestados, un 5,1% (menores de 30 años), 15,3% (entre 30 y 40 años) y un 15,8% (mayores de 40 años) están en desacuerdo con que la mejora física del alumnado es diferente en función del sexo. Por otro lado, un 4,5% (menores de 30 años), 7,9% (entre 30 y 40 años) y un 8,5% (mayores de 40 años) son indiferentes, mientras que un 12,5%, 14,7% y un 15,3% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) están de acuerdo.

28) El bloque de condición física y salud es preferido por los chicos.

		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	11	26	27	64
	% De ítem 28	17,2%	40,6%	42,2%	100%
	% De edad	6,3%	14,7%	15,4%	36,4%
Indiferente	Recuento	10	12	18	40
	% De ítem 28	25%	30%	45%	100%
	% De edad	5,7%	6,8%	10,2%	22,7%
De Acuerdo	Recuento	18	29	25	72
	% De ítem 28	25%	40,2%	34,7%	100%
	% De edad	10,2%	16,5%	14,2%	40,9%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 28	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 80. Gráfico de Barras Ítem 28 en relación a la edad.

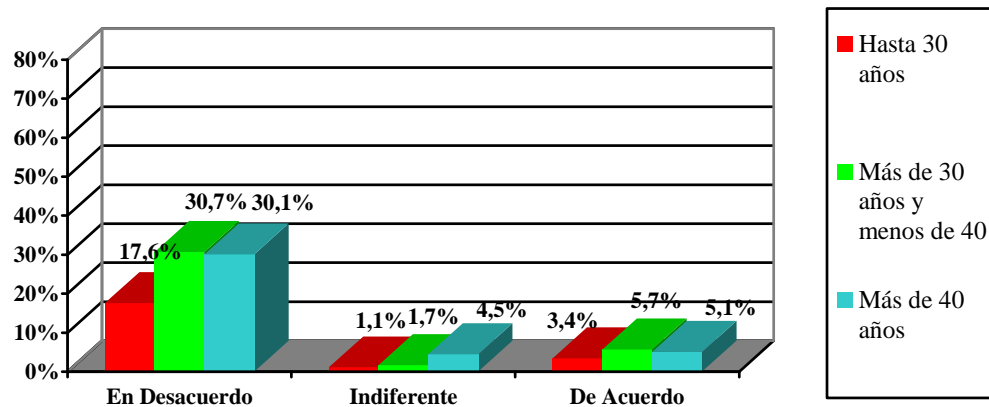


Como se puede observar en la gráfica anterior, el 10,2% formado por profesorado menor de 30 años, 16,5% constituido por profesorado entre 30 y 40 años, y un 14,2% constituido por profesorado mayor de 40 años opinan que el bloque de condición física y salud es preferido por los chicos. Por otro lado, un 5,7% (menores de 30 años), 6,8% (entre 30 y 40 años) y 10,2% (mayores de 40 años) se muestran indiferentes. Por último, un 6,3%, 14,7% y 15,4% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) se muestran en desacuerdo.

29) Mi tono verbal es diferente para las chicas.

Cuadro 87. Tabla de Contingencia Ítem 29 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	31	54	53	138
	% De ítem 29	22,5%	39,1%	38,4%	100%
	% De edad	17,6%	30,7%	30,1%	78,4%
Indiferente	Recuento	2	3	8	13
	% De ítem 29	15,5%	23%	61,5%	100%
	% De edad	1,1%	1,7%	4,5%	7,3%
De Acuerdo	Recuento	6	10	9	25
	% De ítem 29	24%	40%	36%	100%
	% De edad	3,4%	5,7%	5,1%	14,2%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 29	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 81. Gráfico de Barras Ítem 29 en relación a la edad.

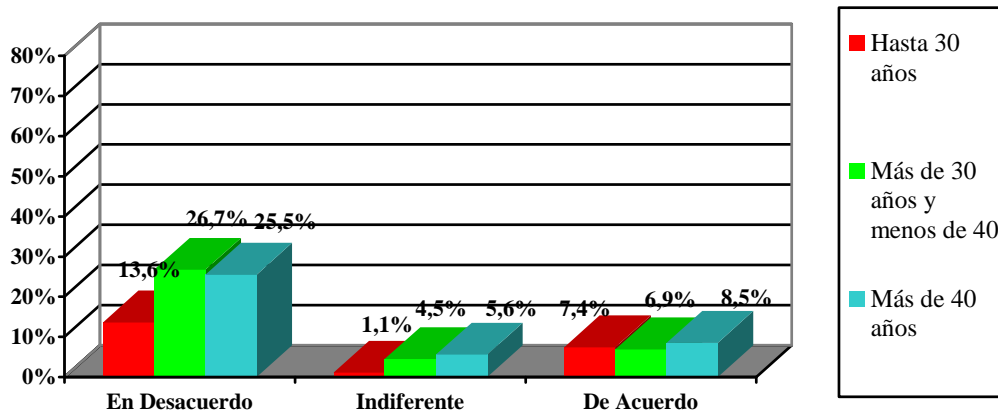


Tal y como muestra el gráfico 81, un 17,6% formado por profesores menores de 30 años, un 30,7% compuesto por profesores entre 30 y 40 años, y un 30,1% constituido por profesores mayores de 40 años, están en desacuerdo. Un 1,1% (menores de 30 años), 1,7% (entre 30 y 40 años) y un 4,5% (mayores de 40 años) muestran indiferencia. Por último, un 3,4%, 5,7% y 5,1% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) están de acuerdo al considerar que su tono verbal es diferente para las chicas.

30) Motivo y animo de forma distinta a chicos que a chicas.

Cuadro 88. Tabla de Contingencia Ítem 30 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	24	47	45	116
	% De ítem 30	20,6%	40,5%	38,8%	100%
	% De edad	13,6%	26,7%	25,5%	65,8%
Indiferente	Recuento	2	8	10	20
	% De ítem 30	10%	40%	50%	100%
	% De edad	1,1%	4,5%	5,6%	11,2%
De Acuerdo	Recuento	13	12	15	40
	% De ítem 30	32,5%	30%	37,5%	100%
	% De edad	7,4%	6,9%	8,5%	22,8%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 30	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 82. Gráfico de Barras Ítem 30 en relación a la edad.

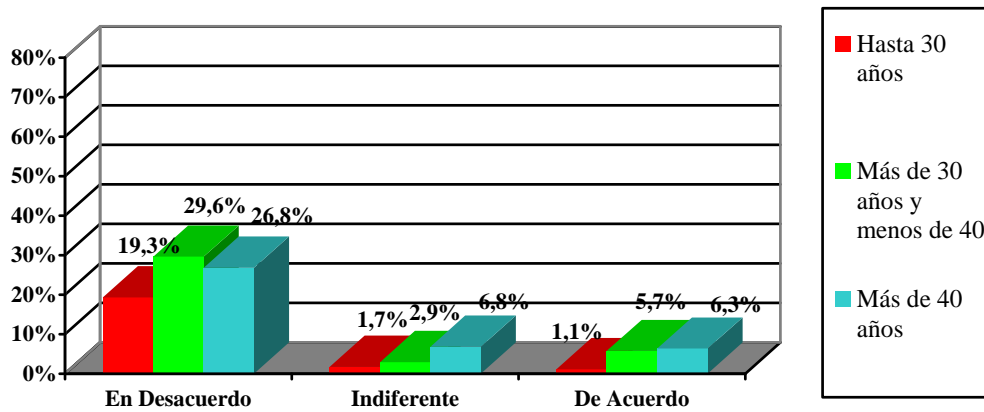


Los resultados del ítem 30 muestran que un 13,6% (menores de 30 años), 26,7% (entre 30 y 40 años) y 25,5% (mayores de 40 años) están en desacuerdo con la afirmación “motivo y animo de forma distinta a chicos que a chicas”. Un 1,1%, 4,5% y 5,6% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) piensa de forma indiferente. Por último, el 7,4% (menores de 30 años), 6,9% (entre 30 y 40 años) y 8,5% (mayores de 40 años) están de acuerdo.

31) Dedico diferentes tiempos para la corrección de ejercicios para los chicos que para las chicas.

Cuadro 89. Tabla de Contingencia Ítem 31 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	34	52	47	133
	% De ítem 31	25,7%	39%	35,3%	100%
	% De edad	19,3%	29,6%	26,8%	75,7%
Indiferente	Recuento	3	5	12	20
	% De ítem 31	15%	25%	60%	100%
	% De edad	1,7%	2,9%	6,8%	11,4%
De Acuerdo	Recuento	2	10	11	23
	% De ítem 31	8,7%	43,4%	47,8%	100%
	% De edad	1,1%	5,7%	6,3%	13,1%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 31	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 83. Gráfico de Barras Ítem 31 en relación a la edad.

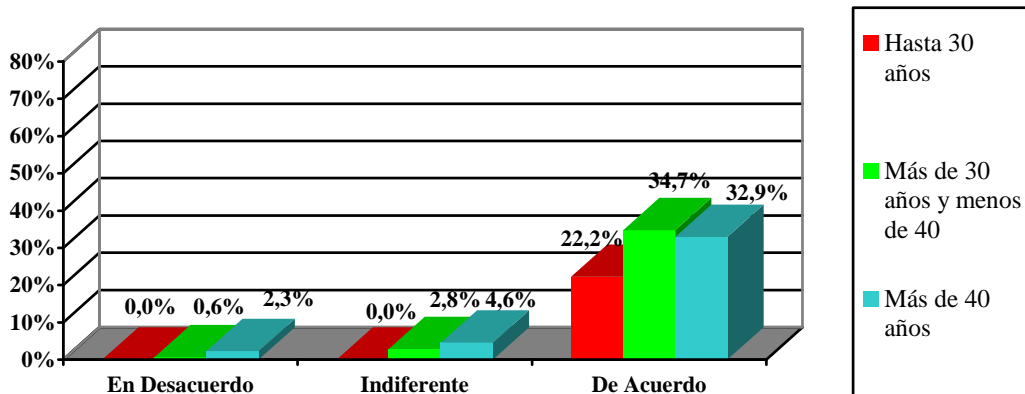


En relación con el ítem 31, un 19,3%, 29,6% y 26,8% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) están en desacuerdo. El 1,7% (menores de 30 años), 2,9% (entre 30 y 40 años) y 6,8% (mayores de 40 años), piensan de forma indiferente. Están de acuerdo el 1,1%, 5,7% y 6,3% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente).

32) Considero que la igualdad es fundamental en la coeducación.

Cuadro 90. Tabla de Contingencia Ítem 32 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	1	4	5
	% De ítem 32	0%	20%	80%	100%
	% De edad	0%	0,6%	2,3%	2,9%
Indiferente	Recuento	0	5	8	13
	% De ítem 32	0%	38,4%	61,6%	100%
	% De edad	0%	2,8%	4,6%	7,4%
De Acuerdo	Recuento	39	61	58	158
	% De ítem 32	22,2%	39,6%	37,7%	100%
	% De edad	22,2%	34,7%	32,9%	89,8%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 32	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 84. Gráfico de Barras Ítem 32 en relación a la edad.

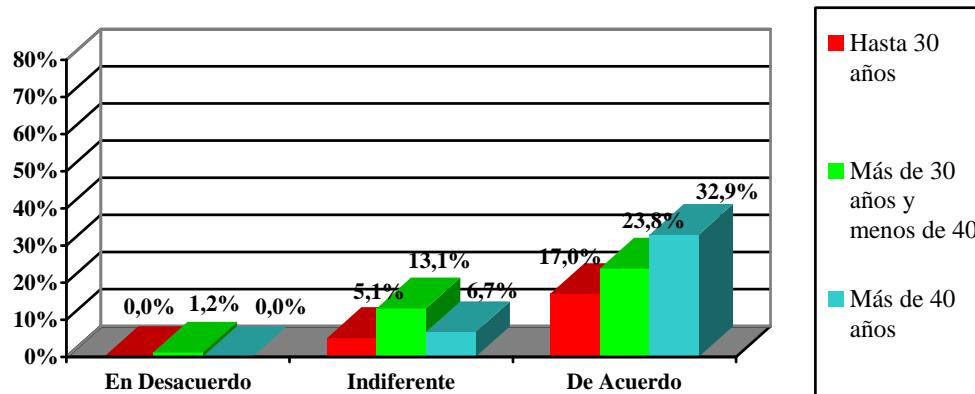


Tal y como refleja el gráfico 84, un 0,6% y un 2,3% (más de 30 años y menos de 40 años y más de 40 años, respectivamente) se muestran en desacuerdo. Por su parte, el 2,8% (más de 30 años y menos de 40 años) y un 4,6% (mayores de 40 años) piensan de forma indiferente. Por último, la totalidad de profesores menores de 30 años (22,2%) están de acuerdo, al igual que un 34,7% de profesores mayores de 30 años y menores de 40 y un 32,9% (mayores de 40 años) están de acuerdo al considerar que la igualdad es fundamental en coeducación.

33) Las relaciones con amigos/as fomentan las actitudes coeducativas.

Cuadro 91. Tabla de Contingencia Ítem 33 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	2	0	2
	% De ítem 33	0%	100%	0%	100%
	% De edad	0%	1,2%	0%	1,2%
Indiferente	Recuento	9	23	12	44
	% De ítem 33	20,5%	52,2%	27,3%	100%
	% De edad	5,1%	13,1%	6,7%	24,9%
De Acuerdo	Recuento	30	42	58	130
	% De ítem 33	23%	32,3%	44,7%	100%
	% De edad	17%	23,8%	32,9%	73,7%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 33	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 85. Gráfico de Barras Ítem 33 en relación a la edad.

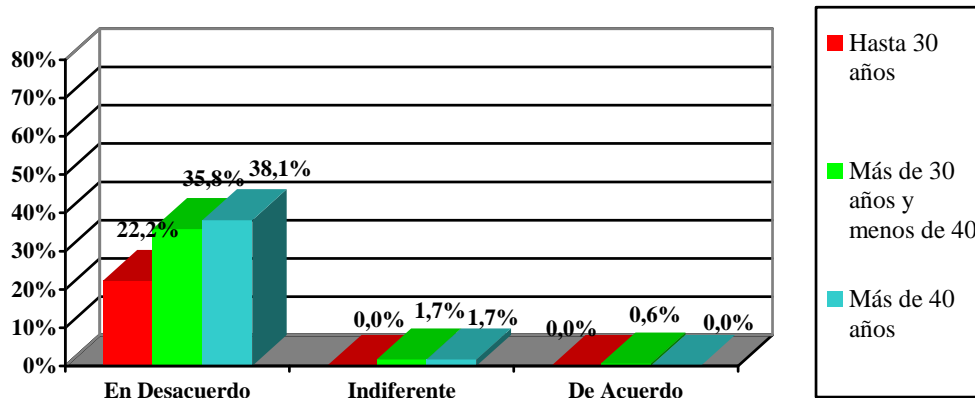


Tal y como muestra el gráfico 85, un 1,2% formado por profesorado mayor de 30 años y menor de 40 se muestran en desacuerdo. Por su parte, el 5,1% (menores de 30 años), 13,1% (mayores de 30 años y menores de 40 años) y un 6,7% (mayores de 40 años), se muestran indiferentes. El 17% (menores de 30 años), 23,8% (mayores de 30 años y menores de 40) y 32,9% (mayores de 40 años) están de acuerdo con que las relaciones con amigos o amigas fomentan las actitudes coeducativas.

34) Mi ideología de trabajo se identifica con centros de un solo sexo.

		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	39	63	67	169
	% De ítem 34	23%	37,2%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	35,8%	38,1%	96,1%
Indiferente	Recuento	0	3	3	6
	% De ítem 34	0%	50%	50%	100%
	% De edad	0%	1,7%	1,7%	3,4%
De Acuerdo	Recuento	0	1	0	1
	% De ítem 34	0%	100%	0%	100%
	% De edad	0%	0,6%	0%	0,6%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 34	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 86. Gráfico de Barras Ítem 34 en relación a la edad.

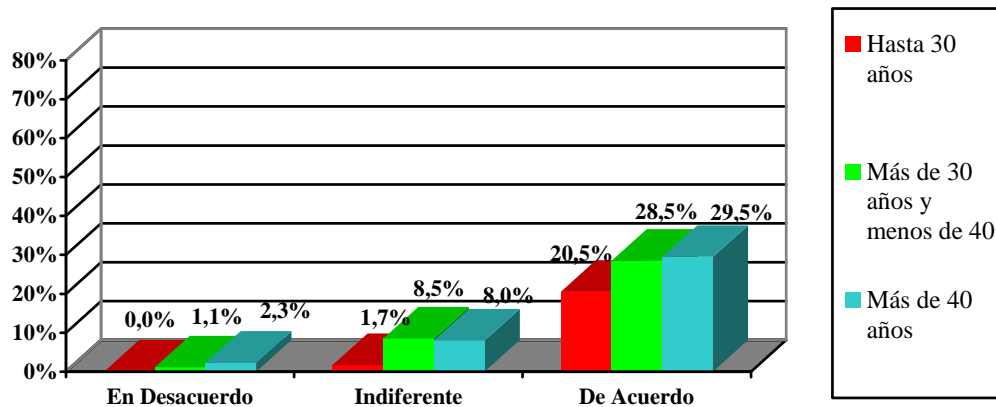


Tal y como aparece en el gráfico 86, un 0,6% formado por profesorado entre 30 y 40 años se muestra de acuerdo. Por su parte, el 1,7% (profesores mayores de 40 años) y 1,7% (profesores entre 30 y 40 años) piensan de forma indiferente. Por último, un 22,2%, 35,8% y 38,1% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) están en desacuerdo al considerar que su ideología de trabajo se identifica con centros de un solo sexo.

35) Formo los grupos con número aproximado de chicos y chicas.

Cuadro 93. Tabla de Contingencia Ítem 35 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	2	4	6
	% De ítem 35	0%	33,3%	66,7%	100%
	% De edad	0%	1,1%	2,3%	3,4%
Indiferente	Recuento	3	15	14	32
	% De ítem 35	9,4%	46,8%	43,7%	100%
	% De edad	1,7%	8,5%	8%	18,2%
De Acuerdo	Recuento	36	50	52	138
	% De ítem 35	26,2%	36,2%	37,6%	100%
	% De edad	20,5%	28,5%	29,5%	78,5%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 35	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 87. Gráfico de Barras Ítem 35 en relación a la edad.

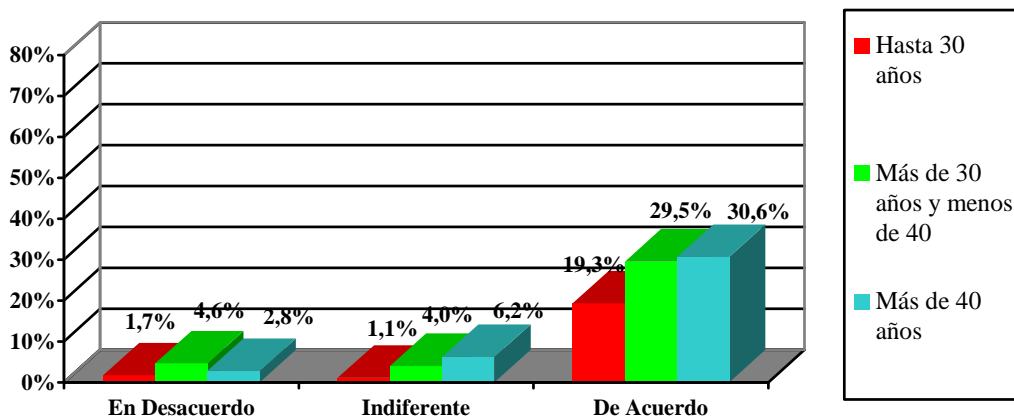


Tal y como muestra el gráfico 87, un 1,1% formado por profesores entre 30 y 40 años y un 2,3% formado por profesores mayores de 40 años, se muestran en desacuerdo. Por su parte, el 1,7% (menores de 30 años), 8,5% (entre 30 y 40 años) y un 8% (mayores de 40 años) piensan de forma indiferente. Por último, un 20,5%, 28,5% y 29,5% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) están de acuerdo al considerar que forma los grupos con número aproximado de chicos y chicas.

36) Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del género.

Cuadro 94. Tabla de Contingencia Ítem 36 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	3	8	5	16
	% De ítem 36	18,7%	50%	31,3%	100%
	% De edad	1,7%	4,6%	2,8%	9,1%
Indiferente	Recuento	2	7	11	20
	% De ítem 36	10%	35%	55%	100%
	% De edad	1,1%	4%	6,2%	11,3%
De Acuerdo	Recuento	34	52	54	140
	% De ítem 36	24,3%	37,1%	38,5%	100%
	% De edad	19,3%	29,5%	30,6%	79,4%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 36	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 88. Gráfico de Barras Ítem 36 en relación a la edad.

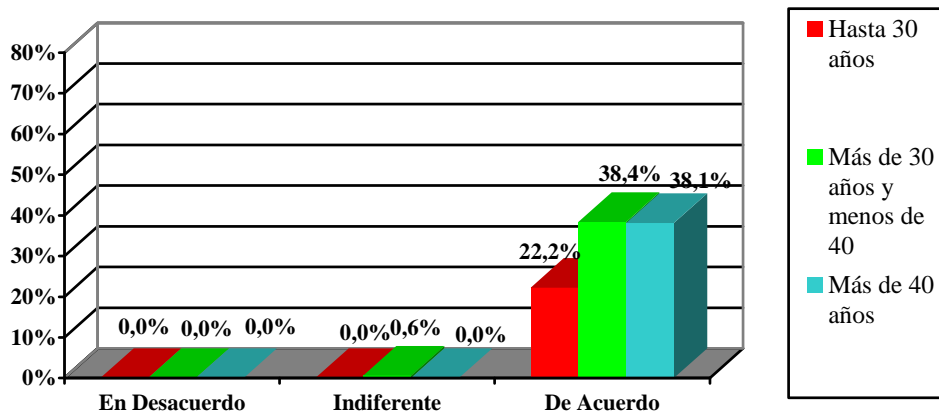


Respecto a la afirmación “Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del género”, se mostró en desacuerdo el 1,7% de profesores menores de 30 años, el 4,6% de profesorado entre 30 y 40 años y el 2,8% de profesorado mayor de 40 años. El 1,1% (menores de 30 años), 4% (entre 30 y 40 años) y 6,2% (mayores de 40 años) se mostraron indiferentes. Por último, el 19,3%, 29,5% y 30,6% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) están de acuerdo.

37) Hago que participen tanto chicos como chicas.

Cuadro 95. Tabla de Contingencia Ítem 37 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0	0
	% De ítem 37	0%	0%	0%	0%
	% De edad	0%	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	0	1	0	1
	% De ítem 37	0%	100%	0%	100%
	% De edad	0%	0,6%	0%	0,6%
De Acuerdo	Recuento	39	66	70	175
	% De ítem 37	22,2%	37,7%	38,1%	100%
	% De edad	22,2%	38,4%	38,1%	99,4%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 37	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 88. Gráfico de Barras Ítem 37 en relación a la edad.

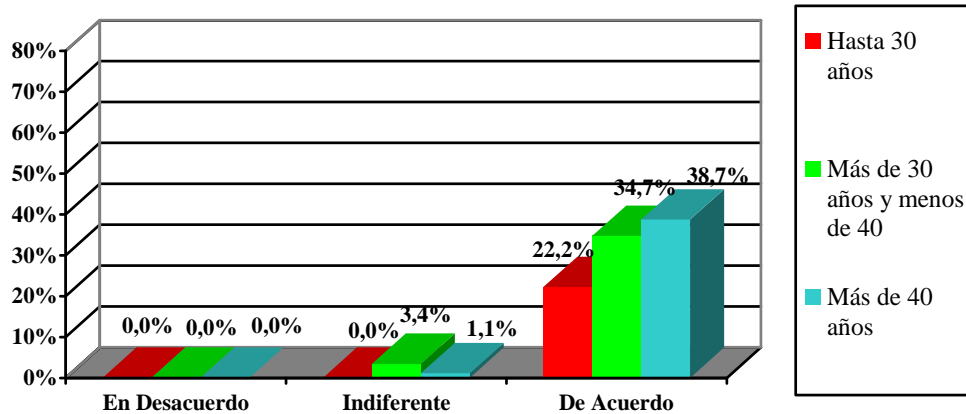


Los resultados que se desprenden del ítem “Hago que participen tanto chicos como chicas”, solamente un 0,6% formado por profesorado entre 30 y 40 años se muestra indiferente. El resto de encuestados forman un 22,2% (profesorado menor de 30 años), 38,4% (profesorado mayor de 30 años y menor de 40) y un 38,1% (profesorado mayor de 40 años) que están de acuerdo con la afirmación.

38) Focalizo mi atención a chicos y chicas por igual.

		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0	0
	% De ítem 38	0%	0%	0%	0%
	% De edad	0%	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	0	6	2	8
	% De ítem 38	0%	75%	25%	100%
	% De edad	0%	3,4%	1,1%	4,5%
De Acuerdo	Recuento	39	61	68	168
	% De ítem 38	22,2%	36,3%	41,5%	100%
	% De edad	22,2%	34,7%	38,7%	95,6%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 38	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 90. Gráfico de Barras Ítem 38 en relación a la edad.

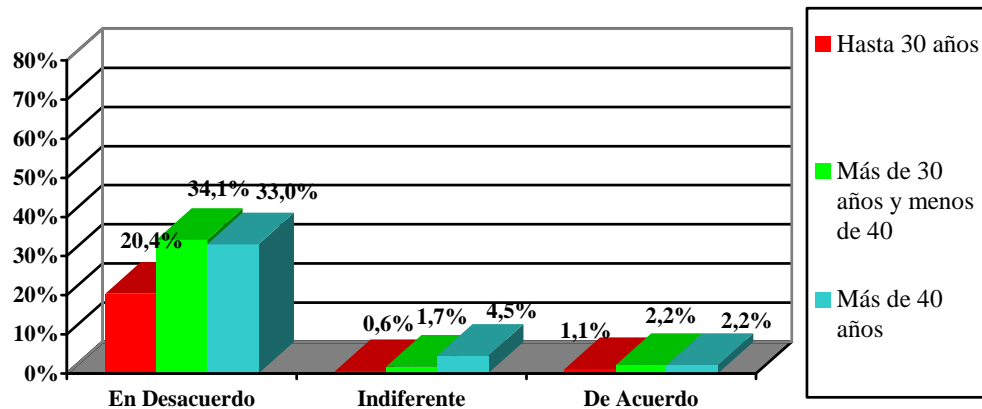


Tal y como muestra el gráfico 90, el 22,2% compuesto por profesorado menor de 30 años está de acuerdo con focalizar su atención a chicos y chicas por igual. Respecto al profesorado mayor de 30 años y menor de 40, forma un 3,4% que opina de manera indiferente y un 34,7% que está de acuerdo. En cuanto al profesorado mayor de 40 años, un 1,1% se muestra indiferente y un 38,7% está de acuerdo.

39) Me intereso de forma diferente por los chicos que por las chicas.

		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	36	60	58	154
	% De ítem 39	23,3%	38,9%	37,6%	100%
	% De edad	20,4%	34,1%	33%	87,5%
Indiferente	Recuento	1	3	8	12
	% De ítem 39	8,4%	25%	66,6%	100%
	% De edad	0,6%	1,7%	4,5%	6,8%
De Acuerdo	Recuento	2	4	4	10
	% De ítem 39	20%	40%	40%	100%
	% De edad	1,1%	2,2%	2,2%	5,5%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 39	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 91. Gráfico de Barras Ítem 39 en relación a la edad.

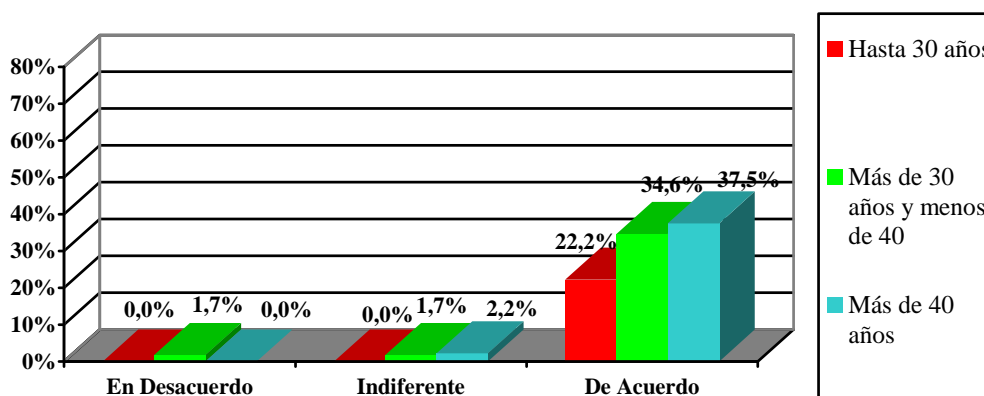


En relación con el ítem 39, un 20,4% compuesto por profesores menores de 30 años, un 34,1% formado por profesores entre 30 y 40 años y un 33% formado por profesores mayores de 40 años se muestran en desacuerdo. Un 0,6%, 1,7% y 4,5% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente) opinan de forma indiferente. Solamente están de acuerdo un 1,1%, 2,2% y 2,2% pertenecientes a menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente.

40) Utilizo como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos.

Cuadro 98. Tabla de Contingencia Ítem 40 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	3	0	3
	% De ítem 40	0%	100%	0%	100%
	% De edad	0%	1,7%	0%	1,7%
Indiferente	Recuento	0	3	4	7
	% De ítem 40	0%	42,9%	57,1%	100%
	% De edad	0%	1,7%	2,2%	3,9%
De Acuerdo	Recuento	39	61	66	166
	% De ítem 40	23,5%	36,7%	39,7%	100%
	% De edad	22,2%	34,6%	37,5%	94,2%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 40	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 92. Gráfico de Barras Ítem 40 en relación a la edad.

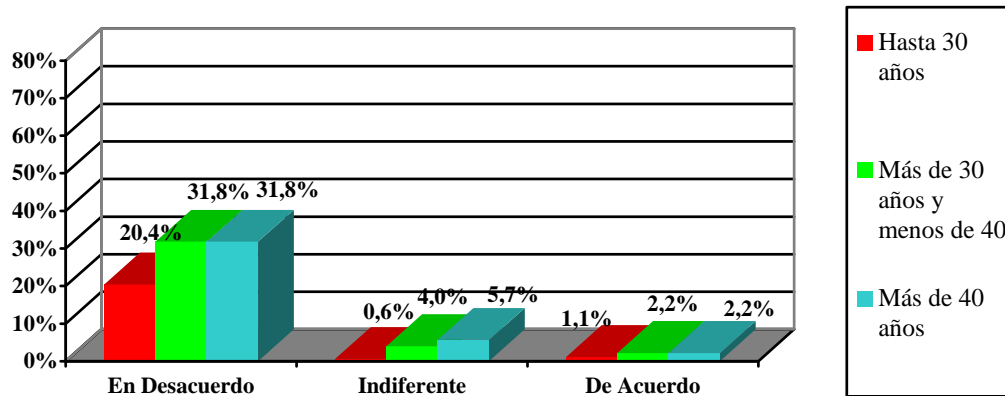


La totalidad del profesorado menor de 30 años (22,2%) está de acuerdo con utilizar como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos. Por otro lado, el profesorado entre 30 y 40 años constituye un 1,7% en desacuerdo y el mismo porcentaje para la indiferencia, sin embargo, conforma un 34,6% que está de acuerdo. Por último, el profesorado mayor de 40 años constituye un grupo que muestra indiferencia en un 2,2% y otro grupo que está de acuerdo formando un 37,5%.

41) Propongo actividades distintas a las chicas que a los chicos.

Cuadro 99. Tabla de Contingencia Ítem 41 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	36	56	56	148
	% De ítem 41	24,4%	37,8%	37,8%	100%
	% De edad	20,4%	31,8%	31,8%	84%
Indiferente	Recuento	1	7	10	18
	% De ítem 41	5,6%	38,8%	55,5%	100%
	% De edad	0,6%	4%	5,7%	10,3%
De Acuerdo	Recuento	2	4	4	10
	% De ítem 41	40%	40%	40%	100%
	% De edad	1,1%	2,2%	2,2%	5,5%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 41	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 93. Gráfico de Barras Ítem 41 en relación a la edad.

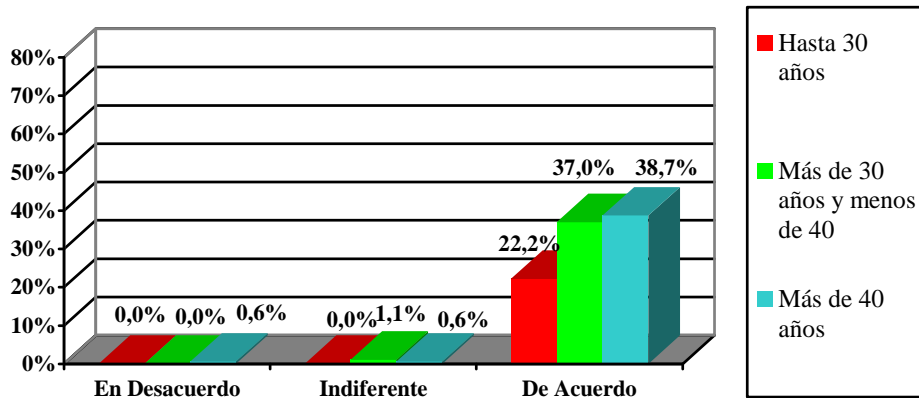


En relación con el ítem 41, un 20,4% formado por profesorado menor de 30 años se muestra en desacuerdo, al igual que un 31,8% de profesorado entre 30 y 40 años y el mismo porcentaje para el profesorado mayor de 40 años. Respecto a la opinión de indiferencia un 0,6% proviene de profesorado menor de 30 años, un 4% de profesorado entre 30 y 40 años y un 5,7% de profesorado mayor de 40 años. Únicamente están de acuerdo con proponer actividades distintas a las chicas que a los chicos un 1,1% (menores de 30 años), 2,2% (entre 30 y 40 años) y 2,2% (mayores de 40 años).

42) Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas.

Cuadro 100. Tabla de Contingencia Ítem 42 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	1	1
	% De ítem 42	0%	0%	100%	100%
	% De edad	0%	0%	0,6%	0,6%
Indiferente	Recuento	0	2	1	3
	% De ítem 42	0%	66,7%	33,3%	100%
	% De edad	0%	1,1%	0,6%	1,7%
De Acuerdo	Recuento	39	65	68	172
	% De ítem 42	22,2%	38,2%	39,5%	100%
	% De edad	22,2%	37%	38,7%	97,9%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 42	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 94. Gráfico de Barras Ítem 42 en relación a la edad.

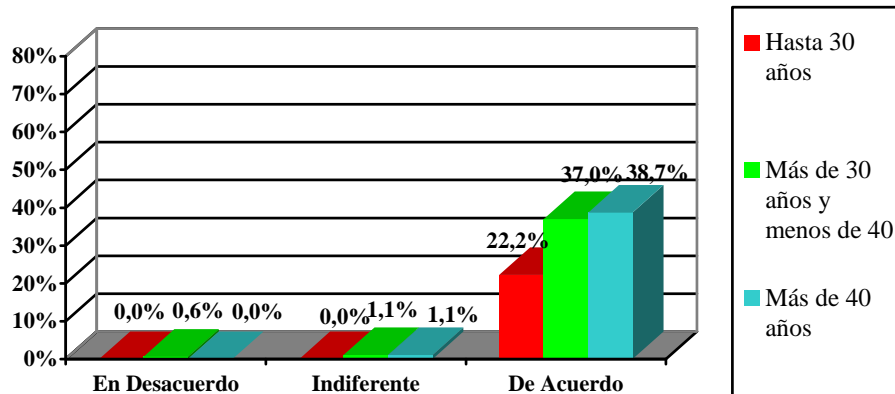


Respecto a la afirmación “Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas”, los profesores se muestran de acuerdo en un 22,2%, 37% y un 38,7% (menores de 30 años, entre 30 y 40 años y mayores de 40 años, respectivamente). De forma indiferente piensa un 0,6% (mayores de 40 años), y 1,1% (entre 30 y 40 años). Además, el 0,6% (mayores de 40 años), está en desacuerdo.

43) Empleo las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos.

		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	1	0	1
	% De ítem 43	0%	100%	0%	100%
	% De edad	0%	0,6%	0%	0,6%
Indiferente	Recuento	0	2	2	4
	% De ítem 43	0%	50%	50%	100%
	% De edad	0%	1,1%	1,1%	2,2%
De Acuerdo	Recuento	39	65	68	172
	% De ítem 43	22,2%	38,2%	39,5%	100%
	% De edad	22,2%	37%	38,7%	97,9%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 43	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 95. Gráfico de Barras Ítem 43 en relación a la edad.

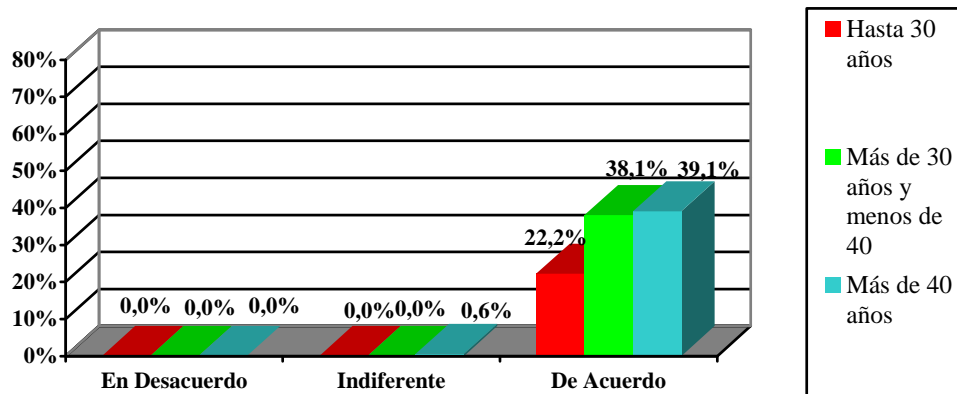


Respecto a la afirmación “Empleo las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos”, solamente un 0,6% (profesorado entre 30 y 40 años) se muestran en desacuerdo. Un 1,1% (entre 30 y 40 años) y el mismo porcentaje en profesorado mayor de 40 años se muestran indiferentes. La totalidad del profesorado menor de 30 años está de acuerdo (22,2%), mientras que un 37% (entre 30 y 40 años) y un 38,7% (mayores de 40 años) también están de acuerdo.

44) Escucho por igual las propuestas que hacen tanto los chicos como las chicas.

Cuadro 102. Tabla de Contingencia Ítem 44 en relación a edad					
		Edad			Total
		Hasta 30 años	Más de 30 años y menos de 40 años	Más de 40 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0	0
	% De ítem 44	0%	0%	0%	0%
	% De edad	0%	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	0	0	1	1
	% De ítem 44	0%	0%	100%	100%
	% De edad	0%	0%	0,6%	0,6%
De Acuerdo	Recuento	39	67	70	175
	% De ítem 44	22,2%	38,1%	40%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,1%	99,4%
Total	Recuento	39	67	70	176
	% De ítem 44	22,2%	38,1%	39,8%	100%
	% De edad	22,2%	38,1%	39,8%	100%

Gráf. 96. Gráfico de Barras Ítem 44 en relación a la edad.



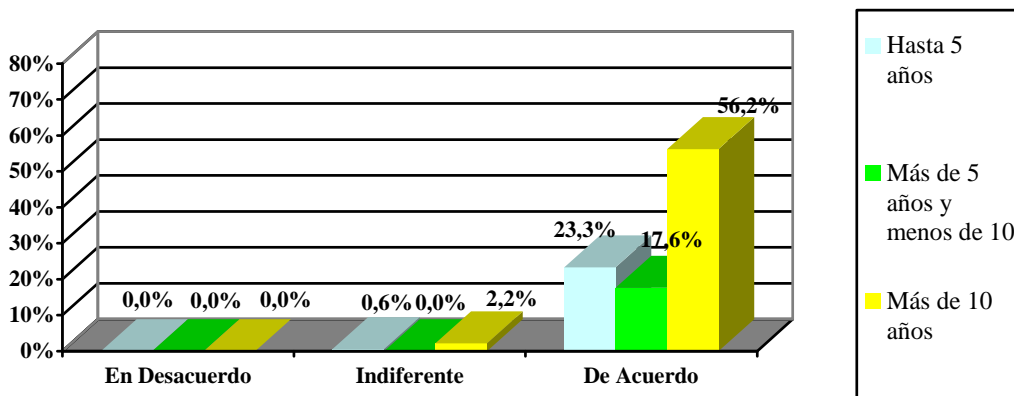
Del total de los encuestados, un 0,6% (mayores de 40 años) se muestran indiferentes con escuchar por igual las propuestas que hacen tanto los chicos como las chicas. Por otro lado, un 22,2% (menores de 30 años), 38,1% (entre 30 y 40 años) y un 39,1% (mayores de 40 años) están de acuerdo.

5.1.3.3. Análisis descriptivo de tablas de contingencia en relación a la variable años de experiencia

1) Coeducar es un proceso en el que se asegura un trato equitativo a chicos y chicas mediante la superación de estereotipos.

Cuadro 103. Tabla de Contingencia Ítem 1 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0	0
	% De ítem 1	0%	0%	0%	0%
	% De exper.	0%	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	1	0	4	5
	% De ítem 1	20%	0%	80%	100%
	% De exper.	0,6%	0%	2,2%	2,8%
De Acuerdo	Recuento	41	31	99	171
	% De ítem 1	23,6%	18,1%	57,3%	100%
	% De exper.	23,3%	17,6%	56,2%	97,2%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 1	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 97. Gráfico de Barras Ítem 1 en relación a la experiencia.

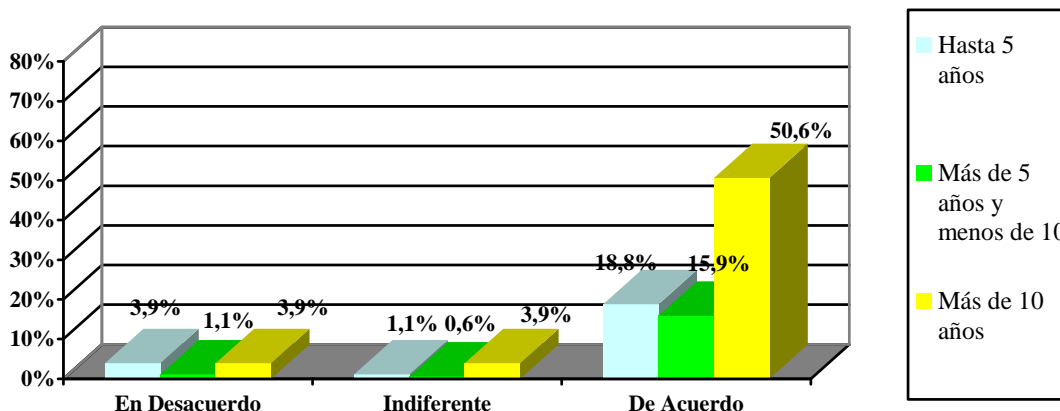


De acuerdo con los resultados obtenidos en el ítem 1, se puede apreciar que el 23,3% (profesorado con menos de 5 años de experiencia), 17,6% (profesorado entre 5 y 10 años de experiencia) y el 56,2% (profesorado con más de 10 años de experiencia) está de acuerdo. Solamente un 0,6% (profesorado con menos de 5 años de experiencia) y un 2,2% (profesorado con más de 10 años de experiencia) se muestran indiferentes.

2) La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes.

Cuadro 104. Tabla de Contingencia Ítem 2 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	7	2	7	16
	% De ítem 2	43,7%	12,6%	43,7%	100%
	% De exper.	3,9%	1,1%	3,9%	8,9%
Indiferente	Recuento	2	1	7	10
	% De ítem 2	20%	10%	70%	100%
	% De exper.	1,1%	0,6%	3,9%	5,6%
De Acuerdo	Recuento	33	28	89	150
	% De ítem 2	22%	18,7%	59,3%	100%
	% De exper.	18,8%	15,9%	50,6%	85,3%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 2	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 98. Gráfico de Barras Ítem 2 en relación a la experiencia.

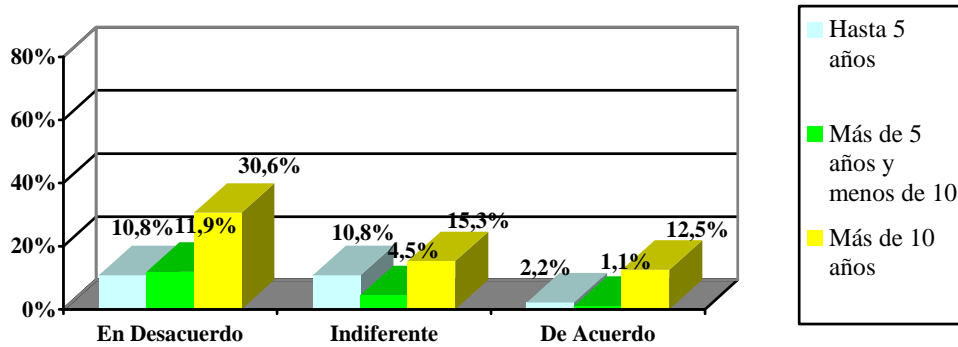


En relación con el ítem 2, un 3,9% del profesorado con experiencia menor de 5 años se muestra en desacuerdo, siendo el mismo porcentaje en profesorado con más de 10 años de experiencia y un 1,1% de profesorado con más de 5 años y menos de 10 de experiencia. Un 1,1% perteneciente a profesorado con menos de 5 años de experiencia, un 0,6% por parte del profesorado entre 5 y 10 años de experiencia y un 3,9% por parte de profesorado de más de 10 años de experiencia, se muestran indiferentes. Por último, están de acuerdo un 18,8% (menos de 5 años de experiencia) 15,9% (entre 5 y 10 años de experiencia) y 50,6% (más de 10 años de experiencia).

3) El trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación.

Cuadro 105. Tabla de Contingencia Ítem 3 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	19	21	54	94
	% De ítem 3	20,2%	22,3%	57,4%	100%
	% De exper.	10,8%	11,9%	30,6%	53,3%
Indiferente	Recuento	19	8	27	54
	% De ítem 3	35,2%	14,8%	50%	100%
	% De exper.	10,8%	4,5%	15,3%	30,6%
De Acuerdo	Recuento	4	2	22	28
	% De ítem 3	14,2%	7,1%	78,5%	100%
	% De exper.	2,2%	1,1%	12,5%	15,8%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 3	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 99. Gráfico de Barras Ítem 3 en relación a la experiencia.

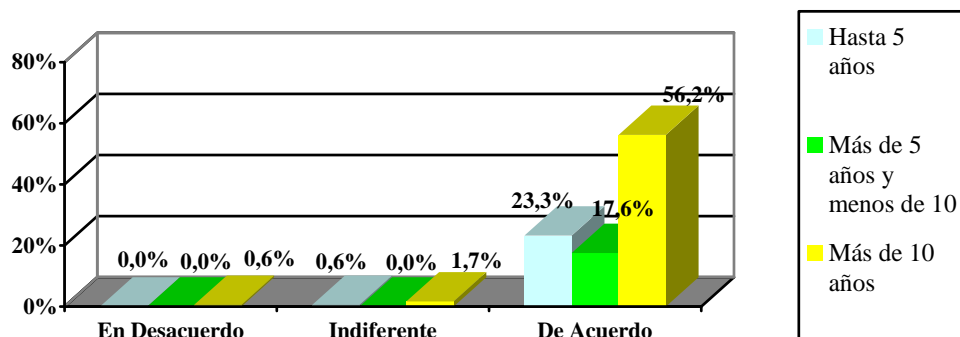


Del total de los encuestados, un 10,8%, 11,9% y un 30,6% (hasta 5 años, entre 5 y 10 años, más de 10 años, respectivamente) están en desacuerdo con que el trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación. Por otro lado, un 4,5% (más de 5 años y menos de 10) se muestra indiferente, al igual que 10,8% (hasta 5 años) y un 15,3% (más de 10 años). Un 2,2% (hasta 5 años) están de acuerdo al igual que 1,1% (más de 5 y menos de 10) y un 12,5% (más de 10 años de experiencia).

4) La coeducación forma parte del proceso educativo.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	1	1
	% De ítem 4	0%	0%	100%	100%
	% De exper.	0%	0%	0,6%	0,6%
Indiferente	Recuento	1	0	3	4
	% De ítem 4	25%	0%	75%	100%
	% De exper.	0,6%	0%	1,7%	2,3%
De Acuerdo	Recuento	41	31	99	171
	% De ítem 4	23,8%	18,1%	57,9%	100%
	% De exper.	23,3%	17,6%	56,2%	97,1%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 4	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 100. Gráfico de Barras Ítem 4 en relación a la experiencia.

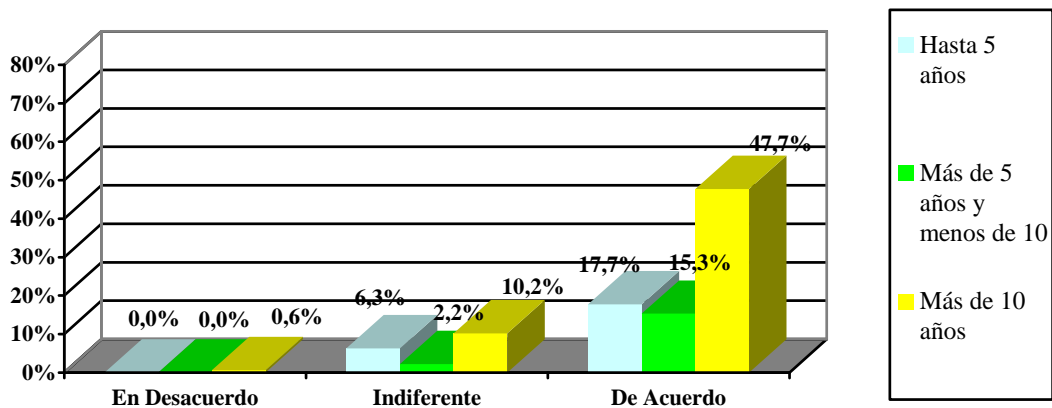


Como se puede observar en la gráfica anterior en la que se reflejan los resultados del ítem 4, un 0,6% de profesores con más de 10 años de experiencia está en desacuerdo. Tienen una opinión indiferente un 0,6% de profesores con menos de 5 años de experiencia y un 1,7% de profesores con más 10 años. La totalidad de profesores de entre 5 y 10 años (17,6%) están de acuerdo, al igual que un 23,3% de profesores con menos 5 años y un 56,2% formado por profesores con más de 10 años de experiencia.

5) El centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	1	1
	% De ítem 5	0%	0%	100%	100%
	% De exper.	0%	0%	0,6%	0,6%
Indiferente	Recuento	11	4	18	33
	% De ítem 5	33,4%	12,1%	54,5%	100%
	% De exper.	6,3%	2,2%	10,2%	18,7%
De Acuerdo	Recuento	31	27	84	142
	% De ítem 5	21,9%	19%	59,1%	100%
	% De exper.	17,7%	15,3%	47,7%	80,7%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 5	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 101. Gráfico de Barras Ítem 5 en relación a la experiencia.

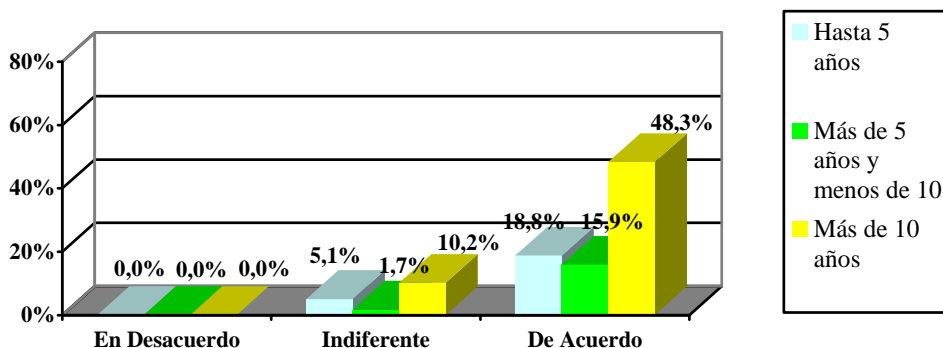


Como se puede observar en la gráfica anterior, solamente un 0,6% formado por profesorado con más de 10 años de experiencia está en desacuerdo. Un 6,3% compuesto por profesorado con menos de 5 años de experiencia, 2,2% constituido por profesorado entre 5 y 10 años y un 10,2% formado por profesorado con más de 10 años de experiencia se muestran indiferentes. Por último, el 17,7%, 15,3% y 47,7% (profesorado con menos de 5 años, entre 5 y 10 años y profesorado con más de 10 años de experiencia, respectivamente) están de acuerdo con que el centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado.

6) Los centros en los que he trabajado han apoyado mis actividades coeducativas.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0	0
	% De ítem 6	0%	0%	0%	0%
	% De exper.	0%	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	9	3	18	30
	% De ítem 6	30%	10%	60%	100%
	% De exper.	5,1%	1,7%	10,2%	17%
De Acuerdo	Recuento	33	28	85	146
	% De ítem 6	22,6%	19,2%	58,2%	100%
	% De exper.	18,8%	15,9%	48,3%	83%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 6	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 102. Gráfico de Barras Ítem 6 en relación a la experiencia.

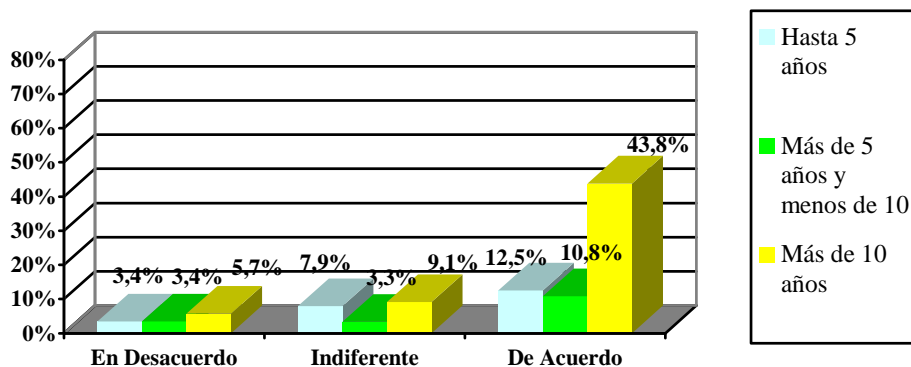


De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que ningún encuestado está en desacuerdo con que los centros en los que ha trabajado han apoyado sus actividades coeducativas. En cuanto al profesorado con menos de 5 años de experiencia, forma un 5,1% que se muestran indiferentes y un 18,8% que están de acuerdo. Respecto al profesorado entre 5 y 10 años de experiencia, se muestran en un 1,7% indiferentes y un 15,9% de acuerdo. En cuanto al profesorado con más de 10 años de experiencia, constituye un 10,2% que se muestran indiferentes y un 48,3% que están de acuerdo.

7) He observado cambios coeducativos en las relaciones en el alumnado a lo largo de mi experiencia docente.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	6	6	10	22
	% De ítem 7	27,2%	27,2%	45,4%	100%
	% De exper.	3,4%	3,4%	5,7%	12,5%
Indiferente	Recuento	14	6	16	36
	% De ítem 7	38,9%	16,6%	44,4%	100%
	% De exper.	7,9%	3,3%	9,1%	20,3%
De Acuerdo	Recuento	22	19	77	118
	% De ítem 7	18,6%	16,1%	65,2%	100%
	% De exper.	12,5%	10,8%	43,8%	67,1%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 7	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 103. Gráfico de Barras Ítem 7 en relación a la experiencia.

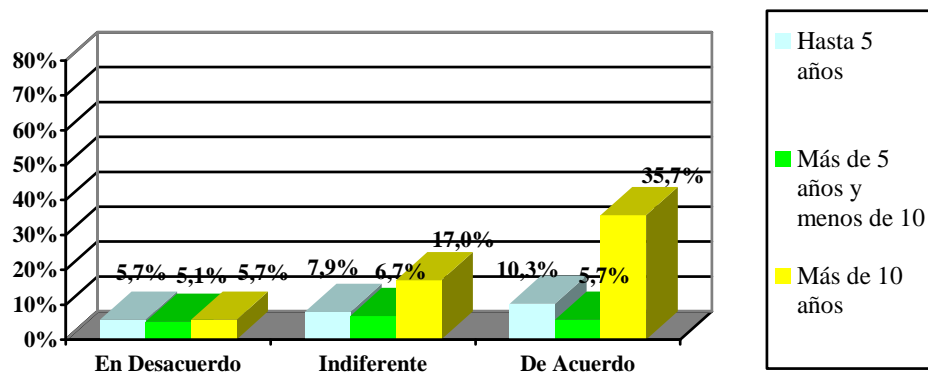


En relación con el ítem 7, el profesorado con menos de 5 años de experiencia forma un 3,4% que está en desacuerdo, al igual que el profesorado entre 5 y 10 años y un 5,7% de profesorado con más de 10 años de experiencia. El profesorado con menos de 5 años se muestra indiferente en un 7,9%, el profesorado entre 5 y 10 años, constituye un 3,3% y el profesorado con más de 10 años un 9,1%. Por último, el profesorado con menos de 5 años forma un grupo del 12,5% que están de acuerdo, un 10,8% constituye el profesorado entre 5 y 10 años y un 43,8% el profesorado con más de 10 años de experiencia.

8) En mi experiencia docente, la concepción sobre coeducación en las familias ha cambiado.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	10	9	10	29
	% De ítem 8	34,4%	31,2%	34,4%	100%
	% De exper.	5,7%	5,1%	5,7%	16,5%
Indiferente	Recuento	14	12	30	56
	% De ítem 8	25%	21,4%	53,6%	100%
	% De exper.	7,9%	6,7%	17%	31,6%
De Acuerdo	Recuento	18	10	63	91
	% De ítem 8	19,7%	10,9%	69,2%	100%
	% De exper.	10,3%	5,7%	35,7%	51,7%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 8	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 104. Gráfico de Barras Ítem 8 en relación a la experiencia.

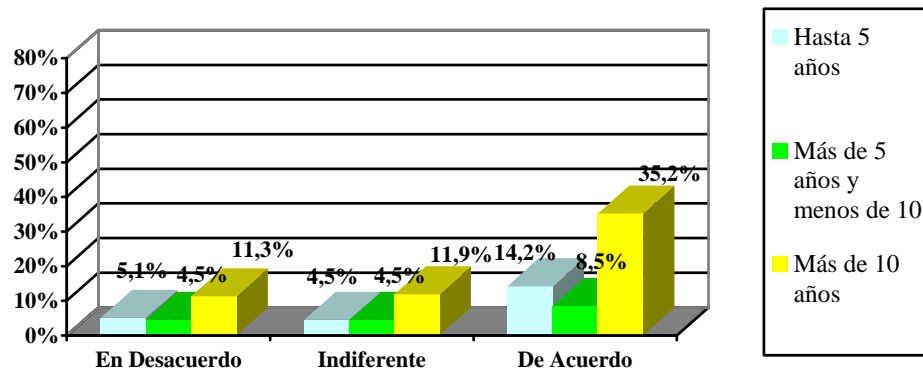


Del total de los encuestados en el ítem 8, el profesorado con menos de 5 años de experiencia se muestra en desacuerdo en un 5,7%, indiferente en un 7,9% y de acuerdo en un 10,3%. Respecto al profesorado entre 5 y 10 años está en desacuerdo en un 5,1%, indiferente en un 6,7% y de acuerdo en un 5,7%. Por último, el profesorado con más de 10 años de experiencia, se muestra en desacuerdo en un 5,7%, indiferente en un 17% y de acuerdo en un 35,7%.

9) Dependiendo del tipo de las actividades he tenido dificultad para trabajar la coeducación.

Cuadro 111. Tabla de Contingencia Ítem 9 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	9	8	20	37
	% De ítem 9	24,3%	21,6%	54%	100%
	% De exper.	5,1%	4,5%	11,3%	20,9%
Indiferente	Recuento	8	8	21	37
	% De ítem 9	21,6%	21,6%	56,7%	100%
	% De exper.	4,5%	4,5%	11,9%	20,9%
De Acuerdo	Recuento	25	15	62	102
	% De ítem 9	24,5%	14,7%	60,7%	100%
	% De exper.	14,2%	8,5%	35,2%	57,9%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 9	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 105. Gráfico de Barras Ítem 9 en relación a la experiencia.

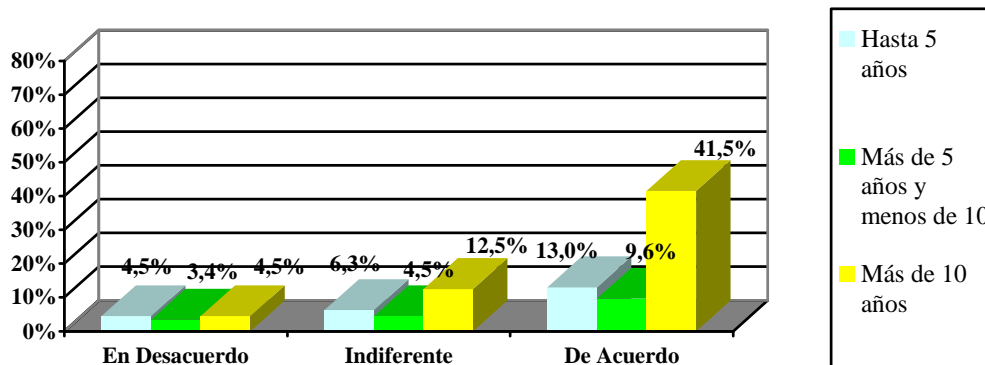


Respecto al ítem 9, un 5,1% formado por profesores con menos de 5 años de experiencia se muestra en desacuerdo al igual que un 4,5% de profesores entre 5 y 10 años, y un 11,3% de profesorado con más de 10 años. El profesorado que manifiesta su indiferencia esta constituido por 4,5% por profesorado con menos de 5 años y el mismo porcentaje en profesorado entre 5 y 10 años y 11,9% en profesorado con más de 10 años. Por último, el profesorado que está de acuerdo está constituido por un 14,2% de profesores con menos de 5 años, 8,5% de profesores entre 5 y 10 años y 35,2% en profesores con más de 10 años de experiencia.

10) En mis años como docente he observado cambios en la sociedad, fomentando la coeducación.

Cuadro 112. Tabla de Contingencia Ítem 10 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	8	6	8	22
	% De ítem 10	36,3%	27,2%	36,3%	100%
	% De exper.	4,5%	3,4%	4,5%	12,4%
Indiferente	Recuento	11	8	22	41
	% De ítem 10	26,1%	36,3%	53,6%	100%
	% De exper.	6,3%	4,5%	12,5%	23,3%
De Acuerdo	Recuento	23	17	73	113
	% De ítem 10	23,4%	15%	64,6%	100%
	% De exper.	13%	9,6%	41,5%	64,1%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 10	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 106. Gráfico de Barras Ítem 10 en relación a la experiencia.

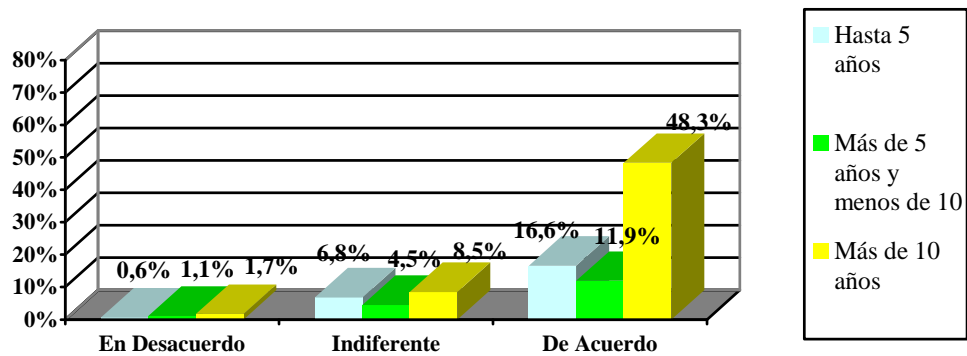


Los resultados del ítem 10 muestran un 4,5% (profesorado con menos de 5 años de experiencia), el mismo porcentaje para los profesores con más de 10 años, además de un 3,4% (profesorado entre 5 y 10 años) que están en desacuerdo. Respecto al profesorado que se muestra indiferente, se obtiene un 6,3% (menos 5 años), un 4,5% (entre 5 y 10 años) y 12,5% (más de 10 años). Están de acuerdo un 13% (menos de 5 años), 9,6% (entre 5 y 10 años) y 41,5% (más de 10 años).

11) En los centros mixtos se fomenta la coeducación.

Cuadro 113. Tabla de Contingencia Ítem 11 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	1	2	3	6
	% De ítem 11	16,7%	33,3%	50%	100%
	% De exper.	0,6%	1,1%	1,7%	3,4%
Indiferente	Recuento	12	8	15	35
	% De ítem 11	34,2%	22,8%	42,8%	100%
	% De exper.	6,8%	4,5%	8,5%	19,8%
De Acuerdo	Recuento	29	21	85	135
	% De ítem 11	21,4%	15,5%	62,9%	100%
	% De exper.	16,6%	11,9%	48,3%	76,8%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 11	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 107. Gráfico de Barras Ítem 11 en relación a la experiencia.

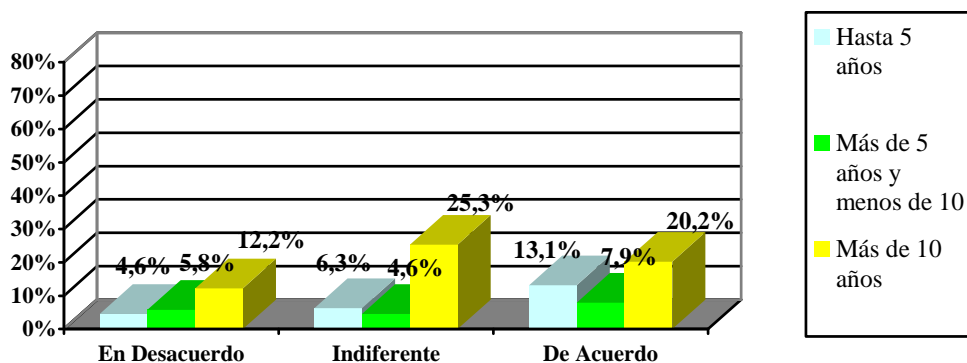


Como se puede observar en la gráfica anterior referida al ítem 11, el 0,6% formado por profesores con menos de 5 años de experiencia, el 1,1% constituido por profesores entre 5 y 10 años y el 1,7% compuesto por profesores con más de 10 años están en desacuerdo. El 6,8% perteneciente a profesorado con menos de 5 años, el 4,5% constituido por profesorado entre 5 y 10 años se muestra indiferente al igual que un 8,5% de profesorado con más de 10 años de experiencia. Respecto a los que se muestran de acuerdo se obtiene un 16,6% en profesores con menos de 5 años, 11,9% en profesores entre 5 y 10 años y 48,3% en profesorado con más de 10 años.

12) El currículo oficial es la base para favorecer el trabajo coeducativo.

Cuadro 114. Tabla de Contingencia Ítem 12 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	8	10	22	40
	% De ítem 12	20%	25%	55%	100%
	% De exper.	4,6%	5,8%	12,2%	22,6%
Indiferente	Recuento	11	8	45	64
	% De ítem 12	17,2%	12,5%	70,3%	100%
	% De exper.	6,3%	4,6%	25,3%	36,2%
De Acuerdo	Recuento	23	13	36	72
	% De ítem 12	32%	18%	50%	100%
	% De exper.	13,1%	7,9%	20,2%	41,2%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 12	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 108. Gráfico de Barras Ítem 12 en relación a la experiencia.

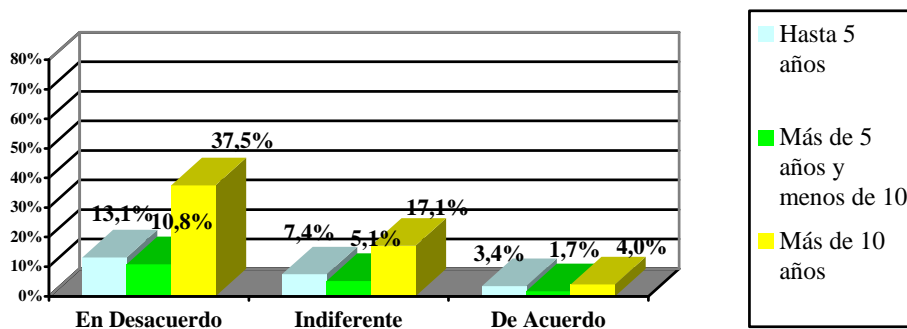


Los resultados del ítem 12 muestran que tanto el 4,6% de los encuestados (menos de 5 años de experiencia) como el 5,8% (entre 5 y 10 años), como el 12,2% (más de 10 años de experiencia) se muestran en desacuerdo con la afirmación “El currículo oficial es la base para favorecer el trabajo coeducativo”. Un 6,3% (menos de 5 años), 4,6% (entre 5 y 10 años) y un 25,3% (más de 10 años) se muestran indiferentes. Por último, un 13,1% (menos de 5 años), 7,9% (entre 5 y 10 años) y un 20,2% (más de 10 años) están de acuerdo con la afirmación.

13) Las chicas me demandan contenidos del bloque de actividades en el medio natural.

Cuadro 115. Tabla de Contingencia Ítem 13 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	23	19	66	108
	% De ítem 13	21,2%	17,5%	61,1%	100%
	% De exper.	13,1%	10,8%	37,5%	61,4%
Indiferente	Recuento	13	9	30	52
	% De ítem 13	25%	17,3%	57,6%	100%
	% De exper.	7,4%	5,1%	17,1%	29,6%
De Acuerdo	Recuento	6	3	7	16
	% De ítem 13	37,3%	18,7%	43,7%	100%
	% De exper.	3,4%	1,7%	4%	9,1%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 13	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 109. Gráfico de Barras Ítem 13 en relación a la experiencia.

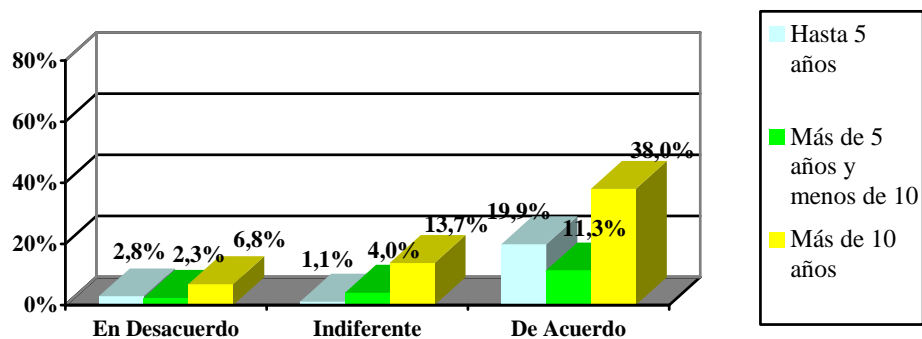


Los resultados del ítem 13 muestran que el 13,1% (profesorado con menos de 5 años de experiencia), 10,8% (entre 5 y 10 años) y 37,5% (más de 10 años) se muestran en desacuerdo. Respecto al profesorado que piensa de forma indiferente se encuentra un 7,4% (menos de 5 años), 5,1% (entre 5 y 10 años) y 17,1% (más de 10 años). Por último, el 3,4% (menos de 5 años), 1,7% (entre 5 y 10 años) y 4% (más de 10 años), están de acuerdo.

14) Las chicas prefieren trabajar el bloque de expresión corporal.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	5	4	12	21
	% De ítem 14	23,9%	19%	57,1%	100%
	% De exper.	2,8%	2,3%	6,8%	11,9%
Indiferente	Recuento	2	7	24	33
	% De ítem 14	6%	21,3%	72,7%	100%
	% De exper.	1,1%	4%	13,7%	25,6%
De Acuerdo	Recuento	35	20	67	122
	% De ítem 14	28,7%	16,3%	54,9%	100%
	% De exper.	19,9%	11,3%	38%	69,2%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 14	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 110. Gráfico de Barras Ítem 14 en relación a la experiencia.

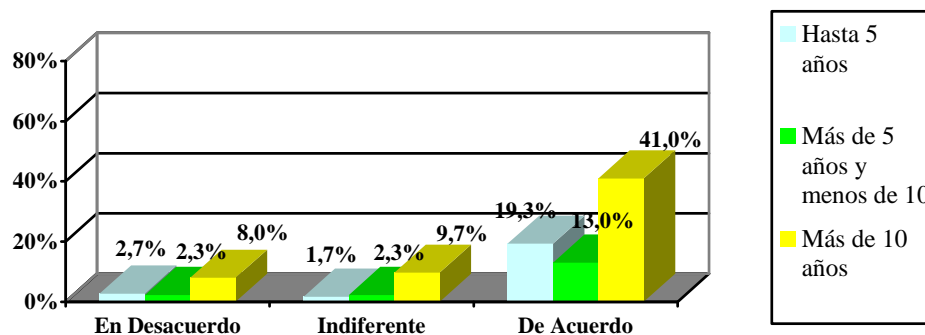


De acuerdo con los resultados obtenidos, un 2,8%, 2,3% y 6,8% (menos de 5 años de experiencia, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente) se muestra en desacuerdo con la afirmación "Las chicas prefieren trabajar el bloque de expresión corporal". En cuanto al profesorado que se muestra indiferente, aquellos con menos de 5 años forman un 1,1%, un 4% (entre 5 y 10 años) y los profesores con más de 10 años un 13,7%. Por último, un 19,9%, 11,3% y 38% (menos de 5 años, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente) están de acuerdo.

15) Los chicos se decantan por contenidos del bloque de juegos y deportes.

Cuadro 117. Tabla de Contingencia Ítem 15 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	5	4	14	23
	% De ítem 15	21,7%	17,3%	60,8%	100%
	% De exper.	2,7%	2,3%	8%	13%
Indiferente	Recuento	3	4	17	24
	% De ítem 15	12,6%	16,6%	70,8%	100%
	% De exper.	1,7%	2,3%	9,7%	13,7%
De Acuerdo	Recuento	34	23	72	129
	% De ítem 15	26,3%	17,8%	55,8%	100%
	% De exper.	19,3%	13%	41%	73,3%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 15	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 111. Gráfico de Barras Ítem 15 en relación a la experiencia.

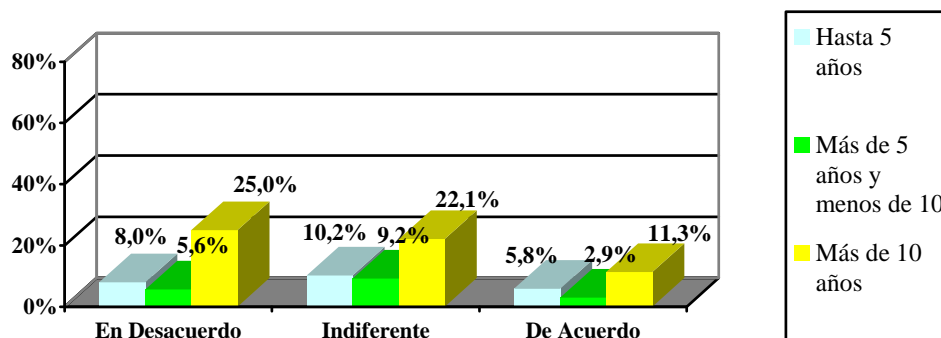


Como se puede observar en la gráfica anterior donde se reflejan los datos del ítem 15, el 2,7% (menos de 5 años de experiencia), 2,3% y 8% (entre 5 y 10 años y más de 10 años de experiencia, respectivamente) se muestran en desacuerdo. Un 1,7%, 2,3% y 9,7% (menos de 5 años de experiencia, entre 5 y 10 años y más de 10 años) se muestran indiferentes. Por último un 19,3% (menos de 5 años), 13% (entre 5 y 10 años) y 41% (más de 10 años) están de acuerdo.

16) Para el trabajo de la coeducación me centro en el control del espacio de actividad motriz.

Cuadro 118. Tabla de Contingencia Ítem 16 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	14	10	44	68
	% De ítem 16	20,5%	14,7%	64,7%	100%
	% De exper.	8%	5,6%	25%	38,6%
Indiferente	Recuento	18	16	39	73
	% De ítem 16	24,6%	21,9%	53,4%	100%
	% De exper.	10,2%	9,2%	22,1%	41,5%
De Acuerdo	Recuento	10	5	20	35
	% De ítem 16	28,5%	14,2%	57,1%	100%
	% De exper.	5,8%	2,9%	11,3%	20%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 16	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 112. Gráfico de Barras Ítem 16 en relación a la experiencia.

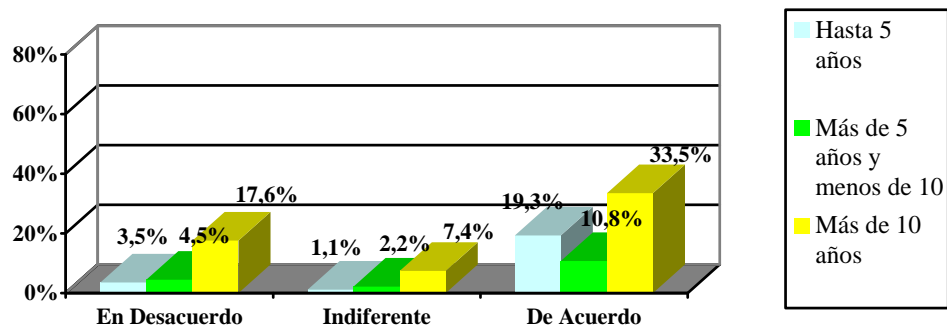


Respecto a la afirmación “Para el trabajo de la coeducación de centro en el control de la actividad motriz”, los profesores con menos de 5 años de experiencia están en desacuerdo en un 8%, un 10,2% se muestran indiferentes y un 5,8% de acuerdo. En el caso de profesores con más de 5 y años y menos de 10, están en desacuerdo en un 5,6%, se muestran indiferentes en un 9,2% y de acuerdo en un 2,9%. Respecto a los profesores con más de 10 años, un 25% están en desacuerdo, un 22,1% responde de forma indiferente y un 11,3% se muestran de acuerdo.

17) La escuela debe ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	6	8	31	45
	% De ítem 17	13,3%	17,7%	68,9%	100%
	% De exper.	3,5%	4,5%	17,6%	25,6%
Indiferente	Recuento	2	4	13	19
	% De ítem 17	10,5%	21,5%	68,4%	100%
	% De exper.	1,1%	2,2%	7,4%	10,7%
De Acuerdo	Recuento	34	19	59	112
	% De ítem 17	30,3%	16,9%	52,6%	100%
	% De exper.	19,3%	10,8%	33,5%	63,6%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 17	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 113. Gráfico de Barras Ítem 17 en relación a la experiencia.

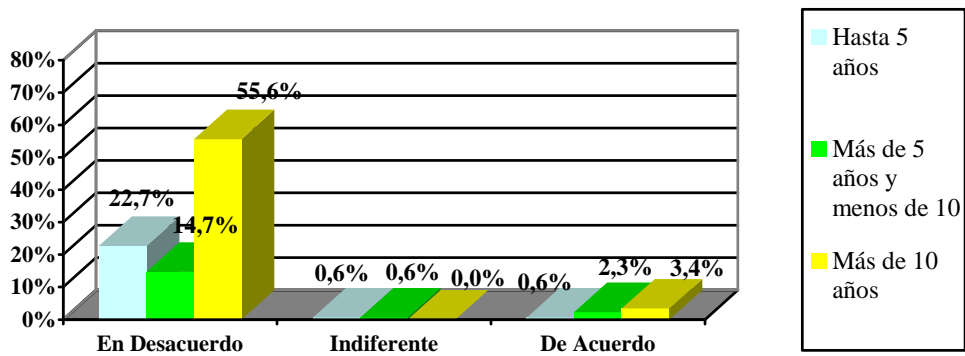


Tal y como muestra el gráfico 113 referido al ítem 17, un 1,1%, 2,2% y 7,4% (menos de 5 años, entre 5 y 10 años, más de 10 años de experiencia, respectivamente) piensan de forma indiferente. En cuanto al profesorado que está en desacuerdo el profesorado con menos de 5 años firma un 3,5%, mientras que aquellos que tienen entre 5 y 10 años de experiencia componen un grupo de 4,5% y un 17,6% para aquellos con más de 10 años de experiencia. Por último aquellos que están de acuerdo son 19,3% (menos de 5 años), 10,8% (más de 5 años y menos de 10 años) y 33,5% (más de 10 años).

18) El fomento del respeto carece de importancia en el trabajo coeducativo.

Cuadro 120. Tabla de Contingencia Ítem 18 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	40	26	97	163
	% De ítem 18	24,5%	16%	59,5%	100%
	% De exper.	22,7%	14,7%	55,6%	93%
Indiferente	Recuento	1	1	0	2
	% De ítem 18	50%	50%	0%	100%
	% De exper.	0,6%	0,6%	0%	1,2%
De Acuerdo	Recuento	1	4	6	11
	% De ítem 18	9%	36,4%	54,6%	100%
	% De exper.	0,6%	2,3%	3,4%	5,7%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 18	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 114. Gráfico de Barras Ítem 18 en relación a la experiencia.

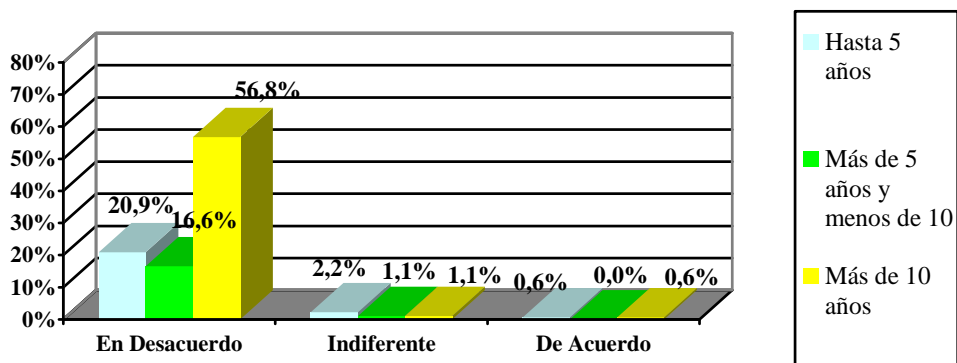


Los resultados del ítem 18 muestran que solamente un 0,6% de profesores con menos de 5 años de experiencia y el mismo porcentaje en aquellos con más de 5 años y menos de 10 se muestran indiferentes con la afirmación “El fomento del respeto carece de importancia en el trabajo coeducativo”. Solamente un 0,6% (menos de 5 años), 2,3% (más de 5 años y menos de 10) y 3,4% (más de 10 años) están de acuerdo. Por último, un 22,7% (menos de 5 años), 14,7% (más de 5 años y menos de 10) y un 55,6% (más de 10 años) están en desacuerdo con la afirmación.

19) La responsabilidad carece de importancia en el alumnado para desarrollar la coeducación.

Cuadro 121. Tabla de Contingencia Ítem 19 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	37	29	100	166
	% De ítem 19	22,2%	17,4%	60,2%	100%
	% De exper.	20,9%	16,6%	56,8%	94,3%
Indiferente	Recuento	4	2	2	8
	% De ítem 19	50%	25%	25%	100%
	% De exper.	2,2%	1,1%	1,1%	4,4%
De Acuerdo	Recuento	1	0	1	2
	% De ítem 19	50%	0%	50%	100%
	% De exper.	0,6%	0%	0,6%	1,1%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 19	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 115. Gráfico de Barras Ítem 19 en relación a la experiencia.

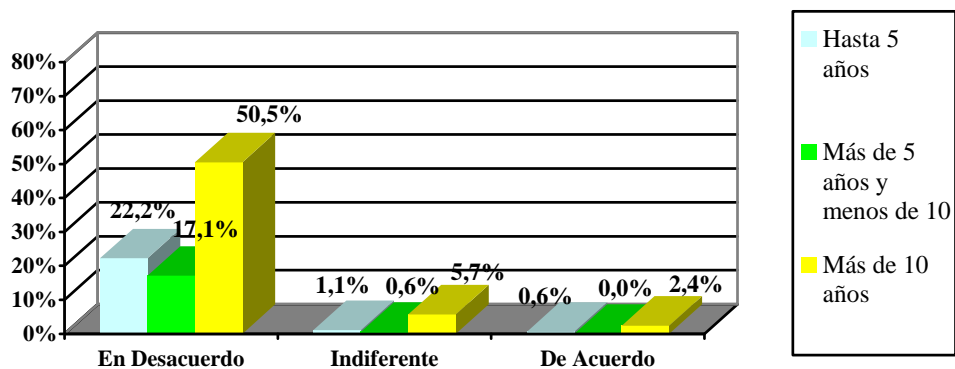


De acuerdo con los resultados obtenidos en el ítem 19, se puede apreciar que el 20,9% formado por profesores con menos de 5 años de experiencia están en desacuerdo con el ítem 19, al igual que un 16,6% (profesores con más de 5 años y menos de 10) y un 56,8% (más de 10 años). Por otro lado, 2,2% de profesorado con menos de 5 años se muestra indiferente, al igual que un 1,1% por parte de profesores con más de 5 años y menos de 10, siendo el mismo porcentaje en profesores de más de 10 años. Solamente están de acuerdo un 0,6% de profesorado con menos de 5 años y el mismo porcentaje para más de 10 años.

20) El compañerismo no se valora en la coeducación.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	39	30	89	158
	% De ítem 20	24,6%	18,9%	56,3%	100%
	% De exper.	22,2%	17,1%	50,5%	89,8%
Indiferente	Recuento	2	1	10	13
	% De ítem 20	15,3%	7,6%	76,9%	100%
	% De exper.	1,1%	0,6%	5,7%	7,4%
De Acuerdo	Recuento	1	0	4	5
	% De ítem 20	20%	0%	80%	100%
	% De exper.	0,6%	0%	2,4%	1,7%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 20	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 116. Gráfico de Barras Ítem 20 en relación a la experiencia.

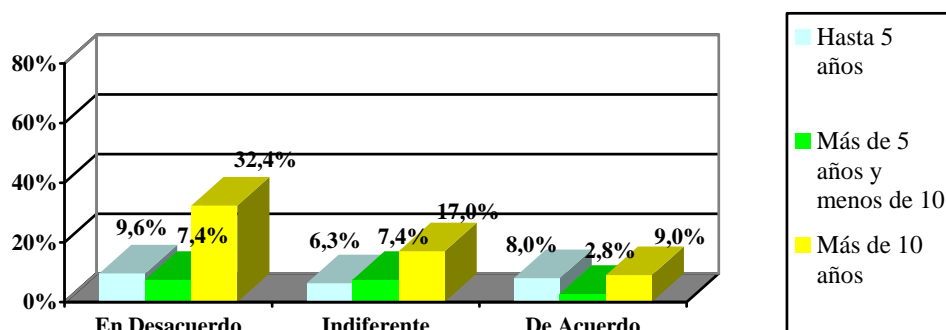


En relación con el ítem 20, un 22,2% (profesorado con menos de 5 años de experiencia) está en desacuerdo, al igual que un 17,1% (entre 5 y 10 años) y el 50,5% (más de 10 años). Respecto a la opinión de indiferencia encontramos un 1,1% (menos de 5 años), 0,6% (entre 5 y 10 años) y 5,7% (más de 10 años). Por último, aquellos que se muestran de acuerdo son un 0,6% (menos de 5 años) y 2,4% (profesorado con más de 10 años de experiencia).

21) El profesorado de EF utiliza un lenguaje sexista inconscientemente.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	17	13	57	87
	% De ítem 21	19,5%	14,9%	65,5%	100%
	% De exper.	9,6%	7,4%	32,4%	49,4%
Indiferente	Recuento	11	13	30	54
	% De ítem 21	20,3%	24%	55,5%	100%
	% De exper.	6,3%	7,4%	17%	30,7%
De Acuerdo	Recuento	14	5	16	35
	% De ítem 21	40%	14,3%	45,7%	100%
	% De exper.	8%	2,8%	9%	19,8%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 21	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 117. Gráfico de Barras Ítem 21 en relación a la experiencia.

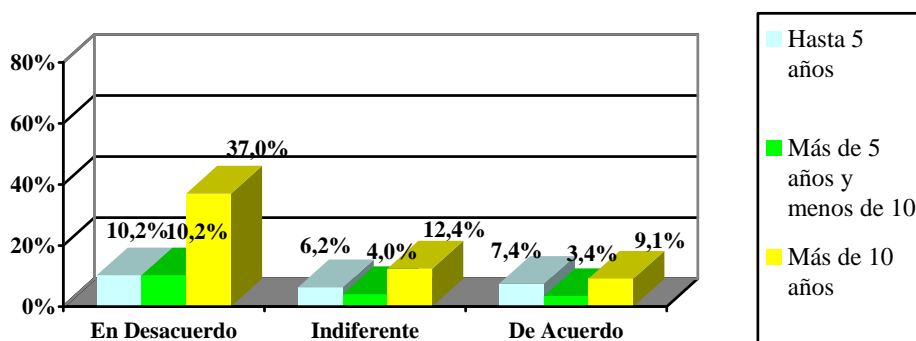


Del total de los encuestados, un 9,6% (menos de 5 años), 7,4% (más de 5 años y menos de 10) y 32,4% (más de 10 años) están en desacuerdo. Por otro lado, un 6,3% (menos de 5 años), 7,4% (más de 5 años y menos de 10) y 17% (más de 10 años) se muestran indiferentes. Por último, un 8% (menos de 5 años), 2,8% (más de 5 años y menos de 10) y 9% (más de 10 años) están de acuerdo con que el profesorado de EF utiliza un lenguaje sexista inconscientemente.

22) Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas.

Cuadro 124. Tabla de Contingencia Ítem 22 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	18	18	65	101
	% De ítem 22	17,8%	17,8%	64,3%	100%
	% De exper.	10,2%	10,2%	37%	57,4%
Indiferente	Recuento	11	7	22	40
	% De ítem 22	27,5%	17,5%	55%	100%
	% De exper.	6,2%	4%	12,4%	22,6%
De Acuerdo	Recuento	13	6	16	35
	% De ítem 22	37,2%	17,1%	45,7%	100%
	% De exper.	7,4%	3,4%	9,1%	19,9%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 22	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 118. Gráfico de Barras Ítem 22 en relación a la experiencia.

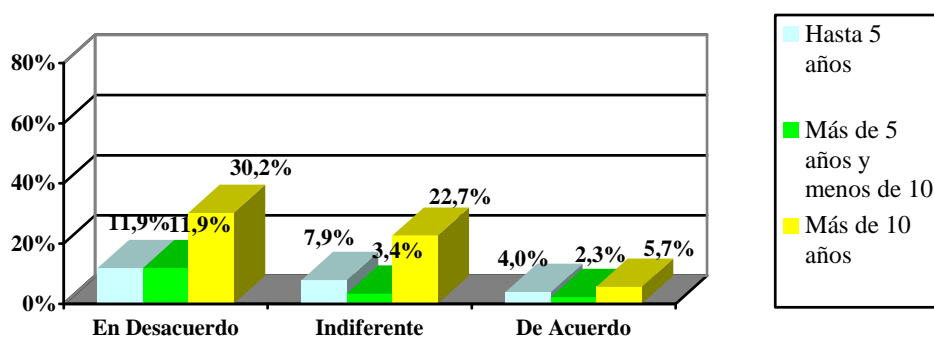


Respecto a la afirmación “Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas”, el 7,4% formado por profesores con menos de 5 años de experiencia están de acuerdo, de la misma manera que ocurre con un 9,1% en profesores con más de 10 años, siendo el profesorado entre 5 y 10 años el que forma un 3,4%. Opina de forma indiferente un 6,2% compuesto por profesorado con menos de 30 años, 4% formado por profesorado entre 5 y 10 años y un 12,4% constituido por profesorado con más de 10 años. Por último, un 10,2% compuesto por profesorado con menos de 5 años está en desacuerdo, al igual que el profesorado entre 5 y 10 años de experiencia, y un 37% formado por profesores con más de 10 años de experiencia.

23) La televisión tiene incidencia positiva en las actitudes coeducativas.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	21	21	53	95
	% De ítem 23	22,1%	22,1%	55,7%	100%
	% De exper.	11,9%	11,9%	30,2%	54%
Indiferente	Recuento	14	6	40	60
	% De ítem 23	23,4%	10%	66,6%	100%
	% De exper.	7,9%	3,4%	22,7%	34%
De Acuerdo	Recuento	7	4	10	21
	% De ítem 23	33,4%	19%	47,6%	100%
	% De exper.	4%	2,3%	5,7%	12%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 23	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 119. Gráfico de Barras Ítem 23 en relación a la experiencia.

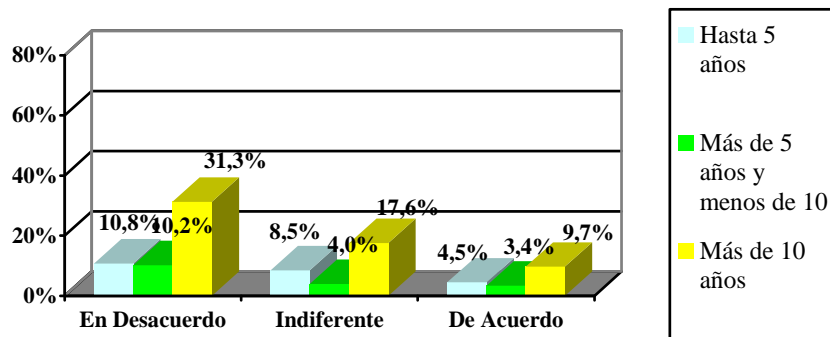


Los resultados del ítem 23 muestran un 11,9% formado por profesores con menos de 5 años de experiencia, un 11,9% compuesto por profesores con más de 5 años y menos de 10 años, y un 30,2% constituido por profesorado con más de 10 años de experiencia está en desacuerdo. Se muestran indiferentes un 7,9% (profesorado con menos de 5 años), 3,4% (profesorado entre 5 y 10 años) y un 22,7% (profesorado con más de 10 años). Por último, se muestran de acuerdo, un 4% de profesorado con menos de 5 años, un 2,3% para profesorado entre 5 y 10 años, y un 5,7% formado por profesorado con más de 10 años de experiencia.

24) La familia me ha dificultado el trabajo coeducativo.

Cuadro 126. Tabla de Contingencia Ítem 24 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	19	18	55	92
	% De ítem 24	20,6%	19,5%	59,7%	100%
	% De exper.	10,8%	10,2%	31,3%	52,3%
Indiferente	Recuento	15	7	31	53
	% De ítem 24	28,3%	13,2%	58,4%	100%
	% De exper.	8,5%	4%	17,6%	30,1%
De Acuerdo	Recuento	8	6	17	31
	% De ítem 24	25,8%	19,3%	54,8%	100%
	% De exper.	4,5%	3,4%	9,7%	17,6%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 24	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 120. Gráfico de Barras Ítem 24 en relación a la experiencia.

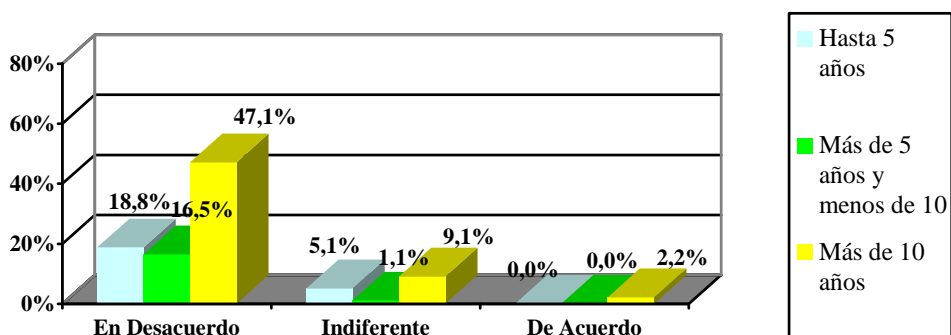


Los resultados del ítem 24 muestran que tanto el 10,8% de los encuestados (profesores con menos de 5 años de experiencia), como el 10,2% (profesores entre 5 y 10 años), como el 31,3% (profesores con más de 10 años) se muestran en desacuerdo con la afirmación “La familia me ha dificultado el trabajo coeducativo”. Un 8,5% (menos de 5 años), 4% (profesores entre 5 y 10 años) y un 17,6% (profesorado con más de 10 años) se muestran indiferentes. Por último, un 3,4% formado por profesorado con más de 5 años y menos de 10, como un 4,5% de profesores con menos de 5 años y un 9,7% constituido por profesores con más de 10 años, se muestran de acuerdo.

25) Intento aportar más material didáctico a las chicas.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	33	29	83	145
	% De ítem 25	22,7%	20%	57,3%	100%
	% De exper.	18,8%	16,5%	47,1%	82,4%
Indiferente	Recuento	9	2	16	27
	% De ítem 25	33,6%	7,4%	59,2%	100%
	% De exper.	5,1%	1,1%	9,1%	15,3%
De Acuerdo	Recuento	0	0	4	4
	% De ítem 25	0%	0%	100%	100%
	% De exper.	0%	0%	2,2%	2,2%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 25	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 121. Gráfico de Barras Ítem 25 en relación a la experiencia.

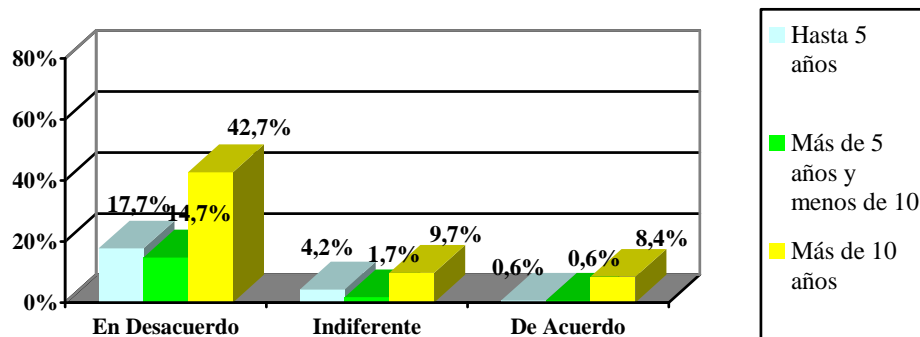


De acuerdo con los resultados obtenidos, solamente un 2,2% formado por profesores con más de 10 años de experiencia, se muestran de acuerdo con la afirmación “Intento aportar más material didáctico a las chicas”. En cuanto al profesorado que se muestra indiferente un 5,1% proviene de profesorado con menos de 5 años de experiencia, 1,1% procedente de profesorado entre 5 y 10 años y un 9,1% perteneciente a profesorado con más de 10 años. Por último, el 18,8% perteneciente a profesorado con menos de 5 años, el 16,5% procedente de profesorado entre 5 y 10 años y el 47,1% conformado por profesorado con más de 10 años de experiencia, están de acuerdo.

26) El género del alumnado influye en el proceso de evaluación.

Cuadro 128. Tabla de Contingencia Ítem 26 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	31	26	71	128
	% De ítem 26	24,2%	20,3%	55,4%	100%
	% De exper.	17,7%	14,7%	42,4%	74,8%
Indiferente	Recuento	7	3	17	27
	% De ítem 26	26%	11,1%	62,9%	100%
	% De exper.	4,2%	1,7%	9,7%	15,6%
De Acuerdo	Recuento	1	1	15	17
	% De ítem 26	5,9%	5,9%	88,2%	100%
	% De exper.	0,6%	0,6%	8,4%	9,6%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 26	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 122. Gráfico de Barras Ítem 26 en relación a la experiencia.

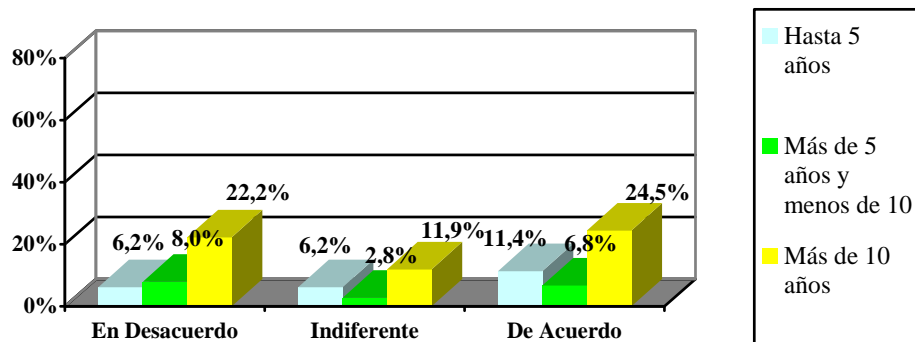


En relación con el ítem 26, un 4,2% compuesto por profesorado con menos de 5 años de experiencia, un 1,7% constituido por profesorado entre 5 y 10 años y un 9,7% compuesto por profesorado con más de 10 años de experiencia se muestran indiferentes. Un 17,7% (menos de 5 años), 14,7% (entre 5 y 10 años) y 42,7% (más de 10 años) están en desacuerdo con que el género del alumnado influye en el proceso de evaluación. Por otro lado, el 0,6% formado por profesorado con menos de 5 años, así como el 0,6% y el 8,4% (entre 5 y 10 años y más de años, respectivamente) están de acuerdo.

27) La mejora física es diferente en función del sexo.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	11	14	39	64
	% De ítem 27	17,1%	21,8%	60,9%	100%
	% De exper.	6,2%	8%	22,2%	36,4%
Indiferente	Recuento	11	5	21	37
	% De ítem 27	29,7%	13,5%	56,7%	100%
	% De exper.	6,2%	2,8%	11,9%	20,9%
De Acuerdo	Recuento	20	12	43	75
	% De ítem 27	26,6%	16%	57,3%	100%
	% De exper.	11,4%	6,8%	24,5%	42,7%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 27	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 123. Gráfico de Barras Ítem 27 en relación a la experiencia.

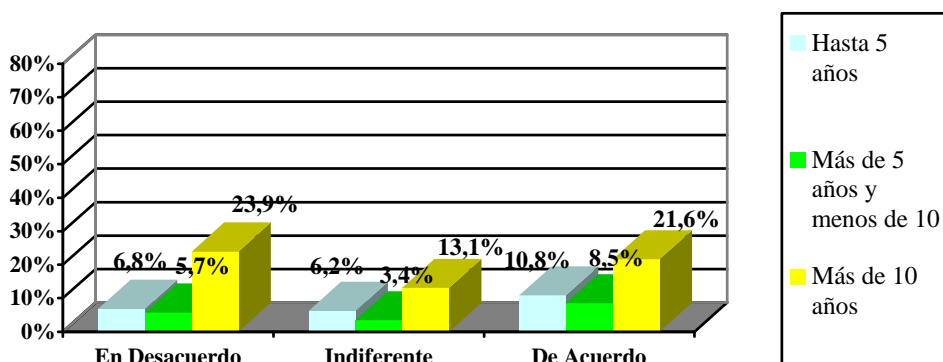


Del total de los encuestados, un 6,2% (menos de 5 años de experiencia), 8% (entre 5 y 10 años) y un 22,2% (más de 10 años) están en desacuerdo con que la mejora física del alumnado es diferente en función del sexo. Por otro lado, un 6,2% (menos de 5 años), 2,8% (entre 5 y 10 años) y un 11,9% (más de 10 años) son indiferentes, mientras que un 11,4%, 6,8% y un 24,5% (menos de 5 años, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente) están de acuerdo.

28) El bloque de condición física y salud es preferido por los chicos.

Cuadro 130. Tabla de Contingencia Ítem 28 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	12	10	42	64
	% De ítem 28	18,7%	15,6%	65,6%	100%
	% De exper.	6,8%	5,7%	23,9%	36,4%
Indiferente	Recuento	11	6	23	40
	% De ítem 28	27,5%	15%	57,5%	100%
	% De exper.	6,2%	3,4%	13,1%	22,7%
De Acuerdo	Recuento	19	15	38	72
	% De ítem 28	26,3%	20,8%	52,7%	100%
	% De exper.	10,8%	8,5%	21,6%	40,9%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 28	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 124. Gráfico de Barras Ítem 28 en relación a la experiencia.

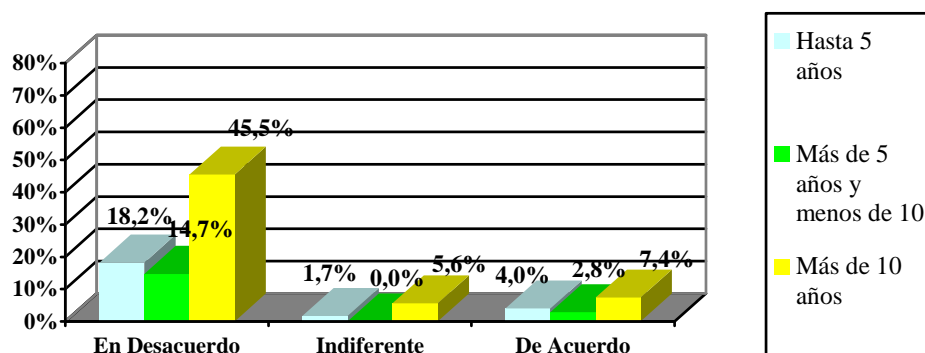


Como se puede observar en la gráfica anterior el 10,8% formado por profesorado con menos de 5 años de experiencia, 8,5% constituido por profesorado entre 5 y 10 años, y un 21,6% constituido por profesorado con más de 10 años de experiencia opinan que el bloque de condición física y salud es preferido por los chicos. Por otro lado, un 6,2% (menos de 5 años), 3,4% (entre 5 y 10 años) y 13,1% (más de 10 años) se muestran indiferentes. Por último, un 6,8%, 5,7% y 23,9% (menos de 5 años, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente) se muestran en desacuerdo.

29) Mi tono verbal es diferente para las chicas.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	32	26	80	138
	% De ítem 29	23,1%	18,8%	57,9%	100%
	% De exper.	18,2%	14,7%	45,5%	78,4%
Indiferente	Recuento	3	0	10	13
	% De ítem 29	23%	0%	77%	100%
	% De exper.	1,7%	0%	5,6%	7,3%
De Acuerdo	Recuento	7	5	13	25
	% De ítem 29	28%	20%	52%	100%
	% De exper.	4%	2,8%	7,4%	14,2%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 29	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 125. Gráfico de Barras Ítem 29 en relación a la experiencia.

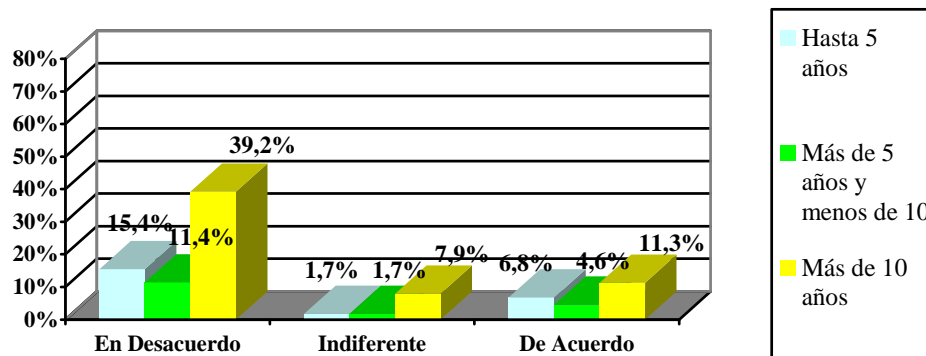


Tal y como muestra el gráfico 125, un 18,2% formado por profesores con menos de 5 años de experiencia, un 14,7% compuesto por profesores entre 5 y 10 años, y un 45,5% constituido por profesores con más de 10 años, están en desacuerdo. Un 1,7% (menos de 5 años) y un 5,6% (más de 10 años) muestran indiferencia. Por último, un 4%, 2,8% y 7,4% (menos de 5 años, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente) están de acuerdo al considerar que su tono verbal es diferente para las chicas.

30) Motivo y animo de forma distinta a chicos que a chicas.

Cuadro 132. Tabla de Contingencia Ítem 30 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	27	20	69	116
	% De ítem 30	23,4%	17,2%	59,4%	100%
	% De exper.	15,4%	11,4%	39,2%	66%
Indiferente	Recuento	3	3	14	20
	% De ítem 30	15%	15%	70%	100%
	% De exper.	1,7%	1,7%	7,9%	11,3%
De Acuerdo	Recuento	12	8	20	40
	% De ítem 30	30%	20%	50%	100%
	% De exper.	6,8%	4,6%	11,3%	22,7%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 30	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 126. Gráfico de Barras Ítem 1 en relación a la experiencia.

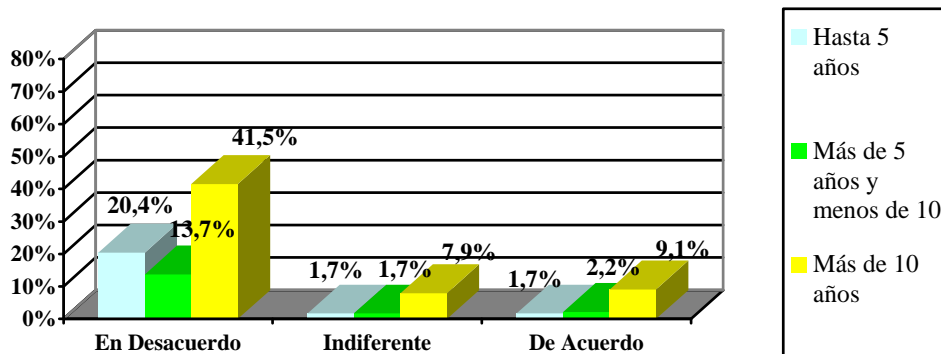


Los resultados del ítem 30 muestran que un 15,4% (menos de 5 años de experiencia), 11,4% (entre 5 y 10 años) y 39,2% (más de 10 años de experiencia) están en desacuerdo con la afirmación “motivo y animo de forma distinta a chicos que a chicas”. Un 1,7%, 1,7% y 7,9% (menos de 5 años, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente) piensan de forma indiferente. Por último, el 6,8% (menos de 10 años), 4,6% (entre 5 y 10 años) y 11,3% (más de 10 años) están de acuerdo.

31) Dedico diferentes tiempos para la corrección de ejercicios para los chicos que para las chicas.

Cuadro 133. Tabla de Contingencia Ítem 31 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	36	24	73	133
	% De ítem 31	27,2%	18%	54,8%	100%
	% De exper.	20,4%	13,7%	41,5%	75,6%
Indiferente	Recuento	3	3	14	20
	% De ítem 31	15%	15%	70%	100%
	% De exper.	1,7%	1,7%	7,9%	11,3%
De Acuerdo	Recuento	3	4	16	23
	% De ítem 31	13,2%	17,3%	69,5%	100%
	% De exper.	1,7%	2,2%	9,1%	13%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 31	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 127. Gráfico de Barras Ítem 31 en relación a la experiencia.

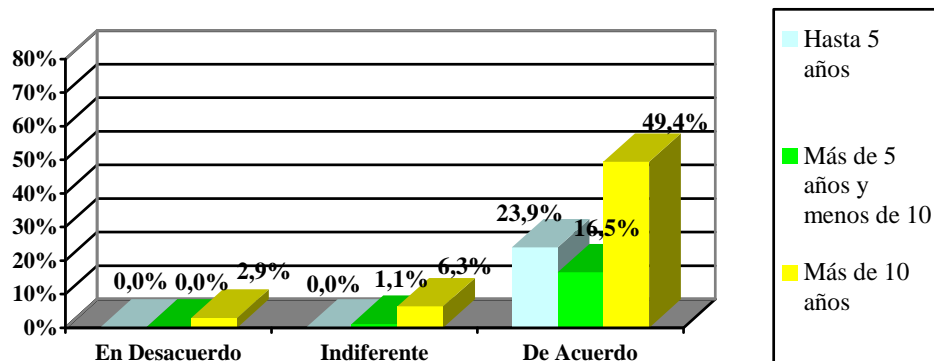


En relación con el ítem 31, un 20,4%, 13,7% y 41,5% (profesorado con menos de 5 años de experiencia, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente) están en desacuerdo. El 1,7% (menos de 5 años), 1,7% (entre 5 y 10 años) y 7,9% (más de 10 años de experiencia), piensan de forma indiferente. Están de acuerdo el 1,7%, 2,2% y 9,1% (menos de 5 años de experiencia, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente).

32) Considero que la igualdad es fundamental en la coeducación.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	5	5
	% De ítem 32	0%	0%	100%	100%
	% De exper.	0%	0%	2,9%	2,9%
Indiferente	Recuento	0	2	11	13
	% De ítem 32	0%	15,4%	84,6%	100%
	% De exper.	0%	1,1%	6,3%	7,4%
De Acuerdo	Recuento	42	29	87	158
	% De ítem 32	26,6%	18,4%	55%	100%
	% De exper.	23,9%	16,5%	49,4%	89,8%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 32	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 128. Gráfico de Barras Ítem 32 en relación a la experiencia.

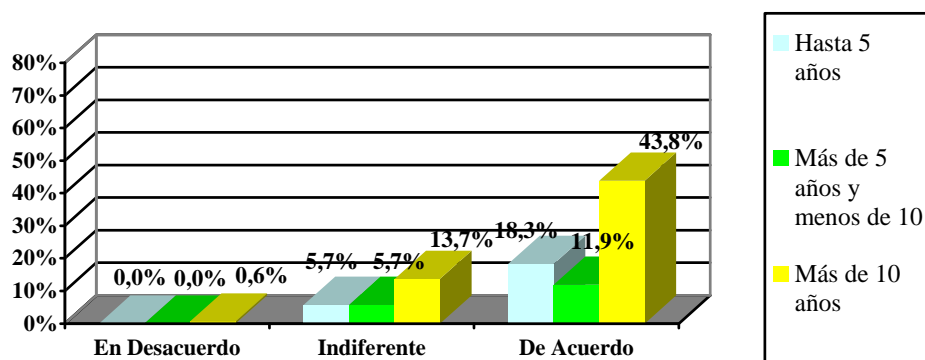


Los resultados del ítem 32 muestran que un 2,9% (más de 10 años de experiencia) se muestran en desacuerdo. Por su parte, el 1,1% (más de 5 años y menos de 10 años) y un 6,3% (más de 10 años) piensan de forma indiferente. Por último, la totalidad de profesores con menos de 5 años (23,9%) están de acuerdo, al igual que un 16,5% de profesores con más de 5 años y menos de 10 y un 49,4% (más de 10 años) están de acuerdo al considerar que la igualdad es fundamental en coeducación.

33) Las relaciones con amigos/as fomentan las actitudes coeducativas.

Cuadro 135. Tabla de Contingencia Ítem 33 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	1	1
	% De ítem 33	0%	0%	100%	100%
	% De exper.	0%	0%	0,6%	0,6%
Indiferente	Recuento	10	10	24	44
	% De ítem 33	22,7%	22,7%	54,5%	100%
	% De exper.	5,7%	5,7%	13,7%	25,1%
De Acuerdo	Recuento	32	21	77	130
	% De ítem 33	24,6%	16,1%	59,2%	100%
	% De exper.	18,3%	11,9%	43,8%	74,2%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 33	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 129. Gráfico de Barras Ítem 33 en relación a la experiencia.

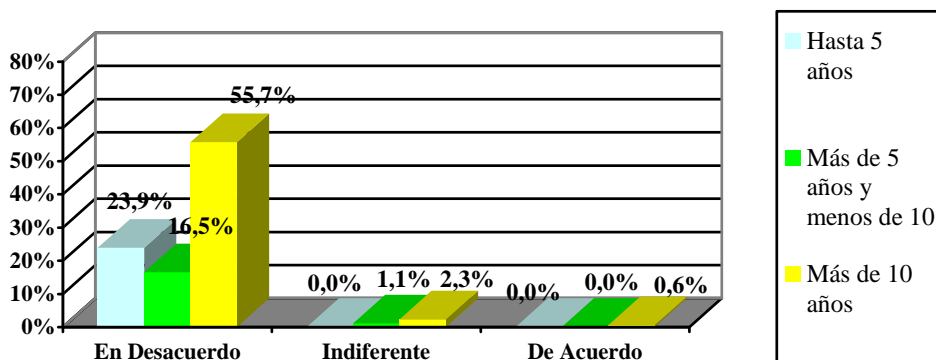


Tal y como muestra el gráfico 129, solamente un 0,6% formado por profesorado con más de 10 años de experiencia está en desacuerdo. Un 5,7% (profesorado con menos de 5 años de experiencia), 5,7% (entre 5 y 10 años) y un 13,7% (más de 10 años) se muestran indiferentes. Por último, el profesorado que está de acuerdo con que las relaciones con amigos/as fomentan las actitudes coeducativas, es un 18,3% por parte de profesorado con menos de 5 años, un 11,9% formado por profesorado entre 5 y 10 años y un 43,8% perteneciente a profesorado con más de 10 años de experiencia.

34) Mi ideología de trabajo se identifica con centros de un solo sexo.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	42	29	98	169
	% De ítem 34	24,8%	17,1%	57,9%	100%
	% De exper.	23,9%	16,5%	55,7%	96,1%
Indiferente	Recuento	0	2	4	6
	% De ítem 34	0%	33,4%	66,6%	100%
	% De exper.	0%	1,1%	2,3%	3,4%
De Acuerdo	Recuento	0	0	1	1
	% De ítem 34	0%	0%	100	100%
	% De exper.	0%	0%	0,6%	0,6%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 34	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 130. Gráfico de Barras Ítem 34 en relación a la experiencia.

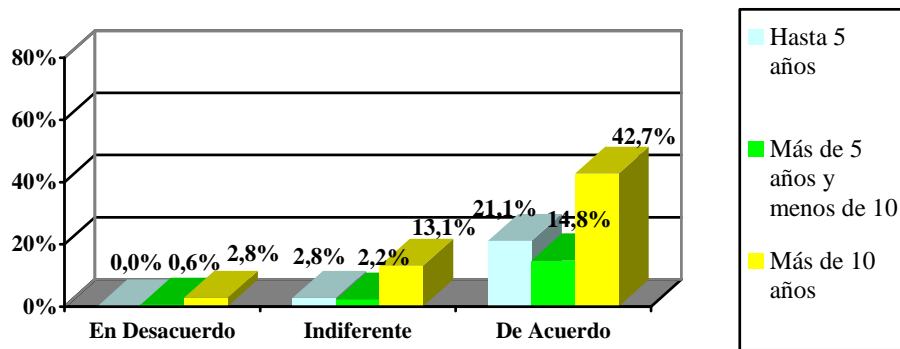


En relación con el ítem 34, un 0,6% formado por profesorado con más de 10 años de experiencia se muestra de acuerdo. Por su parte, el 2,3% (profesores con más de 10 años de experiencia) y 1,1% (profesores entre 5 y 10 años) piensa de forma indiferente. Por último, un 23,9%, 16,5% y 55,7% (menos de 5 años, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente) están en desacuerdo al considerar que su ideología de trabajo se identifica con centros de un solo sexo.

35) Formo los grupos con número aproximado de chicos y chicas.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	1	5	6
	% De ítem 35	0%	16,7%	83,3%	100%
	% De exper.	0%	0,6%	2,8%	3,4%
Indiferente	Recuento	5	4	23	32
	% De ítem 35	15,6%	12,5%	71,8%	100%
	% De exper.	2,8%	2,2%	13,1%	18,1%
De Acuerdo	Recuento	37	26	75	138
	% De ítem 35	26,8%	18,8%	54,3%	100%
	% De exper.	21,1%	14,8%	42,7%	78,6%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 35	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 131. Gráfico de Barras Ítem 35 en relación a la experiencia.

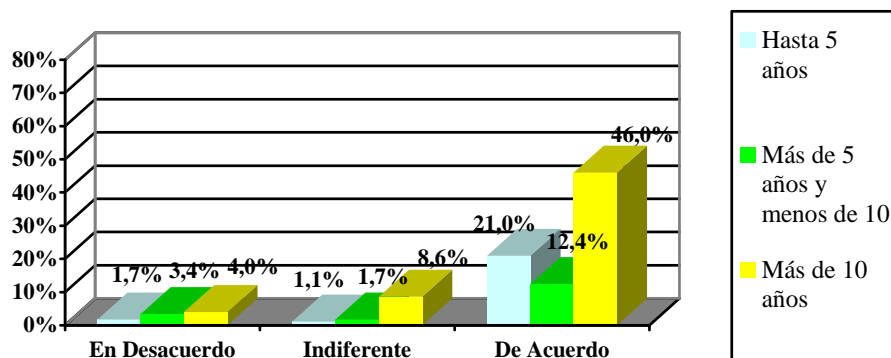


Tal y como muestra el gráfico 131, un 0,6% formado por profesores con experiencia entre 5 y 10 años y un 2,8% formado por profesores con más de 10 años de experiencia, se muestran en desacuerdo. Por su parte, el 2,8% (menos de 5 años), 2,2% (entre 5 y 10 años) y un 13,1% (más de 10 años) piensan de forma indiferente. Por último, un 21,1%, 14,8% y 42,7% (menos de 5 años, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente) están de acuerdo al considerar que forma los grupos con un número aproximado de chicos y chicas.

36) Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del género.

Cuadro 138. Tabla de Contingencia Ítem 36 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	3	6	7	16
	% De ítem 36	18,7%	37,5%	43,7%	100%
	% De exper.	1,7%	3,4%	4%	9,1%
Indiferente	Recuento	2	3	15	20
	% De ítem 36	10%	15%	75%	100%
	% De exper.	1,1%	1,7%	8,6%	11,4%
De Acuerdo	Recuento	37	22	81	140
	% De ítem 36	26,4%	15,7%	57,8%	100%
	% De exper.	21%	12,4%	46%	79,4%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 36	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 132. Gráfico de Barras Ítem 36 en relación a la experiencia.

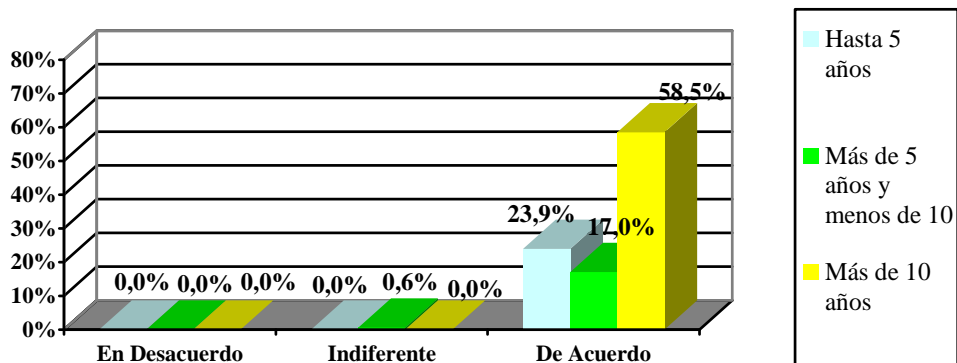


Respecto a la afirmación “Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del género”, se mostró en desacuerdo el 1,7% de profesores con menos de 5 años de experiencia, el 3,4% de profesorado entre 5 y 10 años y el 4% de profesorado con más de 10 años. El 1,1% (menos de 5 años), 1,7% (entre 5 y 10 años) y 8,6% (más de 10 años) se mostraron indiferentes. Por último, el 21%, 12,4% y 46% (menos de 5 años, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente) están de acuerdo.

37) Hago que participen tanto chicos como chicas.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0	0
	% De ítem 37	0%	0%	0%	0%
	% De exper.	0%	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	0	1	0	1
	% De ítem 37	0%	100%	0%	100%
	% De exper.	0%	0,6%	0%	0,6%
De Acuerdo	Recuento	42	31	103	175
	% De ítem 37	24%	17,2%	58,8%	100%
	% De exper.	23,9%	17%	58,5%	99,4%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 37	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 133. Gráfico de Barras Ítem 37 en relación a la experiencia.

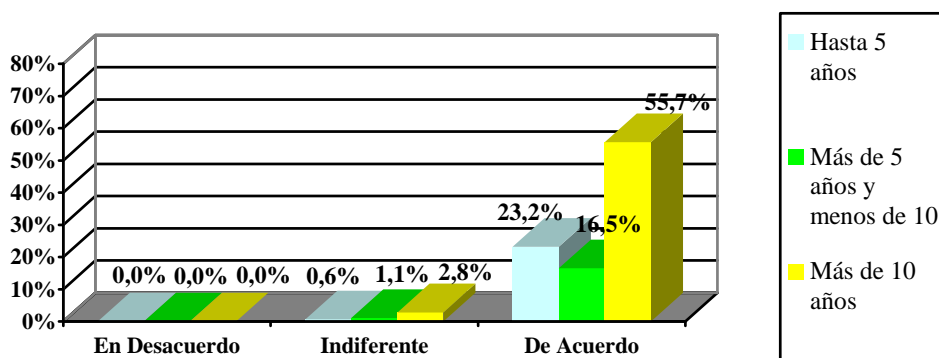


Los resultados que se desprenden del ítem “Hago que participen tanto chicos como chicas”, solamente un 0,6% formado por profesorado entre 5 y 10 años de experiencia se muestra indiferente. El resto de encuestados forman un 23,9% (profesorado con menos de 5 años), 17% (profesorado entre 5 años y menos de 10) y un 58,5% (profesorado con más de 10 años) que están de acuerdo con la afirmación.

38) Focalizo mi atención a chicos y chicas por igual.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0	0
	% De ítem 38	0%	0%	0%	0%
	% De exper.	0%	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	1	2	5	8
	% De ítem 38	12,5%	25%	62,5%	100%
	% De exper.	0,6%	1,1%	2,8%	4,5%
De Acuerdo	Recuento	41	29	98	168
	% De ítem 38	24,4%	17,2%	58,3%	100%
	% De exper.	23,2%	16,5%	55,7%	95,4%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 38	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 134. Gráfico de Barras Ítem 38 en relación a la experiencia.

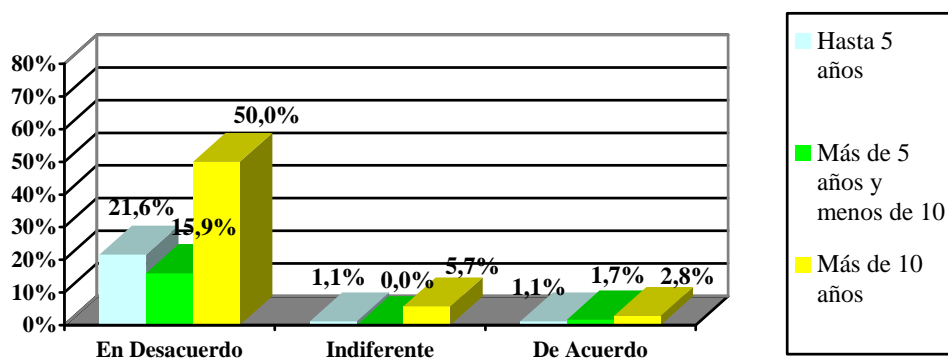


Tal y como muestra el gráfico 134, el 23,2% compuesto por profesorado con menos de 5 años de experiencia está de acuerdo con focalizar su atención a chicos y chicas por igual, además un 0,6% perteneciente a este grupo se muestra indiferente. Respecto al profesorado con más de 5 años de experiencia y menos de 10 años, forma un 1,1% que opina de manera indiferente y un 16,5% que está de acuerdo. En cuanto al profesorado con más de 10 años de experiencia, un 2,8% se muestran indiferentes y un 55,7% están de acuerdo.

39) Me intereso de forma diferente por los chicos que por las chicas.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	38	28	88	154
	% De ítem 39	24,6%	18,1%	57,1%	100%
	% De exper.	21,6%	15,9%	50%	87,5%
Indiferente	Recuento	2	0	10	12
	% De ítem 39	16,6%	0%	83,4%	100%
	% De exper.	1,1%	0%	5,7%	6,8%
De Acuerdo	Recuento	2	3	5	10
	% De ítem 39	20%	30%	50%	100%
	% De exper.	1,1%	1,7%	2,8%	5,6%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 39	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 135. Gráfico de Barras Ítem 39 en relación a la experiencia.

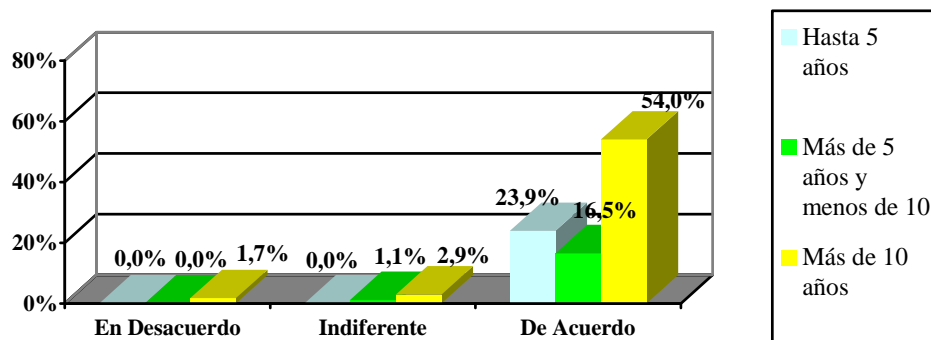


En relación con el ítem 39, un 21,6% compuesto por profesores con menos de 5 años de experiencia, un 15,9% formado por profesores entre 5 y 10 años y un 50% formado por profesores de más de 10 años se muestran en desacuerdo. Un 1,1% y 5,7% (menos de 5 años y más de 10 años, respectivamente) opinan de forma indiferente. Solamente están de acuerdo un 1,1%, 1,7% y 2,8% pertenecientes a profesorado de menos de 5 años, profesorado entre 5 y 10 años y profesorado con más de 10 años, respectivamente.

40) Utilizo como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos.

Cuadro 142. Tabla de Contingencia Ítem 40 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	3	3
	% De ítem 40	0%	0%	100%	100%
	% De exper.	0%	0%	1,7%	1,7%
Indiferente	Recuento	0	2	5	7
	% De ítem 40	0%	28,5%	71,5%	100%
	% De exper.	0%	1,1%	2,9%	4%
De Acuerdo	Recuento	42	29	95	166
	% De ítem 40	25,3%	17,4%	57,2%	100%
	% De exper.	23,9%	16,5%	54%	94,4%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 40	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 136. Gráfico de Barras Ítem 40 en relación a la experiencia.

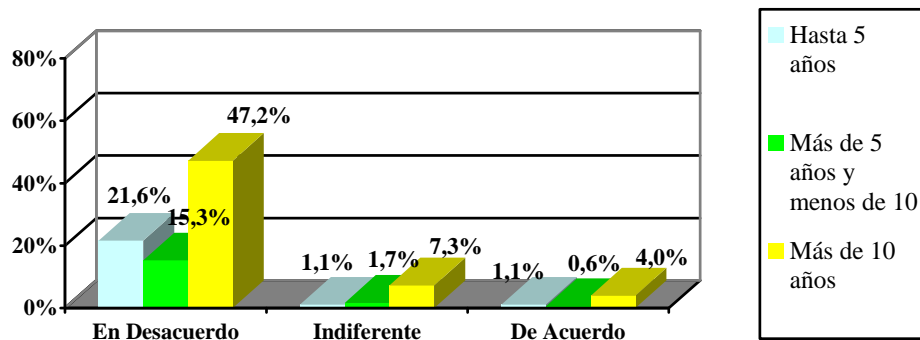


La totalidad del profesorado con menos de 5 años de experiencia (23,9%) está de acuerdo con utilizar como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos. Por otro lado, el profesorado entre 5 y 10 años de experiencia constituye un 1,1% mostrando indiferencia, sin embargo, conforma un 16,5% que está de acuerdo. Por último, el profesorado con más de 10 años de experiencia forma un grupo que muestra desacuerdo en un 1,7%, un 2,9% que muestra indiferencia y otro grupo que está de acuerdo formando un 54%.

41) Propongo actividades distintas a las chicas que a los chicos.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	38	27	83	148
	% De ítem 41	25,7%	18,2%	56,1%	100%
	% De exper.	21,6%	15,3%	47,2%	84,1%
Indiferente	Recuento	2	3	13	18
	% De ítem 41	11,2%	16,6%	72,2%	100%
	% De exper.	1,1%	1,7%	7,3%	10,1%
De Acuerdo	Recuento	2	1	7	10
	% De ítem 41	20%	10%	70%	100%
	% De exper.	1,1%	0,6%	4%	5,7%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 41	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 137. Gráfico de Barras Ítem 41 en relación a la experiencia.

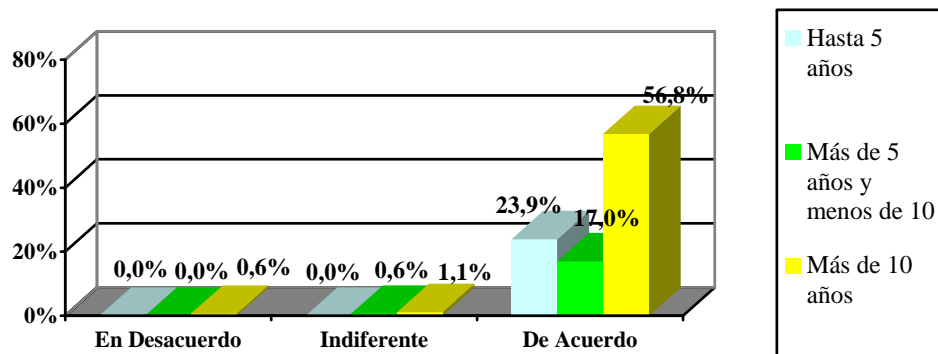


En relación con el ítem 41, un 21,6% formado por profesorado con menos de 5 años de experiencia se muestra en desacuerdo, al igual que un 15,3% de profesorado entre 5 y 10 años y un 47,2% para profesorado con más de 10 años de experiencia. Respecto a la opinión de indiferencia un 1,1% proviene de profesorado con menos de 5 años, un 1,7% de profesorado entre 5 y 10 años y un 7,3% de profesorado con más de 10 años. Únicamente están de acuerdo con proponer actividades distintas a las chicas que a los chicos un 1,1% (menos de 5 años), 0,6% (entre 5 y 10 años) y 4% (más de 10 años).

42) Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas.

Cuadro 144. Tabla de Contingencia Ítem 42 en relación a años de experiencia					
		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	1	1
	% De ítem 42	0%	0%	100%	100%
	% De exper.	0%	0%	0,6%	0,6%
Indiferente	Recuento	0	1	2	3
	% De ítem 42	0%	33,4%	66,6%	100%
	% De exper.	0%	0,6%	1,1%	1,7%
De Acuerdo	Recuento	42	30	100	172
	% De ítem 42	24,4%	17,4%	58,1%	100%
	% De exper.	23,9%	17%	56,8%	97,7%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 42	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 138. Gráfico de Barras Ítem 42 en relación a la experiencia.

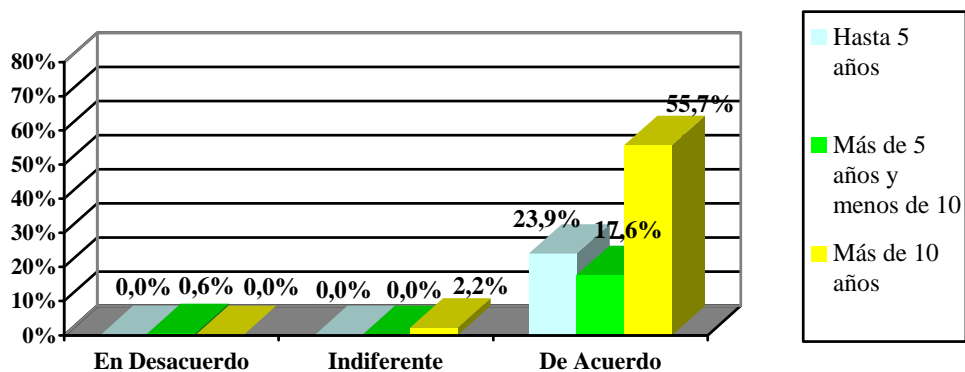


Respecto a la afirmación “Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas”, los profesores se muestran de acuerdo en un 23,9%, 17% y un 56,8% (menos de 5 años, entre 5 y 10 años y más de 10 años, respectivamente). De forma indiferente piensa un 0,6% (entre 5 y 10 años), y 1,1% (más de 10 años de experiencia). Además, el 0,6% (más de 10 años de experiencia), está en desacuerdo.

43) Empleo las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	1	0	1
	% De ítem 43	0%	100%	0%	100%
	% De exper.	0%	0,6%	0%	0,6%
Indiferente	Recuento	0	0	4	4
	% De ítem 43	0%	0%	100%	100%
	% De exper.	0%	0%	2,2%	2,2%
De Acuerdo	Recuento	42	31	99	172
	% De ítem 43	24,4%	18%	57,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	55,7%	97,2%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 43	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 139. Gráfico de Barras Ítem 43 en relación a la experiencia.

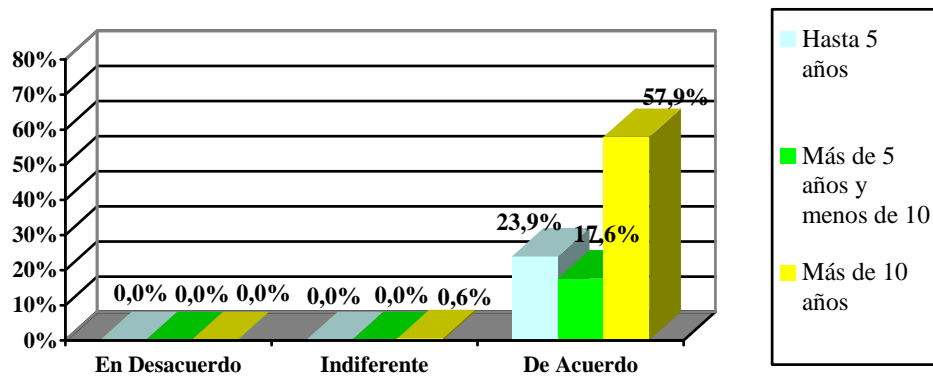


Respecto a la afirmación “Empleo las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos”, solamente un 0,6% (profesorado entre 5 y 10 años de experiencia) se muestran en desacuerdo. Un 2,2% (profesorado con más de 10 años de experiencia) se muestran indiferentes. La totalidad del profesorado menor de 30 años está de acuerdo (23,9%), mientras que un 17,6% (entre 5 y 10 años) y un 55,7% (más de 10 años) también están de acuerdo.

44) Escucho por igual las propuestas que hacen tanto los chicos como las chicas.

		Edad			Total
		Hasta 5 años	Más de 5 años y menos de 10 años	Más de 10 años	
En Desacuerdo	Recuento	0	0	0	0
	% De ítem 44	0%	0%	0%	0%
	% De exper.	0%	0%	0%	0%
Indiferente	Recuento	0	0	1	1
	% De ítem 44	0%	0%	100%	100%
	% De exper.	0%	0%	0,6%	0,6%
De Acuerdo	Recuento	42	31	102	175
	% De ítem 44	24,1%	17,8%	37,1%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	57,9%	99,4%
Total	Recuento	42	31	103	176
	% De ítem 44	23,9%	17,6%	58,5%	100%
	% De exper.	23,9%	17,6%	58,5%	100%

Gráf. 140. Gráfico de Barras Ítem 44 en relación a la experiencia.



Del total de los encuestados, un 0,6% (más de 10 años de experiencia) se muestran indiferentes con escuchar por igual las propuestas que hacen tanto los chicos como las chicas. Por otro lado, un 23,9% (menos de 5 años de experiencia), 17,6% (entre 5 y 10 años de experiencia) y un 57,9% (más de 10 años de experiencia) están de acuerdo.

5.2. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DEL ALUMNADO

El instrumento utilizado para el alumnado fue el CPIDEF, que ha sido anteriormente descrito. En primer lugar, se obtuvieron los resultados de los estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión, como se puede observar en la siguiente tabla. En rojo se destacan aquellos valores de la desviación típica que son mayores y que discriminan más al haberse contestado más opciones de respuesta. En azul, se destacan aquellos valores de la desviación típica que discriminan menos y haberse contestado menos opciones de respuesta.

Tabla 31. Resultados estadísticos descriptivos para el alumnado.

Nº ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Moda	Varianza
1.	1134	1	10	8,60	2,210	10	4,884
2.	1133	1	10	7,64	3,023	10	9,138
3.	1136	1	10	7,92	2,676	10	7,159
4.	1134	1	10	8,24	2,473	10	6,114
5.	1129	1	10	9,00	1,863	10	3,472
6.	1118	1	10	8,35	2,265	10	5,131
7.	1128	1	10	8,23	2,636	10	6,950
8.	1127	1	10	8,75	1,984	10	3,935
9.	1130	1	10	8,28	2,393	10	5,725
10.	1132	1	10	8,65	2,342	10	5,484
11.	1134	1	10	8,25	2,510	10	6,299
12.	1137	1	10	8,39	2,401	10	5,767
13.	1131	1	10	5,76	3,301	1	10,893
14.	1121	1	10	4,12	3,321	1	11,031
15.	1121	1	10	6,02	3,049	10	9,298
16.	1132	1	10	3,95	3,326	1	11,060
17.	1132	1	10	4,18	3,234	1	10,457
18.	1131	1	10	3,76	3,268	1	10,680
19.	1117	1	10	4,03	3,277	1	10,742

A continuación, se procede a realizar el análisis de cada una de las variables de estudio.

5.2.1. Variables Sociodemográficas

Las variables sociodemográficas consideradas para este estudio son sexo, tipo de centro, edad y curso. A continuación, se presenta cada una de ellas con su respectivo comentario, gráfico y tabla.

A) Sexo

En el siguiente gráfico y tabla se observa que del total del alumnado encuestado (n=1137), 610 pertenecen al sexo masculino (53,6%) y 527 al sexo femenino (46,6%).

Gráf. 144. Variable sociodemográfica sexo

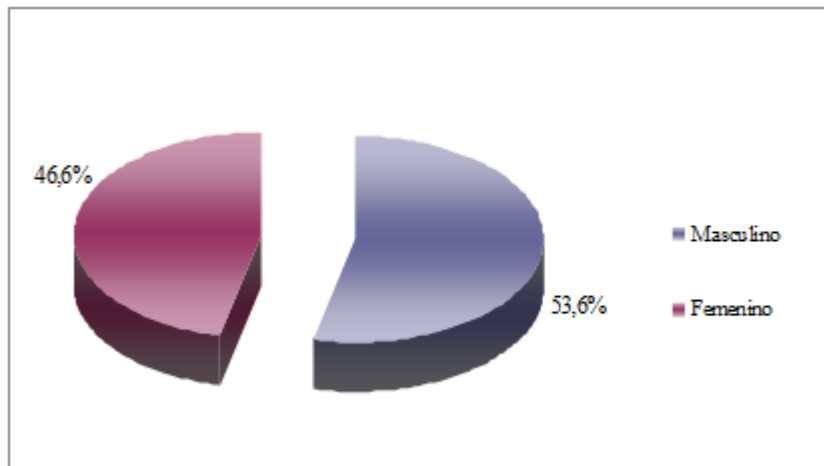


Tabla 32. Variable sociodemográfica sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	610	53,6	53,6	53,6
	Femenino	527	46,4	46,4	100,0
	Total	1137	100,0	100,0	

B) Tipo de Centro

Del total del alumnado encuestado (n=1137), el 73,9% (n=840) está matriculado en centros públicos, mientras que el 26,1% (n=297), lo está en centros concertados.

Gráf. 145. Variable sociodemográfica tipo de centro

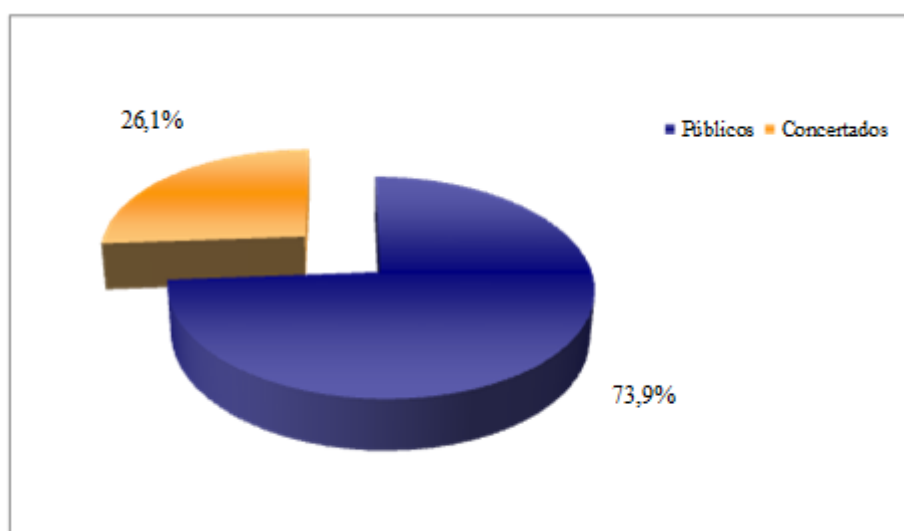


Tabla 33. Variable sociodemográfica tipo de centro.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	840	73,9	73,9	73,9
	Concertado	297	26,1	26,1	100,0
	Total	1137	100,0	100,0	

C) Curso

La siguiente variable sociodemográfica define el curso en el que se encuentran los encuestados. Según los resultados obtenidos un 26,7% (n=304) se encuentran en 1º de ESO. El 26,4% (n=300) están matriculados en 2º de ESO. Por otro lado, el 24,5% (n=278), cursan sus estudios en 3º de ESO. Por último, el 22,4% (n=255), se encuentran en 4º de ESO.

Gráf. 146. Variable sociodemográfica curso

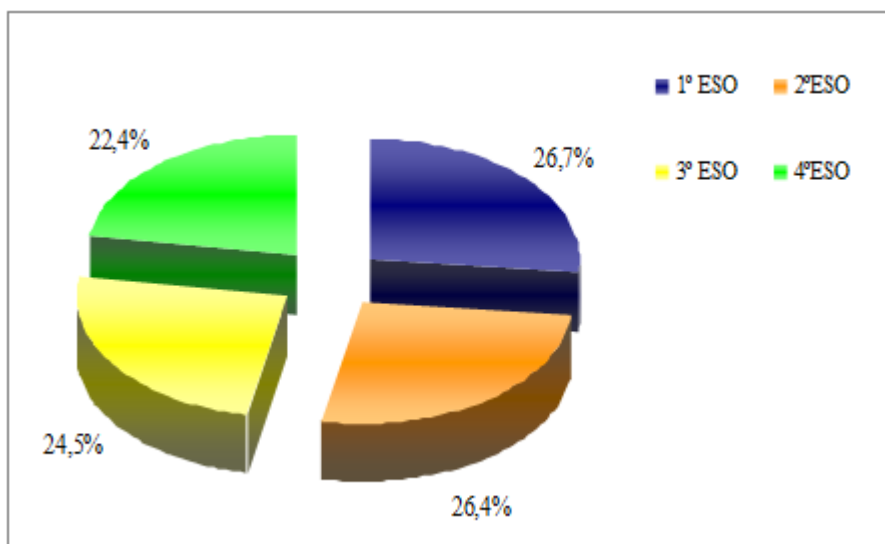


Tabla 34. Variable sociodemográfica curso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º ESO	304	26,7	26,7	26,7
	2º ESO	300	26,4	26,4	53,1
	3º ESO	278	24,5	24,5	77,6
	4º ESO	255	22,4	22,4	100,0
	Total	1137	100,0	100,0	

D) Edad

Respecto a la última variable sociodemográfica, “edad”, se han encontrado los siguientes resultados: un total de 162 encuestados (14,2%) tienen 12 años, mientras que 268 encuestados (23,6%) tienen la edad de 13 años. Con 14 años se encuentran 258 encuestados (22,7%), con 15 años existen 268 encuestados (23,6%), con 16 años se encuentran 158 encuestados (13,9%), por último existen 23 encuestados (2%) con 17 años.

Gráf. 147. Variable sociodemográfica edad

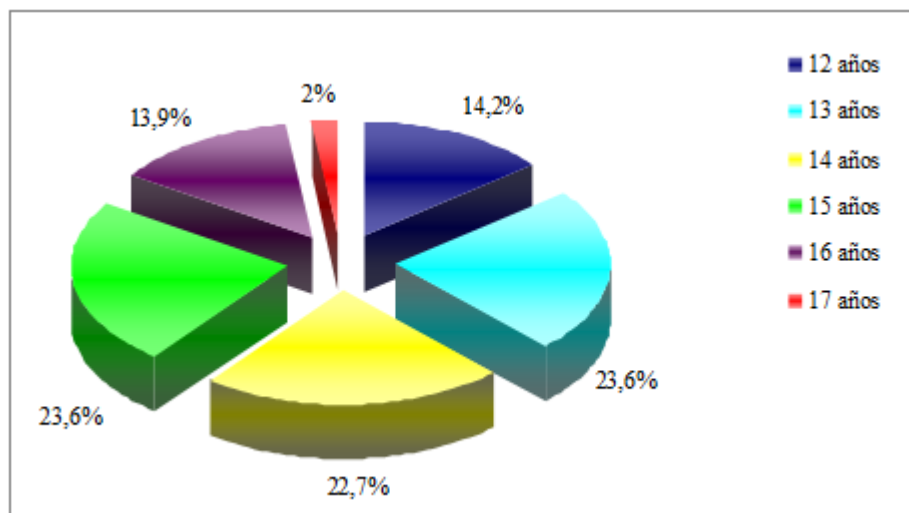


Tabla 35. Variable sociodemográfica curso.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 12	162	14,2	14,2	14,2
13	268	23,6	23,6	37,8
14	258	22,7	22,7	60,5
15	268	23,6	23,6	84,1
16	158	13,9	13,9	98
17	23	2	2	100,0
Total	1137	100,0	100,0	

5.2.2. Diferencias entre grupos

A continuación, se va a proceder a realizar el análisis entre los distintos grupos para identificar las diferentes tendencias de respuesta de los sujetos en función de su pertenencia o no a distintos grupos. Para ello, se utilizarán las variables sociodemográficas utilizando el análisis de la varianza (ANOVA) de un factor. Serán resultados estadísticamente significativos aquellos en los que el alfa sea menor de 0.05.

5.2.2.1. Diferencias en función del sexo del alumnado

Al analizar la variable sociodemográfica “sexo” se han encontrado diferencias en los ítems que se presentan en la Tabla 36. En la misma se expone el enunciado del ítem, la posición que ocupa en el cuestionario CPIDEF y el valor de la probabilidad asociado a la prueba ANOVA.

Ítem	Número	p
Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna	2	0.009
Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas	4	0.002
Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial	6	0.046
Utiliza como ejemplos tanto a chicos como a chicas	7	0.028
Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual	8	0.022
Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que hacen las chicas	9	0.000
Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos	10	0.007
Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos	11	0.019
Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades	15	0.039
Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas	16	0.015
Se interesa y preocupa de forma distinta por las alumnas que por los alumnos	17	0.046
Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas	19	0.045

5.2.2.2. Diferencias en función del tipo de centro del alumnado

En la siguiente tabla se pueden observar los ítems que muestran diferencias significativas en función del tipo de centro del alumnado.

Tabla 37. Relación de Ítems con diferencias significativas respecto a la variable tipo de centro

Ítem	Número	p
Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas	1	0.000
Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna	2	0.000
Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas	3	0.000
Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.	4	0.001
Hace que tanto los chicos como las chicas participen	5	0.000
Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial	6	0.000
Utiliza como ejemplos tantos a los chicos como a las chicas	7	0.000
Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual	8	0.000
Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas	9	0.000
Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos	10	0.000
Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos	11	0.000
Dedica el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas	12	0.000
Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica	13	0.009
Presta diferente atención a los chicos que a las chicas	14	0.002
Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades	15	0.028
Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas	16	0.007
Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos	18	0.000

5.2.2.3. Diferencias en función de la edad del alumnado

A continuación se analiza la variable sociodemográfica “edad”. En la Tabla 38 se muestran aquellos ítems que muestran diferencias significativas.

Tabla 38. Relación de Ítems con diferencias significativas respecto a la variable Edad

Ítem	Número	p
Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas	3	0.000
Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas	4	0.050
Hace que tanto chicos como las chicas participen	5	0.029
Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial	6	0.000
Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual	8	0.039
Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos	10	0.022
Dedica el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas	12	0.05
Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica	13	0.023

5.2.2.4. Diferencias en función del curso del alumnado

Al analizar la variable sociodemográfica “curso” se han encontrado diferencias significativas en los siguientes ítems.

Tabla 39. Relación de Ítems con diferencias significativas respecto a la variable Curso

Ítem	Número	p
Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas	1	0.000
Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas	3	0.000
Hace que tanto los chicos como las chicas participen	5	0.000
Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial	6	0.000
Utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas	7	0.001
Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos	10	0.000
Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos	11	0.008
Dedica el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas	12	0.005
Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica	13	0.002
Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos	18	0.049
Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas	19	0.020

5.2.3. Análisis descriptivos de las tablas de contingencia

A continuación se realiza un análisis descriptivo de las tablas de contingencia de cada una de las variables en relación a las variables sociodemográficas. Al igual que con el profesorado, se les aportará a los valores las siguientes denominaciones.

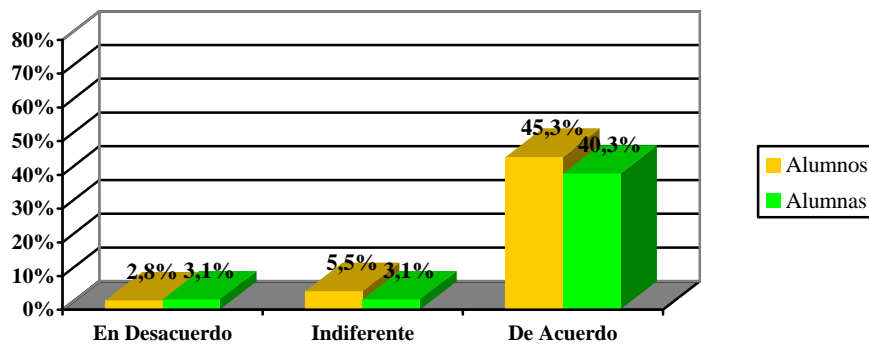
- En desacuerdo: 1, 2, 3.
- Indiferente: 4, 5, 6.
- De Acuerdo: 7, 8, 9, 10.

5.2.3.1. Análisis descriptivo de tablas de contingencia en relación a la variable sexo

1) Reparte por igual el material entre los alumnos y las alumnas.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	31	35	66
	% De ítem 1	47,0%	53,0%	100%
	% De sexo	2,8%	3,1%	5,9%
Indiferente	Recuento	62	35	97
	% De ítem 1	63,9%	36,1%	100%
	% De sexo	5,5%	3,1%	8,6%
De Acuerdo	Recuento	514	457	971
	% De ítem 1	52,9%	47,1%	100%
	% De sexo	45,3%	40,3%	85,6%
Total.	Recuento	607	527	1134
	% De ítem 1	53,5%	46,5%	100%
	% De sexo	53,5%	46,5%	100%

Gráf. 148. Gráf. de Barras Ítem 1 en relación al sexo.

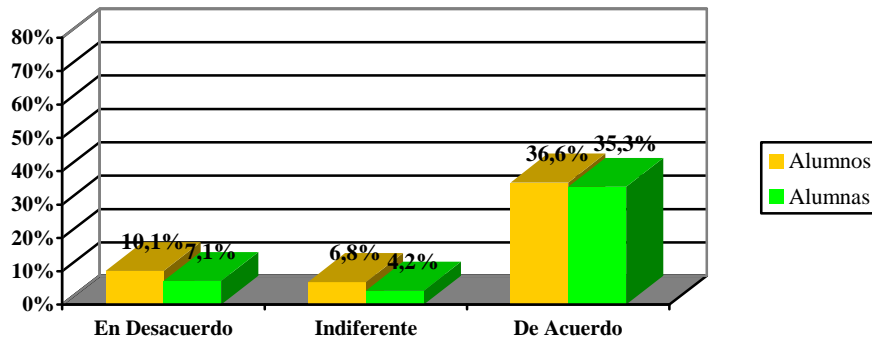


De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que el 85,6% del alumnado encuestado está de acuerdo con que su profesor reparte por igual el material entre alumnos y alumnas. Son los alumnos los que da una mayor respuesta positiva, 45,3%, y las mujeres un 40,3%. Un 2,8% formado por alumnos y un 3,1% formado por alumnas están en desacuerdo con la afirmación. Solamente un 5,5% (alumnos) y un 3,1% (alumnas) se muestran indiferentes.

2) Cuando evalúa no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna.

Cuadro 148. Tabla de Contingencia Ítem 2 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	115	80	195
	% De ítem 2	59,0%	41,0%	100%
	% De sexo	10,1%	7,1%	17,2%
Indiferente	Recuento	77	47	124
	% De ítem 2	62,0%	38,0%	100%
	% De sexo	6,8%	4,2%	11,0%
De Acuerdo	Recuento	390	374	764
	% De ítem 2	51,0%	49,0%	100%
	% De sexo	36,6%	35,3%	71,9%
Total.	Recuento	582	501	1083
	% De ítem 2	53,7%	46,3%	100%
	% De sexo	53,5%	46,6%	100%

Gráf. 149. Gráfico de Barras Ítem 2 en relación al sexo.

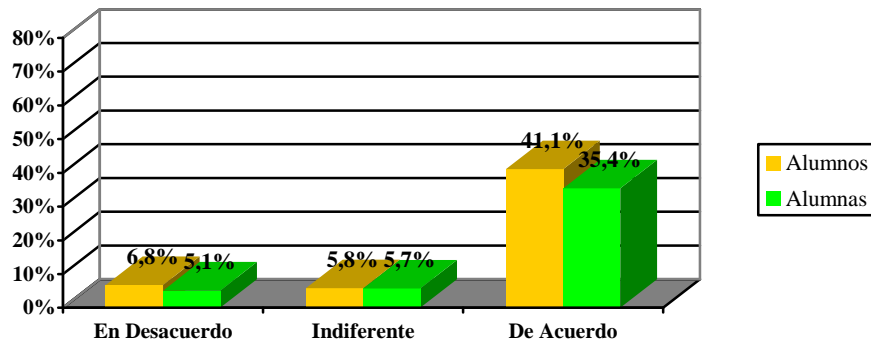


En relación con el ítem 2, un 10,1% compuesto por alumnos y un 7,1% formado por alumnas se muestran en desacuerdo. Por otro lado un 6,8% de alumnos y un 4,2% compuesto por alumnas opinan de forma indiferente. Un 36,6% (alumnos) y un 35,3% (alumnas) están de acuerdo con que su profesor, cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna.

3) Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	78	59	137
	% De ítem 3	56,9%	43,1%	100%
	% De sexo	6,8%	5,1%	11,9%
Indiferente	Recuento	66	65	131
	% De ítem 3	50,4%	49,6%	100%
	% De sexo	5,8%	5,7%	11,5%
De Acuerdo	Recuento	466	402	868
	% De ítem 3	53,7%	46,3%	100%
	% De sexo	41,1%	35,4%	76,5%
Total.	Recuento	610	526	1136
	% De ítem 3	53,7%	46,3%	100%
	% De sexo	53,7%	46,3%	100%

Gráf. 150. Gráfico de Barras Ítem 3 en relación al sexo.

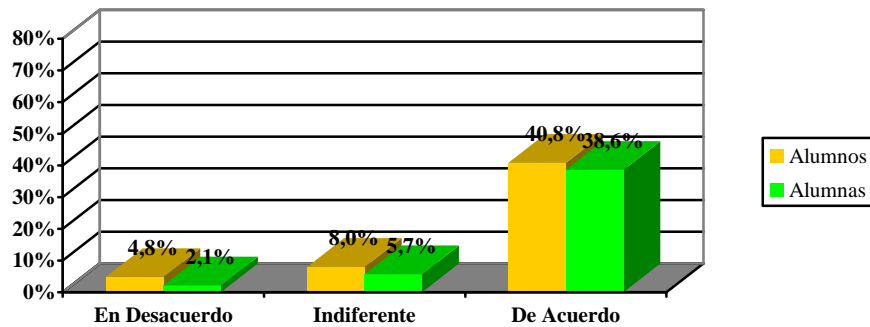


Del total de los encuestados, un 41,1% y un 35,4% (alumnos y alumnas, respectivamente) están de acuerdo con que su profesor los organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas. Por otro lado, un 5,8% (alumnos) y un 5,7% (alumnas) son indiferentes, mientras que un 6,8% y un 5,1% (alumnos y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

4) Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.

Cuadro 150. Tabla de Contingencia Ítem 4 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	54	24	78
	% De ítem 4	69,2%	30,8%	100%
	% De Sexo	4,8%	2,1%	6,9%
Indiferente	Recuento	90	64	154
	% De ítem 4	58,4%	41,6%	100%
	% De sexo	8%	5,7%	13,7%
De Acuerdo	Recuento	463	439	902
	% De ítem 4	51,3%	48,7%	100%
	% De sexo	40,8%	38,6%	79,4%
Total.	Recuento	607	527	1134
	% De ítem 4	53,5%	53,5%	100%
	% De sexo	53,5%	53,5%	100%

Gráf. 151. Gráfico de Barras Ítem 4 en relación al sexo.

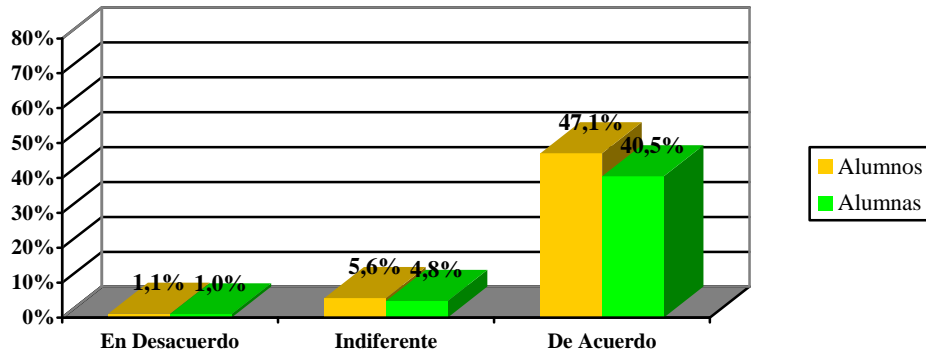


Los resultados que se desprenden del ítem “Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas”, solamente un 4,8% formado por alumnos y un 2,1% compuesto por alumnas se muestran en desacuerdo. Por otro lado, el 8% compuesto por alumnos y un 5,7% compuesto por alumnas se muestran indiferentes. Un 40,8% y un 38,6% (alumnos y alumnas respectivamente) están de acuerdo con la afirmación.

5) Hace que tanto los chicos como las chicas participen.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	12	11	23
	% De ítem 5	52,2%	47,8%	100%
	% De sexo	1,1%	1%	2,1%
Indiferente	Recuento	63	53	116
	% De ítem 5	54,3%	45,7%	100%
	% De sexo	5,6%	4,8%	10,4%
De Acuerdo	Recuento	533	457	990
	% De ítem 5	53,8%	46,2%	100%
	% De sexo	47,1	40,5%	87,6%
Total.	Recuento	608	521	1129
	% De ítem 5	53,9%	46,1%	100%
	% De sexo	53,9%	46,1%	100%

Gráf. 152. Gráfico de Barras Ítem 5 en relación al sexo.

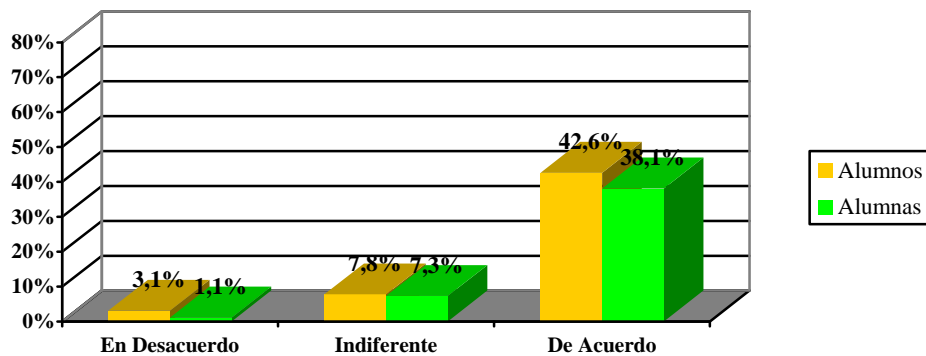


Como se puede observar en la gráfica anterior el 47,1% formado por alumnos y el 40,5% formado por alumnas opinan que su profesor de EF hace que tanto los chicos como las chicas participen. Por otro lado, un 5,6% formado por alumnos se muestra indiferente al igual que un 4,8% formado por alumnas. Por último un 1,1% constituido por alumnos y un 1% compuesto por alumnas se muestran en desacuerdo.

6) Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial.

Cuadro 152. Tabla de Contingencia Ítem 6 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	36	12	48
	% De ítem 6	75,0%	25,0%	100%
	% De Sexo	3,1%	1,1%	4,2%
Indiferente	Recuento	86	82	168
	% De ítem 6	51,2%	48,8%	100%
	% De sexo	7,8%	7,3%	15,1%
De Acuerdo	Recuento	476	426	902
	% De ítem 6	52,8%	47,2%	100%
	% De sexo	42,6%	38,1%	80,7%
Total.	Recuento	598	520	1118
	% De ítem 6	53,5%	46,5%	100%
	% De sexo	53,5%	46,5%	100%

Gráf. 153. Gráfico de Barras Ítem 6 en relación al sexo.

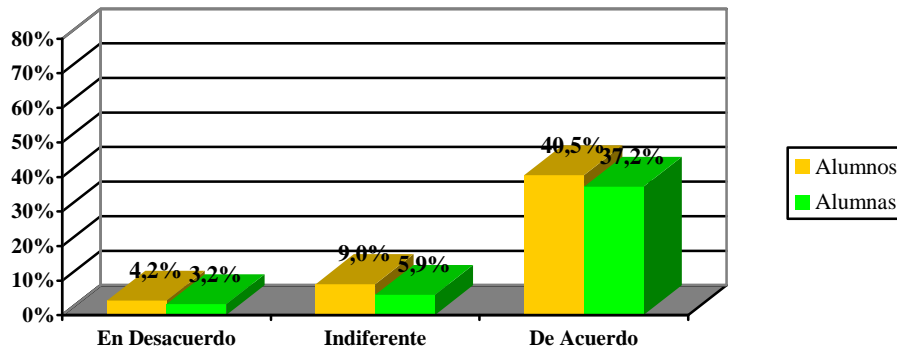


De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que un 3,1% formado por alumnos y un 1,1% constituido por alumnas están en desacuerdo con que, cuando su profesor evalúa, tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial. En cuanto a las alumnas, representan un 7,3% respecto a la opinión de indiferencia y 38,1% están de acuerdo con la afirmación. Respecto a los alumnos, forman un 7,8% que se posicionan en la indiferencia y un 42,6% están de acuerdo con la afirmación.

7) Utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas.

Cuadro 153. Tabla de Contingencia Ítem 7 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	48	36	84
	% De ítem 7	57,1%	42,9%	100%
	% De sexo	4,2%	3,2%	7,4%
Indiferente	Recuento	101	66	167
	% De ítem 7	60,5%	39,5%	100%
	% De sexo	9%	5,9%	14,9%
De Acuerdo	Recuento	458	419	877
	% De ítem 7	52,2%	47,8%	100%
	% De sexo	40,5%	37,2%	77,7%
Total.	Recuento	607	521	1128
	% De ítem 7	53,8%	46,2%	100%
	% De sexo	53,8%	46,2%	100%

Gráf. 154. Gráfico de Barras Ítem 7 en relación al sexo.

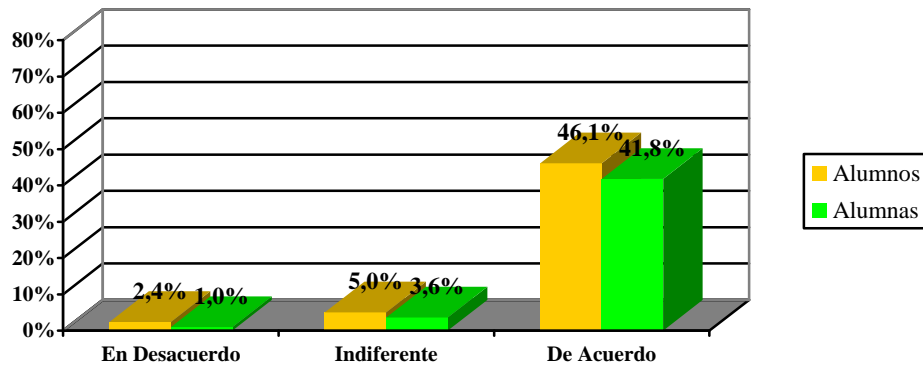


En relación con el ítem 7, un 4,2% compuesto por alumnos se muestran en desacuerdo y un 9% se muestran indiferentes. El resto de alumnos forma un 40,5% que están de acuerdo con el Ítem 7. En cuanto a las alumnas, componen un 3,2% de los encuestados que están en desacuerdo con que su profesor de EF utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas. Un 5,9% de ellas se muestran indiferentes y el 37,2% se muestran de acuerdo con esta afirmación.

8) Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual.

Cuadro 154. Tabla de Contingencia Ítem 8 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	27	12	39
	% De Ítem 8	69,2%	30,8%	100%
	% De sexo	2,4%	1%	3,4%
Indiferente	Recuento	56	40	96
	% De ítem 8	58,0%	42,0%	100%
	% De sexo	5%	3,6%	8,6%
De Acuerdo	Recuento	520	472	992
	% De ítem 8	52,4%	47,6%	100%
	% De sexo	46,1%	41,8%	87,9%
Total.	Recuento	603	524	1127
	% De ítem 8	53,5%	46,5%	100%
	% De sexo	53,5%	46,5%	100%

Gráf. 155. Gráfico de Barras Ítem 8 en relación al sexo.

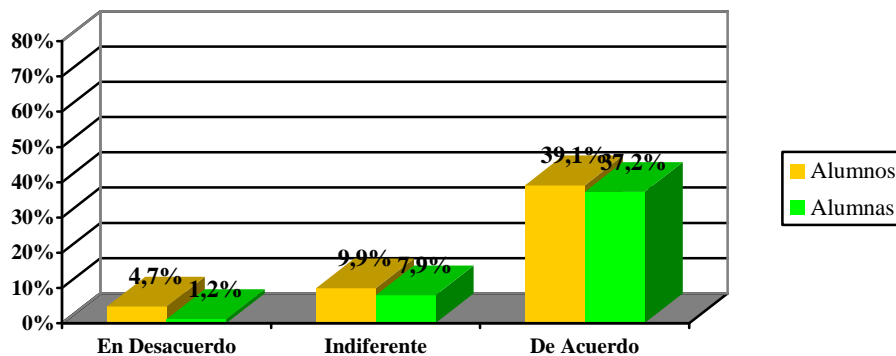


Del total de los encuestados, un 2,4% y un 1% (alumnos y alumnas, respectivamente) están en desacuerdo con que su profesor de EF piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual. Por otro lado, un 5% (alumnos) y un 3,6% (alumnas) son indiferentes, mientras que un 46,1% y un 41,8% (alumnos y alumnas, respectivamente) están de acuerdo.

9) Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas.

Cuadro 155. Tabla de Contingencia Ítem 9 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	54	14	68
	% De ítem 9	79,4%	20,6%	100%
	% De sexo	4,7%	1,2%	5,9%
Indiferente	Recuento	112	89	201
	% De ítem 9	55,7%	44,3%	100%
	% De sexo	9,9%	7,9%	17,8%
De Acuerdo	Recuento	441	420	861
	% De ítem 9	51,2%	48,8%	100%
	% De sexo	39,1%	37,2%	76,3%
Total.	Recuento	607	523	1130
	% De ítem 9	53,7%	46,3%	100%
	% De sexo	53,7%	46,3%	100%

Gráf. 156. Gráfico de Barras Ítem 9 en relación al sexo.

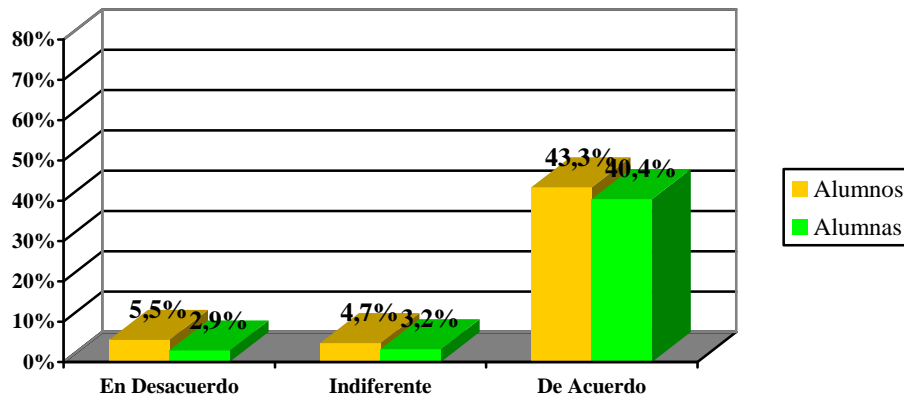


Respecto a la afirmación “Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas”, tanto alumnos como alumnas se muestran en desacuerdo en un 4,7% y un 1,2% respectivamente. El 9,9% de alumnos y 7,9%, formado por alumnas muestran indiferencia, mientras que un 39,1% de alumnos y un 37,2% de alumnas están de acuerdo.

10) Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	62	32	94
	% De ítem 10	66%	34%	100%
	% De sexo	5,5%	2,9%	8,4%
Indiferente	Recuento	53	37	90
	% De ítem 10	58,9%	41,1%	100%
	% De sexo	4,7%	3,2%	7,9%
De Acuerdo	Recuento	491	457	948
	% De ítem 10	51,8%	48,2%	100%
	% De sexo	43,3%	40,4%	83,7%
Total.	Recuento	606	526	1132
	% De ítem 10	53,5%	46,5%	100%
	% De sexo	53,5%	46,5%	100%

Gráf. 157. Gráfico de Barras Ítem 10 en relación al sexo.

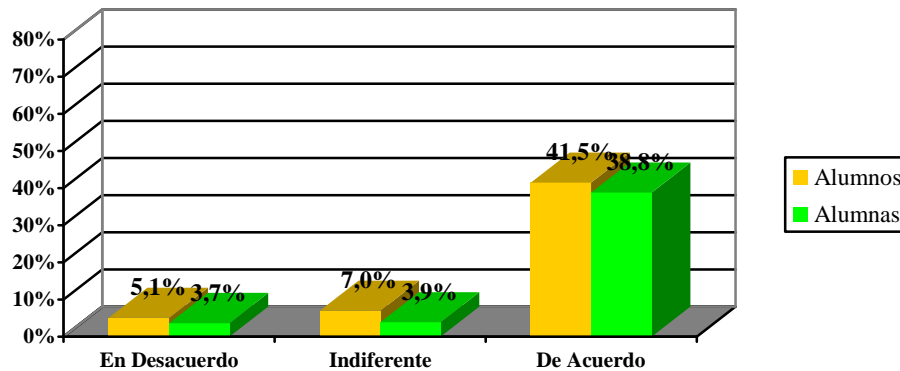


Los resultados que se desprenden del ítem “Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos”, un 5,5% formado por alumnos y un 2,9% formado por alumnas se muestran en desacuerdo. Por otro lado, el 4,7% compuesto por alumnos y un 3,2% compuesto por alumnas se muestran indiferentes. Un 43,3% y un 40,4% (alumnos y alumnas respectivamente) están de acuerdo con la afirmación.

11) Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	57	42	99
	% De ítem 11	57,6%	42,4%	100%
	% De sexo	5,1%	3,7%	8,8%
Indiferente	Recuento	80	46	126
	% De ítem 11	63,5%	36,5%	100%
	% De sexo	7%	3,9%	10,9%
De Acuerdo	Recuento	470	440	910
	% De ítem 11	51,6%	48,4%	100%
	% De sexo	41,5%	38,8%	80,3%
Total.	Recuento	607	527	1134
	% De ítem 11	53,5%	46,5%	100%
	% De sexo	53,5%	46,5%	100%

Gráf. 158. Gráfico de Barras Ítem 11 en relación al sexo.

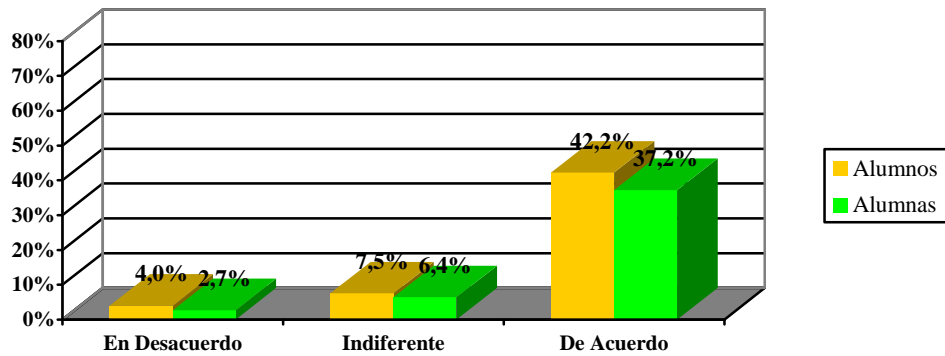


Como se puede observar en la gráfica anterior el 41,5% formado por alumnos y el 38,8% formado por alumnas opinan que su profesor de EF delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos. Por otro lado, un 7% formado por hombres se muestran indiferentes al igual que un 3,9% formado por alumnas. Por último un 3,7% constituido por alumnas y un 5,1% formado por alumnos se muestran en desacuerdo.

12) Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas.

Cuadro 158. Tabla de Contingencia Ítem 12 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	45	30	75
	% De ítem 12	60,0%	40,0%	100%
	% De sexo	4%	2,7%	6,7%
Indiferente	Recuento	86	73	159
	% De ítem 12	54,0%	46,0%	100%
	% De sexo	7,5%	6,4%	13,9%
De Acuerdo	Recuento	479	424	903
	% De ítem 12	53,0%	47,0%	100%
	% De sexo	42,2%	37,2%	79,4%
Total.	Recuento	610	527	1137
	% De ítem 12	53,6%	46,4%	100%
	% De sexo	53,6%	46,4%	100%

Gráf. 159. Gráfico de Barras Ítem 12 en relación al sexo.

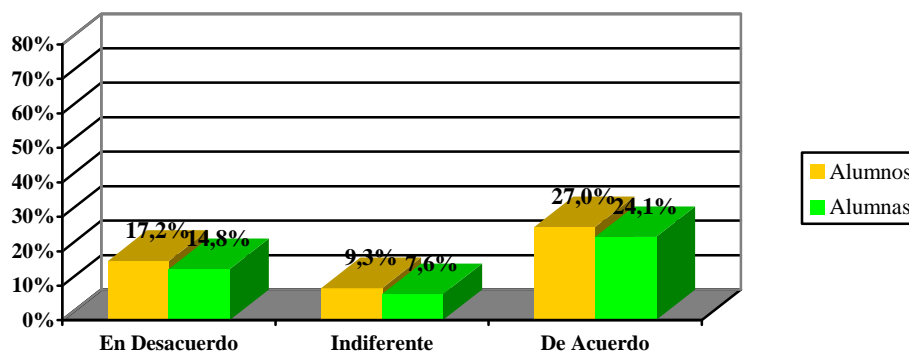


Los resultados del ítem 12 muestran que tanto el 4% de los encuestados (alumnos) como el 2,7% (alumnas) se muestran en desacuerdo con la afirmación “Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas”. Un 7,5% (alumnos) y un 6,4% (alumnas) se muestran indiferentes. Por último, un 42,2% (alumnos) y un 37,2% (alumnas) están de acuerdo con la afirmación.

13) Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.

Cuadro 159. Tabla de Contingencia Ítem 13 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	195	167	362
	% De ítem 13	53,9%	46,1%	100%
	% De sexo	17,2%	14,8%	32,0%
Indiferente	Recuento	105	86	191
	% De ítem 13	55,0%	45,0%	100%
	% De sexo	9,3%	7,6%	16,9%
De Acuerdo	Recuento	306	272	578
	% De ítem 13	52,9%	47,1%	100%
	% De sexo	27%	24,1%	51,1%
Total.	Recuento	605	525	1131
	% De ítem 13	53,6%	46,4%	100%
	% De sexo	53,6%	46,4%	100%

Gráf. 160. Gráfico de Barras Ítem 13 en relación al sexo.

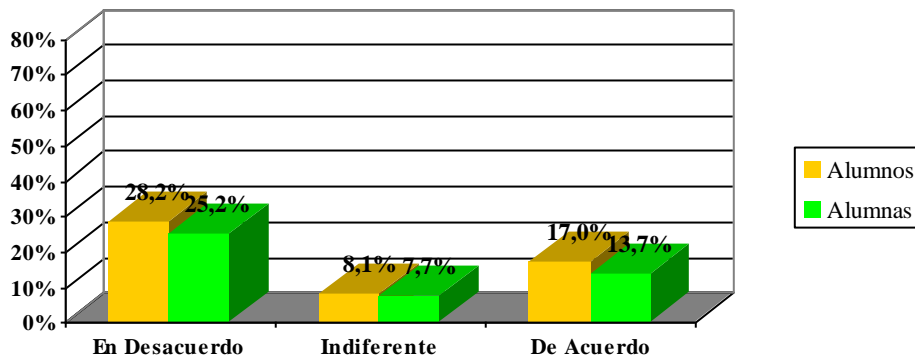


Tal y como muestra la gráfica del ítem 13, tanto el 17,2% de los encuestados (alumnos) como el 14,8% (alumnas) se muestran en desacuerdo con la afirmación que su profesor de EF “Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica”. Un 9,3% (alumnos) y un 7,6% (alumnas) se muestran indiferentes. Por último, un 27% constituido por alumnos y un 24,1% formado por alumnas están de acuerdo.

14) Presta diferente atención a los chicos que a las chicas.

Cuadro 160. Tabla de Contingencia Ítem 14 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	317	283	600
	% De ítem 14	52,8%	47,2%	100%
	% De sexo	28,2%	25,2%	53,4%
Indiferente	Recuento	91	87	178
	% De ítem 14	51,1%	48,9%	100%
	% De sexo	8,1%	7,7%	15,8%
De Acuerdo	Recuento	190	151	341
	% De ítem 14	55,7%	44,3%	100%
	% De sexo	17%	13,7%	30,7%
Total.	Recuento	598	523	1121
	% De ítem 14	53,3%	46,7%	100%
	% De sexo	53,3%	46,7%	100%

Gráf. 161. Gráfico de Barras Ítem 14 en relación al sexo.

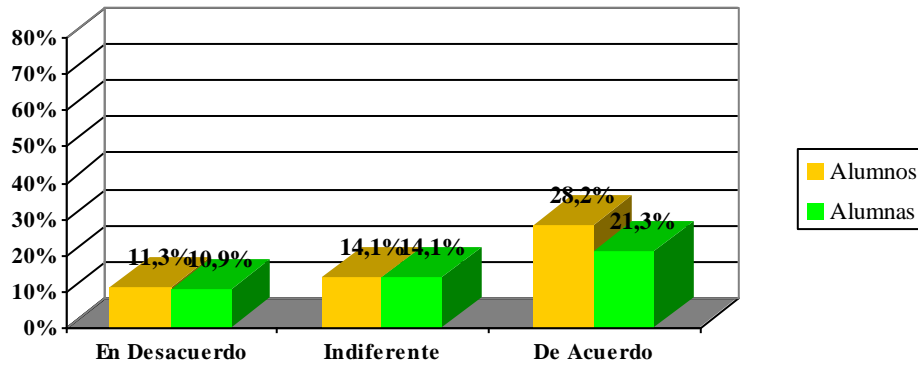


De acuerdo con los resultados obtenidos un 28,2% formado por alumnos y un 25,2% formado por alumnas se muestra en desacuerdo con la afirmación “Presta diferente atención a los chicos que a las chicas”. En cuanto a las alumnas, representan un 7,7% respecto a la opinión de indiferencia y 13,7% que están de acuerdo. Respecto a los alumnos, forman un 8,1% que se posiciona en la indiferencia y un 17% están de acuerdo con la afirmación.

15) Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.

Cuadro 162. Tabla de Contingencia Ítem 15 en relación a sexo				
		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	127	121	248
	% De ítem 15	51,2%	48,8%	100%
	% De sexo	11,3%	10,9%	22,2%
Indiferente	Recuento	159	159	318
	% De ítem 15	50,0%	50,0%	100%
	% De sexo	14,1%	14,1%	28,2%
De Acuerdo	Recuento	316	239	555
	% De ítem 15	56,9%	43,1%	100%
	% De sexo	28,2%	21,3%	49,5%
Total.	Recuento	602	519	1121
	% De ítem 15	53,7%	46,3%	100%
	% De sexo	53,7%	46,3%	100%

Gráf. 163. Gráfico de Barras Ítem 15 en relación al sexo.

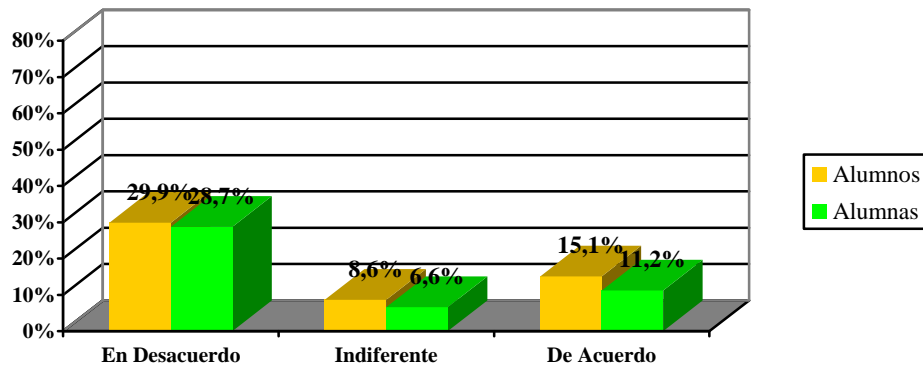


Como se puede observar en la gráfica anterior el 28,2% formado por alumnos y el 21,3% formado por alumnas opinan que su profesor de EF, cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades. Por otro lado, un 14,1% formado por alumnos se muestran indiferentes obteniéndose el mismo porcentaje en alumnas. Por último, un 10,9% constituido por alumnas y un 11,3% formado por alumnos se muestran en desacuerdo.

16) Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	338	325	663
	% De ítem 16	51,0%	49,0%	100%
	% De sexo	29,9%	28,7%	58,6%
Indiferente	Recuento	97	75	172
	% De ítem 16	56,4%	43,6%	100%
	% De sexo	8,6%	6,6%	15,2%
De Acuerdo	Recuento	171	126	297
	% De ítem 16	57,6%	42,4%	100%
	% De sexo	15,1%	11,2%	26,3%
Total.	Recuento	606	526	1132
	% De ítem 16	53,5%	46,5%	100%
	% De sexo	53,5%	46,5%	100%

Gráf. 164. Gráfico de Barras Ítem 16 en relación al sexo.

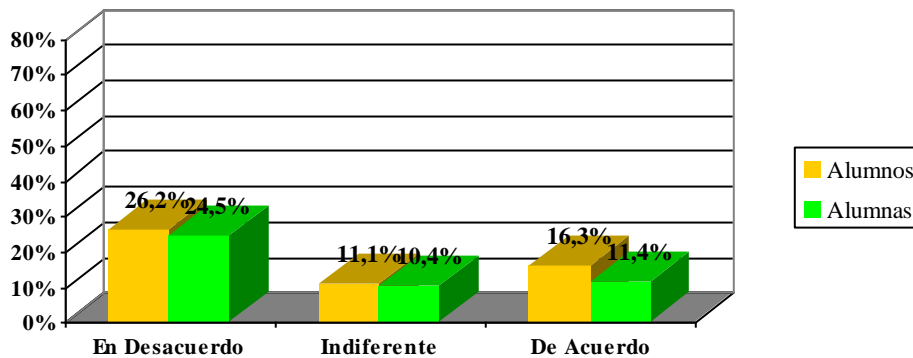


Respecto a la afirmación “Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas”, tanto alumnos como alumnas se muestran en desacuerdo en un 29,9% y un 28,7% respectivamente. 8,6% de alumnos y 6,6%, formado por alumnas, muestran indiferencia, mientras que un 15,1% de alumnos y un 11,2% de alumnas están de acuerdo.

17) Se interesa y preocupa de forma distinta por las alumnas que por los alumnos.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	297	278	575
	% De ítem 17	51,6%	48,4%	100%
	% De sexo	26,2%	24,5%	50,7%
Indiferente	Recuento	126	118	244
	% De ítem 17	51,6%	48,4%	100%
	% De sexo	11,1%	10,4%	21,5%
De Acuerdo	Recuento	184	129	313
	% De ítem 17	58,8%	41,2%	100%
	% De sexo	16,3%	11,4%	27,7%
Total.	Recuento	607	525	1132
	% De ítem 17	53,6%	46,4%	100%
	% De sexo	53,6%	46,4%	100%

Gráf. 165. Gráfico de Barras Ítem 17 en relación al sexo.

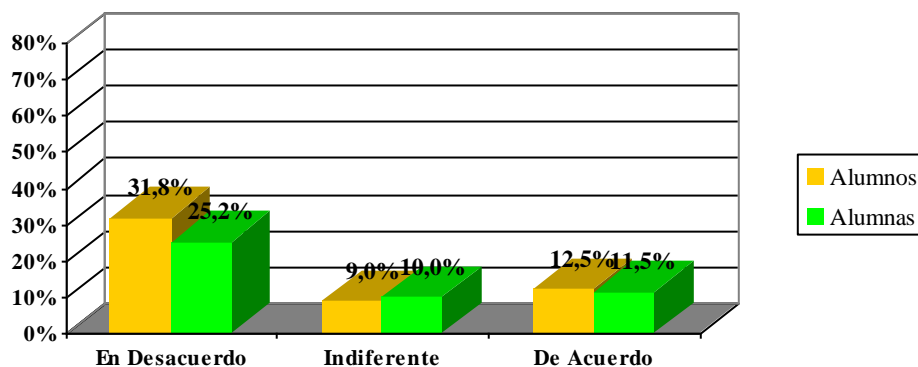


Como se puede observar en la gráfica anterior el 16,3% formado por alumnos y el 11,4% compuesto por alumnas opinan que su profesor de EF, se interesa y preocupa de forma distinta por las alumnas que por los alumnos. Por otro lado, un 11,1% formado por alumnos se muestran indiferentes al igual que un 10,4% formado por alumnas. Por último, un 26,2% constituido por alumnos y un 24,5% constituido por alumnas se muestran en desacuerdo.

18) Nos propone actividades distintas a los chicos que a las chicas.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	360	284	644
	% De ítem 18	56%	44%	100%
	% De sexo	31,8%	25,2%	57,0%
Indiferente	Recuento	103	113	216
	% De ítem 18	47,7%	52,3%	100%
	% De sexo	9%	10%	19,0%
De Acuerdo	Recuento	142	129	271
	% De ítem 18	52,4%	47,6%	100%
	% De sexo	12,5%	11,5%	24,0%
Total.	Recuento	605	526	1131
	% De ítem 18	53,5%	46,5%	100%
	% De sexo	53,5%	46,5%	100%

Gráf. 166. Gráfico de Barras Ítem 18 en relación al sexo.

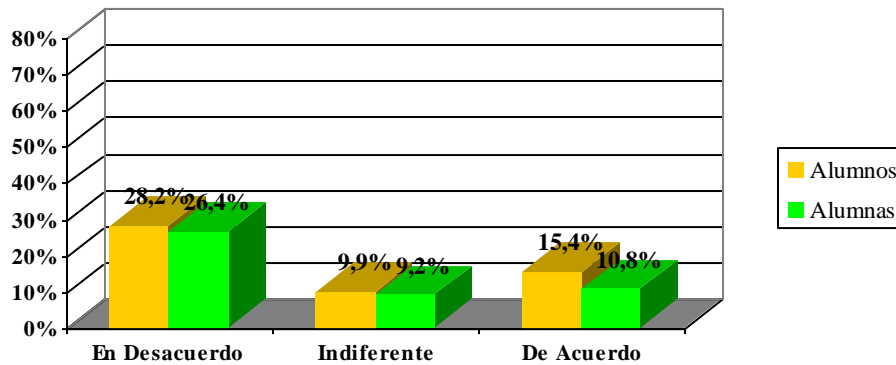


Los resultados del ítem 18 muestran que tanto el 12,5% de los encuestados (alumnos) como el 11,5% (alumnas) se muestran de acuerdo con la afirmación “Nos propone actividades distintas a los chicos que a las chicas”. Solamente un 9% (alumnos) y un 10% (alumnas) se muestran indiferentes. Por último, un 31,8% (alumnos) y un 25,2% (alumnas) están en desacuerdo con la afirmación.

19) Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.

		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
En Desacuerdo	Recuento	315	296	611
	% De ítem 19	51,6%	48,4%	100%
	% De sexo	28,2%	26,4%	54,6%
Indiferente	Recuento	111	103	214
	% De ítem 19	51,9%	48,1%	100%
	% De sexo	9,9%	9,2%	19,1%
De Acuerdo	Recuento	173	120	293
	% De ítem 19	59,2%	40,8%	100%
	% De sexo	15,4%	10,8%	26,2%
Total.	Recuento	599	518	1117
	% De ítem 19	53,6%	46,4%	100%
	% De sexo	53,6%	46,4%	100%

Gráf. 167. Gráfico de Barras Ítem 19 en relación al sexo.



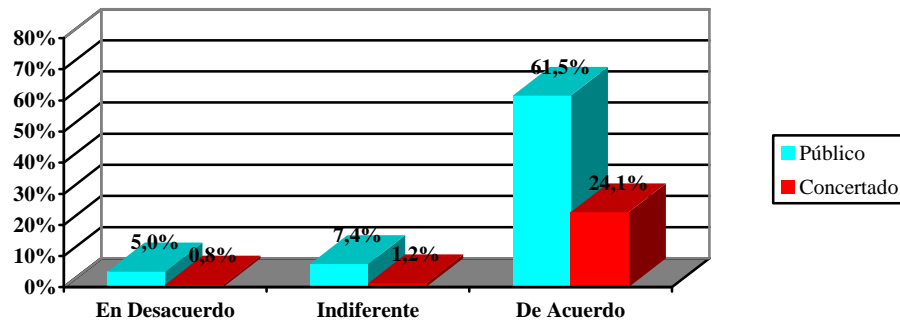
De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que el 28,2% del alumnado encuestado y un 26,4% de alumnas están en desacuerdo con que su profesor de EF, motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas. Un 9,9% formado por alumnos y un 9,2% constituido por alumnas mostró indiferencia. Por último, un 15,4% de alumnos se muestran de acuerdo al igual que un 10,8% de alumnas.

5.2.3.2. Análisis descriptivo de tablas de contingencia en relación a la variable tipo de centro

- 1) Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	57	9	66
	% De ítem 1	86,4%	13,6%	100%
	% De centro	5%	0,8%	5,8%
Indiferente	Recuento	83	14	97
	% De ítem 1	85,6%	14,4%	100%
	% De centro	7,4%	1,2%	8,6%
De Acuerdo	Recuento	697	274	971
	% De ítem 1	71,8%	28,2%	100%
	% De centro	61,5%	24,1%	85,6%
Total.	Recuento	837	297	1134
	% De ítem 1	73,8%	26,2%	100%
	% De centro	73,8%	26,2%	100%

Gráf. 168. Gráfico de Barras Ítem 1 en relación al tipo de centro.

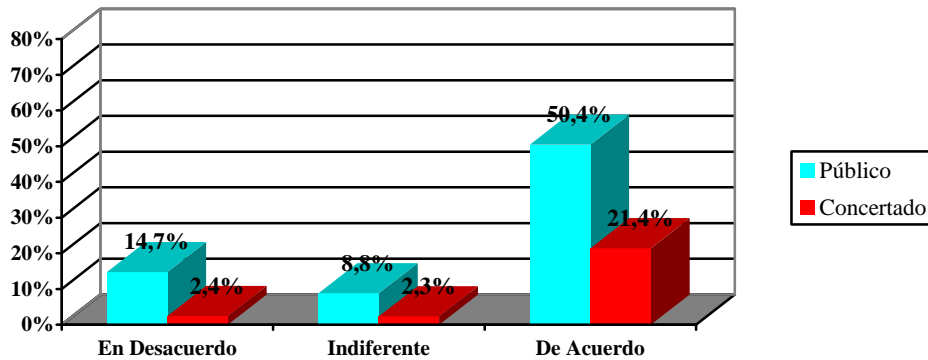


De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que el 85,6% del alumnado encuestado está de acuerdo con que su profesor reparte por igual el material entre centros públicos y concertados. Son los públicos los que dan una mayor respuesta positiva, 61,5%, y los concertados un 24,1%. Un 5% formado por centros públicos y un 0,8% formado por concertados están en desacuerdo con la afirmación. Solamente un 7,4% (públicos) y un 1,2% (concertados) se muestran indiferentes.

2) Cuando evalúa no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	167	28	195
	% De ítem 2	85,6%	14,4%	100%
	% De centro	14,7%	2,4%	17,1%
Indiferente	Recuento	99	25	124
	% De ítem 2	79,8%	20,2%	100%
	% De centro	8,8%	2,3%	11,1%
De Acuerdo	Recuento	571	243	814
	% De ítem 2	70,1%	29,9%	100%
	% De centro	50,4%	21,4%	71,8%
Total.	Recuento	837	296	1133
	% De ítem 2	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 169. Gráfico de Barras Ítem 2 en relación al tipo de centro.

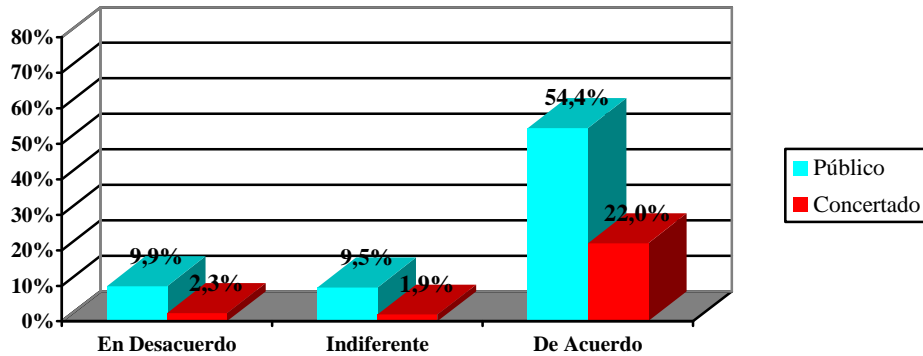


En relación con el ítem 2, un 14,7% compuesto por centros públicos y un 2,4% formado por centros concertados se muestran en desacuerdo. Por otro lado un 8,8% constituido por centros públicos y un 2,3% compuesto por centros concertados opinan de forma indiferente. Un 50,4% (centros públicos) y un 21,4% (centros concertados) están de acuerdo con que su profesor, cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna.

3) Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	112	25	137
	% De Ítem 3	81,8%	18,2%	100%
	% De centro	9,9%	2,3%	12,2%
Indiferente	Recuento	109	22	131
	% De Ítem 3	83,2%	16,8%	100%
	% De centro	9,5%	1,9%	11,4%
De Acuerdo	Recuento	618	250	868
	% De Ítem 3	71,2%	28,8%	100%
	% De centro	54,4%	22%	76,4%
Total.	Recuento	839	297	1136
	% De Ítem 3	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 170. Gráfico de Barras Ítem 3 en relación al tipo de centro.

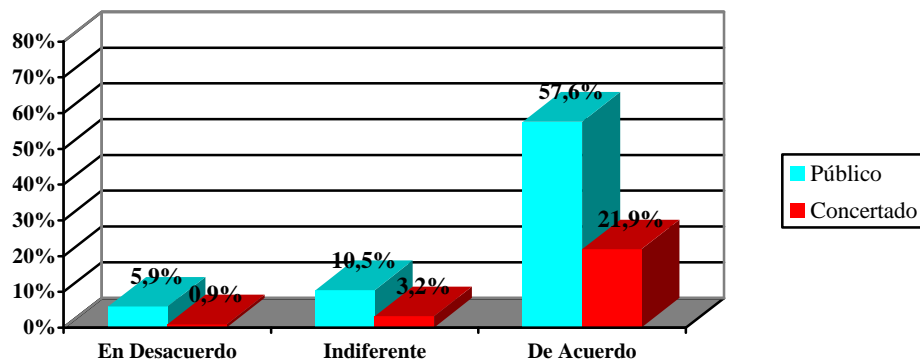


Del total de los encuestados, un 54,4% y un 22% (públicos y concertados, respectivamente) están de acuerdo con que su profesor de EF los organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas. Por otro lado, un 9,5% (públicos) y un 1,9% (concertados) son indiferentes, mientras que un 9,9% y un 2,3% (públicos y concertados, respectivamente) están de acuerdo.

4) Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	67	11	78
	% De ítem 4	85,9%	14,1%	100%
	% De centro	5,9%	0,9%	6,8%
Indiferente	Recuento	118	36	154
	% De ítem 4	76,6%	23,4%	100%
	% De centro	10,5%	3,2%	13,7%
De Acuerdo	Recuento	653	249	902
	% De ítem 4	72,4%	27,6%	100%
	% De centro	57,6%	21,9%	79,5%
Total.	Recuento	838	296	1134
	% De ítem 4	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 171. Gráfico de Barras Ítem 4 en relación al tipo de centro.

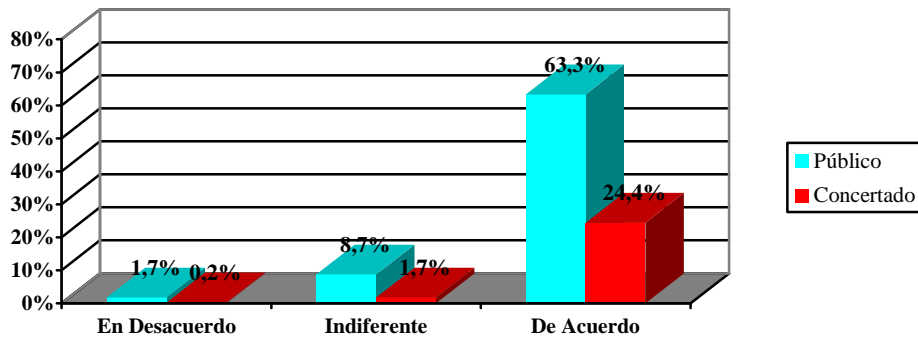


Los resultados que se desprenden del ítem “Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas” reflejan que, solamente un 5,9% formado por centros públicos y un 0,9% compuesto por centros concertados se muestra en desacuerdo. Por otro lado, el 10,5% compuesto por centros públicos y un 3,2% compuesto por centros concertados se muestran indiferentes. Un 57,6% y un 21,9% (públicos y concertados, respectivamente) están de acuerdo con la afirmación.

5) Hace que tanto los chicos como las chicas participen.

Cuadro 171. Tabla de Contingencia Ítem 5 en relación a tipo de centro				
		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	21	2	23
	% De ítem 5	91,3%	8,7%	100%
	% De centro	1,7%	0,2%	1,9%
Indiferente	Recuento	98	18	116
	% De ítem 5	84,5%	15,5%	100%
	% De centro	8,7%	1,7%	10,4%
De Acuerdo	Recuento	714	276	990
	% De ítem 5	72,1%	27,9%	100%
	% De centro	63,3%	24,4%	87,7%
Total.	Recuento	833	296	1129
	% De ítem 5	73,8%	26,2%	100%
	% De centro	73,8%	26,2%	100%

Gráf. 172. Gráfico de Barras Ítem 5 en relación al tipo de centro.

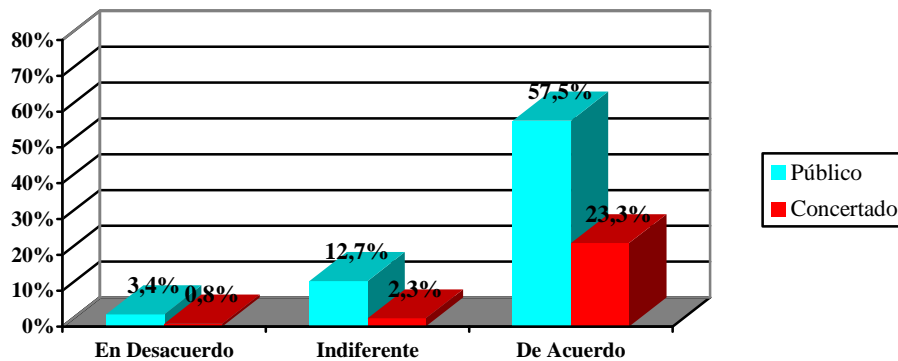


Como se puede observar en la gráfica anterior, el 63,3% formado por centros públicos y el 24,4% formado por centros concertados, opinan que su profesor de EF hace que tanto los chicos como las chicas participen. Por otro lado, un 8,7% formado por centros públicos se muestra indiferente al igual que un 1,7% formado por centros concertados. Por último, un 1,7% constituido por centros públicos y un 0,2% compuesto por centros concertados se muestran en desacuerdo.

- 6) Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial.

Cuadro 172. Tabla de Contingencia Ítem 6 en relación a tipo de centro				
		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	39	9	48
	% De ítem 6	81,3%	18,7%	100%
	% De centro	3,4%	0,8%	4,2%
Indiferente	Recuento	142	26	168
	% De ítem 6	84,5%	15,5%	100%
	% De centro	12,7%	2,3%	15,0%
De Acuerdo	Recuento	643	259	902
	% De ítem 6	71,3%	28,7%	100%
	% De centro	57,5%	23,3%	80,8%
Total.	Recuento	824	294	1118
	% De ítem 6	73,7%	26,3%	100%
	% De centro	73,7%	26,3%	100%

Gráf. 173. Gráfico de Barras Ítem 6 en relación al tipo de centro.

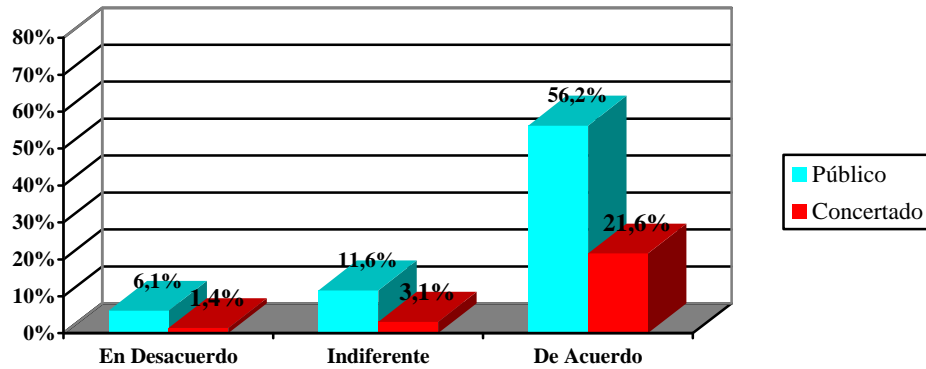


De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que un 3,4% formado por centros públicos y un 0,8% constituido por centros concertados están en desacuerdo con que, cuando su profesor evalúa, tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial. En cuanto a los concertados, representan un 2,3% respecto a la opinión de indiferencia y 23,3% de acuerdo. Respecto a los públicos, forman un 12,7% que se posiciona en la indiferencia y un 57,5% está de acuerdo con la afirmación.

7) Utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas.

Cuadro 173. Tabla de Contingencia Ítem 7 en relación a tipo de centro				
		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	69	15	84
	% De Ítem 7	82,1%	17,9%	100%
	% De centro	6,1%	1,4%	7,5%
Indiferente	Recuento	131	36	167
	% De Ítem 7	78,4%	21,6%	100%
	% De centro	11,6%	3,1%	14,7%
De Acuerdo	Recuento	634	243	877
	% De Ítem 7	72,3%	27,7%	100%
	% De centro	56,2%	21,6%	77,8%
Total.	Recuento	834	294	1128
	% De Ítem 7	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 174. Gráfico de Barras Ítem 7 en relación al tipo de centro.

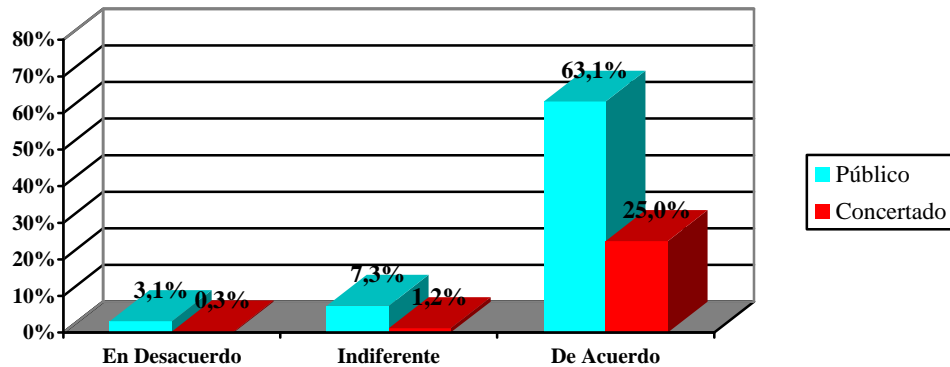


En relación con el ítem 7, un 6,1% compuesto por centros públicos se muestra en desacuerdo y un 11,6% se muestra indiferente. El resto de encuestados de centros públicos forma un 56,2% que están de acuerdo con el Ítem 7. En cuanto a los centros concertados, un 1,4% de los encuestados está en desacuerdo con que su profesor de EF utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas. Un 3,1% de centros concertados se muestran indiferentes y el 21,6% se muestra de acuerdo con esta afirmación.

8) Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual.

Cuadro 174. Tabla de Contingencia Ítem 8 en relación a tipo de centro				
		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	36	3	39
	% De ítem 8	92,3%	7,7%	100%
	% De centro	3,1%	0,3%	3,4%
Indiferente	Recuento	83	13	96
	% De ítem 8	86,5	13,5	100%
	% De centro	7,3%	1,2%	8,5%
De Acuerdo	Recuento	712	280	992
	% De ítem 8	71,8%	28,2%	100%
	% De centro	63,1%	25%	88,1%
Total.	Recuento	831	296	1127
	% De ítem 8	73,7%	26,3%	100%
	% De centro	73,7%	26,3%	100%

Gráf. 175. Gráfico de Barras Ítem 8 en relación al tipo de centro.

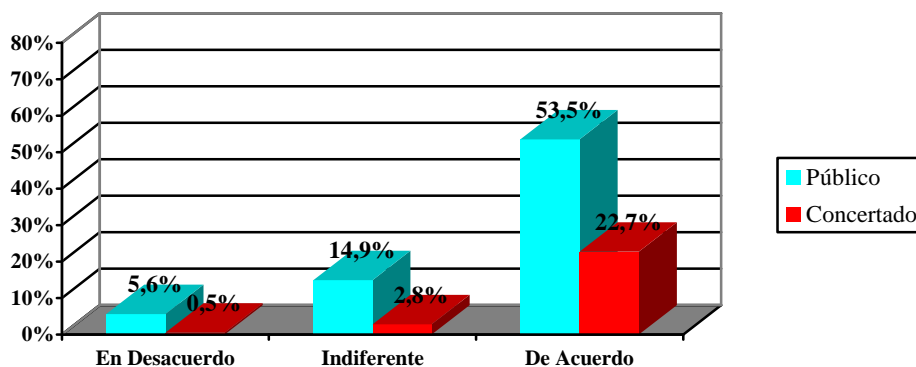


Del total de los encuestados, un 3,1% y un 0,3% (centros públicos y centros concertados, respectivamente) están en desacuerdo con que su profesor de EF piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual. Por otro lado, un 7,3% (públicos) y un 1,2% (concertados) son indiferentes, mientras que un 63,1% y un 25% (públicos y concertados, respectivamente) están de acuerdo.

9) Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas.

Cuadro 175. Tabla de Contingencia Ítem 9 en relación a tipo de centro				
		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	63	5	68
	% De ítem 9	92,6%	7,4%	100%
	% De centro	5,6%	0,5%	6,1%
Indiferente	Recuento	168	33	201
	% De ítem 9	83,6	16,4	100%
	% De centro	14,9%	2,8%	17,7%
De Acuerdo	Recuento	604	257	861
	% De ítem 9	70,2%	29,8%	100%
	% De centro	53,5%	22,7%	76,2%
Total.	Recuento	835	295	1130
	% De ítem 9	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 176. Gráfico de Barras Ítem 9 en relación al tipo de centro.

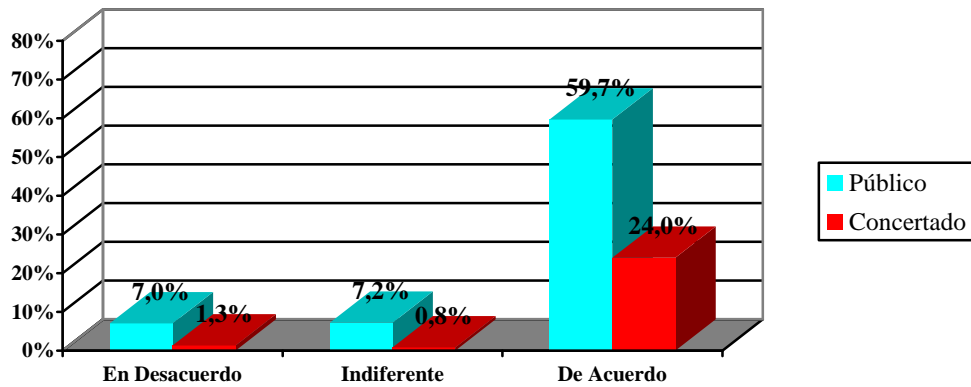


Respecto a la afirmación “Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas”, tanto los centros públicos como los concertados se muestran en desacuerdo en un 5,6% y un 0,5% respectivamente. El 14,9%, perteneciente a centros públicos, y el 2,8%, constituido por centros concertados muestran indiferencia, mientras que un 53,5% de compuesto por centros públicos y un 22,7% de centros concertados están de acuerdo.

10) Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	80	14	94
	% De ítem 10	85,1%	14,9%	100%
	% De centro	7%	1,3%	8,3%
Indiferente	Recuento	81	9	90
	% De ítem 10	90,0%	10,0%	100%
	% De centro	7,2%	0,8%	8,0%
De Acuerdo	Recuento	676	272	948
	% De ítem 10	71,3%	28,7%	100%
	% De centro	59,7%	24%	83,7%
Total.	Recuento	837	295	1132
	% De ítem 10	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 177. Gráfico de Barras Ítem 10 en relación al tipo de centro.

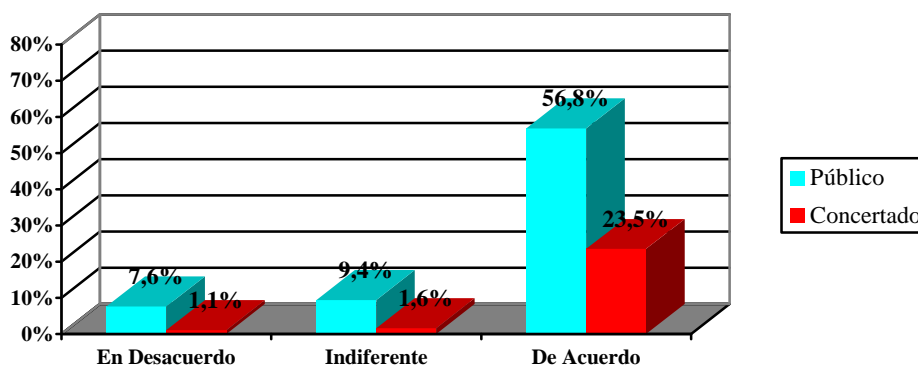


En los resultados que se desprenden del ítem “Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos”, un 7% formado por centros públicos y un 1,3% formado por centros concertados se muestran en desacuerdo. Por otro lado, el 7,2% compuesto por centros públicos y un 0,8% compuesto por centros concertados se muestran indiferentes. Un 59,7% y un 24% (públicos y concertados, respectivamente) están de acuerdo con la afirmación.

11) Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	86	13	99
	% De ítem 11	86,9%	13,1%	100%
	% De centro	7,6%	1,1%	8,7%
Indiferente	Recuento	107	18	125
	% De ítem 11	85,6%	14,4%	100%
	% De centro	9,4%	1,6%	11,0%
De Acuerdo	Recuento	645	265	910
	% De ítem 11	70,9%	29,1%	100%
	% De centro	56,8%	23,5%	80,3%
Total.	Recuento	838	296	1134
	% De ítem 11	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 178. Gráfico de Barras Ítem 11 en relación al tipo de centro.

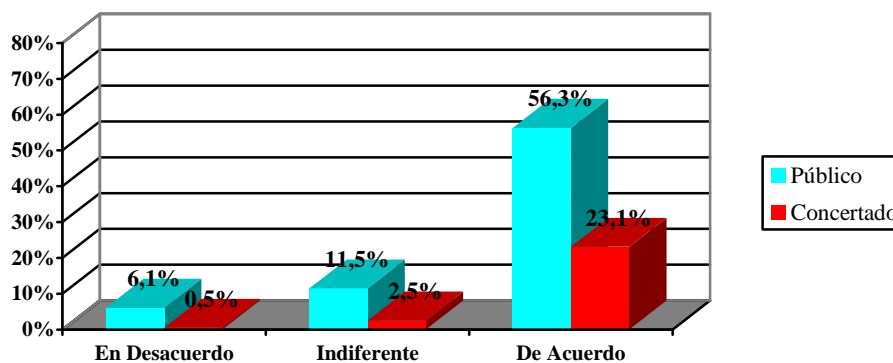


Como se puede observar en la gráfica anterior, el 56,8% formado por centros públicos y el 23,5% constituido por centros concertados opinan que su profesor de EF delega responsabilidades. Por otro lado, un 9,4% formado por centros públicos se muestra indiferente al igual que un 1,6% formado por centros concertados. Por último, un 1,1% constituido por centros concertados y un 7,6% formado por centros públicos se muestran en desacuerdo.

12) Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	69	6	75
	% De ítem 12	92,0%	8,0%	100%
	% De centro	6,1%	0,5%	6,6%
Indiferente	Recuento	131	28	159
	% De ítem 12	82,4%	17,6%	100%
	% De centro	11,5%	2,5%	14,0%
De Acuerdo	Recuento	640	263	903
	% De ítem 12	70,9%	29,1%	100%
	% De centro	56,3%	23,1%	79,4%
Total.	Recuento	840	297	1137
	% De ítem 12	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 180. Gráfico de Barras Ítem 12 en relación al tipo de centro.

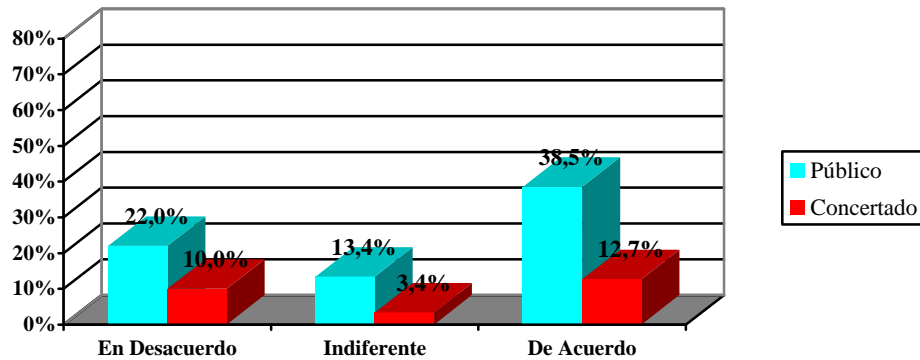


Los resultados del ítem 12 muestran que tanto el 6,1% formado por centros públicos como el 0,5% (centros concertados) se muestran en desacuerdo con la afirmación “Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas”. Un 11,5% (centros públicos) y un 2,5% (centros concertados) se muestran indiferentes. Por último, un 56,3% (públicos) y un 23,1% (concertados) están de acuerdo con la afirmación.

13) Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	248	114	362
	% De ítem 13	68,5%	31,5%	100%
	% De centro	22%	10%	32%
Indiferente	Recuento	152	39	191
	% De ítem 13	79,6%	20,4%	100%
	% De centro	13,4%	3,4%	16,8%
De Acuerdo	Recuento	435	143	578
	% De ítem 13	75,3%	24,7%	100%
	% De centro	38,5%	12,7%	51,2%
Total.	Recuento	835	296	1131
	% De ítem 13	73,8%	26,2%	100%
	% De centro	73,8%	26,2%	100%

Gráf. 181. Gráfico de Barras Ítem 13 en relación al tipo de centro.

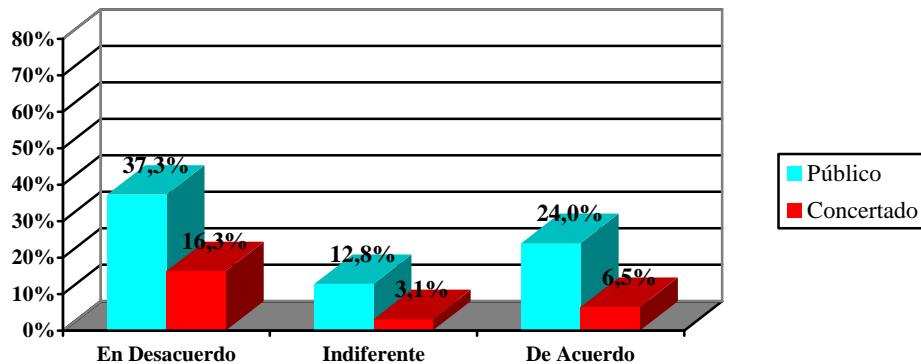


Tal y como muestra la gráfica del ítem 13, tanto el 22% de los encuestados (centros públicos) como el 10% (concertados) se muestran en desacuerdo con la afirmación de que su profesor de EF “Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica”. Un 13,4% (públicos) y un 3,4% (concertados) se muestran indiferentes. Por último, un 38,5% constituido por centros públicos y un 12,7% formado por centros concertados están de acuerdo.

14) Presta diferente atención a los chicos que a las chicas.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	417	183	600
	% De ítem 14	69,5%	30,5%	100%
	% De centro	37,3%	16,3%	53,6%
Indiferente	Recuento	143	35	178
	% De ítem 14	80,3%	19,7%	100%
	% De centro	12,8%	3,1%	15,9%
De Acuerdo	Recuento	269	74	343
	% De ítem 14	78,4%	21,6%	100%
	% De centro	24%	6,5%	30,5%
Total.	Recuento	829	292	1121
	% De ítem 14	74,0%	26,0%	100%
	% De centro	74,0%	26,0%	100%

Gráf. 182. Gráfico de Barras Ítem 14 en relación al tipo de centro.

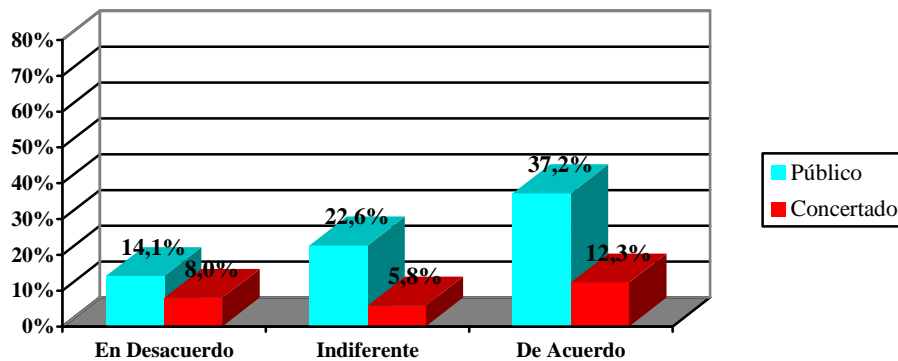


De acuerdo con los resultados obtenidos, un 37,3% formado por centros públicos y un 16,3% formado por centros concertados, se muestran en desacuerdo con la afirmación “Presta diferente atención a los chicos que a las chicas”. En cuanto a los centros concertados, representan un 3,1% respecto a la opinión de indiferencia y 6,5% que está de acuerdo con la afirmación. Respecto a los centros públicos, forman un 12,8% que se posicionan en la indiferencia y un 24% están de acuerdo con la afirmación.

15) Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.

Cuadro 182. Tabla de Contingencia Ítem 15 en relación a tipo de centro				
		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	158	90	248
	% De ítem 15	63,7%	36,3%	100%
	% De centro	14,1%	8%	22,1%
Indiferente	Recuento	253	65	318
	% De ítem 15	79,6%	20,4%	100%
	% De centro	22,6%	5,8%	28,4%
De Acuerdo	Recuento	417	138	555
	% De ítem 15	75,1%	24,9%	100%
	% De centro	37,2%	12,3%	49,5%
Total.	Recuento	828	293	1121
	% De ítem 15	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 183. Gráfico de Barras Ítem 15 en relación al tipo de centro.

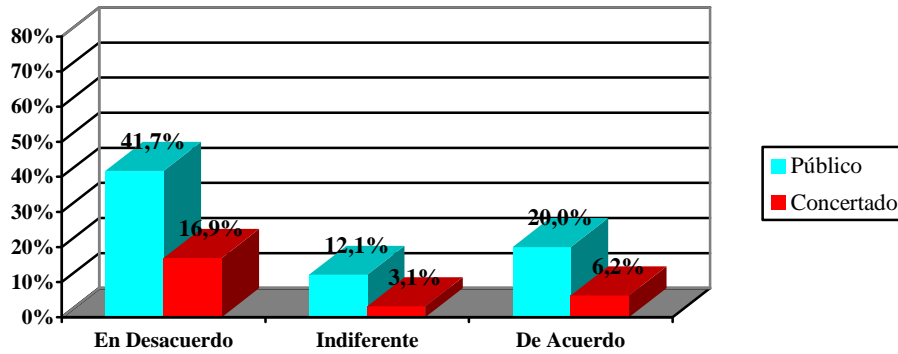


Como se puede observar en la gráfica anterior, el 37,2% formado por centros públicos y el 12,3% formado por centros concertados opinan que su profesor de EF, cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades. Por otro lado, un 22,6% formado por centros públicos se muestra indiferente, obteniéndose un 5,8% en centros concertados. Por último, un 14,1% constituido por centros públicos y un 8% formado por centros concertados se muestran en desacuerdo.

16) Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas.

Cuadro 183. Tabla de Contingencia Ítem 16 en relación a tipo de centro				
		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	472	191	663
	% De ítem 16	71,2%	28,8%	100%
	% De centro	41,7%	16,9%	58,6%
Indiferente	Recuento	137	35	172
	% De ítem 16	79,7%	20,3%	100%
	% De centro	12,1%	3,1%	15,2%
De Acuerdo	Recuento	227	70	297
	% De ítem 16	76,4%	23,6%	100%
	% De centro	20%	6,2%	26,2%
Total.	Recuento	836	296	1132
	% De ítem 16	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 184. Gráfico de Barras Ítem 16 en relación al tipo de centro.

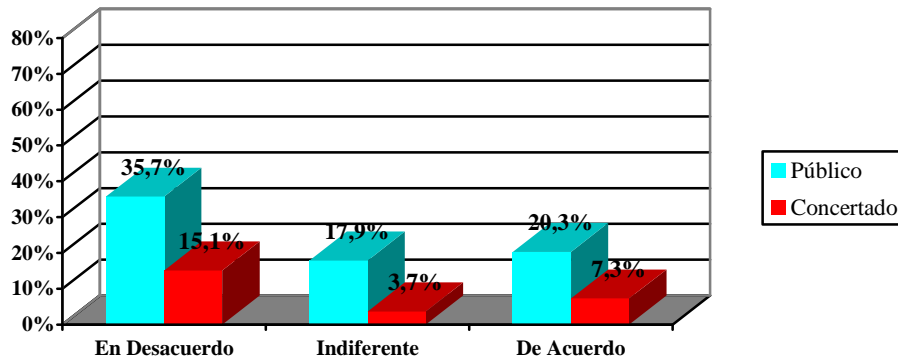


Respecto a la afirmación “Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas”, tanto centros públicos como centros concertados se muestran en desacuerdo en un 41,7% y un 16,9% respectivamente. Un 12,1% de centros públicos y 3,1%, formado por centros concertados, muestran indiferencia, mientras que un 20% constituido por centros públicos y un 6,2% compuesto por centros concertados están de acuerdo.

17) Se interesa y preocupa de forma distinta por las alumnas que por los alumnos.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	404	171	575
	% De ítem 17	70,3%	29,7%	100%
	% De centro	35,7%	15,1%	50,8%
Indiferente	Recuento	202	42	244
	% De ítem 17	82,8%	17,2%	100%
	% De centro	17,9%	3,7%	21,6%
De Acuerdo	Recuento	230	83	313
	% De ítem 17	73,5%	26,5%	100%
	% De centro	20,3%	7,3%	27,6%
Total.	Recuento	836	296	1132
	% De ítem 17	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 185. Gráfico de Barras Ítem 17 en relación al tipo de centro.

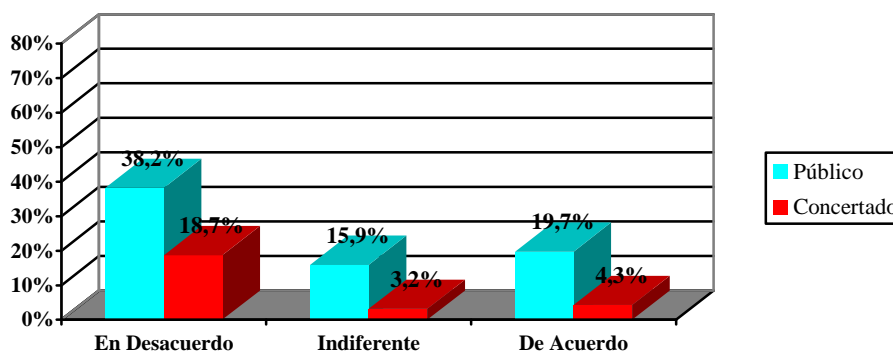


Como se puede observar en la gráfica anterior, el 20,3% formado por centros públicos y el 7,3% constituido por centros concertados opinan que su profesor de EF, se interesa y preocupa de forma distinta por las alumnas que por los alumnos. Por otro lado, un 17,9% formado por centros públicos se muestra indiferente, al igual que un 3,7% compuesto por centros concertados. Por último un 35,7% constituido por centros públicos y un 15,1% compuesto por centros concertados se muestran en desacuerdo.

18) Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	433	211	644
	% De ítem 18	67,2%	32,8%	100%
	% De centro	38,2%	18,7%	56,9%
Indiferente	Recuento	180	36	216
	% De ítem 18	83,3%	16,7%	100%
	% De centro	15,9%	3,2%	19,1%
De Acuerdo	Recuento	222	49	271
	% De ítem 18	81,9%	18,1%	100%
	% De centro	19,7%	4,3%	24,0%
Total.	Recuento	835	296	1131
	% De ítem 18	73,8%	26,2%	100%
	% De centro	73,8%	26,2%	100%

Gráf. 186. Gráfico de Barras Ítem 18 en relación al tipo de centro.

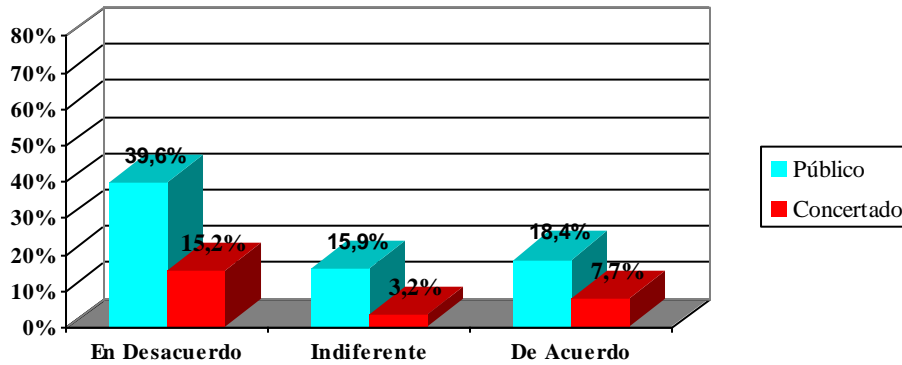


Los resultados del ítem 18 muestran que tanto el 38,2% de los encuestados pertenecientes a centros públicos como el 18,7% pertenecientes a centros concertados se muestran en desacuerdo con la afirmación “Nos propone actividades distintas a los chicos que a las chicas”. Un 15,9% (centros públicos) y un 3,2% (centros concertados) se muestran indiferentes. Por último, un 19,7% (centros públicos) y un 4,3% (centros concertados) están de acuerdo con la afirmación.

19) Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.

		Tipo de Centro		Total
		Público	Concertado	
En Desacuerdo	Recuento	442	169	611
	% De ítem 19	72,3%	27,7%	100%
	% De centro	39,6%	15,2%	54,8%
Indiferente	Recuento	178	36	214
	% De ítem 19	83,2%	16,8%	100%
	% De centro	15,9%	3,2%	19,1%
De Acuerdo	Recuento	206	86	292
	% De ítem 19	70,6%	29,4%	100%
	% De centro	18,4%	7,7%	26,1%
Total.	Recuento	826	291	1117
	% De ítem 19	73,9%	26,1%	100%
	% De centro	73,9%	26,1%	100%

Gráf. 187. Gráfico de Barras Ítem 19 en relación al tipo de centro.



De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que el 39,6% del alumnado encuestado perteneciente a centros públicos y un 15,2% matriculado en centros concertados están en desacuerdo con que su profesor de EF, motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas. Un 15,9% formado por centros públicos y un 3,2% formado por centros concertados mostró indiferencia. Por último, un 18,4% perteneciente a centros públicos se muestra de acuerdo, al igual que un 7,7% (centros concertados).

5.2.3.3. Análisis descriptivo de tablas de contingencia en relación a la variable curso

Debido al aumento de las opciones de respuesta en la variable curso, los gráficos resultantes no fomentaban la interpretación adecuada de los datos, por lo tanto, los gráficos correspondientes a los ítems analizados se muestran en el anexo 11.

- 1) Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas.

		Curso				Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
En desacuerdo	Recuento	7	25	11	22	65
	% de ítem 1	10,8%	38,5%	16,9%	33,8%	100%
	% de curso	0,6%	2,2%	1%	2,1%	5,9%
Indiferente	Recuento	26	25	18	28	97
	% de ítem 1	26,8%	25,8%	18,6%	28,8%	100%
	% de curso	2,3%	2,7%	1,6%	2,5%	8,5%
De Acuerdo	Recuento	271	248	248	204	971
	% de ítem 1	28,0%	25,5%	25,5%	21,0%	100%
	% de curso	23,8%	21,9%	21,9%	18%	85,6%
Total	Recuento	304	298	277	255	1134
	% de ítem 1	26,8%	26,3%	24,4%	22,5%	100%
	% de curso	26,8%	26,3%	24,4%	22,5%	100%

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que en 1º ESO forma un 23,8% que está de acuerdo, un 2,3% que se muestra indiferente y un 0,6% que está en desacuerdo. En 2º de ESO, se constituye un grupo de 21,9% que está de acuerdo, un 2,7% que opina de forma indiferente y un 2,2% que está en desacuerdo. En 3º ESO se compone un grupo de 21,9% que está de acuerdo, un 1,6% que se muestra indiferente y un 1% que está en desacuerdo. Por último, en 4º ESO se forma un grupo de 18% que están de acuerdo, un 2,5% que se muestra indiferente y un 2,1% que está en desacuerdo.

2) Cuando evalúa no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna.

Cuadro 188. Tabla de Contingencia Ítem 2 en relación a curso						
		Curso				Total
		1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO	
En desacuerdo	Recuento	48	53	50	44	195
	% de ítem 2	24,6%	27,2%	25,6%	22,6%	100%
	% de curso	4,2%	4,7%	4,3%	3,8%	17,0%
Indiferente	Recuento	29	43	19	33	124
	% de ítem 2	23,4%	34,7%	15,3%	26,6%	100%
	% de curso	2,6%	3,8%	1,7%	2,9%	11,1%
De Acuerdo	Recuento	223	181	209	178	791
	% de ítem 2	28,1%	22,9%	26,4%	22,5%	100%
	% de curso	19,7%	18%	18,5%	15,7%	71,9%
Total	Recuento	300	300	278	255	1133
	% de ítem 2	26,5%	26,5%	24,5%	22,5%	100%
	% de curso	26,5%	26,5%	24,5%	22,5%	100%

En relación con el ítem 2, un 4,2% (1° ESO), 4,7% (2° ESO), 4,3% (3° ESO) y 3,8% (4° ESO) se muestran en desacuerdo. Los datos de los que piensan de forma indiferente son, 2,6%, 3,8%, 1,7% y 2,9% (1°, 2°, 3° y 4° ESO, respectivamente). Los que se muestran de acuerdo forman en un 1° ESO un 19,7%, un 18% en 2° ESO, un 18,5% en 3° ESO, 15,7% en 4° ESO.

3) Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos o chicas.

Cuadro 189. Tabla de Contingencia Ítem 3 en relación a curso						
		Curso				Total
		1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO	
En desacuerdo	Recuento	21	37	46	33	137
	% de ítem 3	15,3%	27,0%	33,6%	24,7%	100%
	% de curso	1,9%	3,2%	4%	2,8%	11,9%
Indiferente	Recuento	10	39	46	36	131
	% de ítem 3	7,6%	29,8%	35,1%	27,5%	100%
	% de curso	0,9%	3,4%	4,1%	3,3%	11,7%
De Acuerdo	Recuento	273	224	186	185	868
	% de ítem 3	31,5%	25,8%	21,4%	21,3%	100%
	% de curso	24%	19,7%	16,4%	16,3%	76,4%
Total	Recuento	304	300	278	254	1136
	% de ítem 3	26,8%	26,4	24,5%	22,4%	100%
	% de curso	26,8%	26,4%	24,5%	22,4%	100%

Del total de los encuestados, un 24% perteneciente a 1º ESO, un 19,7% constituido por 2º ESO, un 16,4% compuesto por 3º ESO y un 16,3% formado por 4º ESO están de acuerdo con que su profesor de EF, normalmente los organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos o chicas. Entre los que se muestran indiferentes encontramos un 0,9% matriculado en 1º ESO, un 3,4% de 2º ESO, un 4,1% formado por 3º ESO y un 3,3% compuesto por 4º ESO. Respecto a los que están en desacuerdo, un 1,9% pertenece a 1º ESO, un 3,2% está formado por 2º ESO, un 4% por 3º ESO y un 2,8% está compuesto por 4º ESO.

4) Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.

Cuadro 189. Tabla de Contingencia Ítem 4 en relación a curso						
		Curso				Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
En desacuerdo	Recuento	26	23	18	11	78
	% de ítem 4	33,3%	29,6%	23,0%	14,1%	100%
	% de curso	2,3%	2%	1,6%	1%	6,9%
Indiferente	Recuento	33	52	33	36	154
	% de ítem 4	21,4%	33,8%	21,4%	23,4%	100%
	% de curso	2,9%	4,6%	2,8%	3,2%	13,5%
De Acuerdo	Recuento	245	223	227	207	902
	% de ítem 4	27,2%	24,7%	25,2%	22,9%	100%
	% de curso	21,5%	19,8%	20%	18,3%	79,6%
Total	Recuento	304	298	278	254	1134
	% de ítem 4	26,8%	26,3%	24,5%	22,4%	100%
	% de curso	26,8%	26,3%	24,5%	22,4%	100%

Como se puede ver en la tabla anterior, un 2,3% (1º ESO), 2% (2º ESO), 1,6% (3º ESO) y 1% (4º ESO) se muestran en desacuerdo. Aquellos que se muestran indiferentes forman un 2,9% (1º ESO), un 4,6% (2º ESO), 2,8% (3º ESO) y un 3,2% (4º ESO). Por último, aquellos que se muestran de acuerdo con que su profesor de EF utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas, forman un 21,5% (1º ESO), 19,8% (2º ESO), 20% (3º ESO) y 18,3% (4º ESO).

5) Hace que tanto los chicos como las chicas participen.

Cuadro 190. Tabla de Contingencia Ítem 5 en relación a curso						
		Curso				Total
		1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO	
En desacuerdo	Recuento	5	4	4	10	23
	% de ítem 5	21,7%	17,4%	17,4%	43,5%	100%
	% de curso	0,5%	0,4%	0,4%	0,8%	2,1%
Indiferente	Recuento	17	38	22	39	116
	% de ítem 5	15,6%	32,8%	19,0%	33,6%	100%
	% de curso	1,6%	3,4%	2%	3,3%	10,3%
De Acuerdo	Recuento	279	258	250	203	990
	% de ítem 5	28,1%	26,1%	25,3%	20,5%	100%
	% de curso	24,8%	22,6%	22,2%	18%	87,6%
Total	Recuento	301	300	276	252	1129
	% de ítem 5	26,7%	26,6%	24,4%	22,3%	100%
	% de curso	26,7%	26,6%	24,4%	22,3%	100%

Los resultados que se desprenden del ítem “Hace que tanto chicos como chicas participen”, muestran que un 0,5% perteneciente a 1° ESO, un 0,8% en 4° ESO, 0,4% en 2° ESO y el mismo porcentaje en 3° ESO, se muestran en desacuerdo. Por otro lado, un 1,6% matriculado en 1° ESO, un 3,4% formado por 2° ESO, un 2% compuesto por 3° ESO y un 3,3% de 4° ESO, se muestra indiferente. De acuerdo están un 24,8% (1° ESO), 22,6% (2° ESO), 22,2% (3° ESO) y 18% (4° ESO).

- 6) Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial.

		Curso				Total
		1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO	
En desacuerdo	Recuento	7	19	9	13	48
	% de ítem 6	14,6%	39,6%	18,7%	27,1%	100%
	% de curso	0,7%	1,8%	0,8%	1,2%	4,4%
Indiferente	Recuento	31	51	34	50	166
	% de ítem 6	18,7%	30,7%	20,5%	30,1%	100%
	% de curso	3,0%	4,2%	3,0%	4,5%	14,7%
De Acuerdo	Recuento	259	225	232	186	902
	% de ítem 6	28,8%	24,9%	25,7%	20,6%	100%
	% de curso	23,2%	20,2%	20,8%	16,7%	80,9%
Total	Recuento	299	295	275	249	1118
	% de ítem 6	26,7%	26,4%	24,6%	22,3%	100%
	% de curso	26,7%	26,4%	24,6%	22,3%	100%

De acuerdo con los resultados obtenidos, un 0,7% (1° ESO), un 1,8% (2° ESO), 0,8% (3° ESO) y un 1,2% (4° ESO) están en desacuerdo con que su profesor de EF, cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial. Un 4,2% (2° ESO), 4,5% (4° ESO) y un 3% tanto en 1° ESO como en 3° ESO, se muestran indiferentes. Por último, están de acuerdo un 23,2% (1° ESO), 20,2% (2° ESO), 20,8% (3° ESO) y 16,7% (4° ESO).

- 7) Utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas.

		Curso				Total
		1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO	
En desacuerdo	Recuento	21	22	19	22	84
	% de ítem 7	26,0%	26,2%	22,6%	26,2%	100%
	% de curso	2%	1,9%	1,8%	1,9%	7,6%
Indiferente	Recuento	29	58	30	50	167
	% de ítem 7	17,4%	34,7%	18,0%	29,9%	100%
	% de curso	2,6%	5,2%	2,6%	4,5%	14,9%
De Acuerdo	Recuento	252	219	227	179	877
	% de ítem 7	28,7%	25,0%	25,9%	20,4%	100%
	% de curso	22,3%	19,4%	20,1%	15,7%	77,5%
Total	Recuento	302	294	276	251	1128
	% de ítem 7	26,8%	26,5%	24,5%	22,3%	100%
	% de curso	26,8%	26,5%	24,5%	22,3%	100%

En relación con el ítem 7, un 2% compuesto por 1° ESO se muestra en desacuerdo, al igual que un 1,9% procedente de 2° ESO, un 1,8% perteneciente a 3° ESO y un 1,9% formado por 4° ESO. Respecto a los que opinan de forma indiferente, se encuentra un 2,6% constituido por 1° ESO, un 5,2% procedente de 2° ESO, un 2,6% perteneciente de 3° ESO y un 4,5% matriculado en 4° ESO. Un 22,3% formado por 1° ESO, un 19,4% procedente de 2° ESO, un 20,1% perteneciente a 3° ESO y un 15,7% compuesto por 4° ESO se muestran de acuerdo con que su profesor de EF utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas.

8) Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual.

Cuadro 193. Tabla de Contingencia Ítem 8 en relación a curso

		Curso				Total
		1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO	
En desacuerdo	Recuento	10	13	10	6	39
	% de ítem 8	2,6%	33,4%	2,6%	15,4%	100%
	% de curso	0,9%	1,1%	0,9%	0,6%	3,5%
Indiferente	Recuento	25	22	16	33	96
	% de ítem 8	26,0%	22,9%	16,7%	34,4%	100%
	% de curso	2,3%	2%	1,5%	2,8%	8,6%
De Acuerdo	Recuento	265	264	251	212	992
	% de ítem 8	26,7%	26,6%	25,3%	21,4%	100%
	% de curso	23,6%	23,4%	22,3%	18,6%	87,9%
Total	Recuento	300	299	277	251	1127
	% de ítem 8	26,6%	26,5%	24,6%	22,3%	100%
	% de curso	26,6%	26,5%	24,6%	22,3%	100%

Del total de los encuestados, un 23,6%, 23,4%, 22,3% y 18,6% (1°, 2°, 3° y 4° ESO, respectivamente) están de acuerdo con que su profesor de EF piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual. Por otro lado, un 2,3% (1° ESO), 2% (2° ESO), 1,5% (3° ESO) y 2,8% (4° ESO), se muestran indiferentes. En cuanto a los que están en desacuerdo se encuentra un 0,9% (1° ESO), 1,1% (2° ESO), 0,9% (3° ESO) y 0,6% (4° ESO).

- 9) Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas.

		Curso				Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
En desacuerdo	Recuento	25	23	13	7	68
	% de ítem 9	36,7%	33,8%	19,2%	10,3%	100%
	% de curso	2,2%	2,1%	1,1%	0,7%	6,1%
Indiferente	Recuento	51	53	31	66	201
	% de ítem 9	25,4%	26,4%	15,4%	32,8%	100%
	% de curso	4,6%	4,6%	2,8%	5,8%	17,8%
De Acuerdo	Recuento	227	221	233	180	861
	% de ítem 9	26,4%	25,7%	27,0%	20,9%	100%
	% de curso	20,1%	19,6%	20,6%	15,8%	76,1%
Total	Recuento	303	297	277	253	1130
	% de ítem 9	26,8%	26,3%	24,5%	22,4%	100%
	% de curso	26,8%	26,3%	24,5%	22,4%	100%

Respecto a la afirmación “Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas”, un 2,2% procedente de 1º ESO, un 2,1% matriculado en 2º ESO, un 1,1% compuesto por 3º ESO y un 0,7% constituido por 4º ESO están en desacuerdo. Un 2,8% (1º ESO) y un 5,8% (4º ESO), un 4,6% (1º ESO) y el mismo porcentaje en 2º ESO, se muestran indiferentes. Están de acuerdo, un 20,1% procedente de 1º ESO, un 19,6% formado por 2º ESO, un 20,6% perteneciente a 3º ESO y un 15,8% compuesto por 4º ESO.

- 10) Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos.

		Curso				Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
En desacuerdo	Recuento	16	34	18	26	94
	% de ítem 10	17,0%	36,2%	19,1%	27,7%	100%
	% de curso	1,4%	3%	1,6%	2,3%	8,3%
Indiferente	Recuento	13	24	20	31	88
	% de ítem 10	14,8%	27,3%	22,7%	35,2%	100%
	% de curso	1,2%	2,1%	1,8%	2,9%	8,0%
De Acuerdo	Recuento	275	241	237	195	948
	% de ítem 10	29,0%	25,4%	25,0%	20,6%	100%
	% de curso	24,2%	21,2%	20,9%	17,4%	83,7%
Total	Recuento	304	299	275	254	1132
	% de ítem 10	26,9%	26,4%	24,3%	22,4%	100%
	% de curso	26,9%	26,4%	24,3%	22,4%	100%

Los resultados que se desprenden del ítem 10 “Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos” muestran que un 1,4% (1º ESO), 3% (2º ESO), 1,6% (3º ESO) y 2,3% (4º ESO) están en desacuerdo. Por otro lado, un 1,2%, 2,1%, 1,8% y 2,9% (1º, 2º, 3º y 4º ESO, respectivamente) se muestran indiferentes. Por último, un 24,2% (1º ESO), 21,2% (2º ESO), 20,9% (3º ESO) y 17,4% (4º ESO) están de acuerdo con la afirmación.

11) Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos.

		Curso				Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
En desacuerdo	Recuento	20	36	20	23	99
	% de ítem 11	20,2%	36,4%	20,2%	23,2%	100%
	% de curso	1,8%	3,2%	1,8%	2%	8,8%
Indiferente	Recuento	23	37	33	32	125
	% de ítem 11	18,4%	29,6%	26,4%	25,6%	100%
	% de curso	2%	3,3%	2,9%	2,8%	11,1%
De Acuerdo	Recuento	261	226	225	198	910
	% de ítem 11	28,7%	24,8%	24,7%	21,8%	100%
	% de curso	23%	19,9%	19,8%	17,4%	80,1%
Total	Recuento	304	299	278	253	1134
	% de ítem 11	26,8%	26,4%	24,5%	22,3%	100%
	% de curso	26,8%	26,4%	24,5%	22,3%	100%

Como se puede observar en la tabla anterior, el 1,8% perteneciente a 1º ESO, el 3,2% procedente de 2º ESO, el 1,8% matriculado en 3º ESO y el 2% constituido por 4º ESO, están en desacuerdo con que su profesor de EF delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos. Se muestran indiferentes con la afirmación un 2% procedente de 1º ESO, el 3,3% perteneciente a 2º ESO, un 2,9% matriculado en 3º ESO y un 2,8% formado por 4º ESO. Están de acuerdo el 23% formado por 1º ESO, el 19,9% constituido por 2º ESO, el 19,8% compuesto por 3º ESO y el 17,4% procedente de 4º ESO.

12) Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas.

		Curso				Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
En desacuerdo	Recuento	16	22	21	16	75
	% de ítem 12	21,3%	29,4%	28,0%	21,3%	100%
	% de curso	1,4%	2%	1,8%	1,4%	6,6%
Indiferente	Recuento	27	52	31	49	159
	% de ítem 12	17,0%	32,7%	19,5%	30,8%	100%
	% de curso	2,3%	4,7%	2,6%	4,4%	14,0%
De Acuerdo	Recuento	261	226	226	190	903
	% de ítem 12	29,0%	25,0%	25,0%	21,0%	100%
	% de curso	23%	19,9%	19,9%	16,6%	79,4%
Total	Recuento	304	300	278	255	1137
	% de ítem 12	26,7%	26,4%	24,5%	22,4%	100%
	% de curso	26,7%	26,4%	24,5%	22,4%	100%

Los resultados del ítem 12 muestran que un 23% (1º ESO), un 19,9% (2º ESO), un 19,9% (3º ESO) y un 16,6% (4º ESO) están de acuerdo con que su profesor de EF dedica el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas. Por otro lado, un 2,3% (1º ESO), 4,7% (2º ESO), 2,6% (3º ESO) y 4,4% (4º ESO) se muestran indiferentes. Por último, un 1,4% (1º ESO), 2% (2º ESO), 1,8% (3º ESO) y 1,4% (4º ESO) están en desacuerdo.

13) Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.

		Curso				Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
En desacuerdo	Recuento	118	100	63	144	425
	% de ítem 13	27,8%	23,5%	14,8%	33,9%	100%
	% de curso	10,4%	8,9%	5,6%	7,1%	32,0%
Indiferente	Recuento	38	51	59	43	191
	% de ítem 13	19,9%	26,7%	30,9%	22,5%	100%
	% de curso	3,3%	4,5%	5,3%	3,8%	16,9%
De Acuerdo	Recuento	145	147	156	130	578
	% de ítem 13	25,0%	25,5%	27,0%	22,5%	100%
	% de curso	12,8%	13%	13,8%	11,5%	51,1%
Total	Recuento	301	298	278	254	1131
	% de ítem 13	26,6%	26,3%	24,6%	22,5%	100%
	% de curso	26,6%	26,3%	24,6%	22,5%	100%

Tal y como muestra la tabla del ítem 13, un 10,4% procedente de 1º ESO, un 8,9% constituido por 2º ESO, un 5,6% compuesto por 3º ESO y un 7,1% matriculado en 4º ESO, está en desacuerdo con que su profesor de EF cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica. Por otro lado, un 3,3% formado por 1º ESO, un 4,5% procedente de 2º ESO, un 5,3% constituido por 3º ESO y un 3,8% compuesto por 4º ESO se muestran indiferentes. Por último, el 12,8% matriculado en 1º ESO, un 13% formado por 2º ESO, un 13,8% procedente de 3º ESO y un 11,5% compuesto por 4º ESO, están de acuerdo con la afirmación.

14) Presta diferente atención a los chicos que a las chicas.

		Curso				Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
En desacuerdo	Recuento	170	144	159	127	600
	% de ítem 14	28,3%	24,0%	26,5%	21,2%	100%
	% de curso	15,1%	12,9%	14,1%	11,3%	53,4%
Indiferente	Recuento	38	52	40	48	178
	% de ítem 14	21,3%	29,2%	22,5%	27,0%	100%
	% de curso	3,4%	4,7%	3,6%	4,2%	15,9%
De Acuerdo	Recuento	92	99	74	78	343
	% de ítem 14	26,8%	28,9%	21,6%	22,7%	100%
	% de curso	8,2%	8,9%	6,7%	6,9%	30,7%
Total	Recuento	300	295	273	253	1121
	% de ítem 14	26,8%	26,3%	24,4%	22,6%	100%
	% de curso	26,8%	26,3%	24,4%	22,6%	100%

De acuerdo con los resultados obtenidos, el 15,1%, 12,9%, 14,1% y 11,3% (1º, 2º, 3º y 4º ESO, respectivamente) están en desacuerdo con que su profesor de EF presta diferente atención a los chicos que a las chicas. Por otro lado, un 3,4%, 4,7%, 3,6% y 4,2% (1º, 2º, 3º y 4º ESO, respectivamente) muestran indiferencia. Por último, un 8,2%, 8,9%, 6,7% y 6,9% (1º, 2º, 3º y 4º ESO, respectivamente) están de acuerdo con la afirmación.

15) Cree que los chicos y las chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.

Cuadro 200. Tabla de Contingencia Ítem 15 en relación a curso						
		Curso				Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
En desacuerdo	Recuento	70	67	66	45	248
	% de ítem 15	28,3%	27,0%	26,6%	18,1%	100%
	% de curso	6,2%	5,9%	5,8%	4%	21,9%
Indiferente	Recuento	69	82	71	96	318
	% de ítem 15	21,7%	25,8%	22,3%	30,2%	100%
	% de curso	6,2%	7,3%	6,4%	8,6%	28,5%
De Acuerdo	Recuento	162	149	137	107	555
	% de ítem 15	29,2%	26,8%	24,7%	19,3%	100%
	% de curso	14,4%	13,4%	12,2%	9,6%	49,6%
Total	Recuento	301	298	274	248	1121
	% de ítem 15	26,9%	26,6%	24,4%	22,1%	100%
	% de curso	26,9%	26,6%	24,4%	22,1%	100%

Como se puede observar en la tabla anterior, un 6,2% procedente de 1º ESO, un 5,9%, matriculado en 2º ESO, un 5,8% perteneciente a 3º ESO y un 4% compuesto por 4º ESO, están en desacuerdo. Por otro lado, un 6,2% formado por 1º ESO, un 7,3% constituido por 2º ESO, un 6,4% concerniente a 3º ESO y un 8,6% matriculado en 4º ESO se muestra indiferente. Por último, un 14,4% procedente de 1º ESO, un 13,4% perteneciente a 2º ESO, 12,2% compuesto por 3º ESO y un 9,6% formado por 4º ESO, están de acuerdo con que su profesor de EF cree que los chicos y las chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.

16) Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas.

		Curso				Total
		1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO	
En desacuerdo	Recuento	184	168	157	154	663
	% de ítem 16	27,8%	25,3%	23,7%	23,2%	100%
	% de curso	16,2%	14,8%	13,9%	13,6%	58,5%
Indiferente	Recuento	35	45	38	54	172
	% de ítem 16	20,3%	26,2%	22,1%	31,4%	100%
	% de curso	3%	4%	3,4%	4,9%	15,3%
De Acuerdo	Recuento	83	87	81	46	297
	% de ítem 16	27,9%	29,3%	27,3%	15,5%	100%
	% de curso	7,3%	7,7%	7,1%	4,1%	26,2%
Total	Recuento	302	300	276	254	1132
	% de ítem 16	26,7%	26,5%	24,4%	22,4%	100%
	% de curso	26,7%	26,5%	24,4%	22,4%	100%

Respecto a la afirmación “Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas”, el 16,2% (1° ESO), el 14,8% (2° ESO), el 13,9% (3° ESO) y el 13,6% (4° ESO), se muestran en desacuerdo. Un 3% (1° ESO), 4% (2° ESO), 3,4% (3° ESO) y un 4,9% (4° ESO), se muestran indiferentes. Por último, el 7,3% (1° ESO), 7,7% (2° ESO), 7,1% (3° ESO) y 4,1% (4° ESO), se muestran de acuerdo con la afirmación.

17) Se interesa y preocupa de forma distinta por los alumnos que por las alumnas.

		Curso				Total
		1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO	
En desacuerdo	Recuento	172	139	142	122	575
	% de ítem 17	29,9%	24,2%	24,7%	21,2%	100%
	% de curso	15,2%	12,3%	12,5%	10,9%	50,9
Indiferente	Recuento	42	76	50	76	244
	% de ítem 17	17,2%	31,1%	20,5%	31,2%	100%
	% de curso	3,7%	6,7%	4,4%	6,7%	21,5%
De Acuerdo	Recuento	88	84	85	56	313
	% de ítem 17	28,1%	26,8%	27,2%	17,9%	100%
	% de curso	7,8%	7,4%	7,5%	4,9%	27,6%
Total	Recuento	302	299	277	254	1132
	% de ítem 17	26,7%	26,4%	24,5%	22,4%	100%
	% de curso	26,7%	26,4%	24,5%	22,4%	100%

Como se puede observar en la tabla anterior, un 15,2%, 12,3%, 12,5% y 10,9% (1º, 2º, 3º y 4º ESO, respectivamente), se muestran en desacuerdo. Los que opinan de forma indiferente se encuentra un 3,7%, 6,7%, 4,4% y 6,7% (1º, 2º, 3º y 4º ESO, respectivamente). Por último, aquellos que están de acuerdo con que su profesor de EF se interesa y preocupa de forma distinta por los alumnos que por las alumnas, son un 7,8%, 7,4%, 7,5% y 4,9% (1º, 2º, 3º y 4º ESO, respectivamente).

18) Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos.

Cuadro 203. Tabla de Contingencia Ítem 18 en relación a curso						
		Curso				Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
En desacuerdo	Recuento	206	155	147	136	644
	% de ítem 18	32,0%	24,1%	22,8%	21,1%	100%
	% de curso	18,2%	13,8%	13%	12%	57,0%
Indiferente	Recuento	31	69	49	67	216
	% de ítem 18	14,3%	31,9%	22,8%	31,0%	100%
	% de curso	2,8%	6%	4,4%	5,9%	19,1%
De Acuerdo	Recuento	67	73	81	50	271
	% de ítem 18	24,7%	26,9%	29,9%	18,5%	100%
	% de curso	5,9%	6,4%	7,2%	4,4%	23,9%
Total	Recuento	304	297	277	253	1131
	% de ítem 18	26,9%	26,3%	24,5%	22,4%	100%
	% de curso	26,9%	26,3%	24,5%	22,4%	100%

Los resultados del ítem 18 muestran que un 18,2% procedente de 1º ESO, un 13,8%, matriculado en 2º ESO, un 13% perteneciente a 3º ESO y un 12% compuesto por 4º ESO, están en desacuerdo. Por otro lado, un 2,8% formado por 1º ESO, un 6% constituido por 2º ESO, un 4,4% concerniente a 3º ESO y un 5,9% matriculado en 4º ESO se muestra indiferente. Por último, un 5,9% procedente de 1º ESO, un 6,4% perteneciente a 2º ESO, 7,2% compuesto por 3º ESO y un 4,4% formado por 4º ESO, están de acuerdo con que su profesor de EF les propone actividades distintas a las chicas que a los chicos.

19) Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.

Cuadro 204. Tabla de Contingencia Ítem 19 en relación a curso						
		Curso				Total
		1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO	
En desacuerdo	Recuento	179	133	161	138	611
	% de ítem 19	29,3%	21,8%	26,3%	22,6%	100%
	% de curso	16%	11,9%	14,4%	12,3%	54,6%
Indiferente	Recuento	31	75	49	59	214
	% de ítem 19	14,5%	35,0%	22,9%	27,6%	100%
	% de curso	2,7%	6,7%	4,4%	5,2%	19,0%
De Acuerdo	Recuento	84	87	65	56	292
	% de ítem 19	28,8%	29,7%	22,3%	19,2%	100%
	% de curso	7,6%	7,9%	5,8%	5,1%	26,4%
Total	Recuento	294	295	275	253	1117
	% de ítem 19	26,3%	26,4%	24,6%	22,6%	100%
	% de curso	26,3%	26,4%	24,6%	22,6%	100%

De acuerdo con los resultados obtenidos, el 16% (1° ESO), el 11,9% (2° ESO), el 14,4% (3° ESO) y el 12,3% (4° ESO), se muestran en desacuerdo. Un 2,7% (1° ESO), 6,7% (2° ESO), 4,4% (3° ESO) y un 5,2% (4° ESO), se muestran indiferentes. Por último, el 7,6% (1° ESO), 7,9% (2° ESO), 5,8% (3° ESO) y 5,1% (4° ESO), se muestran de acuerdo con que su profesor de EF motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.

5.2.3.4. Análisis descriptivo de tablas de contingencia en relación a la variable edad

Debido al aumento de las opciones de respuesta en la variable edad, los gráficos resultantes no fomentaban la interpretación adecuada de los datos, por lo tanto, los gráficos correspondientes a los ítems analizados se muestran en el anexo 12.

Así mismo, debido a que existen 6 categorías dentro de la variable edad y para facilitar una mejor lectura, solamente se comentaran los valores máximos y mínimos de cada opción de respuesta. Mientras tanto, en la tabla se exponen la totalidad de los resultados.

1) Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	4	19	12	22	7	2	66
	% De ítem 1	6%	28,7%	18,1%	33,3%	10,6%	3%	100%
	% De edad	0,4%	1,7%	1,1%	2%	0,6%	0,2%	6%
Indiferente	Recuento	17	19	19	24	18	0	97
	% De ítem 1	17,5%	19,5%	19,5%	24,7%	18,5%	0%	100%
	% De edad	1,5%	1,6%	1,6%	2,1%	1,1%	0%	7,9%
De Acuerdo	Recuento	141	228	226	222	133	21	971
	% De ítem 1	14,5%	23,4%	23,2%	22,8%	13,7%	2,1%	100%
	% De edad	12,6%	20,2%	20%	19,6%	11,8%	1,8%	86%
Total	Recuento	162	266	257	268	158	23	1134
	% De ítem 1	14,3%	23,5%	22,7%	23,6%	13,9%	2%	100%
	% De edad	14,3%	23,5%	22,7%	23,6%	13,9%	2%	100%

De acuerdo con los resultados obtenidos, un 2% (14 años) y un 0,2% (17 años) son los valores máximos y mínimo que están en desacuerdo. Un 2,1% (15 años) y 1,1% (16 años) se muestran indiferentes. Por último, un 20,2% (13 años), y 1,8% (17 años) están en desacuerdo con que su profesor de EF reparte por igual el material entre alumnos y alumnas.

2) Cuando evalúa no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	19	48	57	46	23	2	195
	% De ítem 2	9,7%	24,6%	29,2%	23,5%	11,8%	1%	100%
	% De edad	1,8%	4,3%	5%	4,1%	2%	0,2%	17,1%
Indiferente	Recuento	12	37	24	31	17	3	124
	% De ítem 2	9,6%	29,8%	19,3%	25%	13,7%	2,4%	100%
	% De edad	1,1%	3,3%	2,2%	2,8%	1,6%	0,3%	11,3%
De Acuerdo	Recuento	129	182	176	191	118	18	814
	% De ítem 2	15,8%	22,3%	21,6%	23,4%	14,5%	2,2%	100%
	% De edad	11,4%	16%	15,5%	16,7%	10,5%	1,7%	71,8%
Total	Recuento	160	267	257	268	158	23	1133
	% De ítem 2	14,1%	23,6%	22,7%	23,7%	13,9%	2%	100%
	% De edad	14,1%	23,6%	22,7%	23,7%	13,9%	2%	100%

En relación con el ítem 2, un 5% con 14 años y un 0,2% formado por alumnado de 17 años son los valores máximos y mínimos que se muestra en desacuerdo. Entre el alumnado que se muestra indiferente se encuentra un 3,3% con alumnado de 13 años y un 0,3% formado por alumnado de 17 años. Por último, están de acuerdo un 16,7% formado por alumnos de 15 años y un 1,7% constituido por alumnos de 17 años.

3) Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos o chicas.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	13	28	40	39	14	3	137
	% De ítem 3	9,4%	20,4%	29,1%	28,4%	10,2%	2,1%	100%
	% De edad	1,1%	2,5%	3,5%	3,4%	1,2%	0,3%	12%
Indiferente	Recuento	7	26	35	42	19	2	131
	% De ítem 3	5,3%	19,8%	26,7%	32%	14,5%	1,5%	100%
	% De edad	0,7%	2,2%	3%	3,8%	1,6%	0,2%	11,5%
De Acuerdo	Recuento	142	214	183	187	124	18	868
	% De ítem 3	16,3%	24,6%	21%	21,5%	14,2%	2%	100%
	% De edad	12,5%	18,8%	16,1%	16,5%	10,8%	1,6%	76,3%
Total	Recuento	162	268	258	268	157	23	1136
	% De ítem 3	14,3%	23,6%	22,7%	23,6%	13,8%	2%	100%
	% De edad	14,3%	23,6%	22,7%	23,6%	13,8%	2%	100%

Del total de los encuestados, un 3,5% y un 0,3%, 14 y 17 años, respectivamente, son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo con que su profesor de EF normalmente los organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos o chicas. Por otro lado, un 3,8% y un 0,2% (15 y 17 años, respectivamente) se muestran indiferentes. Aquellos que están de acuerdo con la afirmación representan un 18,8% y un 1,6% (13 y 17 años, respectivamente).

4) Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	3	19	16	21	6	5	70
	% De ítem 4	4,2%	27,1%	22,8%	30%	8,5%	7,1%	100%
	% De edad	1,2%	1,6%	1,3%	1,8%	0,6%	0,5%	7%
Indiferente	Recuento	20	42	29	33	28	2	154
	% De ítem 4	12,9%	27,2%	18,8%	21,4%	18,1%	1,3%	100%
	% De edad	1,8%	3,7%	2,6%	3%	2,4%	0,2%	13,7%
De Acuerdo	Recuento	129	206	215	213	123	16	902
	% De ítem 4	14,3%	22,8%	23,8%	23,6%	13,6%	1,7%	100%
	% De edad	11,4%	18,1%	19%	18,8%	10,8%	1,5%	79,6%
Total	Recuento	162	267	258	267	157	23	1134
	% De ítem 4	14,3%	23,5%	22,8%	23,5%	13,8%	2%	100%
	% De edad	14,3%	23,5%	22,8%	23,5%	13,8%	2%	100%

Como se puede ver en la tabla anterior, un 1,6% (13 años) y 0,5% (17 años) son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Un 3,7% (13 años), y un 0,2% (17 años) se muestran indiferentes. Por último, un 19% (14 años) y 1,5% (17 años) están en desacuerdo con que su profesor de EF utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.

5) Hace que tanto los chicos como las chicas participen.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	5	4	3	6	3	2	23
	% De ítem 5	21,7%	17,3%	13%	26%	13%	8,6%	100%
	% De edad	0,5%	0,4%	0,3%	0,6%	0,3%	0,2%	2,3%
Indiferente	Recuento	9	29	22	38	16	2	116
	% De ítem 5	7,7%	25%	18,9%	32,7%	13,7%	1,7%	100%
	% De edad	0,8%	2,6%	2%	3,3%	1,5%	0,2%	10,4%
De Acuerdo	Recuento	145	235	231	223	137	19	990
	% De ítem 5	14,6%	23,7%	23,3%	22,5%	13,8%	1,9%	100%
	% De edad	12,9%	20,7%	20,4%	19,7%	12%	1,8%	87,5%
Total	Recuento	159	268	256	267	156	23	1129
	% De ítem 5	14,1%	23,7%	22,7%	23,6%	13,8%	2%	100%
	% De edad	14,1%	23,7%	22,7%	23,6%	13,8%	2%	100%

En relación con el ítem 5, un 0,6% con 15 años y un 0,2% formado por alumnado de 17 años, son los valores máximos y mínimos que se muestran en desacuerdo. Entre el alumnado que se muestra indiferente se encuentra un 3,3% de alumnado de 15 años, y un 0,2% formado por alumnado de 17 años. Por último, están de acuerdo un 20,7% formado por alumnos de 13 años y un 1,8% constituido por alumnos de 17 años.

6) Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial.

Cuadro 210. Tabla de Contingencia Ítem 6 en relación a edad								
		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	1	16	6	16	6	3	48
	% De ítem 6	2%	33,3%	12,5%	33,3%	12,5%	6,2%	100%
	% De edad	0,1%	1,5%	0,5%	1,4%	0,5%	0,3%	4,3%
Indiferente	Recuento	15	39	38	47	25	4	168
	% De ítem 6	8,9%	23,2%	22,6%	27,9%	14,8%	2,3%	100%
	% De edad	1,4%	3,5%	3,5%	4,2%	2,3%	0,4%	15,3%
De Acuerdo	Recuento	144	208	209	205	120	16	902
	% De ítem 6	15,9%	23%	23,1%	22,7%	13,3%	1,7%	100%
	% De edad	12,9%	18,5%	18,8%	18,4%	10,7%	1,4%	80,7%
Total	Recuento	160	263	253	268	151	23	1118
	% De ítem 6	14,3%	23,5%	22,6%	24%	13,5%	2,1%	100%
	% De edad	14,3%	23,5%	22,6%	24%	13,5%	2,1%	100%

En cuanto al ítem “Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial”, un 0,1% y un 1,5% (12 y 13 años, respectivamente) son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Por otro lado, un 4,2% y un 0,4% (15 y 17 años, respectivamente) se muestran indiferentes. Aquellos que están de acuerdo con la afirmación representan un 18,8% y un 1,4% (15 y 17 años, respectivamente).

7) Utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	12	21	16	26	7	2	84
	% De ítem 7	14,2%	25%	19%	30,9%	8,3%	2,3%	100%
	% De edad	1,1%	2%	1,5%	2,3%	0,7%	0,2%	7,8%
Indiferente	Recuento	14	41	40	47	21	4	167
	% De ítem 7	8,3%	24,5%	23,9%	28,1%	12,5%	2,3%	100%
	% De edad	1,3%	3,6%	3,6%	4,3%	1,9%	0,4%	15,1%
De Acuerdo	Recuento	134	205	202	194	125	17	877
	% De ítem 7	15,2%	23,3%	23%	22,1%	14,2%	1,9%	100%
	% De edad	11,6%	18,1%	17,6%	17,2%	11,1%	1,6%	77,2%
Total	Recuento	160	267	258	267	153	23	1128
	% De ítem 7	14,2%	23,7%	22,9%	23,7%	13,6%	2%	100%
	% De edad	14,2%	23,7%	22,9%	23,7%	13,6%	2%	100%

En relación con el ítem 7, un 2,3% (15 años) y 0,2% (17 años) son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Un 4,3% (15 años) y 0,4% (17 años) se muestran indiferentes. Por último, un 18,1% (13 años) y 1,6% (17 años) están de acuerdo con que su profesor de EF utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas.

8) Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	3	13	8	10	5	0	39
	% De ítem 8	7,6%	33,3%	20,5%	25,6%	12,8%	0%	100%
	% De edad	0,3%	1,2%	0,8%	0,9%	0,5%	0%	3,7%
Indiferente	Recuento	10	21	17	25	19	4	96
	% De ítem 8	10,4%	21,8%	17,7%	26%	19,7%	4,1%	100%
	% De edad	0,9%	1,9%	1,5%	2,2%	1,7%	0,4%	8,6%
De Acuerdo	Recuento	148	232	230	231	132	19	992
	% De ítem 8	14,9%	23,3%	23,1%	23,2%	13,3%	1,9%	100%
	% De edad	13,1%	20,5%	20,4%	20,4%	11,8%	1,8%	88%
Total	Recuento	161	266	255	266	156	23	1127
	% De ítem 8	14,3%	23,6%	22,6%	23,6%	13,8%	2%	100%
	% De edad	14,3%	23,6%	22,6%	23,6%	13,8%	2%	100%

Del total de los encuestados en relación con el ítem 8, un 0,3% de alumnado con 12 años y un 1,2% con 13 años son los valores máximos y mínimos que se muestran en desacuerdo. Entre el alumnado que se muestra indiferente se encuentra un 2,2% de alumnado de 15 años y un 0,4% formado por alumnado de 17 años. Por último, están de acuerdo un 20,5% formado por alumnos de 13 años y un 1,8% constituido por alumnos de 17 años.

- 9) Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	10	22	16	16	3	1	68
	% De ítem 9	14,7%	32,3%	23,5%	23,5%	4,4%	1,4%	100%
	% De edad	0,9%	2%	1,4%	1,5%	0,3%	0,1%	6,2%
Indiferente	Recuento	30	48	35	47	36	5	201
	% De ítem 9	14,9%	23,8%	17,4%	23,3%	17,9%	2,4%	100%
	% De edad	2,7%	4,3%	3%	4,2%	3,2%	0,5%	17,9%
De Acuerdo	Recuento	121	196	207	203	117	17	861
	% De ítem 9	14%	22,7%	24%	23,5%	13,5%	1,9%	100%
	% De edad	10,8%	17,2%	18,3%	17,8%	10,4%	1,6%	76,1%
Total	Recuento	161	266	258	266	156	23	1130
	% De ítem 9	14,2%	23,5%	22,8%	23,5%	13,8%	2%	100%
	% De edad	14,2%	23,5%	22,8%	23,5%	13,8%	2%	100%

Respecto a la afirmación “Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas”, un 2% y un 0,1% (13 y 17 años, respectivamente) son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Por otro lado, un 4,3% y un 0,5% (13 y 17 años, respectivamente) se muestran indiferentes. Aquellos que están de acuerdo representan un 18,3% y un 1,6% (14 y 17 años, respectivamente).

10) Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	10	27	18	27	10	2	94
	% De ítem 10	10,6%	28,7%	19,1%	28,7%	10,6%	2,1%	100%
	% De edad	0,8%	2,4%	1,6%	2,4%	0,8%	0,2%	8,2%
Indiferente	Recuento	4	19	17	24	21	5	90
	% De ítem 10	4,4%	21,1%	18,8%	26,6%	23,3%	5,5%	100%
	% De edad	0,4%	1,6%	1,5%	2,1%	1,9%	0,5%	8%
De Acuerdo	Recuento	148	222	220	216	126	16	948
	% De ítem 10	15,6%	23,4%	23,2%	22,7%	13,2%	1,6%	100%
	% De edad	13,2%	19,6%	19,4%	19,1%	11,1%	1,4%	83,8%
Total	Recuento	162	268	255	267	157	23	1132
	% De ítem 10	14,3%	23,7%	22,5%	23,6%	13,9%	2%	100%
	% De edad	14,3%	23,7%	22,5%	23,6%	13,9%	2%	100%

Los resultados que se desprenden del ítem 10 desprenden que un 2,4% (13 y 15 años) y 0,2% (17 años) son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Un 0,4% (12 años) y 2,1% (15 años) se muestran indiferentes. Por último, 19,6% (13 años) y 1,4% (17 años) están de acuerdo con que su profesor de EF emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos.

11) Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	12	31	18	27	10	1	99
	% De ítem 11	12,1%	31,3%	18,1%	27,2%	10,1%	1%	100%
	% De edad	1,1%	2,8%	1,6%	2,4%	0,9%	0,1%	8,9%
Indiferente	Recuento	12	29	24	37	18	5	125
	% De ítem 11	9,6%	23,2%	19,2%	29,6%	14,4%	4%	100%
	% De edad	1,1%	2,5%	2,2%	3,2%	1,5%	0,5%	11%
De Acuerdo	Recuento	138	208	216	202	129	17	910
	% De ítem 11	15,1%	22,8%	23,7%	22,1%	14,1%	1,8%	100%
	% De edad	12,1%	18,3%	19%	17,8%	11,4%	1,5%	80,1%
Total	Recuento	162	268	258	266	157	23	1134
	% De ítem 11	14,3%	23,6%	22,8%	23,5%	13,8%	2%	100%
	% De edad	14,3%	23,6%	22,8%	23,5%	13,8%	2%	100%

Como se puede observar en la tabla anterior en donde se recogen los datos referidos al ítem 11, un 2,8% con 13 años y un 0,1% de 17 años, son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. El alumnado que se muestra indiferente forma un 3,2% de alumnado de 15 años y un 0,5% formado por alumnado de 17 años. Están de acuerdo un 19% compuesto por alumnos de 14 años y un 1,5% constituido por alumnos de 17 años.

12) Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas.

Cuadro 216. Tabla de Contingencia Ítem 12 en relación a edad								
		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	9	17	17	19	9	4	75
	% De ítem 12	12%	22,6%	22,6%	25,3%	12%	5,3%	100%
	% De edad	0,8%	1,5%	1,5%	1,7%	0,8%	0,4%	6,7%
Indiferente	Recuento	13	41	32	42	27	4	159
	% De ítem 12	8,1%	25,7%	20,1%	26,4%	16,9%	2,5%	100%
	% De edad	1,2%	3,6%	2,8%	3,7%	2,4%	0,4%	14,1%
De Acuerdo	Recuento	140	210	209	207	122	15	903
	% De ítem 12	15,5%	23,2%	23,1%	22,9%	13,5%	1,6%	100%
	% De edad	12,4%	18,5%	18,4%	18,2%	10,6%	1,4%	79,5%
Total	Recuento	162	268	258	268	158	23	1137
	% De ítem 12	14,2%	23,6%	22,7%	23,6%	13,9%	2%	100%
	% De edad	14,2%	23,6%	22,7%	23,6%	13,9%	2%	100%

Los resultados del ítem 12 muestran que un 1,7% y un 0,4% (15 y 17 años, respectivamente) son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Por otro lado, un 3,7% y un 0,4% (15 y 17 años, respectivamente) se muestran indiferentes. Aquellos que están de acuerdo con que su profesor de EF dedica el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas representan un 18,5% y un 1,4% (13 y 17 años, respectivamente).

13) Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	61	104	69	78	45	5	362
	% De ítem 13	16,8%	28,7%	19%	21,5%	12,4%	1,3%	100%
	% De edad	5,4%	9,3%	6%	6,9%	4%	0,5%	32,1%
Indiferente	Recuento	18	47	40	51	31	4	191
	% De ítem 13	9,4%	24,6%	20,9%	26,7%	16,2%	2%	100%
	% De edad	1,6%	4,1%	3,5%	4,4%	2,8%	0,4%	16,8%
De Acuerdo	Recuento	81	115	149	138	81	14	578
	% De ítem 13	14%	19,8%	25,7%	23,8%	14%	1,3%	100%
	% De edad	7,1%	10,2%	13,2%	12,2%	7,1%	1,3%	51,1%
Total	Recuento	160	266	258	267	157	23	1131
	% De ítem 13	14,1%	23,5%	22,8%	23,6%	13,9%	2%	100%
	% De edad	14,1%	23,5%	22,8%	23,6%	13,9%	2%	100%

Tal y como muestra la tabla del ítem 13, un 9,3% (13 años) y 0,5% (17 años) son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Un 4,4% (15 años) y 0,4% (17 años) se muestran indiferentes. Por último, un 13,2% (14 años) y 1,3% (17 años) están de acuerdo con que su profesor de EF cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.

14) Presta diferente atención a los chicos que a las chicas.

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	94	135	136	152	74	9	600
	% De ítem 14	15,6%	22,5%	22,6%	25,3%	12,3%	1,5%	100%
	% De edad	8,4%	12%	12,1%	13,5%	6,6%	0,8%	53,4%
Indiferente	Recuento	21	44	36	35	37	5	178
	% De ítem 14	11,7%	24,7%	20,2%	19,6%	20,7%	2,8%	100%
	% De edad	1,9%	3,9%	3,1%	3,1%	3,3%	0,5%	15,8%
De Acuerdo	Recuento	46	85	80	79	44	9	343
	% De ítem 14	13,4%	24,7%	23,3%	23%	12,8%	2,6%	100%
	% De edad	4,1%	7,5%	7,1%	7%	3,9%	0,8%	30,4%
Total	Recuento	161	264	252	266	155	23	1121
	% De ítem 14	14,4%	23,6%	22,5%	23,7%	13,8%	2,1%	100%
	% De edad	14,4%	23,6%	22,5%	23,7%	13,8%	2,1%	100%

Del total de los encuestados en relación con el ítem 14, un 3,5% con 15 años y un 0,8% con 17 años son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Se muestra indiferente un 3,9% con alumnado de 13 años y un 0,5% formado por alumnado de 17 años. Están de acuerdo un 7,5% formado por alumnos de 13 años y un 0,8% compuesto por alumnos de 17 años.

15) Cree que los chicos y las chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.

Cuadro 219. Tabla de Contingencia Ítem 15 en relación a edad								
		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	35	67	52	61	29	4	248
	% De ítem 15	14,1%	27,0%	21,0%	24,6%	11,7%	1,6%	100%
	% De edad	3,1%	6%	4,6%	5,4%	2,6%	0,4%	22,1%
Indiferente	Recuento	35	72	70	80	52	9	318
	% De ítem 15	11,0%	22,6%	22,0%	25,2%	16,4%	2,8%	100%
	% De edad	3,1%	6,4%	6,3%	7,1%	4,7%	0,9%	28,5%
De Acuerdo	Recuento	90	128	131	122	196	10	677
	% De ítem 15	13,3%	18,9%	19,3%	18,0%	29,0%	1,5%	100%
	% De edad	8%	11,4%	11,6%	10,9%	6,6%	0,9%	49,4%
Total	Recuento	160	267	253	263	155	23	1121
	% De ítem 15	14,3%	23,8%	22,6%	23,5%	13,8%	2,1%	100%
	% De edad	14,3%	23,8%	22,6%	23,5%	13,8%	2,1%	100%

Como se puede observar en la tabla anterior, los datos reflejan que un 5,4% y un 0,4% (15 y 17 años, respectivamente) son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Por otro lado, un 7,1% y un 0,9% (15 y 17 años, respectivamente) se muestran indiferentes. Aquellos que están de acuerdo con que su profesor de EF cree que los chicos y las chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades representan un 11,6% y un 0,9% (14 y 17 años, respectivamente).

16) Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas.

Cuadro 220. Tabla de Contingencia Ítem 16 en relación a edad								
		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	98	156	157	151	91	10	663
	% De ítem 16	14,8%	23,5%	23,7%	22,8%	13,7%	1,5%	100%
	% De edad	8,6%	13,8%	13,7%	13,4%	8%	0,9%	58,4%
Indiferente	Recuento	21	35	32	46	33	5	172
	% De ítem 16	12,2%	20,3%	18,6%	26,7%	19,3%	2,9%	100%
	% De edad	1,9%	3,1%	2,8%	4,1%	2,9%	0,5%	15,3%
De Acuerdo	Recuento	42	76	68	70	34	7	297
	% De ítem 16	14,1%	25,6%	22,9%	23,6%	11,4%	2,4%	100%
	% De edad	3,7%	6,7%	6%	6,2%	3%	0,7%	26,3
Total	Recuento	161	267	257	267	158	22	1132
	% De ítem 16	14,2%	23,6%	22,7%	23,6%	14%	1,9%	100%
	% De edad	14,2%	23,6%	22,7%	23,6%	14%	1,9%	100%

Respecto a la afirmación “Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas”, un 13,8% (13 años) y 0,9% (17 años) son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Un 4,1% (15 años) y 0,5% (17 años) se muestran indiferentes. Por último, un 6,7% (13 años) y 0,7% (17 años) están de acuerdo.

17) Se interesa y preocupa de forma distinta por los alumnos que por las alumnas.

Cuadro 221. Tabla de Contingencia Ítem 17 en relación a edad.								
		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	92	142	131	261	333	8	967
	% De ítem 17	9,5%	14,7%	13,5%	27,0%	34,5%	0,8%	100%
	% De edad	8,1%	12,6%	11,5%	11,5%	6,4%	0,7%	50,8%
Indiferente	Recuento	23	55	55	59	44	8	244
	% De ítem 17	9,5%	22,5%	22,5%	24,2%	18,0%	3,3%	100%
	% De edad	2,1%	4,9%	4,8%	5,2%	3,7%	0,8%	21,5
De Acuerdo	Recuento	46	69	72	78	42	6	313
	% De ítem 17	14,8%	22,0%	23,0%	24,9%	13,4%	1,9%	100%
	% De edad	4,1%	6,1%	6,4%	6,8%	3,7%	0,6%	27,7
Total	Recuento	161	266	258	267	158	22	1132
	% De ítem 17	14,2%	23,5%	22,8%	23,6%	14%	1,9%	100%
	% De edad	14,2%	23,5%	22,8%	23,6%	14%	1,9%	100%

Como se puede observar en la tabla anterior en la que se reflejan los datos del ítem 17, un 12,6% con 13 años y un 0,7% con 17 años son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Se muestra indiferente un 5,2% de alumnado de 15 años y un 0,8% formado por alumnado de 17 años. Están de acuerdo un 6,8% formado por alumnos de 15 años y un 0,6% constituido por alumnos de 17 años.

18) Nos propone actividades distintas a los chicos que a las chicas.

Cuadro 222. Tabla de Contingencia Ítem 18 en relación a edad								
		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	110	156	141	146	79	12	644
	% De ítem 18	17,0%	24,2%	21,9%	22,7%	12,3%	1,9%	100%
	% De edad	9,7%	13,8%	12,4%	12,9%	7%	1,1%	56,9%
Indiferente	Recuento	16	47	54	58	36	5	216
	% De ítem 18	7,4%	21,8%	25,0%	26,8%	16,7%	2,3%	100%
	% De edad	1,4%	4,1%	4,8%	5,1%	3,2%	0,5%	19,1%
De Acuerdo	Recuento	36	63	63	60	43	6	271
	% De ítem 18	13,3%	23,2%	23,2%	22,2%	15,9%	2,2%	100%
	% De edad	3,2%	5,6%	5,6%	5,2%	3,8%	0,6%	24,0%
Total	Recuento	162	266	258	264	158	23	1131
	% De ítem 18	14,3%	23,5%	22,8%	23,3%	14%	2%	100%
	% De edad	14,3%	23,5%	22,8%	23,3%	14%	2%	100%

Los resultados del ítem 18 muestran que, un 13,8% y un 1,1% (13 y 17 años, respectivamente) son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Por otro lado, un 5,1% y un 0,5% (15 y 17 años, respectivamente) se muestran indiferentes. Aquellos que están de acuerdo con que su profesor de EF les propone actividades distintas a los chicos que a las chicas representan un 5,6% y un 0,6% (13 y 14 años los valores máximos y 17 años, el valor mínimo).

19) Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.

Cuadro 223. Tabla de Contingencia Ítem 19 en relación a edad								
		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
En Desacuerdo	Recuento	98	136	136	145	88	8	611
	% De ítem 19	16,0%	22,3%	22,3%	23,7%	14,4%	1,3%	100%
	% De edad	8,7%	12,3%	12,2%	13%	7,9%	0,7%	54,8%
Indiferente	Recuento	18	57	44	63	27	5	214
	% De ítem 19	8,5%	26,6%	20,6%	29,4%	12,6%	2,3%	100%
	% De edad	1,6%	5,1%	3,9%	5,6%	2,3%	0,5%	19,0%
De Acuerdo	Recuento	42	70	72	57	42	9	292
	% De ítem 19	14,4%	24,0%	24,6%	19,5%	14,4%	3,1%	100%
	% De edad	3,8%	6,2%	6,4%	5,1%	3,8%	0,8%	26,1%
Total	Recuento	158	263	252	265	157	22	1117
	% De ítem 19	14,1%	23,5%	22,6%	23,7%	14,1%	2%	100%
	% De edad	14,1%	23,5%	22,6%	23,7%	14,1%	2%	100%

De acuerdo con los resultados obtenidos, un 13% (15 años) y 0,7% (17 años) son los valores máximos y mínimos que están en desacuerdo. Un 5,6% (15 años) y 0,5% (17 años) se muestran indiferentes. Por último, un 6,4% (14 años) y 0,8% (17 años) están de acuerdo con que su profesor de EF motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.

6. DISCUSIÓN

6. DISCUSIÓN

La discusión se estructurará en dos partes. En la primera, se discutirán los resultados de los datos obtenidos al aplicar el cuestionario al profesorado comparándolos con otros estudios. En la segunda, se debatirán conjuntamente los resultados de los cuestionarios aplicados al profesorado comparándolos con los del alumnado para comprobar si la metodología que aplica el profesorado se refleja en las actuaciones del alumnado. Se pretendía contrastar con otros estudios los resultados obtenidos de la aplicación del CPIDEF al alumnado. Sin embargo, al analizar las Tesis Doctorales de Jiménez (2004) y Martínez-Galindo (2006) y la investigación de Vera et al. (2008), no se ha encontrado un análisis pormenorizado de los ítems de CPIDEF, como ha ocurrido en nuestro caso.

6.1. DISCUSIÓN SOBRE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO AL PROFESORADO

Primer factor del CACEF “Tendencias coeducativas y elementos que influyen en la coeducación”. Aborda el posicionamiento del profesorado de EF respecto a las diferentes tendencias coeducativas descritas en el marco teórico.

En este sentido, en el ítem 1, “Coeducar es un proceso en el que se asegura un trato equitativo a chicos y chicas mediante la superación de estereotipos”, casi la totalidad del profesorado está de acuerdo. Se dan idénticos resultados en el ítem 4, “La coeducación forma parte del proceso educativo”, conteniendo la misma idea. Estos resultados muestran que el profesorado de EF, sigue la línea de Fontecha (2006) y Lillo et al. (2006), por lo tanto, la coeducación está presente en las aulas de secundaria. Sin embargo, tal y como indican Freixas et al. (1993), la coeducación no es la transmisión de unos contenidos como pueden ser las matemáticas, lengua o la propia EF, sino que afecta a las actitudes del individuo teniendo repercusión en el comportamiento del sujeto.

Un elemento indispensable para la aplicación de la coeducación son los centros mixtos. En este sentido, el ítem 11, “En los centros mixtos se fomenta la coeducación” muestra que más de la tercera parte del profesorado opina que los centros mixtos fomentan la coeducación. Aún así autores como Subirats (1994) y Lillo et al. (2006) aseguran que la escuela mixta no ha conseguido la igualdad entre hombres y mujeres, por lo que es necesario realizar cambios para que sea realmente coeducativa y pueda alcanzar sus objetivos. Por su parte, Freixas et al. (1993) indican que coeducación no es solamente la enseñanza mixta, es decir, que el alumnado comparta el aula, reciba el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones. Si la enseñanza mixta solamente aborda estos factores, se quedará en una enseñanza normalizada, donde se incluye a la mujer en el modelo universal masculino, como indica Zagalaz et al. (2000).

Según el ítem 5, “El centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado”, el 80% del profesorado de EF está de acuerdo con la afirmación, de la misma manera que Arenas (1996) y Freixas et al. (1993). Así como el ítem 6, “Los centros en los que he trabajado han apoyado mis actividades coeducativas”, muestra que el 80% del profesorado piensa de esta manera. Estos ambientes son propicios para las indicaciones de Lameiras et al. (2002), quienes abogan por la práctica de actividades coeducativas en edades tempranas de la adolescencia por ser un periodo crucial en la maduración sexual.

Dentro de los elementos que influyen en la coeducación se encuentran las relaciones que se establecen entre el alumnado, que han ido cambiando a lo largo de los años, tal y como percibe el profesorado de EF. De esta manera, el ítem 7, “He observado cambios coeducativos en las relaciones en el alumnado a lo largo de mi experiencia docente”, ha mostrado diferencias significativas en función de la edad del profesorado. Otro elemento importante que ha ido evolucionando es la propia sociedad en la que se ha desarrollado el estudio, más concretamente la andaluza. De esta manera, según el ítem 10, “En mis años como docente he observado cambios en la sociedad, fomentando la coeducación”, el profesorado de EF así lo manifiesta. Pensamos que aunque no se han conseguido todos los logros deseados en pro de la igualdad de sexos, la sociedad ha sufrido cambios sustanciales, uno de los cuales ha sido la incorporación de la mujer al mundo laboral. En lo que respecta al mundo del deporte, la sociedad sigue llevando a cabo formas de discriminación, tal y como indica Zagalaz (2005).

De la misma manera que ha ido evolucionando el alumnado y la sociedad, la familia también ha sufrido un proceso de evolución en la concepción que se tiene sobre la coeducación, si bien el ítem 8, “En mi experiencia docente, la concepción sobre coeducación en las familias ha cambiado”, muestra que solamente el 50% del profesorado de EF está de acuerdo con ello. Cabe destacar que este ítem presenta diferencias significativas en función de los años de experiencia del profesorado. Esto nos indica que el profesorado percibe que en la familia aún existen ideas y prejuicios que dificultan el trabajo coeducativo. Por ello, sería importante determinar qué ideas tienen las familias sobre la coeducación de sus hijos y desarrollar talleres donde los padres del alumnado puedan comprobar las ventajas de la coeducación, eliminando los prejuicios que puedan existir. Es tal la importancia de la familia que Ofer (2009) y Ortega-Ruiz et al. (2009) indican que es un pilar fundamental en la formación moral de la persona y que el alumnado llega al centro escolar con unas ideas y patrones de conducta que ha aprendido en la familia.

En otro orden de cosas, dentro de las tendencias coeducativas encontramos aquellas que trabajan desde las diferencias entre los sexos, tal y como indican los ítems 2, “La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes”, y 3, “El trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación”. En ellos se muestran diferencias significativas en función de la experiencia del profesorado. En este sentido, el profesorado está de acuerdo con el ítem 2, posicionándose con los planteamientos de Fontecha (2006) y Lillo et al. (2006). Sin embargo, la mayoría del profesorado de EF no está de acuerdo con el ítem 3, por lo tanto, difieren de la opinión de Freixas et al. (1993), Martínez-Galindo (2006), Valdivia et al. (2010) y Zagalaz et al. (2000). Podemos afirmar, en consecuencia, que el profesorado de EF es consciente que para trabajar la coeducación se parte de dos sexos diferentes, pero está en desacuerdo con trabajar los aspectos positivos de cada sexo. Esto indica que el profesorado no es partidario de esta tendencia coeducativa.

Uno de los elementos más importantes para promover la coeducación en los centros escolares es el currículo. De esta manera, el hecho de que el profesorado de EF no se posicione claramente en el ítem 12, “El currículo oficial es la base para favorecer el trabajo coeducativo”, puede ser debido a que, como indican Arenas (1996), Freixas et al. (1993), Bonal (1997), Subirats y Brullet (1988) y Torres (1992), el currículo oculto es un factor determinante en la transmisión de estereotipos sexistas

dentro de las aulas. En el área de EF el currículum oculto conlleva aspectos tan importantes como el valor social de la actividad física, la personalidad del profesor y los valores que éste asume, tal y como indica Vázquez (1986).

Dentro del currículum oficial se encuentran los contenidos que se deben impartir en la asignatura de EF. Estamos de acuerdo con Zagalaz et al. (2000) en afirmar que lo más correcto sería promover un currículo equilibrado, eliminando los sesgos sexistas existentes en la sociedad. Según el ítem 14, “Las chicas prefieren trabajar el bloque de expresión corporal”, cerca de un 70% del profesorado opina de esta manera. Del Castillo (2009) corrobora estos resultados ya que afirma que las chicas se implican más en este tipo de clases. Sin embargo, ocurre lo contrario con el ítem 13, “Las chicas me demandan contenidos del bloque de actividades en el medio natural”.

Respecto a los chicos, tal y como indica el ítem 15, “Los chicos se decantan por contenidos del bloque de juegos y deportes”, el profesorado de EF está de acuerdo en torno a un 75%. Estos datos están en consonancia con los resultados de González (2005), quien identifica el bloque de expresión corporal con el sexo femenino y el de juegos y deportes con el masculino. Del Castillo (2009) afirma que los alumnos se implican más en este tipo de contenidos. Aún así, Robles et al. (2010) relacionan los deportes individuales con el sexo femenino y los deportes de equipo con el masculino. En este sentido, una leve mayoría del profesorado de EF está de acuerdo con el ítem 9, “Dependiendo del tipo de las actividades he tenido dificultad para trabajar la coeducación”. Esto se debe a los gustos y preferencias del alumnado por los contenidos en función del sexo, tal y como indican Blández et al. (2005) y Moreno et al. (2006).

Segundo factor del CACEF “Valores contenidos y factores en el proceso de E-A”. El profesorado de EF opina que el valor más importante es la responsabilidad, seguido del respeto y el compañerismo. Estos resultados son similares a los establecidos por Carreras et al. (2003), quienes opinan que los más importantes son el respeto, la responsabilidad y la solidaridad.

Dentro de los factores que influyen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), fuera del centro escolar destacan los medios de comunicación, más concretamente la televisión, a la cual los escolares dedican más tiempo. Según el ítem 23, “La televisión tiene incidencia positiva en las actitudes coeducativas”, poco más de la mitad de los profesores de EF está en desacuerdo, por tanto no se siguen las pautas establecidas por

Romero-Granados (2001). Este ítem revela diferencias significativas en función de la edad del profesorado.

Anteriormente, ya se ha puesto de manifiesto la familia como uno de los factores fundamentales. En el ítem 24, “La familia me ha dificultado el trabajo coeducativo” algo más de la mitad de los profesores opinan que no han tenido problemas con la familia para llevar a cabo sus estrategias coeducativas. Creemos que no existe unanimidad de opiniones por parte del profesorado de EF, porque, como indica Martín-Recio (2009), en función del núcleo familiar se inculcarán una serie de estereotipos u otros. Además, estamos de acuerdo con Torres (2005) en que son necesarias establecer pautas para fomentar el deporte en ambos sexos dentro de las familias, combatiendo los estereotipos de género establecidos en la actividad física y el deporte.

Centrándonos en el centro escolar, el ítem 17, “La escuela debe ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas”, muestra que la mayoría del profesorado de EF está de acuerdo, situándose, de esta manera, dentro del modelo de educación mixta propuesto por Bonal (1997), y no en el modelo coeducativo. En el ítem 16, “Para el trabajo de la coeducación me centro en el control del espacio de actividad motriz”, el profesorado no se posiciona claramente en utilizar el control del espacio motriz como uno de los factores que tienen incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Esto demuestra que tampoco se sitúan en la tendencia coeducativa de Aquesolo y Beyer (1992) y Bonal (1997), quienes defienden el acceso por igual a los recursos educativos.

Los resultados de estos ítems (16 y 17), así como los anteriormente analizados en las tendencias coeducativas y elementos que influyen en ellas, exponen que el profesorado de EF no diferencia entre enseñanza mixta y enseñanza coeducativa, por lo tanto, no puede posicionarse en ninguna de las tendencias coeducativas. Volviendo al control del espacio motriz, la importancia es significativa, ya que, como afirman Cantó y Ruiz-Pérez (2005), en él se realizan los procesos de socialización a partir de la ocupación y uso del espacio en relación con los estereotipos sexuales. Álvarez-Bueno et al. (1990) y Vázquez et al. (2000) indican que los alumnos suelen ocupar el espacio central de las actividades, mientras que las alumnas lo hacen en espacios marginados. Estos comportamientos son debidos a una tendencia cultural de dominación del territorio, como afirma García y Asíns (1994).

Continuando con los factores que influyen en el proceso de E-A, uno de los más importantes es el uso del lenguaje por parte del profesorado. Según los resultados del ítem 21, “El profesorado de Educación EF utiliza un lenguaje sexista inconscientemente”, menos de la mitad del profesorado de EF está en desacuerdo. Esto puede ser debido a que, como indican Álvarez-Bueno et al. (1990), existe una discriminación por parte del profesorado hacia el sexo femenino en la utilización del lenguaje, debido a los estereotipos de género subyacentes. Otra posible causa es la interacción verbal con el alumnado, tal y como describen los estudios de Davis (2003), Mitchell et al. (1995) y Napper-Owen et al. (1999), donde existe una mayor interacción con los alumnos que con las alumnas en las clases de EF. Esto se debe, una vez más, a los estereotipos de género existentes en profesorado y alumnado, según Koca (2009). Por último, una posible discriminación por parte del profesorado en el uso del lenguaje puede venir dada por la generalización del uso del género masculino, como afirman Cruz (1997), Lomas (2006) y Subirats y Tomé, (1992). Uno de los matices que existen dentro del lenguaje es el tono verbal. Según el ítem 29 “Mi tono verbal es diferente para las chicas”, el profesorado de EF no cree que utilice un tono verbal distinto.

La evaluación es un factor importante dentro del proceso de E-A. De esta manera, en relación con el ítem 26, “El género del alumnado influye en el proceso de evaluación”, la mayoría del profesorado de EF no comparte esta opinión. Esto puede ser debido a que, como indican Moreno et al. (2005b) y Posada (2000), los docentes utilizan una evaluación cualitativa, en la que se tiene en cuenta aspectos como la participación y el respeto. También es posible que se utilice una evaluación lo más individualizada posible, como promulgan Goicoechea y López (2009). Si la evaluación fuera cuantitativa, se estaría entrando en términos de rendimiento, así el ítem 27, “La mejora física es diferente en función del sexo”, se posiciona en este tipo de evaluación. En este ítem no se identifica una orientación clara en el profesorado de EF, ya que existen porcentajes similares entre los que están a favor y en contra, por lo que no podemos afirmar que la evaluación esté orientada al rendimiento. Por último, uno de los bloques de contenidos más favorables hacia la evaluación del rendimiento es la condición física y la salud, recogándose en el ítem 28. No existe una tendencia clara a identificar estos contenidos con las preferencias de los alumnos. Estos resultados difieren de las afirmaciones de González (2005), quien identifica la condición física y salud al sexo masculino.

Los materiales utilizados en las clases de EF son otro de los factores a tener en cuenta. En el ítem 22, “Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas”, más de la mitad del profesorado de EF está en desacuerdo. Estos datos difieren de Del Castillo (2009), quien opina que los materiales son un elemento de poder y, según Ariel (2004), son los varones los que agarran el material y lo manipulan. En este sentido, el ítem 25, “Intento aportar más material didáctico a las chicas” el profesorado está en desacuerdo, por lo que creemos que aporta por igual el material entre ambos sexos.

Tercer factor del CACEF “Metodología coeducativa en EF”. Aborda la manera de trabajar del profesorado de EF respecto a la coeducación. Cabe destacar el ítem 35, “Formo los grupos con número aproximado de chicos y chicas”, en el que cerca del 80% del profesorado está de acuerdo. Estos datos difieren de Del Castillo (2009), quien indica en su investigación que los profesores realizan una agrupación distinta del alumnado en función del género del mismo, no mostrándose esta tendencia en profesoras. Koçak et al. (2002) y McCarthy et al. (1996) afirman que en los grupos mixtos las chicas interaccionan menos que cuando los grupos están formados por personas del mismo género.

Sin embargo, estamos de acuerdo con Moreno et al. (2008) y Del Castillo (2009) en su afirmación de que dentro de estos grupos se establecen roles, estereotipos y actitudes, desarrollando el esquema corporal del alumnado y, de esta forma, su autoconcepto. Creemos conveniente que dirigiendo el docente la formación de estos agrupamientos e insistiendo en una determinada formación estructural mixta, terminen por convertirse habitual para cualquier tipo de actividad y objetivo, tal y como afirma Contreras (1998). Esto debe ser así, porque, como indica Del Castillo (2009), la agrupación del alumnado de forma espontánea es homogénea cuando no existe intervención del profesorado. A la hora de la formación de grupos, es posible que el profesorado tenga en cuenta la relación entre amigos. Por ello, es coherente el resultado del ítem 33, “Las relaciones con amigos/as fomentan las actitudes coeducativas”, en el que la mayoría del profesorado está de acuerdo.

Un aspecto importante dentro de la metodología es la atención que el profesorado ofrece tanto a alumnos como a alumnas. En este sentido, el profesorado asegura que reparte su atención entre chicos y chicas por igual. Williams (1998), estudió la atención que recibían los alumnos por parte del profesor en función del sexo, concluyendo que

los chicos atraen un 68% de la atención del profesorado, aunque las chicas no sienten que reciban menos atención. Sin embargo, el profesorado encuestado en nuestro estudio afirma que no se interesa de forma diferente, según recoge el ítem 38, “Focalizo mi atención a chicos y chicas por igual”.

Respecto a las actividades que se desarrollan en las clases de EF, en el ítem 41, “Propongo actividades distintas a las chicas que a los chicos”, el profesorado está en desacuerdo. Esto puede ser debido a que el profesorado utiliza juegos y actividades modificadas, ya que, según Van Acker et al. (2010), son un importante instrumento potencial para incrementar los niveles de actividad física moderada en ambos sexos. De esta manera, se explica que casi la totalidad del profesorado esté de acuerdo en el ítem 43, “Empleo las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos”.

En cuanto al uso de las expresiones, reflejado el ítem 36, “Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del género”, el profesorado de EF se muestra de acuerdo con la afirmación. En este sentido, Del Castillo (2009) asegura que el uso sistemático de ciertas expresiones estereotipadas y de atributos ligados a lo masculino, refuerzan la posición masculina o a la inversa. Este autor detecta en su investigación la desaparición de las expresiones estereotipadas en el lenguaje del profesorado, sin embargo, no podemos afirmar que en nuestro caso suceda así, aunque se utilicen las mismas expresiones para todos.

Una de las formas de establecerse el liderazgo entre el alumnado es la elección del profesor a la hora de las ejemplificaciones de actividades. En este sentido, Del Castillo (2009) pone de manifiesto que, en cuanto al empleo de demostraciones, el modelo masculino es el más utilizado para ejemplificar un contenido técnico relacionado con las habilidades deportivas. No obstante, se han recogido resultados diferentes en el ítem 40, “Utilizo como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos”, en la casi la totalidad de profesorado.

6.2. DISCUSIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DEL CPIDEF Y DEL CACEF.

Para la consecución del objetivo general del estudio, “*Conocer el pensamiento del profesorado sobre coeducación y los efectos que tiene en el alumnado a través de las clases de Educación Física*”, se han de discutir los datos procedentes del cuestionario

aplicado al profesorado con los del alumnado. Para ello, se compararán los datos del CPIDEF con los del CACEF.

A continuación, en el Cuadro 224 se relacionan los ítems del CPIDEF con los ítems del CACEF, en lo que a *igualdad de trato* se refiere.

Cuadro 224. Relación de ítems que miden la igualdad de trato en los diferentes cuestionarios.	
CPIDEF	CACEF
1. Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas.	25. Intento aportar más material didáctico a las chicas.
2. Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna.	26. El género del alumnado influye en el proceso de evaluación.
3. Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas.	35. Formo los grupos con número aproximado de chicos y chicas.
4. Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.	36. Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del género.
5. Hace que tanto los chicos como las chicas participen.	37. Hago que participen tanto chicos como chicas.
6. Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial.	
7. Utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas.	40. Utilizo como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos.
8. Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual.	
9. Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas.	44. Escucho por igual las propuestas que hacen tanto los chicos como las chicas.
10. Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos.	43. Empleo las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos.
11. Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos.	42. Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas.
12. Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas.	31. Dedicar diferentes tiempos para la corrección de ejercicios para los chicos que para las chicas.

Aquellos ítems del CPIDEF que no se correlacionan con otros ítems del CACEF, se debe a que dichos ítems se han eliminado en el proceso de validación del CACEF.

En todos los ítems del CPIDEF el alumnado ha percibido igualdad de trato, al igual que el profesorado intenta fomentarla, según los ítems evaluados en el CACEF. Por tanto, el trabajo del profesorado se refleja en la percepción del alumnado, en lo que a igualdad de trato se refiere.

En el Cuadro 225 se relacionan los ítems del CPIDEF con los ítems del CACEF, en lo que a *discriminación* se refiere.

Cuadro 225. Relación de ítems que miden la discriminación en los diferentes cuestionarios.	
CPIDEF	CACEF
13. Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.	27. La mejora física es diferente en función del sexo.
14. Presta diferente atención a los chicos que a las chicas.	38. Focalizo mi atención a chicos y chicas por igual.
15. Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.	
16. Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas.	29. Mi tono verbal es diferente para las chicas.
17. Se interesa y preocupa de forma distinta por las alumnas que por los alumnos.	39. Me intereso de forma diferente por los chicos que por las chicas.
18. Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos.	41. Propongo actividades distintas a las chicas que a los chicos.
19. Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.	30. Motivo y animo de forma distinta a chicos que a chicas.

El ítem del CACEF que se correlacionaba con el ítem 15 del CPIDEF fue eliminado durante el proceso de validación del CACEF.

En lo que respecta al ítem 13 del CPIDEF el alumnado se siente discriminado. En cuanto al profesorado, en relación con el ítem 27 del CACEF no manifiesta una posición clara. A pesar de que existen evidencias biológicas que corroboran que la mejora física es diferente en función del sexo, gran parte de los docentes no opinan así. Esto puede ser debido a un desconocimiento de los fundamentos biológicos o a un deseo de búsqueda de la equiparación de ambos sexos en todos los campos.

En relación a la correlación entre los ítems 14 del CPIDEF y el 38 del CACEF; 16 del CPIDEF y 29 del CACEF; 17 del CPIDEF y 39 del CACEF y 18 del CPIDEF y 41 del CACEF, el alumnado no percibe discriminación, sin embargo, las acciones del profesorado encaminadas a evitar dicha discriminación, no son percibidas por parte del alumnado.

En los demás ítems (15 y 19 del CPIDEF) el alumnado manifiesta no sentirse discriminado. Así mismo, el ítem 30 del CACEF muestra que el profesorado no pretende fomentar la discriminación.

7. CONCLUSIONES

7. CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las conclusiones en base a los objetivos planteados, afirmando que,

EL PROFESORADO DE EF:

1. No diferencia entre enseñanza mixta y coeducativa.
2. Es consciente de que para trabajar la coeducación se parte de dos sexos diferentes y no está de acuerdo con tratar los aspectos positivos de cada uno.
3. Cree que el valor más importante para la coeducación es la responsabilidad, seguido del respeto, igualdad y compañerismo.
4. Es capaz de plasmar en su trabajo medidas que favorecen la igualdad de trato en el alumnado.
5. Tiene problemas a la hora de llevar a cabo en su trabajo medidas contra la discriminación.
6. Considera que las mayores dificultades para trabajar la coeducación provienen del planteamiento de ciertas actividades, de los contenidos televisivos, de la utilización de materiales que fomentan actitudes sexistas y de las familias.
7. Las estrategias metodológicas más importantes que usa el profesorado para trabajar la coeducación son:
 - a) Atención a las propuestas del alumnado.
 - b) Participación de ambos sexos en las actividades.
 - c) Delegación de responsabilidades en el alumnado.
 - d) Uso de las mismas normas para ambos sexos.
 - e) Focalización de la atención en ambos sexos.

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

RESPECTO AL ALUMNADO:

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

Nuestra **CONCLUSIÓN GENERAL** es que:

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

8. CONSIDERACIONES Y LIMITACIONES EN LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO

8. CONSIDERACIONES Y LIMITACIONES EN LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO

Entre las debilidades que presenta el trabajo, hemos de destacar la imposibilidad de realizar grabaciones de las sesiones de EF y analizarlas posteriormente mediante una hoja de observaciones, algo que se había contemplado en un primer diseño de investigación, pero que se descartó posteriormente. Esto no ha sido posible, debido a las reticencias del profesorado consultado. Entre los motivos esgrimidos se encuentran la incomodidad de ser evaluados desde el exterior y las actuales leyes de protección de datos y del menor. Dado que trabajamos con menores de edad, es necesario pedir permiso a los padres para las grabaciones de sus hijos, por lo que en caso de que algún alumno o alumna no lo aportara, la grabación no se podría llevar a cabo. Además, desde algunos centros se nos indicó que también debía aprobarse por parte del Consejo Escolar. Ante todos estos inconvenientes, se decidió suprimir esta fase de la investigación.

Los inconvenientes encontrados en la fase de aplicación del cuestionario vienen recogidos en el marco metodológico, ya que son una parte específica del proceso de validación.

En cuanto a las fortalezas de este estudio, se destaca la aportación que se realiza a la situación de la coeducación en las aulas, más concretamente en la provincia de Jaén y en el área de EF. Creemos que, ante la situación actual de cuestión de género, la educación es una de las herramientas más potentes con las que se puede trabajar, por lo que conocer el estado en el que nos encontramos es muy importante, más aún en la EF, donde se ponen de manifiesto las desigualdades físicas.

Asimismo, la creación del CACEF, aporta un instrumento nuevo a la comunidad científica que viene a aportar luz a la medición de aspectos coeducativos en el profesorado de EF.

Otro aspecto importante es la utilización de una plataforma Web para la realización del CACEF por parte del profesorado, ya que aporta un enfoque de innovación. Esta vía no solo ofrece comodidad al investigador, por cuanto que no tiene que desplazarse al centro educativo, sino que da también libertad al profesorado para realizar el cuestionario cuando lo estime oportuno. Además, la elección de una plataforma moodle, facilita que cada usuario tenga acceso restringido con su nombre de usuario y contraseña y que sus datos queden registrados en un archivo Excel, facilitando el traslado de los datos a SPSS.

Por último, el diseño de la investigación permite comprobar el grado de transmisión de los contenidos educativos del profesorado al alumnado. El objetivo de todo profesor/a es transmitir unos determinados conocimientos a su alumnado y mediante esta investigación se ha evaluado este proceso en lo que respecta a la coeducación.

9. PROSPECTIVAS DE FUTURO

9. PROSPECTIVAS DE FUTURO

Con la realización de este trabajo ha quedado demostrado que se puede investigar el grado de asimilación de los contenidos que el profesorado pretende transmitir, por ello, creemos que se debería seguir trabajando mediante en aquellas cuestiones relacionadas con la actuación de dicho colectivo, no solo en el aspecto coeducativo, sino también en otros aspectos de la EF.

Desde nuestro punto de vista, sería conveniente ampliar este estudio a toda la Comunidad Autónoma Andaluza y, posteriormente, al resto de España, con el objetivo de obtener una visión más completa de la situación de la coeducación en las clases de EF. Así mismo, también sería importante realizar este estudio en Educación Primaria, mediante el uso del CACEF para el profesorado y la utilización de otras técnicas, como el dibujo, en las etapas más tempranas del alumnado de primaria, retomando estudios que se iniciaron en la Universidad de Jaén en 2008.

En lo que a las familias se refiere, como factor importante de la coeducación, creemos que se deberían llevar a cabo estudios que analicen como se trata dicho concepto en el ámbito familiar. Con ello, se obtendría una visión más amplia sobre la situación de la coeducación en las familias y se podrían detectar los errores de la educación familiar y las desconexiones existentes entre familia y centro escolar, si los hubiere. Desde una perspectiva más amplia, estos estudios podrían dar un paso más y comprobar cual es la situación del deporte en la familia y más concretamente en las mujeres.

Nuestro estudio aporta a las diferentes administraciones educativas información sobre cuál es la situación en EF. Desde ellas se podrían impulsar cursos para el profesorado, con los que se trataría de sensibilizar sobre esta cuestión y trabajar la forma de abordar diferentes situaciones de la clase de EF en la que se fomente la igualdad de trato en el alumnado y la lucha de la discriminación.

Además, una prospectiva de futuro que nos planteamos es la posibilidad de llevar a cabo la fase de observación de las clases de EF. Tanto grabadas como “in situ”, para lo que será necesario la creación de una hoja de observación de aspectos coeducativos, donde quede reflejado aquello que ha sido estudiado (uso del lenguaje, motivación, agrupaciones, material y otros factores).

TERCERA PARTE:
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y
ANEXOS

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acker, S. (1987). Feminist theory and the Study of Gender and Education. *International Review of Education*, 33 (4), 419-435.

Acker, S. (1993). Contradictions in Terms: Women Academics in British Universities. En Arnot, M. y Weiler, K. (Eds.), *Feminism and social Justice in Education: International Perspectives* (pp. 146-166). Washington: Falmer Press.

Acuña Franco, S., y Simón, E. (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Popular.

Adler, P. A., Kless, S. J. y Adler, P. (1992). Socialization of gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 169-187.

Ajzen, I. (1985). From interactions to action: A theory of planned behaviour. En Khul, J. y Beackmann, J. (Eds.), *Action control of cognition to behaviour* (pp. 10-39). Berlín: Verlag.

Alfaro, E. (2004). El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición. *Revista de Educación*, 335, 127-151.

Alonso, N. (2006). *Motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de EF*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia: Murcia.

Alonso, N., Martínez-Galindo, C. y Moreno, J. A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del “Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en Educación Física” en alumnos adolescentes de Educación Física. En González, M.

A., Sánchez, S. A. y Areces, A. (Eds.). *IV Congreso de la asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp.693-696). A Coruña: Xunta de Galicia.

Álvarez-Bueno, G., Cano, S., Fernández-García, E., López, C., Manzano, A. y Vázquez, B. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Secretaría de estado para la educación, Ministerio de Educación y Ciencia.

Antúnez, M. (2001). Reflexiones acerca de lo que la mujer representa para el deporte y el verdadero significado del deporte para la mujer. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 42. Recuperado el 10 de marzo de 2011, de <http://www.efdeportes.com/efd42/mujer.htm>

Aquesolo, J. A. y Beyer, E. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Junta de Andalucía.

Arenas, M. G. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga e Instituto Andaluz de la Mujer.

Ariel, P. (2004). Juntos pero no revueltos: La Educación Física en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 121(34), 59-76.

Azzarito, L. y Solmon, M. (2009). An Investigation of Students' Embodied Discourses in Physical Education: A Gender Project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 173-191.

Azzarito, L., Solmon, M. y Harrison, J. L. (2006). "...If I Had a Choice, I Would...". A feminist poststructuralist perspective on girls in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2(77), 222-239.

Bandura, A. (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

- Bandura, A. (1984). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barbero, J. I. (1992). Deporte-Cultura-Cuerpo. El deporte como configurador de la cultura física. *Apunts*, 256, 41-47.
- Basow, S.L. (1992). *Gender, Stereotypes and Roles* (3ª Ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company: Pacific Grove.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Blández, J. (2000). *Ambientes de aprendizaje*. Barcelona: INDE.
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 11(2).
- Bois, J. y Sarrazin, P. (2006). Do dogs make cats? A review of the parental role in the socialization process of their children's physical activity. *Science & Motricite*, 57(1), 9-54.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Botelho-Gomes, P. (2005). Mulher e desporto nos organismos internacionais. En Zagalaz, M. L., Martínez-López, E. J. y Latorre, P. A. (Eds.), *Respuestas a la demanda social de actividad física* (pp. 55-64). Madrid: Gymnos.

- Bradley, K. (2009). *An investigation of single-sex education and its impact on academic achievement, discipline referral frequency, and attendance for first and second grade public schools students*. Tesis Doctoral. University of Mercer: Atlanta.
- Brown, F. y Russo, C. (1999). Single-Sex Schools, the Law, and School Reform. *Education and Urban Society*, 31, 145-158.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En Buendía, L., Colas, P. y Hernández, F. (Eds.), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 120-157). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Bustelo, M. y Lombardo, E. (2007). *Políticas de Igualdad en España y en Europa*. Madrid: Cátedra.
- Cala, M. J. (1999). *Género, Educación y Actitudes: Una aproximación retórica al estudio de los modos de discurso*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Canto, R. y Ruiz, L. M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 28-45.
- Capdevilla, Ll., Pintanel, M., Valero, M., Ocaña, M. y Parrado, E. (2006). Estrategias de intervención para promocionar la actividad deportiva en la población universitaria femenina. En Vázquez, B. (Coord.). *Las mujeres jóvenes y las actividades físico-deportivas* (pp. 95-118). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao êxito Numa Unidade de Ensino*. Lisboa: F.M.H.
- Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. y Serrats, M.G. (2003). *Cómo educar en valores* (12ª Edición). Madrid: Narcea.

- Casey, M, Eime, R, Payne, W. y Harvey, J. (2009). Using a Sociological Approach to Examine Participation in Sport and Physical Activity Among Rural Adolescent Girls. *Qualitative Health Research*, 19(7), 881-893.
- Castillo, M. A. (2009). *Análisis de la Opinión del Profesorado de Educación Física de la Región de Lagos (Chile), sobre el desarrollo de las clases en torno a una modalidad mixta de enseñanza*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén: Jaén.
- Castillo, M. A., Martínez-López, E. J. y Zagalaz, M. L. (2010). Analysis of the physical education teacher's opinion from the Lakes Region (Chile) about the classes based on a mixed modality. *Journal of Sport and Health Research*, 2(2), 77-94.
- Caudle, M. E. (2007). *A comparative study of self-perceived leadership skills in coeducational, male-only and female-only educational settings*. Tesis Doctoral. Texas A&M University: Texas.
- Cecchini, J.A., González, C., Méndez, A., Fernández, J. Contreras, O. y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de educación física. *Psicothema*, 2(20), 260-265. Recuperado el 5 de marzo de 2011, de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3458>.
- 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: Anuario Interuniversitario de Educación*, 21, 379-395.
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.

- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Stone, J. y Cury, F. (2008). Do achievement goals mediate stereotype threat?: An investigation on females' soccer performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2(30), 143-159.
- Chepyator-Thomson, J. R. y Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99.
- Chiappini, D. (2005). La formación de Profesores de Educación Física en Uruguay: Una experiencia de innovación. En Zagalaz, M.L., Martínez-López, E.J. y Latorre, P.A. (Eds.), *Respuestas a la demanda social de actividad física* (pp. 55-64). Madrid: Gymnos.
- Chinchilla, J. L. y Zagalaz, M. L. (1997). *Educación Física y su didáctica en primaria*. Jaén: Jabalcuz.
- Chinchilla, J. L. y Zagalaz, M. L. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Clarck, S. y Paetcher, C. (2007). "Why can't girls play football?" Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 3(12), 261-277.
- Clarricoates, K. (1987). Dinosaurs in the classroom. The "hidden" curriculum in primary schools. En Arnot, M., Weiner, G. (Eds.), *Gender and the politics of schooling*. Londres: The open university press.
- Cohen, P. A. (1990). Bringing Research into Practice. En Theall, M. y Franklin, J. (Eds.), *Student Ratings of Instruction: Issues for Improving Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colás, P. (2001a). Educación e investigación en la Sociedad del conocimiento: enfoques emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, 2(19), 292-302.
- Colás, P. (2001b). Postmodernismo, feminismo e investigación educativa. *Universitas Tarraconensis*. Any XXV, III época. Tarragona.

- Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colwell, S. (1999). Feminisms and Figurational Sociolo Contributions to Understandings of Sports, Physical Education and Sex/Gender. *European Physical Education Review*, 5(3), 219-240.
- Connolly, K. (1980). The development of motor competence. En Nadeau, C. H. et al. (Eds.) *Psychology of Motor Behavior and Sport*. Champaign: Human Kinetics.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Contreras, O. (2000). El profesor de Educación Física: Antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. En Contreras, O. (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 21-35). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Cruz, J. (Ed.) (2007). *Psicología del Deporte*. Madrid: Síntesis.
- Davis, J. H., Ruhe, J., Lee, M. y Rajadhyaksha, U. (2011). Character Development in Business Education: A Comparison of Coeducational and Single-Sex Environments. *Journal of Management Education*, 35(2), 227-259.
- Davis, K. L. (2003). "Teaching for Gender Equity in Physical Education: A Review of the Literature". *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12, 55-82.
- Del Castillo, O. (2009). *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Delgado-Noguera, M. A. (1990). *Influencia de un comportamiento docente en las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Granada.

- Derry, J. A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspectives of adolescent girls and female physical education teachers – Research. *Melpomene Journal*.
- Derry, J. A. y Phillips, D. A. (2004). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational Physical Education Environments. *Physical Education Environments. Physical Educator*, 61, 23-34.
- Devis, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del curriculum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Domes, C. (2009). *Understanding Change from Women-only to Coeducation: A Case Study of Two Former Catholic Women's Colleges*. Tesis Doctoral. The George Washington University: Washington D. C.
- Douthitt, V. L. (1994). Psychological determinants for adolescent exercise adherence. *Adolescence*, 115, 711-722.
- Dunning, E. (2003). *El fenómeno deportivo. Estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Barcelona: Paidotribo.
- Durán, J. (2006). Valores que transmite el deporte espectáculo en relación con el género y los medios de comunicación. *Tandem*, 21, 17-27.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.
- Dwyer, J., Allison, K., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K. y Boutilier, M. (2006). Adolescent girls' perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, 161(41), 75-90.
- Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York: Dryden.
- Edwards, S. y Striff, E. (2008). Anyone can try. *Triathlon Life Fall*, 4(11), 30-33.

- Eitzen, D. y Sage, G. (2003). *Sociology of North American Sport*. (7ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Erwin, L. y Stewart, P. (1999). Gendered perspective: A focus-group study of how undergraduate women negotiate their career aspiration. *Qualitative Studies in Education*, 10(2), 207-229.
- Escalante, E. y Caro, A. (2006). *Investigación y análisis estadístico de datos en SPSS*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia: Valencia.
- Fasting, K. (1989). Women's Lives – Consequences for Leisure and Sport. *Nytt om Kvinneforskning*, 13(4), 18-26.
- Fasting, K. (1992). El género como perspectiva importante en el estudio de la sociología del deporte. *Apuntes Unisport Andalucía*, 256, 51-58.
- Fernández, E. (1995). *Actividad física y género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Tesis Doctoral. UNED: Madrid.
- Fernández, E., Vázquez, B., Camacho, M. J., Sánchez Bañuelos, F., Martínez de Quel, O., Rodríguez, I., Rubia, A. y Aznar, S. (2006). La inclusión de la actividad física y el deporte en las mujeres adolescentes: estudio de los factores clave y pautas de intervención. En Vázquez, B. (Coord.), *Las mujeres jóvenes y las actividades físico-deportivas* (pp. 19-64). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Fernández, J. (Coord.) (2000). *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Balboa, J. M. (1990). Helping Novice Teacher Handle Discipline Problems. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62, 50-54.

- Fernández-Cruz, M. (2005). Desarrollo profesional en la docencia. Claves conceptuales para la reflexión y el debate. En Zagalaz, M. L., Martínez-López, E. J. y Latorre, P. A. (Eds.), *Respuestas a la demanda social de actividad física* (pp.55-64). Madrid: Gymnos.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes en educación física*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco: Vitoria.
- Flintoff, A. y Scraton, S. (2001). 'Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education', *Sport, Education and Society* 6(1), 5–21.
- Floyd, P. (2008). *A feminist investigation of sixth grade girls perceived confidence and competence as they move from a gender integrated to a gender segregated physical education class*. Tesis Doctoral. University of South Carolina: Columbia.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- 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.
- Fuentes, J. P. (2001). *Análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura: Cáceres.
- Furrer, V. (2010). *Coeducational Versus Single-sex Physical Education Class: Implications on Females Students Self-Steem and Participation*. Virginia: Virginia Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Gallo, C., González, C. y Salinero, J. J. (2010). Comparison of the motivaciones, perceptions and future expectations between physical activity and sport's science

students of Camilo José Cela (Spain) and Hertfordshire University (England). *Journal of Sport and Health Research*, 2(3), 253-260.

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

García, M., Troiano, H. y Zaldivar, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la mujer.

García-Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

García-Hoz, V. y Pérez-Juste, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.

García-Ruso, M. H. (1993). *La formación del profesorado en Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.

García-Ruso, M. H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: Problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.

García-Ruso, M. H. (2000). Modelos de prácticas en la formación de profesores. En Contreras, O. (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. (pp. 139-151). Vol. I. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

García-Ruso, M. H. y García-Verdugo, M. (2005). Deporte: Valores y Contradicciones. En Zagalaz, M. L., Martínez-López, E. J. y Latorre, P. A. (Eds.), *Respuestas a la demanda social de actividad física* (pp. 65-74). Madrid: Gymnos.

Gaztambide-Fernández, R. (2009). What is an elite boarding school?. *Review of Educational Research*, 79(3), 1090-1128.

- George, D. y Mallery, P. (1995). *SSPS/PC + Step by: A Simple Guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Gil, J. A. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa (análisis de datos)*. Madrid: UNED.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Goicoechea, J. y López, M. (2009). Tema 5: La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar. Estereotipos y actitudes sexistas en Educación Física: Tratamiento Educativo a través de los objetivos, contenidos, metodología y actividades de enseñanza y aprendizaje. En Goicoechea, J. y López, M. (Coords.) *Temario para las oposiciones de secundaria. Tecnozubia Oposiciones*. Granada.
- Gómez, A. (2004). ¡Aquí jugamos todos! Modificaciones en un juego deportivo alternativo para fomentar la coeducación. *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y la Práctica*, 96, 35-38.
- Gómez-Rijo, A., Díez, L. J., Fernández-Cabrera, J.M., Gorrín, A., Pacheco, J. J. y Sosa, G. (2008). Nueva propuesta curricular para el área de Educación Física en la Educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(29), 93-108.
- González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 5(18), 77-88.
- González, A. y Alonso, I. (2007). *Normativa con impacto de género positivo en la igualdad*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- González, A. M. y Otero, M. (2005). Actitudes de los padres ante la promoción de la actividad física y deportiva de las chicas en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1-2(5), 173-195.

- González, M. S. y Rangel, H. (2002). Percepción y aprendizaje durante la iniciación deportiva. Una orientación para la dirección pedagógica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 53. Recuperado el 4 de febrero de 2010, de <http://www.efdeportes.com/efd53/inic.htm>
- González-Boto, R., Salguero, A., Tuero, C. y Márquez, S. (2003). La coeducación en Educación Física como reto para superar la discriminación por razón de sexo: Condicionantes históricos e indicadores actuales. *Actas del V Congreso de Educación Física y Deporte Escolar. "Dimensión Europea de la educación física y el deporte escolar. Hacia un espacio europeo de educación superior"*. Valladolid: AVAPEF, 391-395.
- González-Ramírez, T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la universidad. En Colas, P. y De Pablos, J. (Eds.), *La Universidad en la Unión Europea* (pp. 27-55). Málaga: Aljibe.
- González-Sanmamed, M. (2005). Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario. *Actas del IV Congreso de Formación para el trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. Zaragoza.
- Granda, J. (1996). *Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de la planificación de maestros especialistas en EF en la fase de pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestros especialista en EF*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Granada.
- Gray, C. y Wilson, J. (2006). Teachers' experiences of a single-sex initiative in a co-educational school. *Educational Studies*, 32(3), 285-298.
- Griffin, P. S. (1983). "Gymnastics a Girls Thing": Students Participation and Interaction Patterns in a Middle School Gymnastics Unit. En Thomas J., y Janice K. (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 71-75). Champaign: Human Kinetics.
- Griffin, P. S. (1984). "Girls" Participation Patterns in a Middle School Team Sports Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.

- Griffin, P. S. (1985). "Teachers" Perceptions of and Responses to Sex Equity Problems in a Middle School Physical Education Program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 103-110.
- Griffin, P. S. (1989). Gender as a socializing agent in Physical Education. En T.J. Templin y P.G. Schempp (Eds.), *Learning to teach: Socialization into Physical Education* (pp. 219-233). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill Education
- Hale, S. (2009). Transnational Gender Studies and the Migrating Concept of Gender in the Middle East and North Africa. *Cultural Dynamics*, 21(2), 133-152.
- Hannoun, H. (1995) *Comprendre l'éducation*. Paris: Nathan.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, J. (1993). *Problemas en el ocio y los deportes femeninos*. Madrid: La Piqueta.
- Harris, D. W. (1981). Femininity and athleticism. En Lüschen, G. R. F. y Sage, G. H. (Eds.), *Handbook of social science and sport* (pp. 247-297). Steepes Publ. Co. III.
- Harris, J. y Clayton, B. (2007). The first metrosexual rugby star: Rugby union, masculinity, and celebrity in contemporary Wales. *Sociology of Sport Journal*, 2(24), 145-165.
- Heinneman, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hellín, G., Llamas, P. y Moreno, J. A. (2005). Valoración de la EF según la titulación del profesor. En Díaz, A. (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia, ICD.

- Hernández, A. (2001). *Hacia una educación no sexista. Educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Madrid: Arpe.
- Hernández-Moreno, J. (2003). Los contenidos exclusivos de las materias y asignaturas troncales de los planes de estudio de la formación de los docentes de Educación Física: licenciados y maestro-especialista en Educación Física españoles. *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"* (CD). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias.
- Hernández-Moreno, J. y Rodríguez-Ribas, J. P. (2003). Los contenidos y objetivos exclusivos del currículo de Educación Física escolar desde la praxiología motriz: los casos de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en España. *Revista de Educación Física (90)*, 11-23.
- Hernández-Moreno, J. y Rodríguez-Ribas, J. P. (2004). *La Praxiología Motriz: fundamentos y Aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- Herr, K. y Arms, E. (2004). Accountability and single sex schooling: A collision of reform agendas. *American Educational Research Journal*, 41(3), 527-555.
- Howard, H., Sansted, R. y Peterson, D. (2003). Edina Public Schools single gender ninth grade American government class: Report to the Edina Public Schools Board of Education. Minnesota: Department of Research and Evaluation, Edina Public Schools.
- Huggan, J. (2008). Battle of sexes falls short. *Golf Australia*, 229, 114.
- Ibáñez, M. (2010). Al otro lado de la segregación ocupacional por sexo. Hombres en ocupaciones femeninas y mujeres en ocupaciones masculinas. *Revista Internacional de Sociología*, 68(1), 145-164.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.

- Jaffee, L. y Ricker, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. Melpomene. *Journal for Women's Health Research*, 12, 19-26.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, Trato de Igualdad, Comportamientos de Disciplina y Estilos de vida Saludables en Estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura: Cáceres.
- Jiménez, R., Ramos, L. A. y Cervelló, E. (2002). Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. Propuesta para una intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad motriz: Revista de Ciencias de la actividad física y del deporte*, 18, 39-47.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. En Ryan, K. (Ed.), *Teacher Education* (pp. 111-145). Chicago: NSSE.
- Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Howard a critical pedagogy. *Teaching and teacher education*, 2(2), 155-167.
- Kirk, D. (1990). *La educación física y su curriculum*. Valencia: Servei de publicacions. Universitat de Valencia.
- Knoppers, A. (1988). Equity for excellence in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 59, 54-58.
- Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: a study in Turkey. *Adolescence*, 44(173), pp. 165-185.
- Koçak, S., Harris, M. B., Kin, A. y Çiçek, S. (2002). Physical activity level, sport participation and parental education level in Turkish junior high school students. *Pediatric Exercise Science*, 14, 147-154.

- Lameiras, M., Carrera, M. V., Núñez, A. M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa. *Diversitas*, 2(2), 193-204.
- Latorre, A., Del Rincón, A. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR 92.
- Lee, A., Fredenburg, K., Belcher, D. y Cleveland, N. (1999) 'Gender Differences in Children's Conceptions of Competence and Motivation in Physical Education', *Sport, Education and Society*, 4, 161-74.
- Lee, V. y Bryk, A. (1986). Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 78, 381-395.
- León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 44-53.
- Lillo, J., Brotons, P. y Simón, M. N. (2006). *Teoría y Práctica de la Coeducación*. Alicante: Diputación Provincial de Alicante.
- Lledó, E. (1996). La ministra dio en todo momento muestras de inteligencia y simpatía. En Instituto Andaluz de la Mujer (Eds.), *Curso de formación en educación no sexista* (pp. 31-38). Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Llorente, B. (2002). La coeducación en el deporte en la edad escolar. *Jornadas de deporte escolar*. Bilbao.
- Lomas, C. (2006). En masculino y en femenino argumentos y orientaciones para un uso equitativo del lenguaje. En VV.AA., *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación* (pp.32-42). Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

- López-Sánchez, F. (1984). La adquisición del rol y la identidad sexual: Función de la familia. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 65-75.
- López-Villar, C. (2005). *Las imágenes fijas del cuerpo relacionadas con la actividad física y el deporte. Análisis de su uso en la publicidad de revistas*. Tesis Doctoral. Universidad de Vigo: Vigo.
- Macias, M. V. (1999). *Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Mansfield, L. (2008). Reconsidering feminism and the work of Norbert Elias for understanding gender, sport and sport-related activities. *European Physical Education Review*, 4(1), 93-121.
- Marcelo, C. (1994). *Desarrollo profesional e iniciación en la enseñanza*. Barcelona: P.P.U.
- Martín-Peñalver, A. (2002). El camino hacia la coeducación a través del estudio de las orientaciones de metas. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 54. Recuperado el 10 de marzo de 2011, de <http://www.efdeportes.com/efd54/metas.htm>.
- Martín-Recio, F. J. (2009). Coeducación y Educación Física. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-8.
- Martínez-Galindo, C. (2006). *Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia: Murcia.
- Martínez-Quesada, M. J. (2009). Coeducación: Una parte fundamental de la educación. *Revista digital Transversalidad Educativa*, 28, 120-129.

- McCarthy, S., Crawford, S. A., Docheff, D. M., Myrick, L. y Hussey, K. (1996). Does coeducational physical education help high school students reach their full potential?. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, 6-8.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina, A. M. (2002). *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. Málaga: Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer.
- Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la actividad físico-deportiva. En *Educación Física y Salud. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 765-790). Cádiz: FETEUGT-Cádiz.
- Menéndez, M. I. (2006). *Lenguaje Administrativo no sexista*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Mercado, H. (2005). *Actitud de los Profesores de Educación Física frente a una modalidad mixta de Enseñanza*. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Mertz, R. J. y Campoy, T. J. (2010). Formación docente reflexiva: perspectivas interdisciplinarias en Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 133-144.
- Miranda, N. E. y Antúnez, M. S. (2006). Los Estereotipos de Género en la Prácticas de Actividades Físicas y Deportivas. En *Anais de VII Seminario Fazendo Gênero*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Mitchell, C. B., Bunker, L. K., Kluka, D. A. y Sullivan, P. A. (1995). *Gender Equity through Physical Education and Sport*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Molero, D. (2003). *Construcción de un instrumento para la evaluación de la docencia universitaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén: Jaén.

- Molero, D. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Molina, L., Torre, E. y Miranda, M. D. (2008). El feedback en Educación Física desde la perspectiva de género: Relación con la satisfacción en el área y los hábitos de actividad física extraescolar. *Habilidad Motriz*, 30, 5-22.
- Morales, J. F. (Coord.) (1994). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Morales, J. F. y Moya, M. C. (1996). *Tratado de Psicología Social: Procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, J. A., Alonso, N. y Martínez-Galindo, C. (2005a). Por una mayor coeducación e igualdad de sexo en la enseñanza de las actividades acuáticas. En J. A. Moreno (Ed.), *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas* (pp. 136-159). Murcia: Instituto U. P. de Ciencias del Deporte.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez-Galindo, C. y Cervelló, E. (2005b). 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), 225-243.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J. A., Martínez-Galindo, C. y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(2), 20-43.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Martínez-Galindo, C. y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde las teorías de las metas de logro. *Revista Internacional de ciencias del deporte*, 11(4), 42-64.

- Mosquera, M. J. y Puig, N. (1998). Género y edad en el deporte. En García Ferrando, M., Puig, N. y Lagardera, F. (Eds.), *Sociología del deporte*. Madrid, Alianza Editorial.
- Mosquera, M. J., Sánchez, A. y Bada, J. (2004). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para madres y padres*. Xunta de Galicia: Dirección Xeral para o deporte.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Moya, M. C. (1993). Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. *Revista de Psicología Social*, 8(2), 171-187.
- Muros, B. (2004). *Teorías implícitas del profesorado universitario español sobre su práctica de la pedagogía crítica*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Granada.
- Napper-Owen, G. E., Kovar, S. K., Ermler, K. L. y Mehrhof, J. H. (1999). 'Curricula Equity in Required Ninth-Grade Physical Education', *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 2-21.
- Nicaise, V., Cogerino, G., Fairclough, S., Bois, J. E. y David, K. L. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13, 319-337.
- Norquay, N. (1999). Who rebels? Gender and class in stories of irreverence and resistance. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(4), 417-431.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill

- Ofer, I. (2009). A “New” woman for a “New” Spain: The Sección Femenina de la Falange and the Image of the National Syndicalist Woman. *European History Quarterly*, 39(4), 583-605.
- Olabarrieta, E. (1993). *Deporte y Salud*. Bilbao: Eroski.
- Olofsson, E. (2005). The discursive construction of gender in physical education in Sweden, 1945-2003: is meeting the learner’s needs tantamount to meeting the market’s needs?. *European Physical Education Review*, 11(3), 219-238.
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J. M. y Puigcerver, M. C. (2008a). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de Educación Física en Secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 14, 22-29.
- Ortega, E., Jiménez, J. M., Palao, J. M. y Sáez de Baranda, P. (2008b). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones de jóvenes jugadores en baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 39-58.
- Ortega y Gasset, J. A. (1955). *Introducción a una estimativa, obras completas VI*. Madrid.
- Ortega-Gutiérrez, F. (1999). Una identidad sin sujeto. *Cultura y Educación*, 14, 129-145.
- Ortega-Ruiz, P., Mínguez, R y Hernández-Prados, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 67(243), 231-253.
- Paños, J. L. (2007). *La identidad del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Comunidad Valenciana, pasado, presente y futuro*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia: Valencia.

- Pérez-Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1976). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Pierón, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Pires, G. (2002). *Educação Física e o discurso midiático: Abordagem crítico-emancipatória*. Ijuí: Unijuí.
- Pollard, A. y Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school: a handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Posada, F. (2000). *Ideas prácticas para la enseñanza de la Educación Física*. Lérida: Agonós.
- Prada, M. L. (2009). La superación de las desigualdades por razón de género. *Revista digital Transversalidad Educativa*, 28, 164-172
- Ramos, L. A. y Del Villar, F. (1999). Criterios de Estructuración de Contenidos por el Área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 56, 32-38.
- Ramos, M. D. (1996). Nosotras fuimos “esas desconocidas”: La irrupción política de las mujeres en los espacios públicos y privados. En Instituto Andaluz de la Mujer (Eds.), *Curso de formación en educación no sexista* (pp. 39-49). Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Real Academia Española de la Lengua (2011). *Diccionario de la lengua española* (21^a ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Redelius, K. y Hay, P. (2010). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275-294.

- Rico, I. (2003). *Estructuras de interacción y clima motivacional entre los escolares de la ESO en Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Castilla La Mancha: Toledo.
- Río, D. (2003). *Diccionario-Glosario de metodología de investigación social*. Madrid: UNED.
- Riordan, C. (2002). What do we now know about the effects of single-sex schools in the private sector? Implications for public schools. En Datnow, A. y Hubbard, L. (Eds.), *Gender in public policy and practice: Perspectives on single-sex and coeducational schooling* (pp. 10–30). New York: Routledge Falmer.
- Robles, J., Giménez, F. J. y Abad, M. T. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 18, pp. 5-8.
- Rodríguez, C., Calvo, A. y Lasaga, M. J. (2001). La coeducación, un compromiso coeducativo: recursos de intervención para las actividades lúdico–deportivas en el tiempo libre. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 39. Recuperado el 11 de noviembre de 2010, de <http://www.efdeportes.com/efd39/coeduc.htm>.
- Rodríguez, M. Quintana, R., Lindell, O., Barrera, A. y Gómez, A. (2007). El balonkorf: un deporte mixto para el fomento de la coeducación. Una propuesta didáctica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 104. Recuperado el 16 de agosto de 2010, de <http://www.efdeportes.com/efd104/balonkorf-deporte-mixto-para-la-coeducacion.htm>.
- Rodríguez, M. C. y Peña, J. V. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación*, 17, 25-48.
- Rojas, A., Fernández, J. S. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Romero-Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de*

decisiones sobre la práctica docente. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Granada.

Romero-Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20.

Romero-Granados, S. (1998). Formación inicial a nivel de instituciones y planes de los maestros en los últimos 25 años. En Sotomayor, M. V., Rodríguez, A., y Sanz, E. (Coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (283-292). Madrid: Narcea.

Romero-Granados, S. (2001). *La formación del profesorado en enseñanza secundaria*. Sevilla: Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Sevilla.

Rowe, K., Nix, P. J. y Tepper, G. (1986). Single-sex and mixed-sex classes: the joint effects of gender and class type on student performance in the attitudes towards mathematics. Paper presented at the *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Melbourne, Australia, November.

Ruiz, L. M. (1995). *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*. Madrid: Gymnos.

Ruiz, L. M. y Linaza, J. L. (1992). Desarrollo de la competencia motriz: constancia o variación de los contextos de práctica. *Actas del Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.

Salas, B. (1994). *Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo de centro*. Bilbao: Maite Canal.

Salomone, R. C. (2004). Feminist voices in the debate over single-sex schooling: Finding common ground. *Michigan Journal of Gender and Law*, 11, 63–95.

- Salomone, R. (2009). Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65(238), 433-446.
- San Román, S. (1998). *Las primeras maestras. Orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1990). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sarah, E. (1980). Teachers and students in the classroom: an examination of classroom interaction. En Spender, D., Sarah, E. (Eds.), *Learning to Lose: Sexism and education*. Londres: The women's press.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (12ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: La Educación Física Mixta en clave de género. *Cadernos da Pesquisa*, 34, 121, 59-76.
- Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Scraton, S. y Flintoff, A. (1992). Feminist Research in Physical Education, en Sparkes, A. C. (Ed.). *Research in Physical Education and Sport*. London: Falmer Press.
- Serrano, J. A. (2005). Cambios en la formación del maestro especialista. Un ensayo sobre sus consecuencias. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 7, 29-34.
- Server, C. (2005). *Género y Deporte. Integrar la equidad de género en los proyectos deportivos*. Berna: Agencia Suiza para el desarrollo y la cooperación (COSUDE) y Ministerio Suizo de Asuntos Exteriores (DFAE).

- Sicilia, A. (2002). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. (3ª ed.). Mountain Views: Mayfield.
- Skille, E. (2008). Biggest but smallest: female football and the case of Norway. *Soccer and Society*, 4(9), 520-532.
- Smulyan, L. (2000). Feminist cases of non feminista subjects: case Studies of women principals. *Qualitative Studies in Education*, 13(6), 589-609.
- Soler, S. (2006). Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física en primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol. En Vázquez, B. (Coord.), *Las mujeres jóvenes y las actividades físico deportivas* (pp. 119-150). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Soler, S. (2008). *Las relaciones de género en la EF en la escuela primaria. Análisis de los procesos de reproducción, resistencia y cambio en el aula*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Sparkes, A. C., Devís, J. y Fuentes, J. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 73-90.
- Sperar, M. G. (1985). Teacher's attitudes towards girls & technology. En White, J. et al. (eds.), *Girls friendly schooling*. Londres: Routledge.
- Stanworth, M. (1987). Girls on the margins: a study of gender divisions in the classroom. En Arnot, M. y Weiner, G. (Eds.), *Gender under scrutiny*. Londres: The open university press.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

- Stidder, G. y Hayes, S. (2007). Trinee teachers' experiencias of teaching nacional curriculum physical education Turing school-based placements at key stages three and four in the Routh-east of England (1994-2004). *Physical Education Matters*, 1(2), 42-48.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6, 49-78.
- Subirats, M. (1998). *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- Subirats, M. (2001). La coeducación, un tema de futuro. *Aula de innovación educativa*, 98, 46-47.
- Subirats, M. (2003). La enseñanza secundaria y la motivación por la tecnología desde la perspectiva de género. *Quark: Ciencia, medicina, comunicación y cultura*, 27.
- Subirats, M. y Brullet, C., (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura.
- Subirats, M. y Tomé, A., (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Instituto de las Ciencias de la Educación.
- Sullivan, A., Joshi, H. y Leonard, D. (2004). Single-Sex Schooling and Academic Attainment at School and Through the Lifecourse. *American Educational Research Journal*, (47)1, 6-36.
- Taberero, R., Justes, R. y Vázquez, J. (1997). La dramatización: la (todavía) difícil cuestión terminológica. Aproximación a su concepto. En Mendoza, A., Romea, C. y Cantero, F. (Eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Tainta, P. (2007). Una mirada hacia atrás (LOGSE) y un paso hacia delante (LOE) en la formación del profesorado de ESO. *ESE: Estudios sobre Educación*, 12, 139-166.

- Thompson, T. y Ungerleider, C. (2004). Single-sex schooling final report. Vers. 1. 30, Canadian Centre For Knowledge Mobilisation. Recuperado, el 3 de marzo de 2010, de <http://www.cmec.ca/stats/singlegender.en.pdf>
- Torres, D. (2005). Propuesta de Programación Didáctica coeducativa en Educación Física en Educación Primaria: Un caso en la Sierra de Madrid. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 8, 43-49.
- Torres, J. (1992). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Valbuena, A. (2002). Lenguaje e interacción. En García-García, A. (Coord.), *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar* (pp.27-30). Gijón: Conserjería de Educación y Cultura. Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.
- Valdivia, P. A. (2008). *La coeducación en las clases de Educación Física: Valores y metodología asociados. Un estudio mediante entrevistas en centros escolares de la Región de Murcia*. Universidad Católica San Antonio de Murcia: Murcia.
- Valdivia, P. A. (2010). *La coeducación en el sistema educativo español. Un análisis desde la Educación Física*. Jaén: Asociación Didáctica Andalucía.
- Valdivia, P. A., Sánchez, A., Alonso, J. I. y Zagalaz, M. L. (2010). La coeducación en el área de Educación Física en España: una reseña histórica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(5), 77-83.
- Valiente, C. (2002). An overview of research on gender in Spanish Society. *Gender and Society*, 16(6), 767-792.

- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del inmigrante en Cataluña (2001-2006). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2).
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., De Bourdeaudhuij, I., Cardon, G y Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 159-173.
- Vaquero, A. (2005). La formación del profesorado de EF: algunas cuestiones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 7, 35-41.
- Vázquez, B. (1986). Educación Física para la Mujer. Mitos, tradiciones y doctrina actual. En VVAA, *Mujer y Deporte*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Vázquez, B. (1990). La coeducación en Educación Física. Algunas reflexiones. En VVAA (Coords.) *Cursos Emakunde. Primer postgrado de coeducación. Hacia una escuela coeducadora* (pp. 291-297). Álava: UPV.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Vázquez, B. (2002). La mujer en ámbitos competitivos: el ámbito deportivo. *Faisca: Revista de altas capacidades*, 9, 56-69.
- Vázquez, B. (2003). *Conclusiones sobre la I Conferencia Nacional de Mujer y Deporte*. Madrid: Fundación Mujer y Deporte
- Vázquez, B. (2006). *Las mujeres jóvenes y las actividades físico-deportivas*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Vázquez, B. y Alfaro, E. (2006). Presentación. En Vázquez, B. (Coord.). *Las mujeres jóvenes y las actividades físico-deportivas* (pp. 9-18). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

- Vázquez, B. y Álvarez, G. (1990). *Guía para una Educación no Sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de renovación pedagógica.
- Vázquez, B., Fernández-García, E. y Ferro, S. (2000). *Educación Física y género: Modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Vera, J.A. (2007). *Evaluación participativa y responsabilidad en educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia: Murcia.
- Vera, J.A., Moreno, R. y Moreno, J. A. (2009). Relaciones entre la cesión de responsabilidad en la evaluación y la percepción de igualdad en la enseñanza de la educación física escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(10), 25-31.
- Verscheure, I. y Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 3(12), 245-263.
- Viciana, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Granada.
- Viciana, J. (2001). El proceso de planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 32. Recuperado el 2 de noviembre de 2009, de <http://www.efdeportes.com/efd32/planif.htm>
- Villa, E. (2009). El tema transversal de coeducación en Educación Física. *Revista digital Transversalidad Educativa*, 28, 218-227.
- Villar, L. M. (1986). *Formación del profesorado: Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.
- Visauta, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Estadística Multivariante. Madrid: McGraw-Hill.

- Visauta, B. (2002). *Análisis estadístico con SPSS 11.0 para Windows. Estadística Básica*. (2º Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- VV. AA. (1999). Elige tu deporte. Cuadernos de educación no sexista, 9, 6-38. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Wells, L. y Marwell, G. (1976). *Self-Steem: Its conceptualization and measurement*. California: SAGE Publications.
- Whitlock, S. (2008). What happens in the gym? The gym environment and the self-efficacy of middle school girls. *Kentucky newsletter for health, physical education, recreation and dance*, 2(44), 6-11.
- Williams, C. (1998). *The relationship between teachers' race and student race and gender and teacher-student interactions*. Tesis Doctoral. University of South Carolina: Columbia.
- Wilson, G. (2005) No quick fix for the boys. *The Guardian*, p. 12.
- Younger, M., & Warrington, M. (2006). Would Harry and Hermione have done better in single-sex classes: A review of single-sex teaching in co-educational schools in the United Kingdom. *American Educational Research Journal*, 43(4), 579–620.
- Zagalaz, M. L. (1997). *La Educación Física femenina en España (1940-1970). Análisis y estudio en la ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral, publicada en microfichas. Universidad de Jaén.
- Zagalaz, M. L. (1998). Los Textos de Educación Física femenina en la formación del profesorado (1940-1975). *Tendencias Pedagógicas*, 1, 317-331.
- Zagalaz, M. L. (2005). Discriminación de la mujer en el deporte. En Zagalaz, M. L., Martínez-López, E. J. y Latorre, P. A. (Eds.), *Respuestas a la demanda social de actividad física* (pp. 55-64). Madrid: Gymnos.
- Zagalaz, M. L. (2007). *Valoración de la Educación Física Escolar por el Alumnado de Educación Primaria (Estudio en la provincia de Jaén)*. Proyecto de Investigación

conducente a la obtención de la CU en didáctica de la Expresión Corporal. Universidad de Castilla la Mancha: Albacete. Universidad de Jaén. Premiado por el Ministerio de Educación Español en 2008. Publicado por el Ministerio de Educación.

Zagalaz, M. L., Arteaga, M., Cepero, M., Martos, M., Moreno, R. y Rodrigo, M. (2000). Los temas transversales, interdisciplinariedad y Curriculum oculto en Educación Física. En Zagalaz, M. L. y Cepero, M. (Eds.), *Educación Física y su Didáctica. Manual para el maestro generalista* (pp. 293-318). Jaén: Jabalcuz.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

10.1. LEGISLACIÓN

Ley 77/1961, de 23 de diciembre, sobre Educación Física, (BOE, 27 de diciembre de 1961).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, (BOE, 6 de agosto de 1970).

Constitución Española de 1978. Cortes Españolas.

Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de Cultura Física y del Deporte, (BOE, 12 de abril de 1980).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (BOE, 4 de octubre de 1990).

Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la educación en valores en los centros docentes de Andalucía, (BOJA, 20 de enero de 1996).

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, (BOE, 17 de enero de 1996).

Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el gobierno, (BOE, 14 de octubre de 2003).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, LOE (BOE, 4 de mayo de 2006).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, (BOE, 8 de diciembre de 2006).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, (BOE, 5 de enero de 2007).

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, (BOE, 23 de marzo de 2007).

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, (BOJA, 18 de diciembre de 2007).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, (BOJA, 26 de diciembre de 2007).

10.2. PÁGINAS WEB

<http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/> [Accedido el 5 de enero de 2009]

<http://blog.educastur.es/marianmoreno/> [Accedido el 6 de enero de 2009]

<http://blog.educastur.es/correlavoz/> [Accedido el 13 de febrero de 2009]

<http://zubiakeraikitzen.blogspot.com/> [Accedido el 20 de abril de 2009]

<http://www.educarenigualdad.org/> [Accedido el 22 de abril de 2009]

<http://www.educacionenvalores.org/> [Accedido el 26 de abril de 2009]

<http://www.freewebclass.com/> [Accedido el 1 de junio de 2010]

<http://docs.moodle.org/es/Cuestionarios> [Accedido el 5 de junio de 2010]

<http://coeducacion.freewebclass.com/> [Accedido el 20 de octubre de 2010]

11. ANEXOS

11.1. ANEXO 1. POBLACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE CENTROS PÚBLICOS.

Profesorado Centros Públicos								
LOCALIDAD	CENTRO	PROF.	LOCALIDAD	CENTRO	PROF.	LOCALIDAD	CENTRO	PROF.
Alcalá la Real	Alfonso XI	3	Jaén	Santa Catalina	3	Mengíbar	Albariza	2
Alcalá la Real	Antonio de Mendoza	2	Jaén	Las Fuentezuelas	8	Navas S. Juan	San Juan Bautista	1
Alcaudete	Salvador Serrano	3	Jaén	Jabalruz	3	Orcera	Gandhi	1
Andújar	Sierra Morena	2	Jaén	Auringis	2	Peal de Becerro	Almicarán	2
Andújar	Ntra. Señora de la Cabeza	1	Jaén	San Juan Bosco	1	Pegalajar	Alhajar	1
Andújar	Jándula	4	Jaén	Fuente de la Peña	2	Porcuna	Ntra. Sñra. Alharilla	2
Arjona	Ciudad de Arjona	3	Jaén	El Valle	1	Pozo Alcón	Guadalentin	1
Arjonilla	Juan del Villar	1	Jaén	Az- Zait	1	Puente Genave	Valle Guadalimar	1
Arroyo del Ojanco	Fuentebuena	1	Jaén	Santa Teresa	1	Quesada	Cañada las Fuentes	3
Baeza	Santísima Trinidad	6	Jaén	García Lorca	1	Rus	Ruradia	0
Baeza	Andrés de Vandelvira	2	Jamilena	Sierra de la Grana	1	Sabiote	Iulia Salaria	1
Bailen	Hermanos Medina Rivilla	2	Jodar	C/Andalucía	3	Santiago Espad	Villa de Santiago	1
Bailen	María Bellido	2	La Carolina	Martín Halaja	1	Santisteban Pu.	Virgen Collado	2
Baños de la Encina	Bury Al-Hamma	1	La Carolina	Pablo de Olavide	2	Siles	Dr. Francisco M.	2
Beas de Segura	Sierra de Segura	2	La Carolina	Juan Pérez Creus	1	Torredelcampo	Torre Olvidada	2
Bédmar	Accabe	1	La Puerta Seg.	Puerta de la Sierra	2	Torredelcampo	Miguel Sánchez	3
Begíjar	Vera Cruz	1	Linares	Huarte San Juan	2	Torredonjimeno	Santo Reino	1
Campillo de Arenas	Puerta de Arenas	1	Linares	Reyes de España	2	Torredonjimeno	Acebucho	2
Castellar	Colegiata de Santiago	2	Linares	Cástulo	2	Torreperogil	Gil de Zático	2
Castillo de Locubín	Pablo Rueda	1	Linares	Himilce	1	Úbeda	San Juan Cruz	3
Cazorla	Castillo de la Yedra	3	Linares	Oretania	1	Úbeda	Los Cerros	6
Cortijos Nuevos	El Yelmo	1	Linares	Santa Engracia	1	Úbeda	Francisco Cobos	2
Fuensanta de Martos	Fuente de la Negra	1	Lopera	Gamonares	1	Valdepeñas J.	Sierra Sur	2
Guarromán	Río de los Granados	1	Los Villares	La Pandera	2	Vilches	Abula	1
Huelma	Sierra Mágina	2	Mancha Real	Peña del Águila	1	Villacarrillo	Sierra de las Villa	2
Huesa	Picos del Guadiana	1	Mancha Real	Sierra Mágina	3	Vill. de la Reina	Juan Barrionuevo	1
Ibros	Pedro Pablo López	1	Marmolejo	Virgen de la Cabeza	1	Vill. Arzobispo	Dña. Nieves	2
Jabalquinto	Mateo Francisco de Rivas	1	Martos	Fernando III	3	Villargordo	Llano de la Viña	1
Jaén	Virgen del Carmen	2	Martos	San Felipe Neri	2			

11.2. ANEXO 2. POBLACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE CENTROS CONCERTADOS

LOCALIDAD	CENTRO	PROF.
Alcalá la Real	Cristo Rey	1
Alcalá la Real	Sagrada Familia	1
Andújar	Sagrada Familia	2
Andújar	Madre del Divino Pastor	1
Andújar	Inmaculada – La Salle	1
Andujar	Virgen de la Cabeza	1
Bailen	Sagrado Corazón	1
Jaén	Andrés de Vandelvira	1
Jaén	Cristo Rey	2
Jaén	Divino Maestro	2
Jaén	La Purísima	2
Jaén	Marcelo Spinola	1
Jaén	Vera Cruz	1
Jaén	Pedro Poveda	1
Jaén	San Vicente Paul	2
Jaén	Sta. María de la Capilla	2
Jaén	Sta. María de los Apost.	1
Linares	ACEL	1
Linares	Ciudad de Linares	1
Linares	Sagrada Familia	2
Linares	Inmaculada Concepción	1
Linares	La Presentación	1
Linares	Sagrado Corazón	1
Linares	San Agustín	1
Linares	San Joaquín	2
Martos	Divina Pastora	1
Martos	San Antonio de Padua	2
Torredonjimeno	San José	1
Úbeda	Sagrada Familia	1
Úbeda	La Milagrosa	1
Úbeda	Santo Domingo	1
Villacarrillo	Sagrada Familia	1
Villacarrillo	N. Señora Mercedes	1
Vill. Arzobispo	Sagrada Familia	1
Vill. Arzobispo	Cristo Rey	1

11.3. ANEXO 3. POBLACIÓN DE ALUMNOS EN CENTROS PÚBLICOS.

LOCALIDAD	CENTRO	1º	2º	3º	4º
Alcalá la Real	23000106 - I.E.S. Alfonso XI	77	91	85	80
Alcalá la Real	23700542 - I.E.S. Antonio de Mendoza	111	109	89	67
Alcaudete	23000246 - I.E.S. Salvador Serrano	130	117	135	109
Andújar	23000131 - I.E.S. Sierra Morena	71	79	52	42
Andújar	23000556 - I.E.S. Nuestra Señora de la Cabeza	85	93	57	89
Andújar	23005694 - I.E.S. Jándula	121	91	98	65
Arjona	23000261 - I.E.S. Ciudad de Arjona	77	67	93	81
Arjonilla	23700591 - I.E.S. Juan del Villar	41	68	43	46
Arroyo del Ojanco	23700608 - I.E.S. Fuentebuena	20	34	30	26
Baeza	23000817 - I.E.S. Santísima Trinidad	108	101	123	110
Baeza	23000830 - I.E.S. Andrés de Vandelvira	105	118	107	107
Bailén	23000143 - I.E.S. Hermanos Medina Rivilla	77	75	96	70
Bailén	23700840 - I.E.S. María Bellido	119	109	103	89
Baños de la Encina	23700611 - I.E.S. Bury Al-Hamma	30	29	27	30
Beas de Segura	23700581 - I.E.S. Sierra de Segura	75	71	45	45
Bédmar	23700621 - I.E.S. Accabe	39	28	36	21
Begíjar	23700633 - I.E.S. Vera Cruz	53	46	38	37
Campillo de Arenas	23700256 - I.E.S. Puerta de Arenas	29	27	59	77
Castellar	23700645 - I.E.S. Colegiata de Santiago	53	42	86	79
Castillo de Locubín	23700657 - I.E.S. Pablo Rueda	40	50	48	46
Cazorla	23001111 - I.E.S. Castillo de la Yedra	100	83	184	142
Cortijos Nuevos	23700268 - I.E.S. El Yelmo	36	26	24	18
Fuensanta de Martos	23700669 - I.E.S. Fuente de la Negra	34	36	35	22
Guarromán	23700670 - I.E.S. Río de los Granados	33	38	48	41
Huelma	23004926 - I.E.S. Sierra Mágina	71	89	146	139
Huesa	23700682 - I.E.S. Picos del Guadiana	32	33	45	35
Ibros	23700694 - I.E.S. Pedro Pablo López de Arcos	36	40	40	26
Jabalquinto	23700700 - I.E.S. Mateo Francisco de Rivas	21	20	21	32
Jaén	23002401 - I.E.S. Virgen del Carmen	115	150	116	106
Jaén	23002413 - I.E.S. Santa Catalina de Alejandría	94	109	136	136
Jaén	23002449 - I.E.S. Las Fuentezuelas	147	140	139	114
Jaén	23002474 - I.E.S. Jabalcuz	119	129	122	85
Jaén	23005062 - I.E.S. Auringis	118	87	75	94
Jaén	23005529 - I.E.S. San Juan Bosco	0	0	62	36
Jaén	23005906 - I.E.S. Fuente de la Peña	51	41	56	65
Jaén	23700271 - I.E.S. El Valle	32	33	53	59
Jaén	23700827 - I.E.S. Az-Zait	30	48	67	48
Jaén	23700839 - I.E.S. Santa Teresa	46	35	24	29
Jaén	23700876 - I.E.S. García Lorca	39	48	38	36
Jamilena	23700724 - I.E.S. Sierra de la Grana	43	35	38	37
Jódar	23004240 - I.E.S.	213	174	178	130
La Carolina	23001287 - I.E.S. Martín Halaja	63	58	43	42
La Carolina	23005049 - I.E.S. Pablo de Olavide	64	51	61	75
La Carolina	23700554 - I.E.S. Juan Pérez Creus	63	60	71	67
La Puerta de Segura	23000210 - I.E.S. Puerta de la Sierra	30	18	27	35
Linares	23002841 - I.E.S. Huarte San Juan	124	89	108	83
Linares	23002851 - I.E.S. Reyes de España	28	47	66	66
Linares	23005141 - I.E.S. Cástulo	82	77	78	65
Linares	23005979 - I.E.S. Himilce	36	40	18	8

Linares	23700281 - I.E.S. Oretania	61	55	35	38
Linares	23700888 - I.E.S. Santa Engracia	53	70	44	48
Lopera	23700748 - I.E.S. Gamonares	58	60	29	45
Los Villares	23700220 - I.E.S. La Pandera	78	70	68	67
Mancha Real	23005074 - I.E.S. Peña del Águila	52	57	79	72
Mancha Real	23005153 - I.E.S. Sierra Mágina	94	102	119	101
Marmolejo	23700293 - I.E.S. Virgen de la Cabeza	104	120	92	74
Martos	23003119 - I.E.S. Fernando III	122	108	88	87
Martos	23003132 - I.E.S. San Felipe Neri	120	109	86	93
Mengíbar	23700301 - I.E.S. Albariza	147	153	140	147
Navas de San Juan	23700578 - I.E.S. San Juan Bautista	67	57	53	50
Orcera	23700751 - I.E.S. Gandhi	27	26	23	23
Peal de Becerro	23700487 - I.E.S. Almicarán	68	77	74	74
Pegalajar	23700761 - I.E.S. Alhajar	48	46	38	23
Porcuna	23700852 - I.E.S. Ntra. Sra. de Alharilla	75	81	103	81
Pozo Alcón	23005372 - I.E.S. Guadalentín	67	65	79	84
Puente de Génave	23700773 - I.E.S. Valle del Guadalimar	26	24	30	20
Quesada	23700426 - I.E.S. Cañada de las Fuentes	72	75	59	51
Rus	23700785 - I.E.S. Ruradia	38	51	88	74
Sabiote	23700797 - I.E.S. Iulia Salaria	64	50	44	46
Santiago de la Espada	23700414 - I.E.S. Villa de Santiago	43	44	35	30
Santisteban del Puerto	23700566 - I.E.S. Virgen del Collado	71	52	51	53
Siles	23700323 - I.E.S. Doctor Francisco Marín	34	36	52	36
Torredelcampo	23000180 - I.E.S. Torre Olvidada	81	83	97	94
Torredelcampo	23003934 - I.E.S. Miguel Sánchez López	140	134	104	101
Torredonjimeno	23003983 - I.E.S. Santo Reino	89	103	83	41
Torredonjimeno	23700335 - I.E.S. Acebuche	72	65	83	52
Torreperogil	23700244 - I.E.S. Gil de Zático	100	94	84	86
Úbeda	23004252 - I.E.S. San Juan de la Cruz	90	110	109	99
Úbeda	23004264 - I.E.S. Los Cerros	89	82	82	79
Úbeda	23006029 - I.E.S. Francisco de los Cobos	61	62	46	33
Valdepeñas de Jaén	23700347 - I.E.S. Sierra Sur	40	69	44	54
Vilches	23700359 - I.E.S. Abula	47	55	90	72
Villacarrillo	23700864 - I.E.S. Sierra de las Villas	98	84	77	67
Villanueva de la Reina	23700803 - I.E.S. Juan de Barrionuevo Moya	36	40	45	57
Villanueva del Arzobispo	23700499 - I.E.S. Doña Nieves López Pastor	67	70	74	68
Villargordo	23700815 - I.E.S. Llano de la Viña	59	68	49	43
TOTAL		6.019	5.986	6.145	5.550
		23.700			

11.4. ANEXO 4. POBLACIÓN DE ALUMNOS EN CENTROS CONCERTADOS.

LOCALIDAD	DENOMINACIÓN	CURSO	ALUMNADO
Alcalá la Real	C.D.P. Cristo Rey	1º	35
Alcalá la Real	C.D.P. Cristo Rey	2º	35
Alcalá la Real	C.D.P. Cristo Rey	3º	21
Alcalá la Real	C.D.P. Cristo Rey	4º	27
Alcalá la Real	C.D.P. Sagrada Familia	1º	83
Alcalá la Real	C.D.P. Sagrada Familia	2º	88
Alcalá la Real	C.D.P. Sagrada Familia	3º	88
Alcalá la Real	C.D.P. Sagrada Familia	4º	76
Andújar	C.D.P. Inmaculada Concepción-la Salle	1º	29
Andújar	C.D.P. Inmaculada Concepción-la Salle	2º	29
Andújar	C.D.P. Inmaculada Concepción-la Salle	3º	26
Andújar	C.D.P. Inmaculada Concepción-la Salle	4º	28
Andújar	C.D.P. Madre del Divino Pastor	1º	62
Andújar	C.D.P. Madre del Divino Pastor	2º	52
Andújar	C.D.P. Madre del Divino Pastor	3º	54
Andújar	C.D.P. Madre del Divino Pastor	4º	41
Andújar	C.D.P. Sagrada Familia	1º	125
Andújar	C.D.P. Sagrada Familia	2º	109
Andújar	C.D.P. Sagrada Familia	3º	100
Andújar	C.D.P. Sagrada Familia	4º	103
Andújar	C.D.P. Virgen de la Cabeza	1º	31
Andújar	C.D.P. Virgen de la Cabeza	2º	27
Andújar	C.D.P. Virgen de la Cabeza	3º	28
Andújar	C.D.P. Virgen de la Cabeza	4º	24
Bailén	C.D.P. Sagrado Corazón	1º	57
Bailén	C.D.P. Sagrado Corazón	2º	54
Bailén	C.D.P. Sagrado Corazón	3º	48
Bailén	C.D.P. Sagrado Corazón	4º	53
Jaén	C.D.P. Andrés de Vandelvira	1º	58
Jaén	C.D.P. Andrés de Vandelvira	2º	53
Jaén	C.D.P. Andrés de Vandelvira	3º	52
Jaén	C.D.P. Andrés de Vandelvira	4º	51
Jaén	C.D.P. Cristo Rey	1º	85
Jaén	C.D.P. Cristo Rey	2º	95
Jaén	C.D.P. Cristo Rey	3º	85
Jaén	C.D.P. Cristo Rey	4º	91
Jaén	C.D.P. Divino Maestro	1º	56
Jaén	C.D.P. Divino Maestro	2º	57
Jaén	C.D.P. Divino Maestro	3º	52
Jaén	C.D.P. Divino Maestro	4º	44
Jaén	C.D.P. La Purísima	1º	57

Jaén	C.D.P. La Purísima	2º	57
Jaén	C.D.P. La Purísima	3º	51
Jaén	C.D.P. La Purísima	4º	44
Jaén	C.D.P. Marcelo Spínola	1º	28
Jaén	C.D.P. Marcelo Spínola	2º	29
Jaén	C.D.P. Marcelo Spínola	3º	30
Jaén	C.D.P. Marcelo Spínola	4º	20
Jaén	C.D.P. Miguel Castillejo	1º	55
Jaén	C.D.P. Miguel Castillejo	2º	63
Jaén	C.D.P. Miguel Castillejo	3º	60
Jaén	C.D.P. Miguel Castillejo	4º	44
Jaén	C.D.P. Pedro Poveda	1º	61
Jaén	C.D.P. Pedro Poveda	2º	55
Jaén	C.D.P. Pedro Poveda	3º	52
Jaén	C.D.P. Pedro Poveda	4º	43
Jaén	C.D.P. San Vicente de Paúl	1º	32
Jaén	C.D.P. San Vicente de Paúl	2º	26
Jaén	C.D.P. San Vicente de Paúl	3º	29
Jaén	C.D.P. San Vicente de Paúl	4º	30
Jaén	C.D.P. Santa María de la Capilla	1º	91
Jaén	C.D.P. Santa María de la Capilla	2º	85
Jaén	C.D.P. Santa María de la Capilla	3º	103
Jaén	C.D.P. Santa María de la Capilla	4º	95
Jaén	C.D.P. Santa María de los Apóstoles	1º	28
Jaén	C.D.P. Santa María de los Apóstoles	2º	27
Jaén	C.D.P. Santa María de los Apóstoles	3º	18
Jaén	C.D.P. Santa María de los Apóstoles	4º	27
Linares	C.D.P. A.C.E.L.	1º	30
Linares	C.D.P. A.C.E.L.	2º	29
Linares	C.D.P. A.C.E.L.	3º	24
Linares	C.D.P. A.C.E.L.	4º	26
Linares	C.D.P. Ciudad de Linares	1º	21
Linares	C.D.P. Ciudad de Linares	2º	26
Linares	C.D.P. Ciudad de Linares	3º	27
Linares	C.D.P. Ciudad de Linares	4º	21
Linares	C.D.P. La Inmaculada Concepción	1º	32
Linares	C.D.P. La Inmaculada Concepción	2º	28
Linares	C.D.P. La Inmaculada Concepción	3º	25
Linares	C.D.P. La Inmaculada Concepción	4º	30
Linares	C.D.P. La Presentación	1º	56
Linares	C.D.P. La Presentación	2º	53
Linares	C.D.P. La Presentación	3º	50
Linares	C.D.P. La Presentación	4º	48
Linares	C.D.P. Sagrada Familia	1º	90
Linares	C.D.P. Sagrada Familia	2º	71

Linares	C.D.P. Sagrada Familia	3°	79
Linares	C.D.P. Sagrada Familia	4°	75
Linares	C.D.P. Sagrado Corazón	1°	57
Linares	C.D.P. Sagrado Corazón	2°	54
Linares	C.D.P. Sagrado Corazón	3°	58
Linares	C.D.P. Sagrado Corazón	4°	58
Linares	C.D.P. San Agustín	1°	59
Linares	C.D.P. San Agustín	2°	56
Linares	C.D.P. San Agustín	3°	51
Linares	C.D.P. San Agustín	4°	41
Linares	C.D.P. San Joaquín	1°	22
Linares	C.D.P. San Joaquín	2°	24
Linares	C.D.P. San Joaquín	3°	19
Linares	C.D.P. San Joaquín	4°	25
Martos	C.D.P. Divina Pastora	1°	33
Martos	C.D.P. Divina Pastora	2°	30
Martos	C.D.P. Divina Pastora	3°	32
Martos	C.D.P. Divina Pastora	4°	32
Martos	C.D.P. San Antonio de Padua	1°	68
Martos	C.D.P. San Antonio de Padua	2°	69
Martos	C.D.P. San Antonio de Padua	3°	67
Martos	C.D.P. San Antonio de Padua	4°	51
Torredonjimeno	C.D.P. San José de la Montaña	1°	30
Torredonjimeno	C.D.P. San José de la Montaña	2°	15
Torredonjimeno	C.D.P. San José de la Montaña	3°	23
Torredonjimeno	C.D.P. San José de la Montaña	4°	17
Úbeda	C.D.P. La Milagrosa	1°	54
Úbeda	C.D.P. La Milagrosa	2°	62
Úbeda	C.D.P. La Milagrosa	3°	57
Úbeda	C.D.P. La Milagrosa	4°	49
Úbeda	C.D.P. Sagrada Familia	1°	107
Úbeda	C.D.P. Sagrada Familia	2°	113
Úbeda	C.D.P. Sagrada Familia	3°	97
Úbeda	C.D.P. Sagrada Familia	4°	100
Úbeda	C.D.P. Santo Domingo Savio	1°	43
Úbeda	C.D.P. Santo Domingo Savio	2°	60
Úbeda	C.D.P. Santo Domingo Savio	3°	44
Úbeda	C.D.P. Santo Domingo Savio	4°	49
Villacarrillo	C.D.P. Ntra. Sra. de las Mercedes	1°	31
Villacarrillo	C.D.P. Ntra. Sra. de las Mercedes	2°	32
Villacarrillo	C.D.P. Ntra. Sra. de las Mercedes	3°	31
Villacarrillo	C.D.P. Ntra. Sra. de las Mercedes	4°	28
Villacarrillo	C.D.P. Sagrada Familia	1°	30
Villacarrillo	C.D.P. Sagrada Familia	2°	27
Villacarrillo	C.D.P. Sagrada Familia	3°	23

Villacarrillo	C.D.P. Sagrada Familia	4°	23
Villanueva del Arzobispo	C.D.P. Cristo Rey	1°	28
Villanueva del Arzobispo	C.D.P. Cristo Rey	2°	30
Villanueva del Arzobispo	C.D.P. Cristo Rey	3°	30
Villanueva del Arzobispo	C.D.P. Cristo Rey	4°	18
Villanueva del Arzobispo	C.D.P. Sagrada Familia	1°	29
Villanueva del Arzobispo	C.D.P. Sagrada Familia	2°	30
Villanueva del Arzobispo	C.D.P. Sagrada Familia	3°	25
Villanueva del Arzobispo	C.D.P. Sagrada Familia	4°	22
TOTAL			6.756

TOTAL ALUMNADO POR CURSOS	1°	1.793
	2°	1.750
	3°	1.659
	4°	1.554
		6.756

11.5. ANEXO 5. PRIMER DISEÑO DEL CUESTIONARIO

**CUESTIONARIO DE ASPECTOS
COEDUCATIVOS EN EDUCACIÓN
FÍSICA (CACEF)**

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal.

Estimado/a profesor/a:

Desde la Universidad de Jaén, nos dirigimos a usted con la intención de contar con su colaboración para la realización del Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física.

Ésta es una fase importante dentro de nuestro estudio con la que se obtendrán unos datos que nos permitirá comprobar cual es el grado de incidencia de diferentes factores coeducativos dentro de las clases de EF y como influye en el alumnado. Por lo tanto, solicitamos su colaboración ya que forma usted parte de la muestra del estudio y la realización de este cuestionario es muy importante para el desarrollo de la investigación. La realización de este cuestionario es totalmente anónima, no tendrá que dejar su identidad.

Gracias por su colaboración

Datos del investigador principal:

Pedro Ángel Valdivia Moral

Grupo de Investigación HUM 653.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Universidad de Jaén

Paraje Las Lagunillas S/N

23071, Jaén

E-mail: Pvaldiviamoral@hotmail.com

Nota: Se le informará puntualmente de los resultados que se deriven de esta investigación.

Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física (CACEF)

Datos socio-gráficos:

Seleccione su rango de edad:

25-35 36-45 46-55 56-65 66-75 76-85

Sexo:

Años de experiencia docente en primaria:

Años de experiencia docente en secundaria:

Años de experiencia docente en universidad:

Valore el grado de conformidad con el ítem en una escala de 0 a 10.

Muy en desacuerdo: 2, En desacuerdo: 4, Indiferente: 6, De acuerdo: 8, Muy de acuerdo: 10

1. Dimensión sobre tendencias coeducativas y valores contenidos	
Ítem	Valor
1. En la escuela lo importante es que la educación que se ofrezca sea igual para todos.	
2. Coeducar es un proceso en el que se asegura un trato equitativo a chicos y chicas mediante la superación de estereotipos.	
3. La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes.	
4. El trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación.	
5. El control de los recursos es poco importante en coeducación.	
6. Para el trabajo de la coeducación me centro en el control del espacio.	
7. La coeducación es un proceso educativo.	
8. La escuela debe ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas.	

Ítem	Valor
9. Es importante que se reproduzcan las desigualdades sociales para el trabajo coeducativo.	
10. Considero que la igualdad es fundamental en la coeducación.	
11. La escuela debe atender a las necesidades de cada grupo sexual.	
12. El fomento del respeto carece de importancia en el trabajo coeducativo.	
13. La responsabilidad carece de importancia en el alumnado para desarrollar la coeducación.	
14. La tolerancia en el alumnado es básica para el trabajo coeducativo.	
15. La violencia está vinculada al proceso coeducativo.	
16. El compañerismo no se valora en la coeducación.	
17. La confianza se excluye de mis objetivos actitudinales en la coeducación.	
18. Consigo trabajar la coeducación con mis alumnos mediante el fomento de la solidaridad.	

2. Dimensión sobre aspectos relevante, evolución docente y barreras encontradas	
Ítem	Valor
1. Las instituciones (educativas, administrativas, municipales) tienen la coeducación entre sus líneas de actuación.	
2. El profesorado de Educación Física (EF) utiliza un lenguaje sexista inconscientemente.	
3. Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas.	
4. El profesorado de EF utiliza un lenguaje sexista conscientemente.	
5. La familia apenas influye en la formación coeducativa del alumno/a.	
6. La televisión tiene incidencia positiva en las actitudes coeducativas.	
7. El centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado.	
8. Las relaciones con amigos/as fomentan las actitudes coeducativas.	

Ítem	Valor
9. Encuentro barreras en el alumnado para trabajar la coeducación.	
10. Los/Las Padres y/o madres me han dificultado el trabajo coeducativo.	
11. Los centros en los que he trabajado han apoyado mis actividades coeducativas.	
12. Los nuevos materiales de EF intentan adecuarse a los dos sexos.	
13. He observado cambios coeducativos en las relaciones en el alumnado a lo largo de mi experiencia docente.	
14. Las evoluciones sufridas en mi metodología deja fuera aspectos coeducativos.	
15. En mi experiencia docente, la concepción sobre coeducación en las familias ha cambiado.	
16. Dependiendo del tipo de las actividades he tenido dificultad para trabajar la coeducación.	
17. En mis años como docente he observado cambios en la sociedad, fomentando la coeducación.	

3. Dimensión sobre tipos de centros y formación en coeducación	
Ítem	Valor
1. En los centros mixtos se fomenta la coeducación.	
2. Mi formación en coeducación se debe a cursos postuniversitarios.	
3. Mi ideología de trabajo se identifica con centros de un solo sexo.	
4. Nunca he recibido formación sobre coeducación.	
5. En mis estudios universitarios se han tratado contenidos coeducativos.	
6. Los centros mixtos son adecuados para mi metodología de trabajo.	
7. He realizado búsquedas de información y/o materiales para formarme en coeducación.	
8. El currículo oculto no incide en mi trabajo como coeducador.	
9. El currículo oficial es la base para favorecer el trabajo coeducativo.	

4. Dimensión sobre metodología coeducativa en EF	
Ítem	Valor
1. Los alumnos y alumnas se agrupan en función de su sexo.	
2. El alumnado forma grupos mixtos espontáneamente.	
3. Formo los grupos con número aproximado de chicos y chicas.	
4. Organizo los grupos en función del sexo del alumnado.	
5. Intento aportar más material didáctico a las chicas.	
6. El sexo del alumnado influye en el proceso de evaluación.	
7. La mejora física es diferente en función del sexo.	
8. Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del sexo.	
9. Hago que participen tanto chicos como chicas.	
10. El bloque de condición física y salud es preferido por los chicos.	
11. Focalizo mi atención a chicos y chicas por igual	
12. Las chicas me demandan contenidos del bloque de actividades en el medio natural.	
13. El sexo no es un factor condicionante en el nivel de partida del alumnado en el inicio del aprendizaje de una actividad física.	
14. Mi tono verbal es diferente para las chicas.	
15. Las chicas prefieren trabajar el bloque de ritmo y expresión.	
16. Me intereso de forma diferente por los chicos que por las chicas.	
17. Utilizo como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos.	
18. Propongo actividades distintas a las chicas.	

Ítem	Valor
19. Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas.	
20. Empleo las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos.	
21. Motivo y animo de forma distinta a chicos que a chicas.	
22. Las chicas y los chicos aprenden por igual.	
23. Dedico diferentes tiempos para la corrección de ejercicios para los chicos que para las chicas.	
24. Escucho por igual las propuestas que hacen tanto los chicos como las chicas.	
25. Intento que la ocupación de espacios deportivos en las tareas no beneficie a ningún sexo.	

Observaciones de los jueces y juezas expertos/as:

11.6. ANEXO 6. OBSERVACIONES DE JUECES EXPERTOS

CUESTIONARIO DE ASPECTOS COEDUCATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA (CACEF)

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal.

Fase de Revisión por Jueces y Juezas Expertos/as

Estimado/a profesor/a:

Nos dirigimos a usted con la intención de informarle de nuestro interés por contar con su colaboración para llevar a cabo la fase de *Revisión por Jueces y Juezas Expertos/as* perteneciente a la validación del *Cuestionario de Observación de los Aspectos Coeducativos en Educación Física por el Profesorado*

Ésta es una fase importante dentro de nuestro estudio que nos permitirá crear uno de los instrumentos de medida que se utilizarán posteriormente. Se pretende analizar los aspectos coeducativos que tiene en cuenta el profesorado de Educación Física. Solicitamos por tanto su colaboración en esta fase para que muestre su grado de conformidad o disconformidad con cualquier aspecto de los ítems que a continuación se exponen. Así mismo podrá realizar las apreciaciones oportunas en cada ítem y al cuestionario en su última página.

Gracias por su colaboración

Datos del investigador principal:

Pedro Ángel Valdivia Moral

Grupo de Investigación HUM 653.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Universidad de Jaén

Paraje Las Lagunillas S/N

23071, Jaén

E-mail: Pvaldiviamoral@hotmail.com

Nota: Se le informará puntualmente de los resultados que se deriven de esta investigación.

Cuestionario de Observación de los Aspectos Coeducativos en Educación Física por el Profesorado (OACEFP)

Datos socio-gráficos:

Seleccione su rango de edad:

25-35 36-45 46-55 56-65 66-75 76-85

Sexo:

Años de experiencia docente en primaria:

Años de experiencia docente en secundaria:

Años de experiencia docente en universidad:

Valoración de jueces y juezas expertos/as

Valore el grado de pertenencia del ítem al estudio en una escala de 0 a 10 e indique las observaciones oportunas debajo de cada ítem.

Muy en desacuerdo: 2, En desacuerdo: 4, Indiferente: 6, De acuerdo: 8, Muy de acuerdo: 10

1. Dimensión sobre tendencias coeducativas y valores contenidos	
Ítem	Valor
1. En la escuela lo importante es que la educación que se ofrezca sea igual para todos. (J9) LA EXPRESIÓN “IGUAL PARA TODOS” PUEDE LLEVAR A CONFUSIÓN, YA QUE SE PUEDE INTERPRETAR DE DOS FORMAS DISTINTA: O BIEN COMO “IGUALDAD EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN” (QUE EVIDENTEMENTE DEBERÍAMOS ESTAR DE ACUERDO), O BIEN COMO “TRATAR IGUAL U HACER LO MISMO” (QUE EN ESTE CASO, YA ES MÁS COMPLEJO, YA QUE TRATAR IGUAL A PERSONAS DISTINTAS, QUIZÁ NO SEA LO MÁS JUSTO O ADECUADO).	
2. Coeducar es un proceso en el que se asegura un trato equitativo a chicos y chicas mediante la superación de estereotipos. (J2) CAMBIARIA CHICOS Y CHICAS POR VARONES Y MUJERES	
3. La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes. (J2) CAMBIARIA NIÑOS Y NIÑAS POR VARONES Y MUJERES	
4. El trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación.	
5. El control de los recursos es poco importante en coeducación. (J10) POCO ES NEGACIÓN E IMPORTANTE ES AFIRMACIÓN, CUIDADO.	
6. Para el trabajo de la coeducación me centro en el control del espacio.	
7. La coeducación es un proceso educativo. (J10) SUGIERO: “LA COEDUCACIÓN ESP ARTE DEL PROCESO EDUCATIVO”	
8. La escuela debe ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas. (J2) CAMBIARIA CHICOS Y CHICAS POR VARONES Y MUJERES	

Ítem	Valor
9. Es importante que se reproduzcan las desigualdades sociales para el trabajo coeducativo. (J7) NO SE ENTIENDE BIEN (J9) CREO QUE ES DEMASIADO EVIDENTE	
10. Considero que la igualdad es fundamental en la coeducación. (J9) SURGE EL MISMO PROBLEMA QUE EN EL ÍTEM 1 (SE DEBERÍA ACLARAR DE QUÉ “IGUALDAD” ESTAMOS HABLANDO)	
11. La escuela debe atender a las necesidades de cada grupo sexual.	
12. El fomento del respeto carece de importancia en el trabajo coeducativo. (J7) CUIDADO CON LOS QUE ESTÁN FORMULADOS EN NEGATIVO (J9) CREO QUE ES DEMASIADO EVIDENTE	
13. La responsabilidad carece de importancia en el alumnado para desarrollar la coeducación. (J9) CREO QUE ES DEMASIADO EVIDENTE	
14. La tolerancia en el alumnado es básica para el trabajo coeducativo.	
15. La violencia está vinculada al proceso coeducativo. (J3) NO ESTÁ CLARO LO QUE QUIERES DECIR	
16. El compañerismo no se valora en la coeducación.	
17. La confianza se excluye de mis objetivos actitudinales en la coeducación.	
18. Consigo trabajar la coeducación con mis alumnos mediante el fomento de la solidaridad.	

2. Dimensión sobre aspectos relevante, evolución docente y barreras encontradas	
Ítem	Valor
1. Las instituciones (educativas, administrativas, municipales) tienen la coeducación entre sus líneas de actuación. (J2) LAS TIENEN EN SU LINEA DE ACTUACIÓN PERO NO SIEMPRE LA CUMPLEN	
2. El profesorado de Educación Física (EF) utiliza un lenguaje sexista inconscientemente. (J9) SE PODRÍA INCLUIR TAMBIÉN EL TÉRMINO O CONCEPTO “ANDROCÉNTRICO”	
3. Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas.	
4. El profesorado de EF utiliza un lenguaje sexista conscientemente. (J1)NO SÉ SI ESTA LA HABEIS PUESTO A CONSCIENCIA. (J1)QUIZÁ NO SE CONTESTE CON TOTAL SINCERIDAD. (J7) NO ENCUENTRO LÓGICA TRAS EL ÍTEM 2 (J9) SE PODRÍA INCLUIR TAMBIÉN EL TÉRMINO O CONCEPTO “ANDROCÉNTRICO”	
5. La familia apenas influye en la formación coeducativa del alumno/a. (J4) ELIMINARIA APENAS	
6. La televisión tiene incidencia positiva en las actitudes coeducativas.	
7. El centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado.	
8. Las relaciones con amigos/as fomentan las actitudes coeducativas.	

Ítem	Valor
9. Encuentro barreras en el alumnado para trabajar la coeducación.	
10. Los/Las Padres y/o madres me han dificultado el trabajo coeducativo. (J2) SUSTITUIRIA PADRES /MADRES POR FAMILIA	
11. Los centros en los que he trabajado han apoyado mis actividades coeducativas.	
12. Los nuevos materiales de EF intentan adecuarse a los dos sexos.	
13. He observado cambios coeducativos en las relaciones en el alumnado a lo largo de mi experiencia docente.	
14. Las evoluciones sufridas en mi metodología deja fuera aspectos coeducativos. (J1, J9) ¿NO SERÍA DEJAN?. (J1) QUIZÁ SE PUDIERA PREGUNTAR DE OTRA MANERA. (J7) NO SE ENTIENDE BIEN	
15. En mi experiencia docente, la concepción sobre coeducación en las familias ha cambiado. (J9) CREO QUE NO TODO EL MUNDO PUEDE ENTENDER LO MISMO POR “COEDUCACIÓN EN LAS FAMILIAS”	
16. Dependiendo del tipo de las actividades he tenido dificultad para trabajar la coeducación.	
17. En mis años como docente he observado cambios en la sociedad, fomentando la coeducación.	

3. Dimensión sobre tipos de centros y formación en coeducación	
Ítem	Valor
1. En los centros mixtos se fomenta la coeducación.	
2. Mi formación en coeducación se debe a cursos postuniversitarios. (J9) SIN EMBARGO, SI DICE QUE NO, NO SABREMOS DE DONDE PROCEDE....	
3. Mi ideología de trabajo se identifica con centros de un solo sexo.	
4. Nunca he recibido formación sobre coeducación.	
5. En mis estudios universitarios se han tratado contenidos coeducativos.	
6. Los centros mixtos son adecuados para mi metodología de trabajo.	
7. He realizado búsquedas de información y/o materiales para formarme en coeducación.	
8. El currículo oculto no incide en mi trabajo como coeducador.	
9. El currículo oficial es la base para favorecer el trabajo coeducativo.	

4. Dimensión sobre metodología coeducativa en EF	
Ítem	Valor
1. Los alumnos y alumnas se agrupan en función de su sexo. (J2) DEFINIRÍA EL ÍTEM: “En las clases, el alumnado suele agruparse por género”.	
2. El alumnado forma grupos mixtos espontáneamente.	
3. Formo los grupos con número aproximado de chicos y chicas.	
4. Organizo los grupos en función del sexo del alumnado. (J9) CREO QUE ES MEJOR DECIR “ORGANIZO LOS GRUPOS POR SEXO”	
5. Intento aportar más material didáctico a las chicas.	
6. El sexo del alumnado influye en el proceso de evaluación.	
7. La mejora física es diferente en función del sexo.	
8. Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del sexo.	
9. Hago que participen tanto chicos como chicas.	
10. El bloque de condición física y salud es preferido por los chicos.	
11. Focalizo mi atención a chicos y chicas por igual	
12. Las chicas me demandan contenidos del bloque de actividades en el medio natural.	
13. El sexo no es un factor condicionante en el nivel de partida del alumnado en el inicio del aprendizaje de una actividad física.	
14. Mi tono verbal es diferente para las chicas.	
15. Las chicas prefieren trabajar el bloque de ritmo y expresión.	
16. Me intereso de forma diferente por los chicos que por las chicas.	
17. Utilizo como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos.	
18. Propongo actividades distintas a las chicas. (J3) A VECES LAS DISTANCIAS Y MATERIALES SON DIFERENTES DEBIDO AL REGLAMENTO DE LOS DEPORTES.	

Ítem	Valor
19. Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas. (J2) CAMBIARIA CHICOS Y CHICAS POR VARONES Y MUJERES	
20. Empleo las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos. (J2) CAMBIARIA CHICOS Y CHICAS POR VARONES Y MUJERES	
21. Motivo y animo de forma distinta a chicos que a chicas. (J2) CAMBIARIA CHICOS Y CHICAS POR VARONES Y MUJERES	
22. Las chicas y los chicos aprenden por igual. (J2) CAMBIARIA CHICOS Y CHICAS POR VARONES Y MUJERES	
23. Dedico diferentes tiempos para la corrección de ejercicios para los chicos que para las chicas. (J2) CAMBIARIA CHICOS Y CHICAS POR VARONES Y MUJERES	
24. Escucho por igual las propuestas que hacen tanto los chicos como las chicas. (J2) CAMBIARIA CHICOS Y CHICAS POR VARONES Y MUJERES	
25. Intento que la ocupación de espacios deportivos en las tareas no beneficie a ningún sexo.	

Observaciones de los jueces y juezas expertos/as:

Juez 2:

- “Se deberá mezclar más los ítems negativos y los positivos, van muy seguidos aquellos que posiblemente se valoren con una puntuación alta o lo contrario”.
- “No entiendo la puntuación 2, 4, 6, 8, 10. Si fuera de 1 a 5 , el 3 es la puntuación media, mientras que el 6 es poco claro como valor central y nunca la media puede ser 1”.
- “Cuidado con la utilización de "género o sexo". Género se refiere más a realidades o construcciones sociales y sexo a la condición orgánica o biológica”.
- “No es correcto decir "chicos y chicas", se debe decir "varones y mujeres””.
- “Algunas veces se podría substituir "coeducación" por "igualdad de género", "educación para la igualdad””

Juez 4:

- “En cuanto a la edad es mejor que cada profesor indique su edad para posteriormente realizar los agrupamientos que desees en SPSS”.

Juez 9:

- “¿Se va a analizar la programación del profesorado que forme parte del estudio? Creo que también es importante, se pide que contenidos consideran que prefieren chicos y chicas, pero no qué presencia tiene cada contenido en la programación”.
- “También sería interesante saber si se hacen actividades expresas para analizar y superar los estereotipos tradicionales de género”.

Juez 10:

- “Sugiero la pertinencia de la realización de un análisis factorial exploratorio (para establecer las dimensiones o factores), o confirmatorio (confirmar las dimensiones propuestas).”
- “La dimensión 3 tiene una denominación complicada”
- “En la versión definitiva y siempre que fuera posible sería conveniente que los ítems de un mismo factor fueran en la misma página.”

11.7. ANEXO 7. MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS Y ROTACIÓN VARIMAX CON KAISER

	Componente		
	1	2	3
coeducar	,504		
Desarrollo	,811		
Trabajo	-,367		
Espacio		,493	
Proceso	,622		
Neutro		,476	
Igualdad			,262
Respeto		,544	
Responsabilidad		,515	
Compañerismo		,433	
Inconscientemente		,382	
Materiales		,424	
Televisión		,264	
Centro	,567		
Amigos			,279
Dificultado		,467	
Actividades	,580		
Cambios	,648		
Concepción	,447		
Dificultad	,520		
Sociedad	,713		
Mixtos	,393		
Ideología			-,265
Oficial	,625		
Grupos			,252
Material		,385	
Influye		,394	
Mejora		,503	
Expresiones			,381
Participen			,681
Salud		,344	
Atención			,670
Natural	,337		
Tono		,480	
Expresión	,569		
Intereso			-,452
Físicas			,562
Distintas			-,278
Responsabilidades			,533
Juegos	,585		
Normas			,549
Motivo		,464	
Corrección		,397	
Escucho			,703

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

11.8. ANEXO 8. CUESTIONARIO DEFINITIVO

**CUESTIONARIO DE ASPECTOS
COEDUCATIVOS EN EDUCACIÓN
FÍSICA
(CACEF)**

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal.

Estimado/a profesor/a:

Desde la Universidad de Jaén, nos dirigimos a usted con la intención de contar con su colaboración para la realización del Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física.

Ésta es una fase importante dentro de nuestro estudio con la que se obtendrán unos datos que nos permitirá comprobar cual es el grado de incidencia de diferentes factores coeducativos dentro de las clases de EF y como influye en el alumnado. Por lo tanto, solicitamos su colaboración ya que forma usted parte de la muestra del estudio y la realización de este cuestionario es muy importante para el desarrollo de la investigación. La realización de este cuestionario es totalmente anónima, no tendrá que dejar su identidad.

La duración de este cuestionario está estimada en 10 minutos.

Si desea conocer los resultados de este estudio hágalo saber a la persona de contacto.

Gracias por su colaboración

Datos del investigador principal:

Pedro Ángel Valdivia Moral

Grupo de Investigación HUM 653.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Universidad de Jaén

Paraje Las Lagunillas S/N

23071, Jaén

E-mail: Pvaldiviamoral@hotmail.com

Nota: Se le informará puntualmente de los resultados que se deriven de esta investigación.

Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física (CACEF)

Datos socio-gráficos:

Sexo: Hombre Mujer

Subraye su intervalo de **edad**:

Hasta 30 años

Más de 30 años y Menos de 40 años

Más de 40 años

Subraye su intervalo de **años de experiencia docente**:

De 0 a 5 años

Más de 5 años y Menos de 10 años

Más de 10 años

Valore el grado de conformidad con el ítem al estudio en una escala de 1 a 10, donde los valores van desde:

Muy en desacuerdo: 1,

Muy de acuerdo: 10

1. TENDENCIAS COEDUCATIVAS Y ELEMENTOS QUE INFLUYEN LA COEDUCACIÓN EN EF	
Ítem	Valor
1. Coeducar es un proceso en el que se asegura un trato equitativo a chicos y chicas mediante la superación de estereotipos.	
2. La coeducación potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes.	
3. El trabajo de los aspectos positivos de cada sexo apenas influye en la coeducación.	
4. La coeducación forma parte del proceso educativo.	
5. El centro escolar influye directamente en la coeducación del alumnado.	
6. Los centros en los que he trabajado han apoyado mis actividades coeducativas.	
7. He observado cambios coeducativos en las relaciones en el alumnado a lo largo de mi experiencia docente.	
8. En mi experiencia docente, la concepción sobre coeducación en las familias ha cambiado.	
9. Dependiendo del tipo de las actividades he tenido dificultad para trabajar la coeducación.	
10. En mis años como docente he observado cambios en la sociedad, fomentando la coeducación.	
11. En los centros mixtos se fomenta la coeducación.	
12. El currículo oficial es la base para favorecer el trabajo coeducativo.	
13. Las chicas me demandan contenidos del bloque de actividades en el medio natural.	
14. Las chicas prefieren trabajar el bloque de expresión corporal.	
15. Los chicos se decantan por contenidos del bloque de juegos y deportes.	

2. VALORES CONTENIDOS Y FACTORES EN EL PROCESO	
Ítem	Valor
16. Para el trabajo de la coeducación me centro en el control del espacio de actividad motriz.	
17. La escuela debe ser un instrumento neutro en la formación de chicos y chicas.	
18. El fomento del respeto carece de importancia en el trabajo coeducativo.	
19. La responsabilidad carece de importancia en el alumnado para desarrollar la coeducación.	
20. El compañerismo no se valora en la coeducación.	
21. El profesorado de Educación Física (EF) utiliza un lenguaje sexista inconscientemente.	
22. Existen materiales de EF que intrínsecamente fomentan actitudes sexistas.	
23. La televisión tiene incidencia positiva en las actitudes coeducativas.	
24. La familia me ha dificultado el trabajo coeducativo.	
25. Intento aportar más material didáctico a las chicas.	
26. El género del alumnado influye en el proceso de evaluación.	
27. La mejora física es diferente en función del sexo.	
28. El bloque de condición física y salud es preferido por los chicos.	
29. Mi tono verbal es diferente para las chicas.	
30. Motivo y animo de forma distinta a chicos que a chicas.	
31. Dedico diferentes tiempos para la corrección de ejercicios para los chicos que para las chicas.	

3. METODOLOGÍA COEDUCATIVA EN EF	
Ítem	Valor
32. Considero que la igualdad es fundamental en la coeducación.	
33. Las relaciones con amigos/as fomentan las actitudes coeducativas.	
34. Mi ideología de trabajo se identifica con centros de un solo sexo.	
35. Formo los grupos con número aproximado de chicos y chicas.	
36. Utilizo las mismas expresiones para todos independientemente del género.	
37. Hago que participen tanto chicos como chicas.	
38. Focalizo mi atención a chicos y chicas por igual.	
39. Me intereso de forma diferente por los chicos que por las chicas.	
40. Utilizo como modelos de ejecución en las actividades físicas tanto a chicas como a chicos.	
41. Propongo actividades distintas a las chicas que a los chicos.	
42. Delego responsabilidades tanto en chicos como en chicas.	
43. Empleo las mismas normas tanto para las chicas como para los chicos.	
44. Escucho por igual las propuestas que hacen tanto los chicos como las chicas.	

11.9. ANEXO 9. GUIA PARA LA REALICACIÓN DE LA PLATAFORMA MOODLE

INSTRUCCIONES PARA LA REALIZACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ASPECTOS COEDUCATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Estimado/a Profesor/a,

Para realizar el Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física (CACEF) le proporcionamos la siguiente guía para resolver aquellas posibles dudas que puedan surgir durante la realización del cuestionario.

1. Pinche en el siguiente enlace para acceder a la página web.

<http://coeducacion.freewebclass.com/>

2. Le aparecerá la siguiente página donde podrá pinchar sobre la palabra “Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física” o en “Entrar”.

3. Posteriormente le aparecerá la siguiente página donde tiene que introducir su nombre de usuario y contraseña (**es importante respetar las mayúsculas y los signos que contiene el nombre de usuario y la contraseña**), que son:

Nombre de usuario: iesprueba1

Contraseña: Prueba/01

4. Le aparecerá la siguiente página donde tendrá que pinchar en la palabra “Cuestionario de Aspectos Coeducativos en Educación Física”.



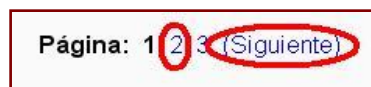
5. A continuación pinche en “Comenzar”.



6. En el siguiente cuadro pulse “Aceptar”.



7. Una vez pulse aceptar le aparecerá el cuestionario donde las tres primeras preguntas son referidas a aspectos sociodemográficos y las siguientes serán preguntas referidas a aspectos coeducativos. Una vez finalice los ítems de una página podrá pasar a la siguiente página pinchando en “Siguiente” o en el número de la página, por ej. “2”.



8. Para finalizar en la página 3, una vez acabe el cuestionario pulse “enviar todo y terminar”



9. Por último en esta última ventana pulse “aceptar”.



Muchas Gracias por su colaboración

11.10. ANEXO 10. MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS Y ROTACIÓN VARIMAX CON KAISER DEL CPIDEF

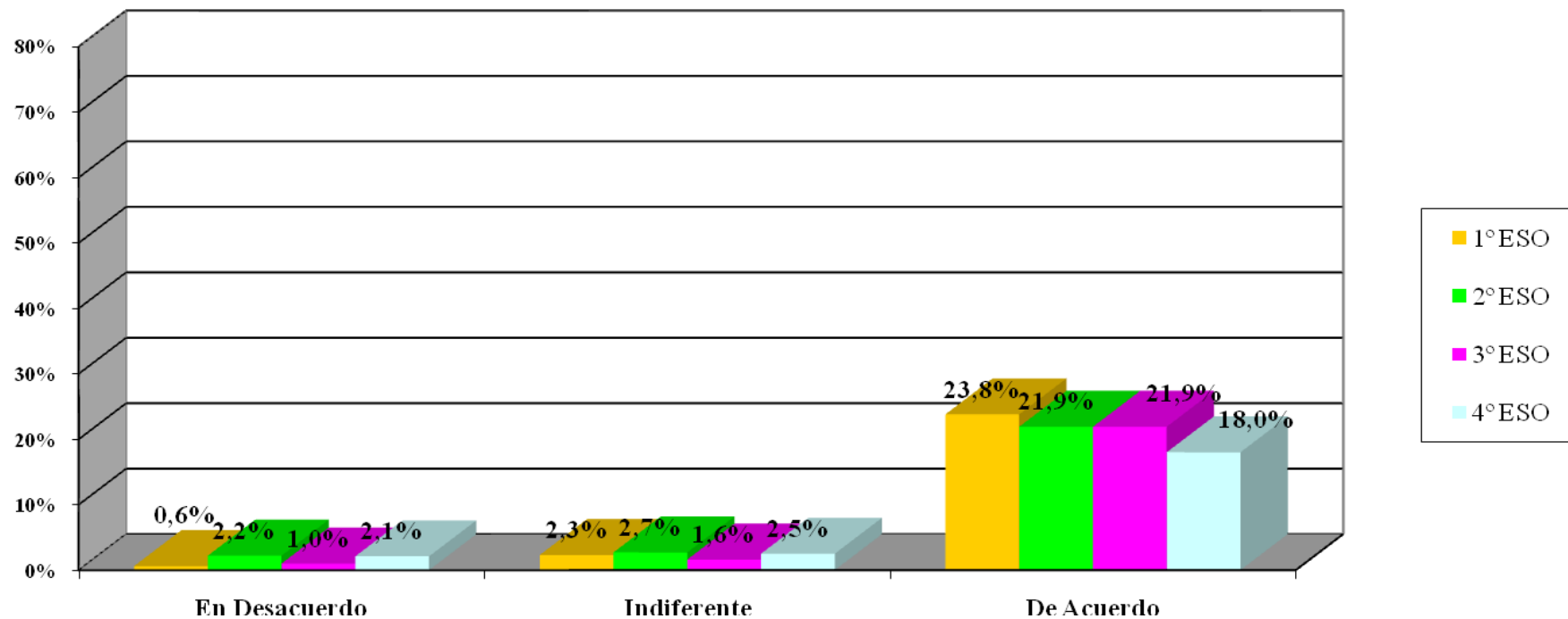
	Componente	
	1	2
Material	,775	
Evalua	,578	
Organiza	,578	
Mejora		,544
Expresiones	,432	
Participen	,765	
Atención		,644
Capacidad		,578
Tono		,734
Nivel	,639	
Interesa		,736
Distintas		,611
Ejemplos	,647	
Motiva		,654
Aprender	,586	
Escucha	,625	
Normas	,791	
Responsabilidades	,779	
Corrección	,657	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

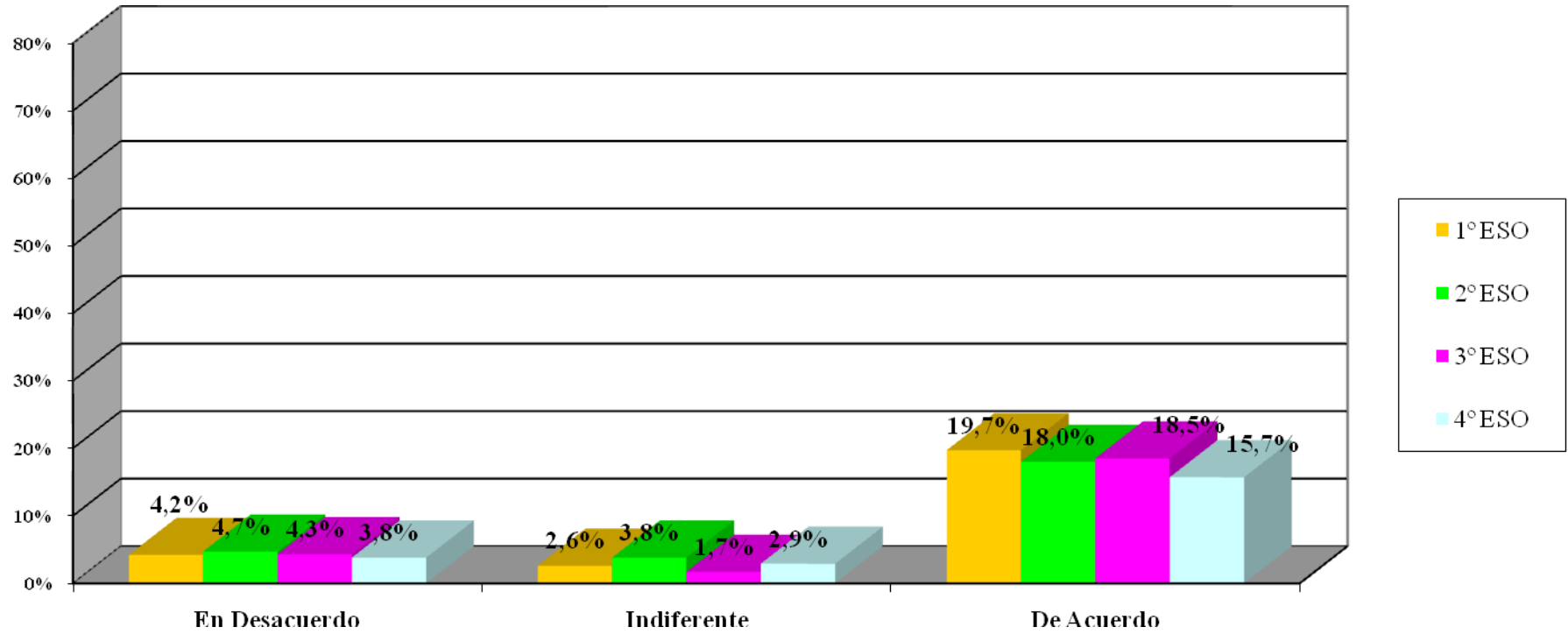
a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

11.11. ANEXO 11. GRÁFICOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE TABLAS DE CONTINGENCIA EN RELACIÓN AL A VARIABLE CURSO

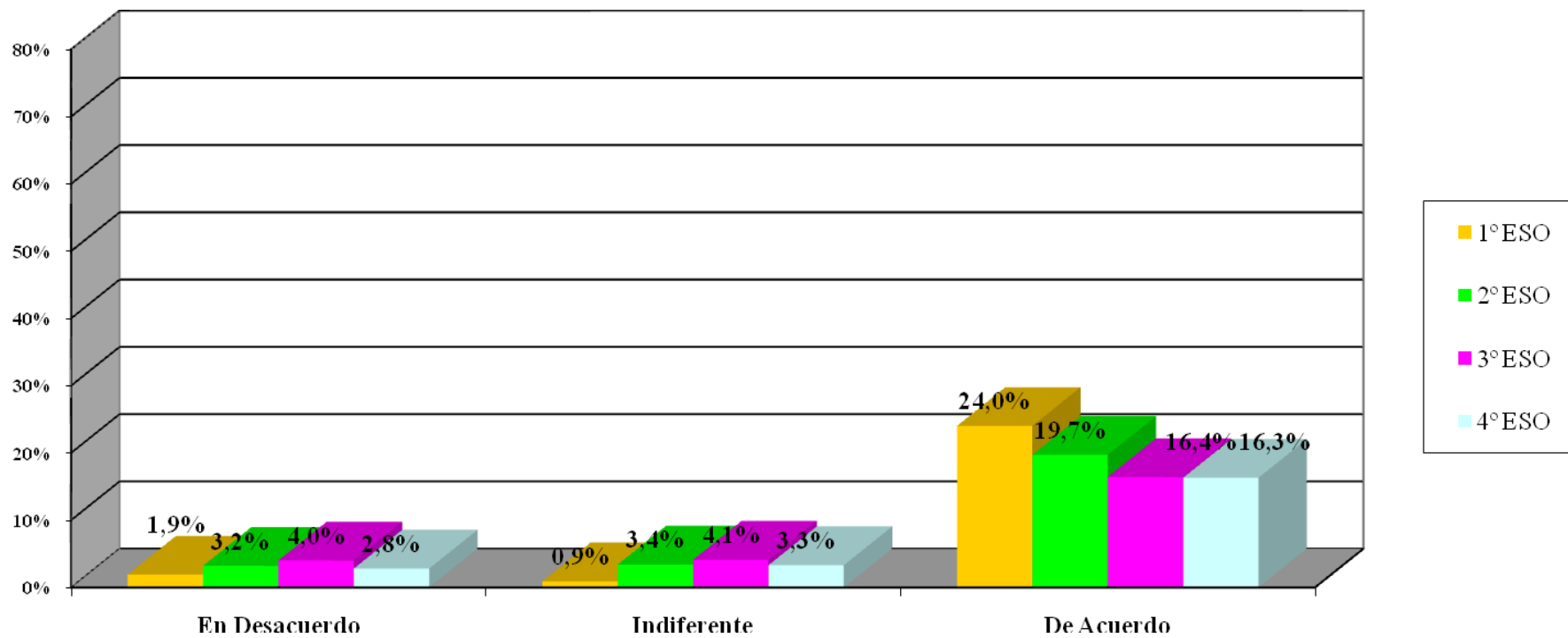
1) Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas.



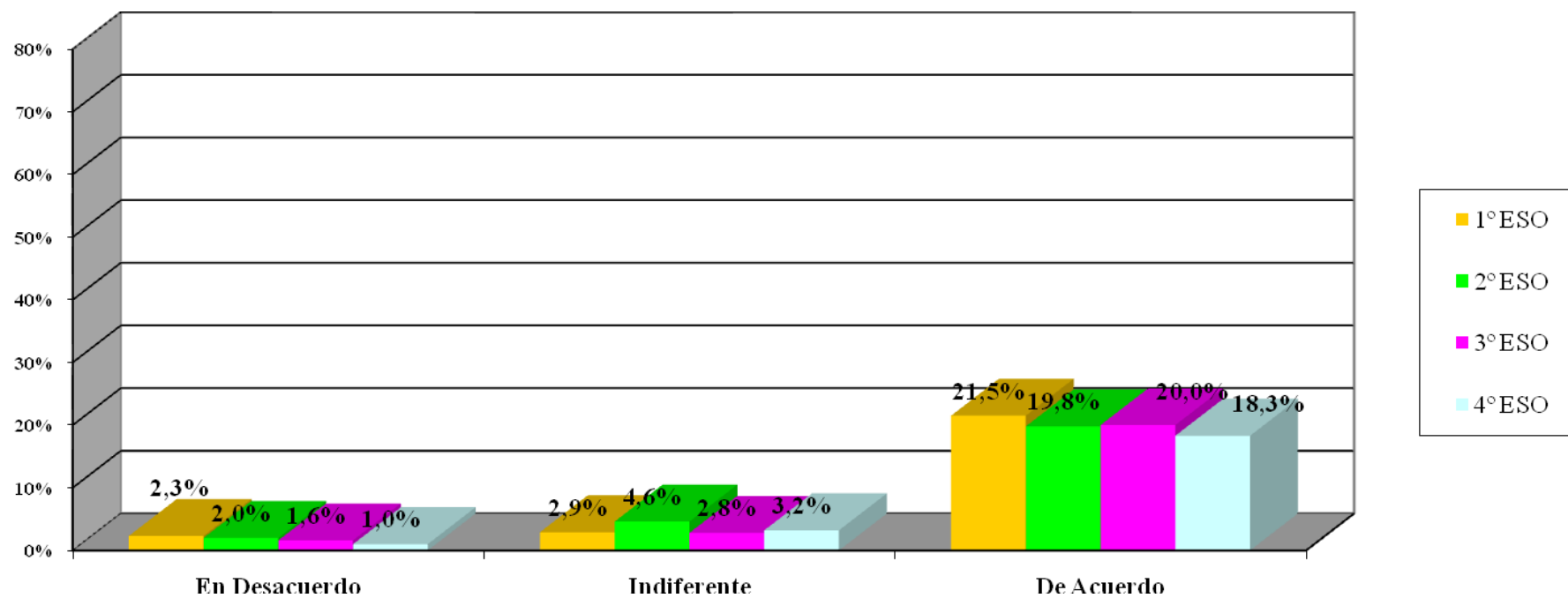
2) Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna.



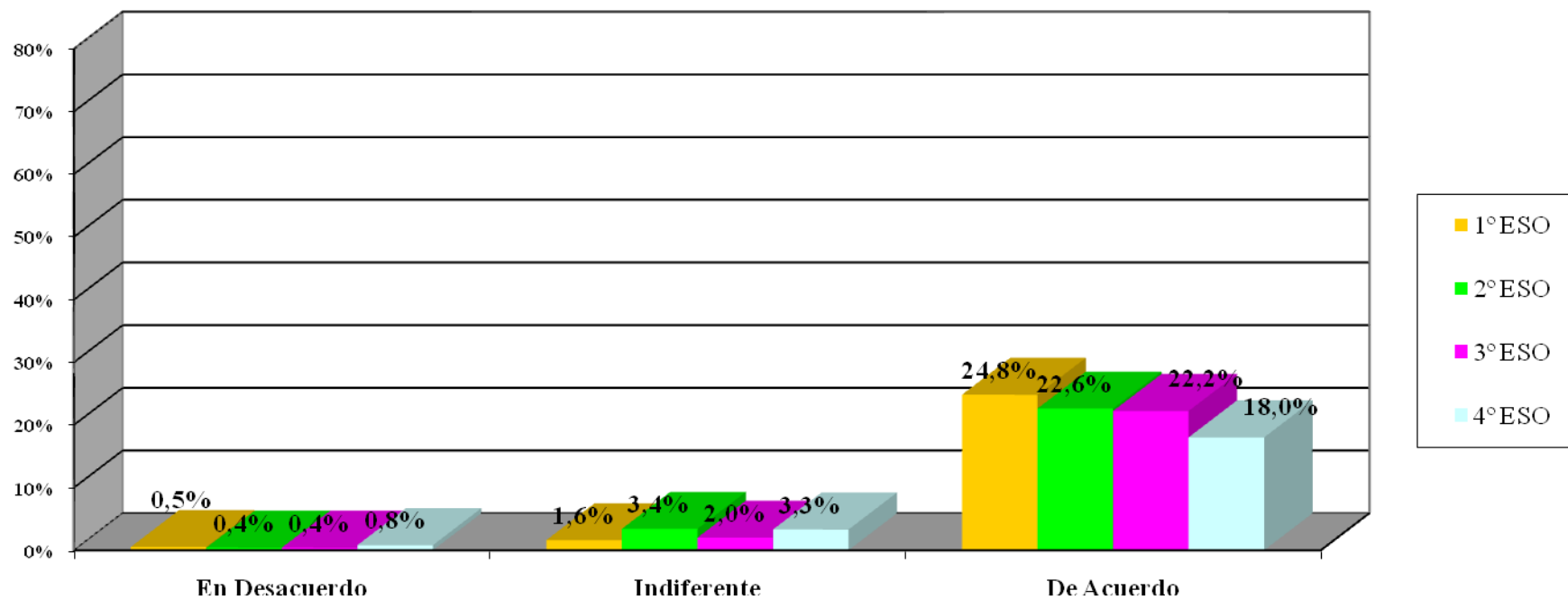
3) Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos o chicas.



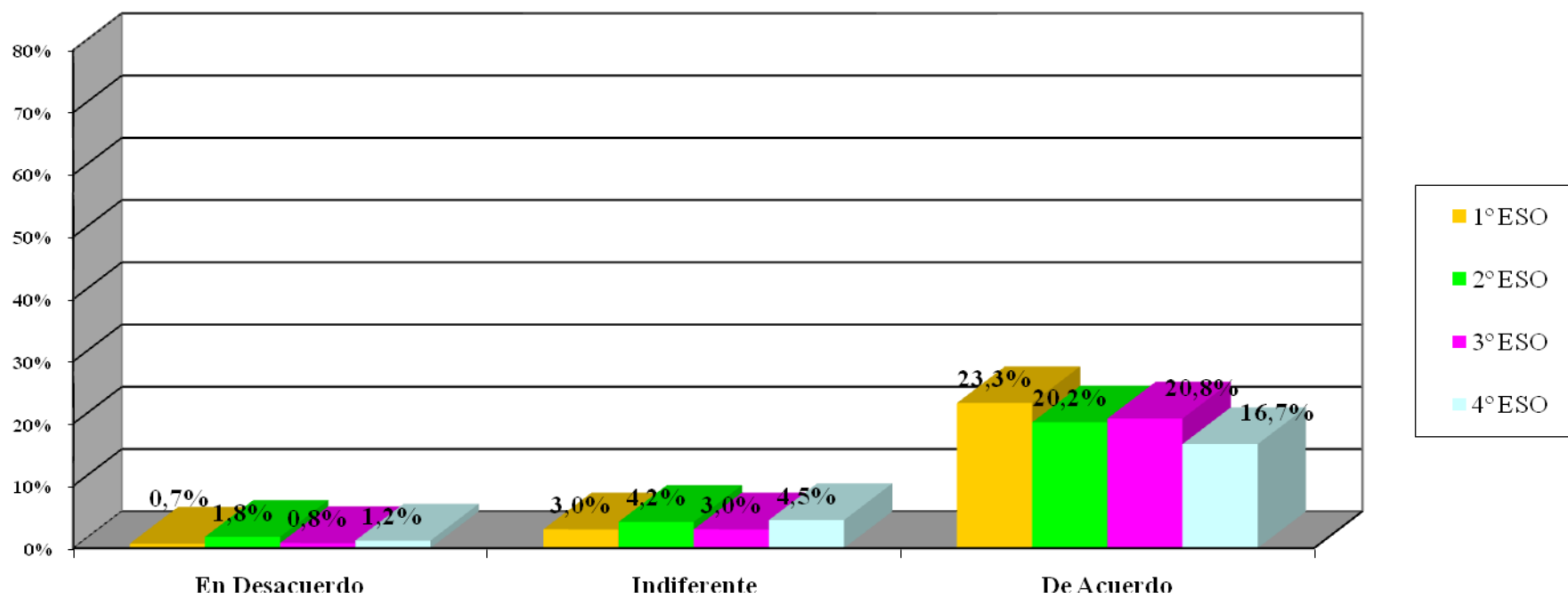
4) Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.



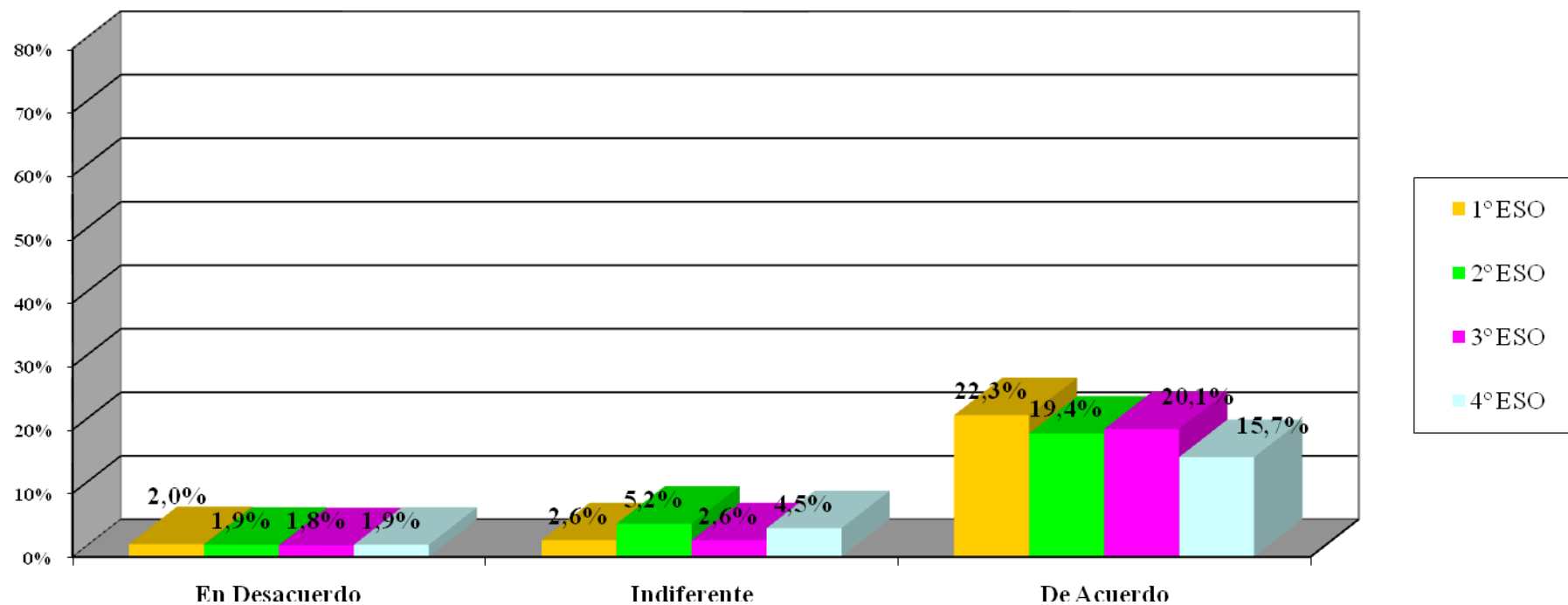
5) Hace que tanto los chicos como las chicas participen.



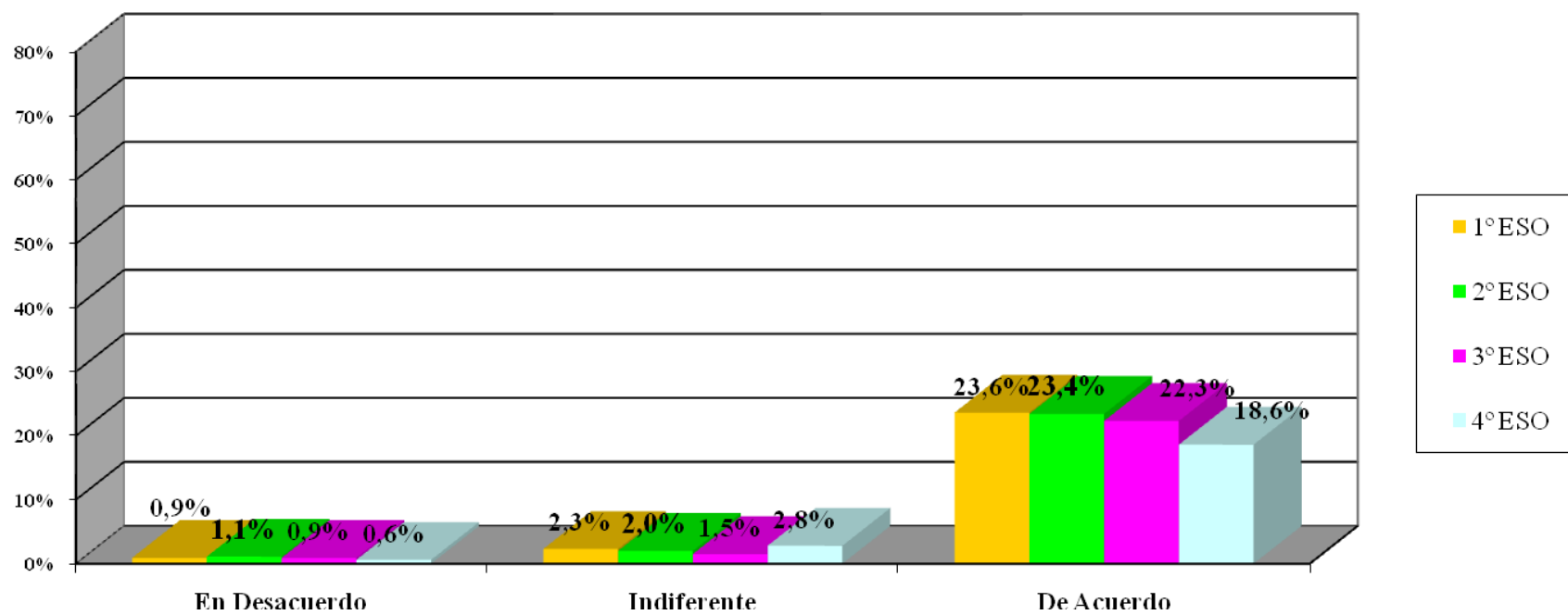
6) Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial.



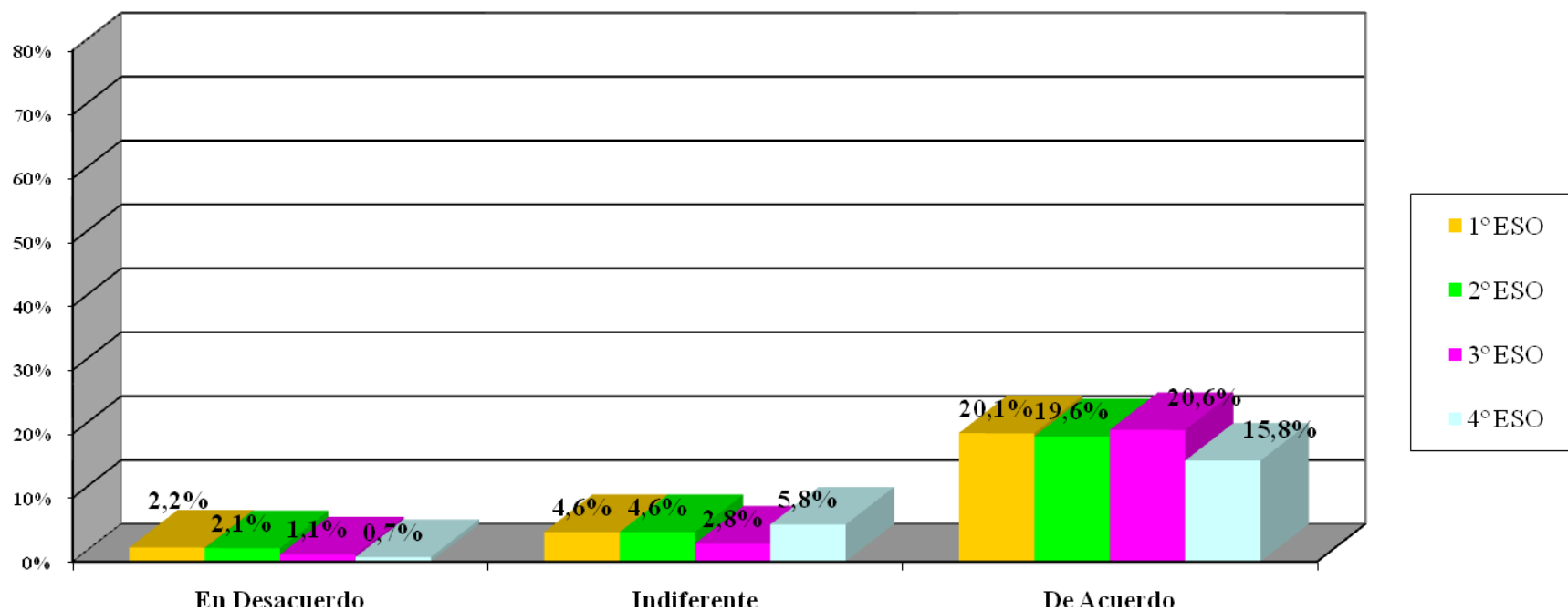
7) Utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas.



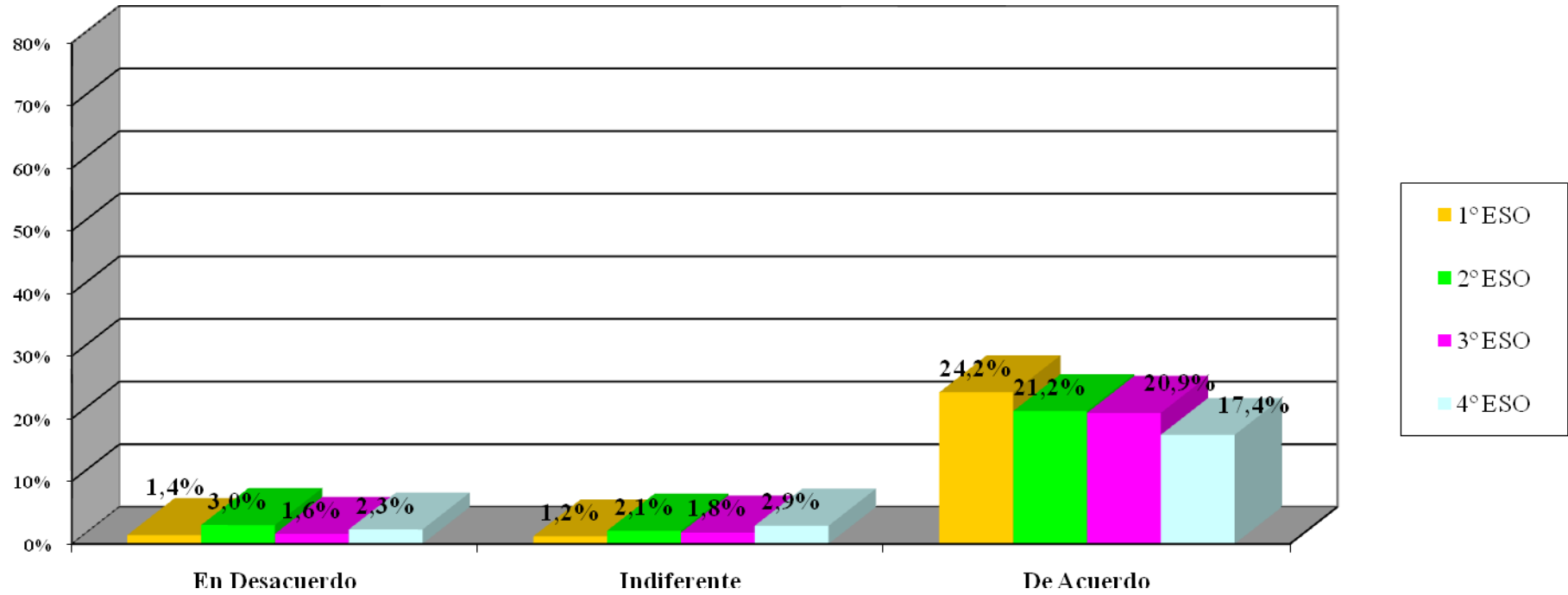
8) Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual.



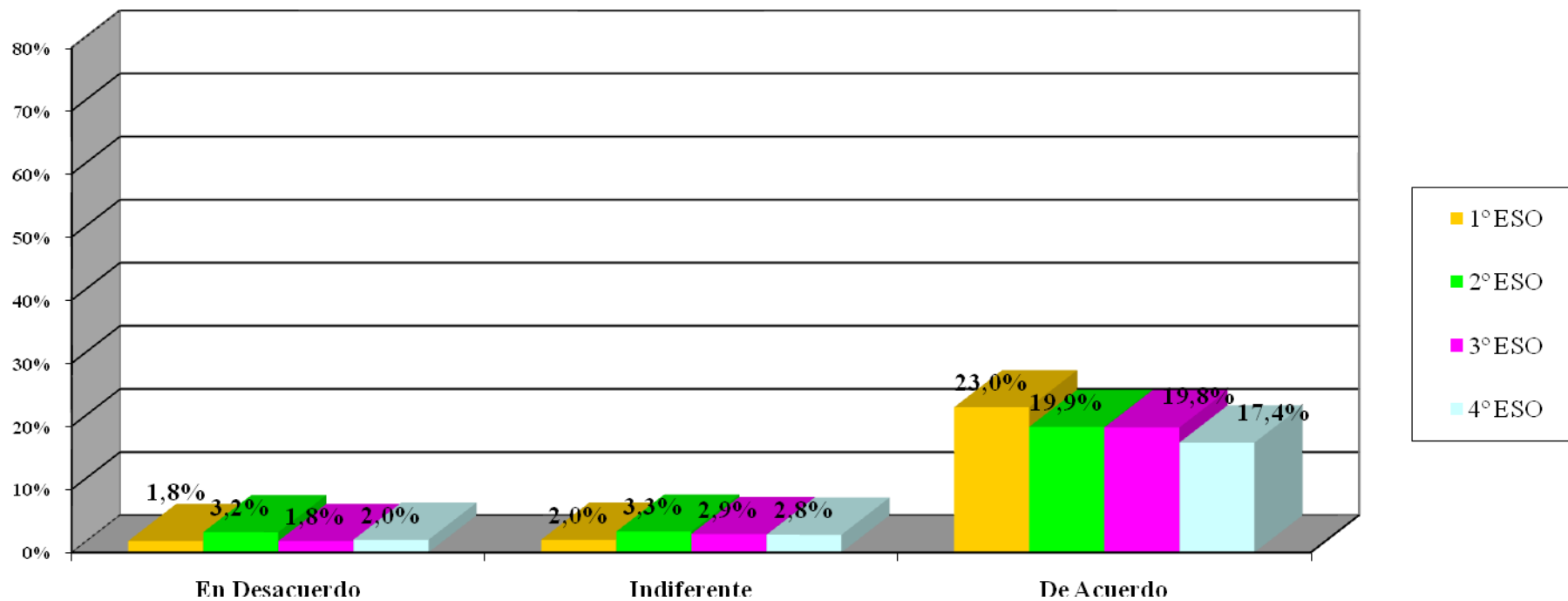
9) Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas.



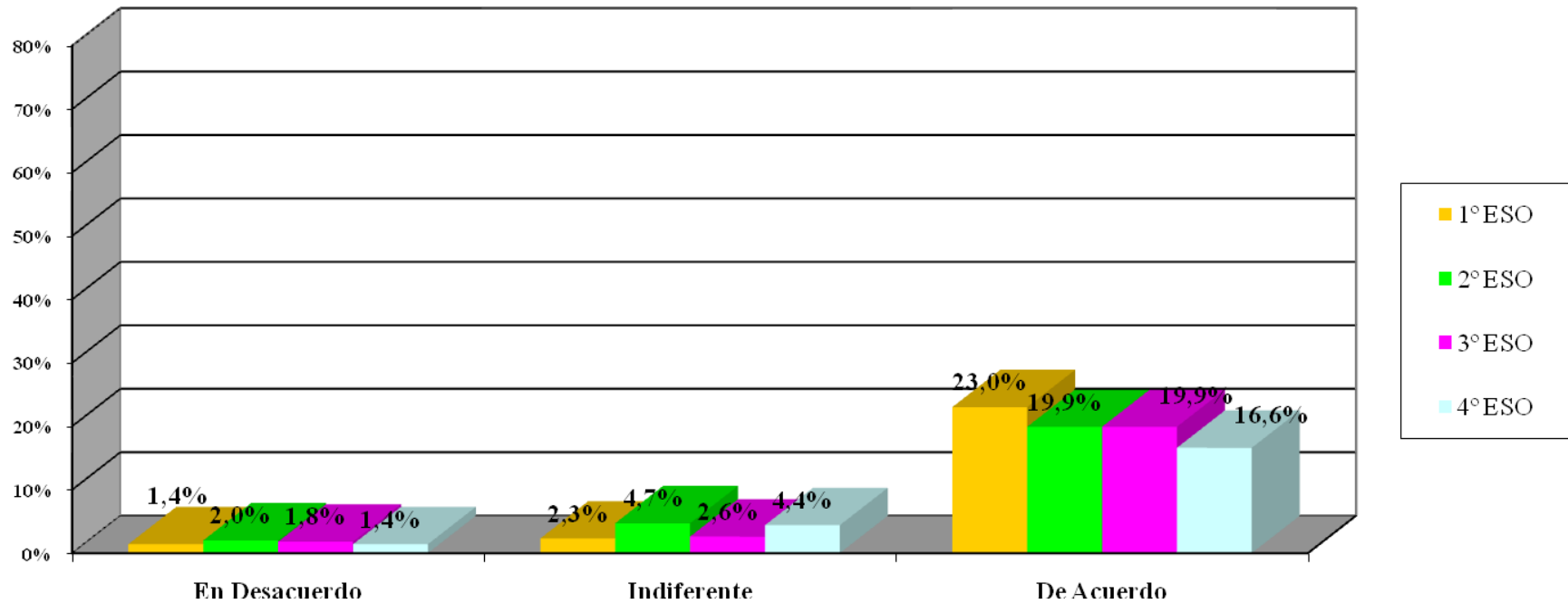
10) Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos,



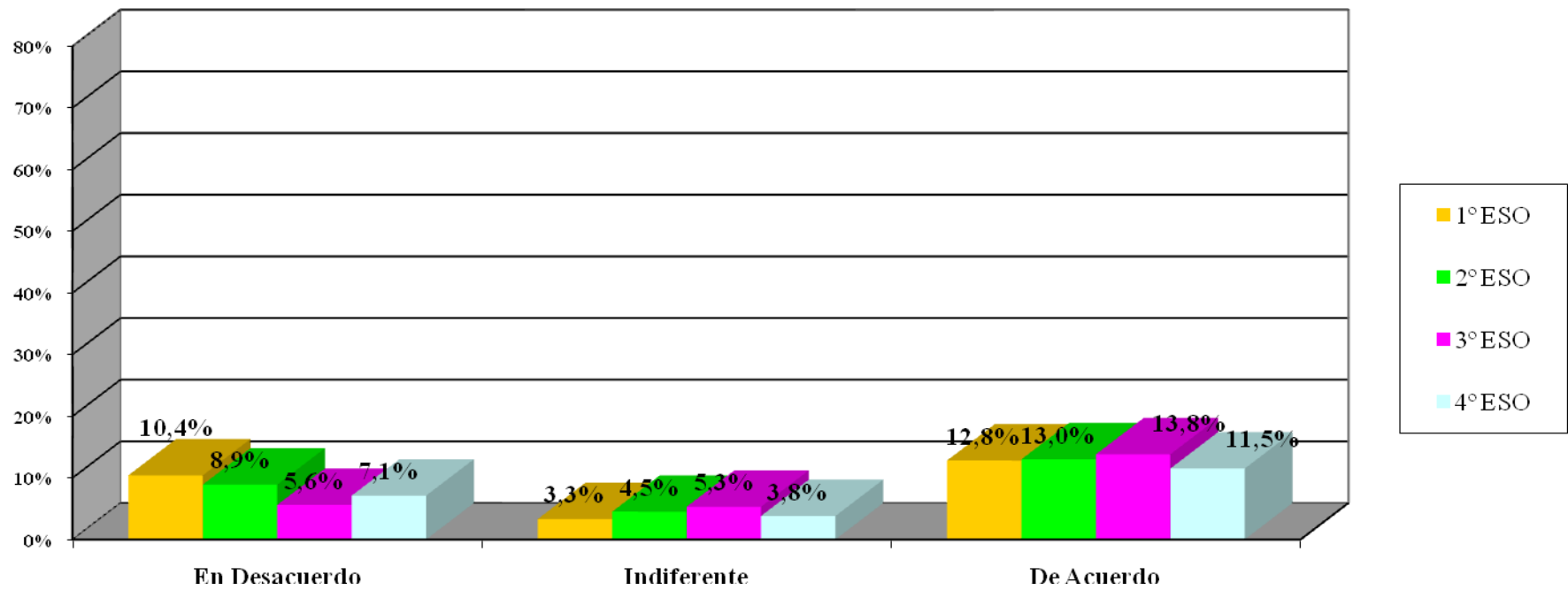
11) Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos



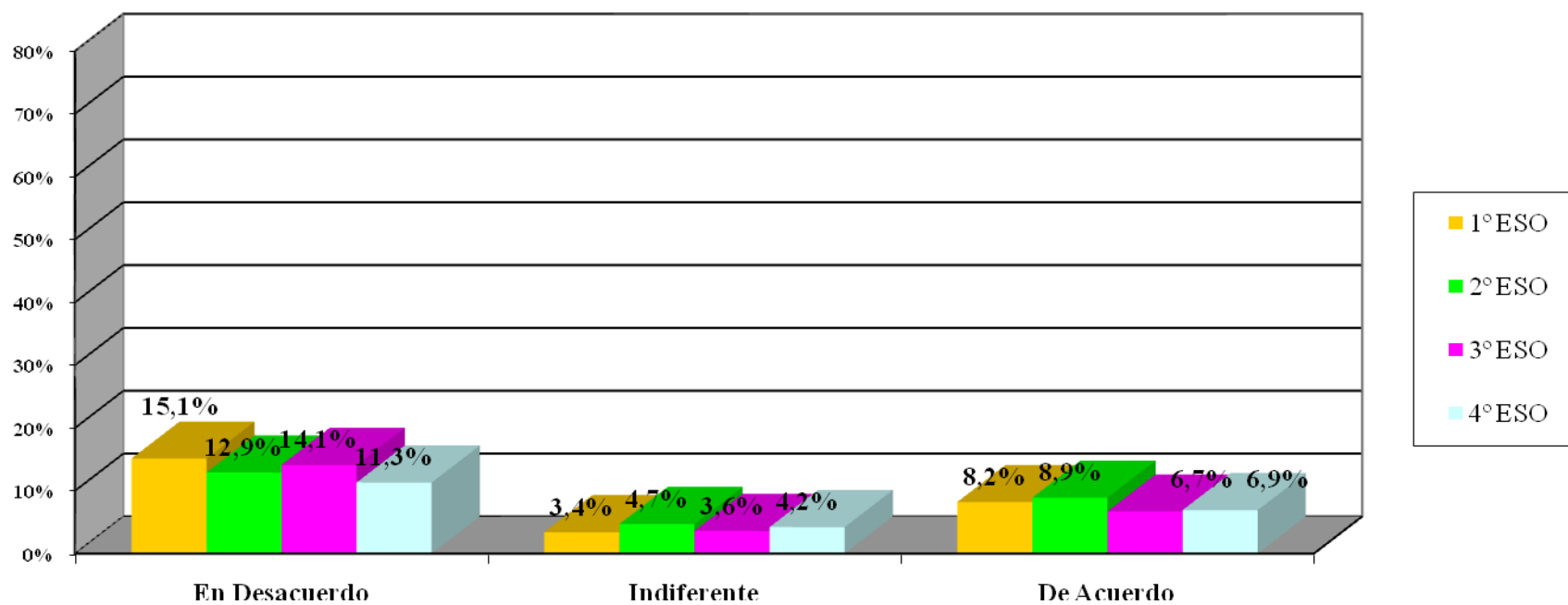
12) Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas.



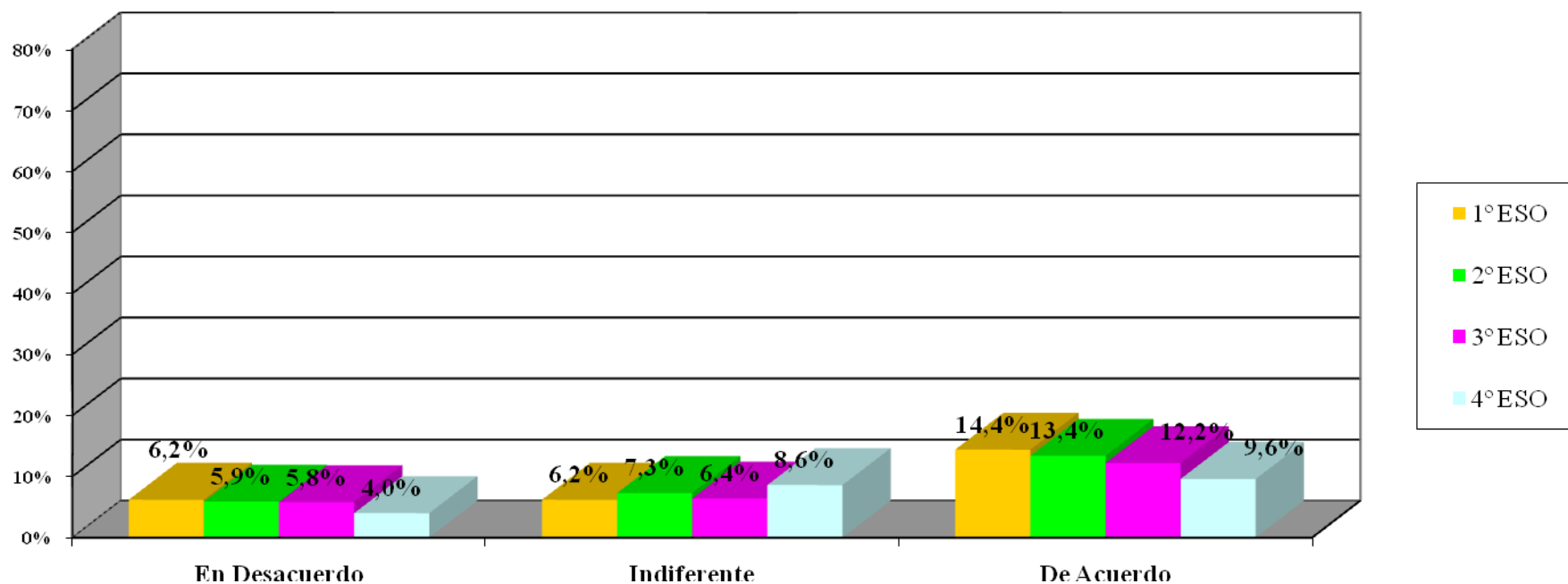
13) Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.



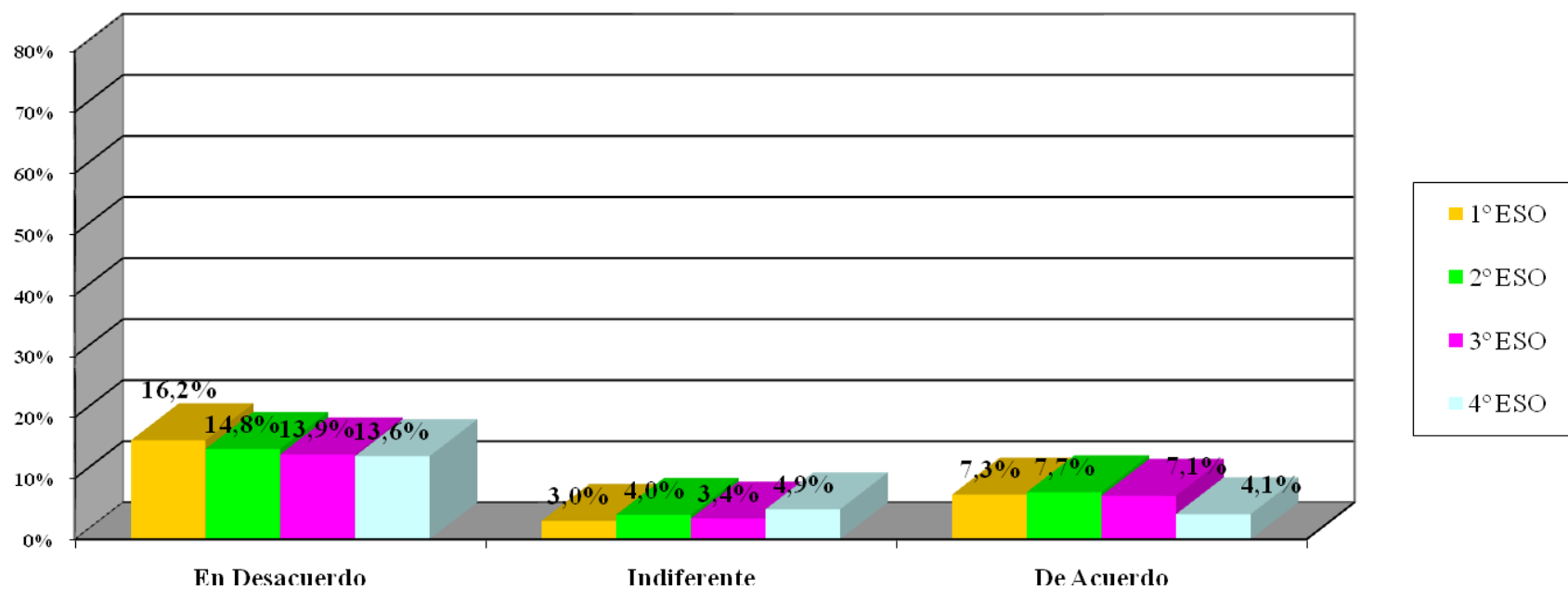
14) Presta diferente atención a los chicos que a las chicas.



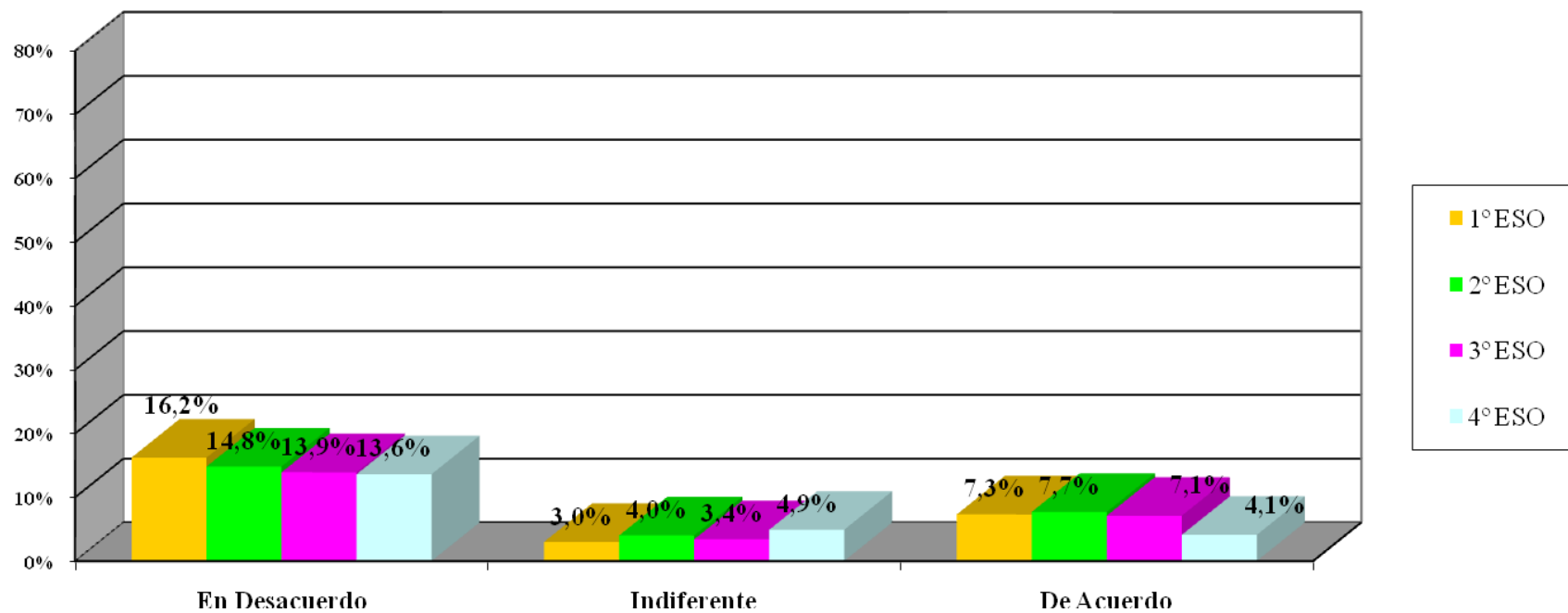
15) Cree que los chicos y las chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.



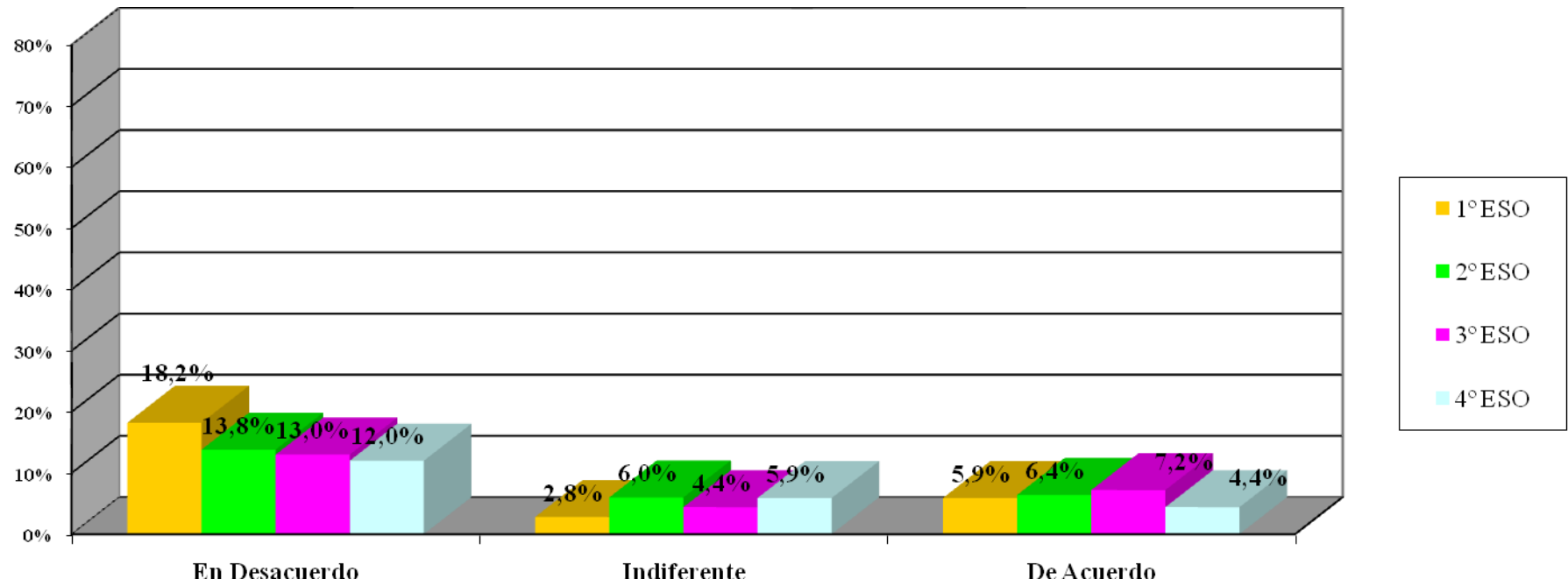
16) Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas.



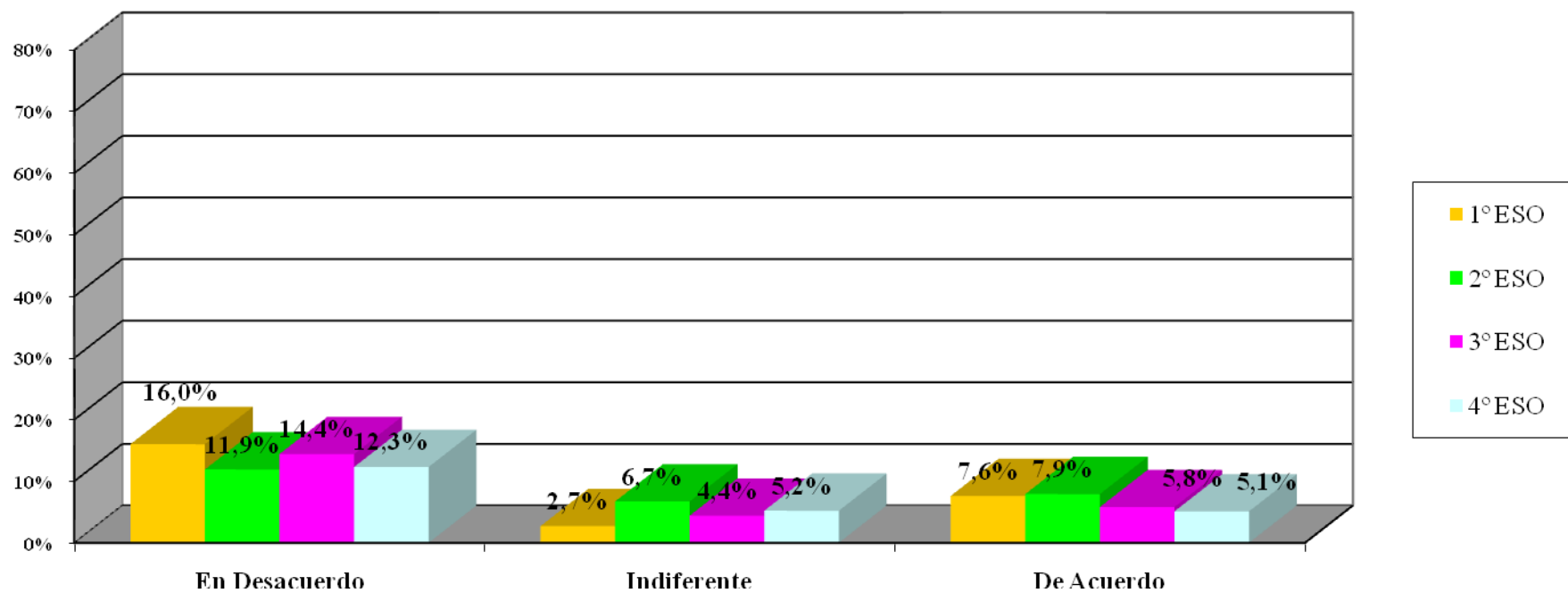
17) Se interesa y preocupa de forma distinta por los alumnos que por las alumnas.



18) Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos.

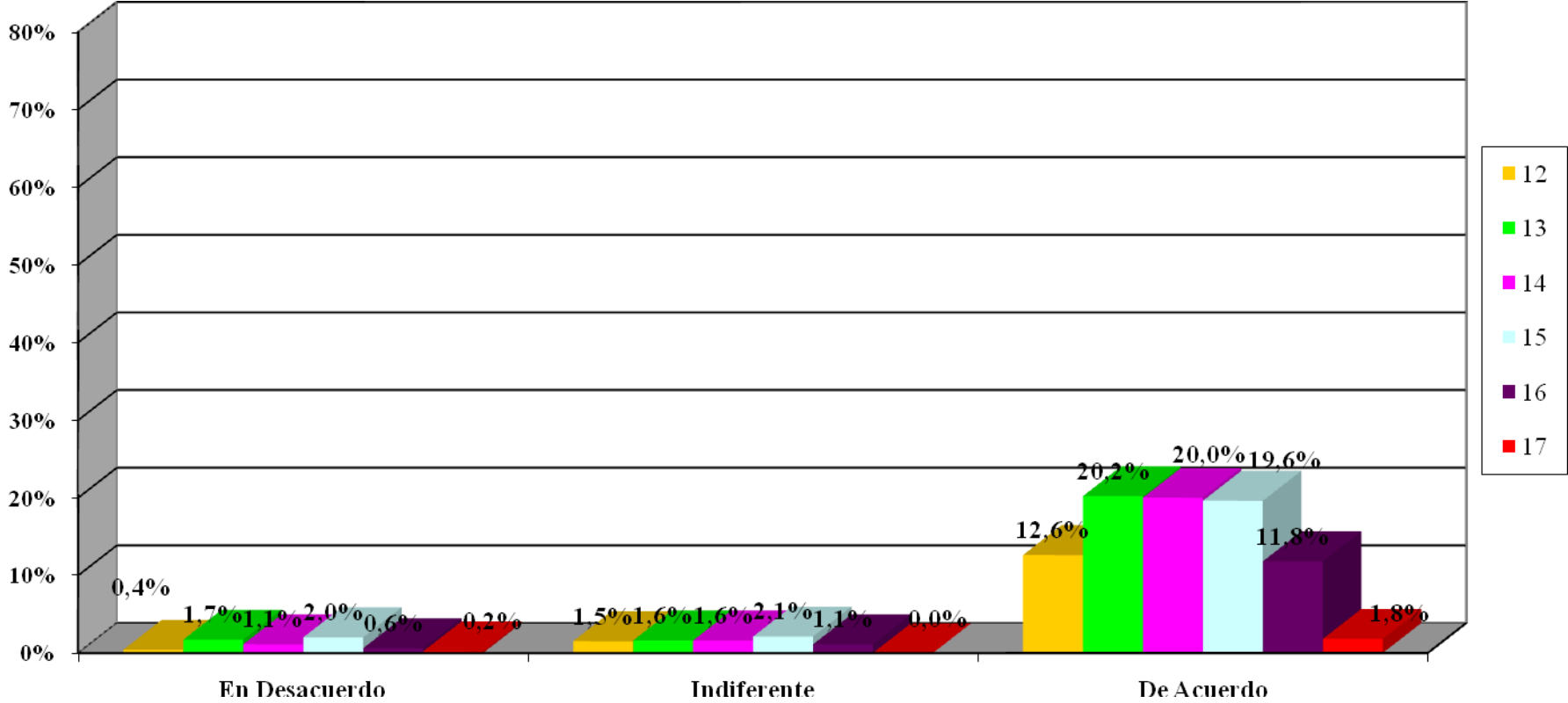


19) Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.

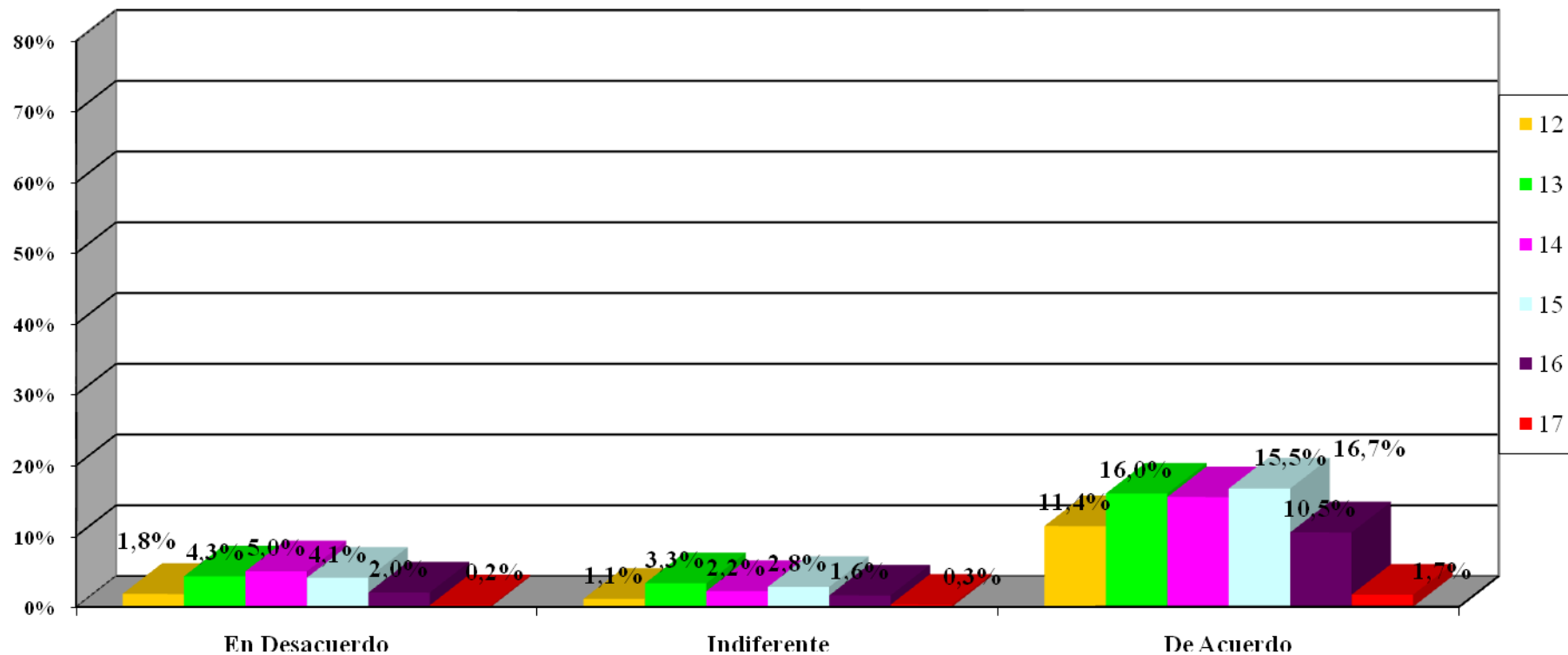


11.12. ANEXO 12. GRÁFICOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE TABLAS DE CONTINGENCIA EN RELACIÓN AL A VARIABLE EDAD

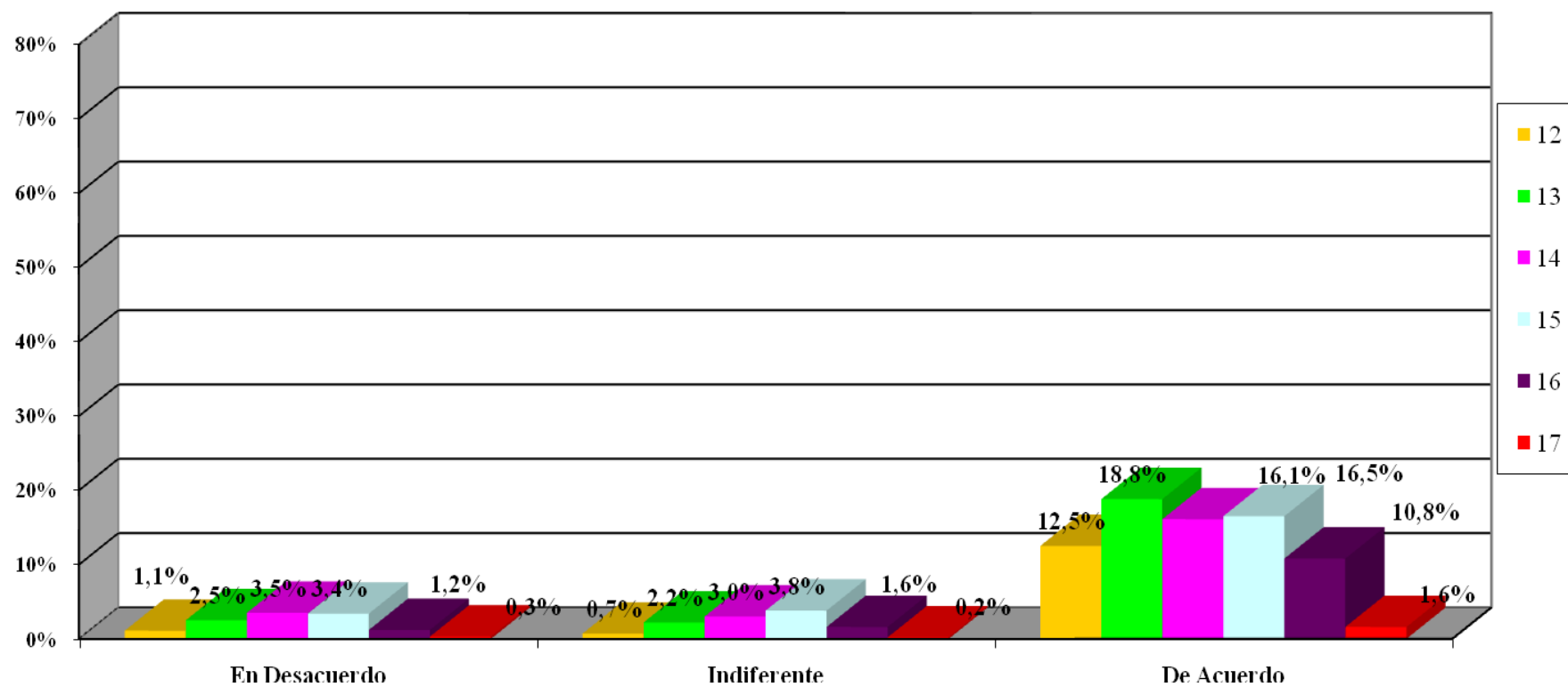
1) Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas.



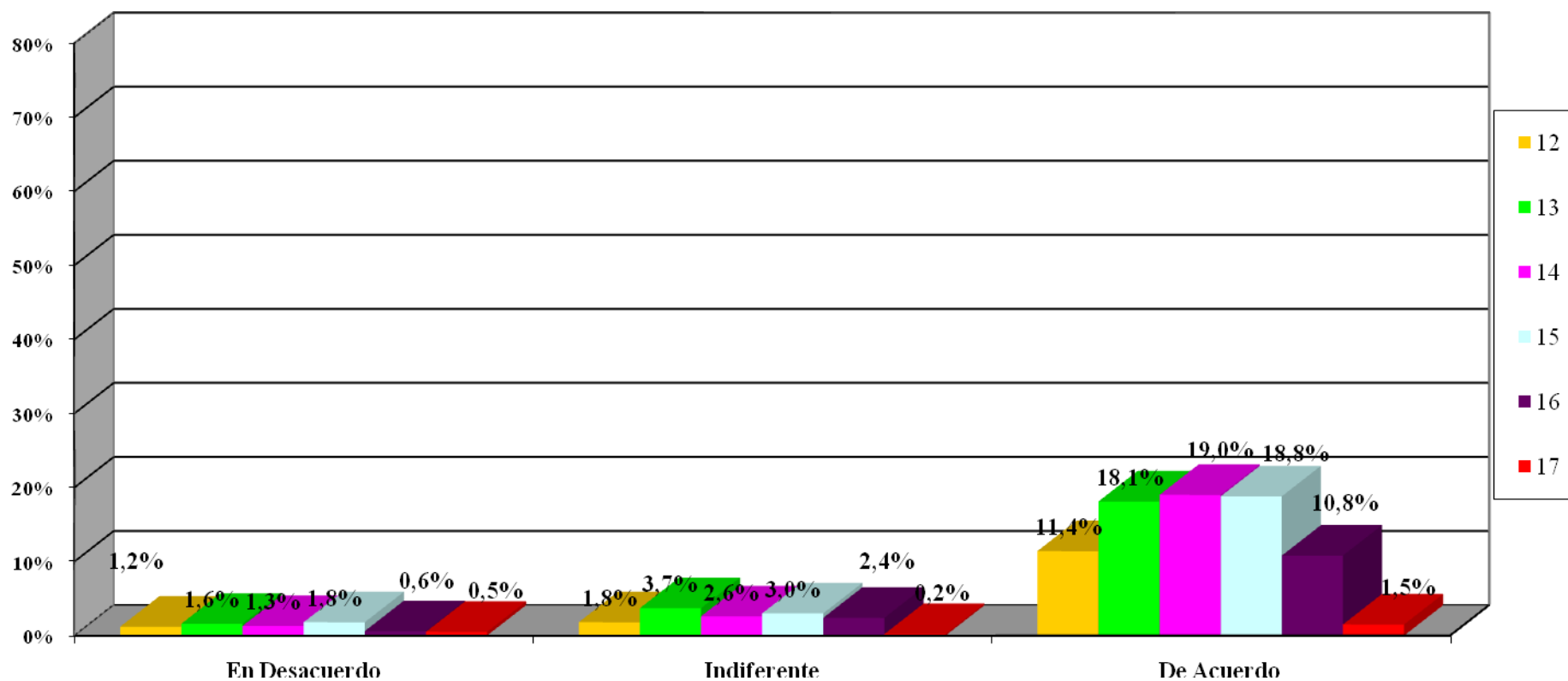
2) Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un alumno o de una alumna.



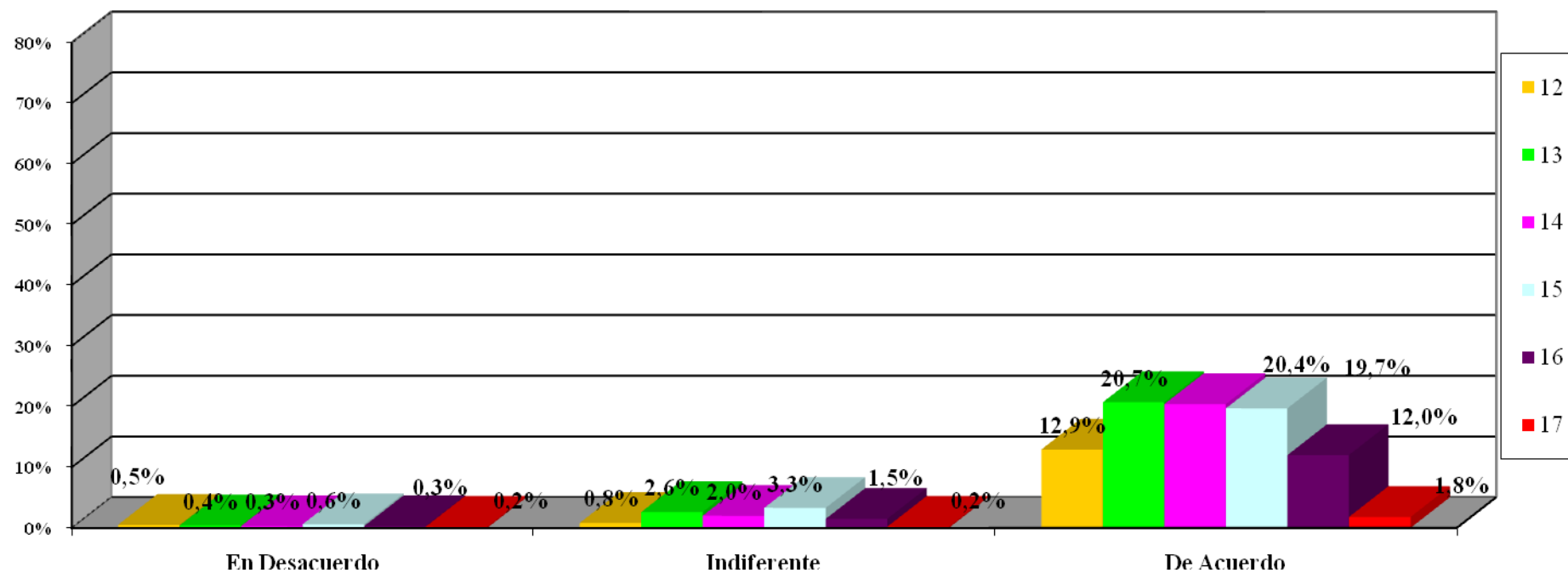
3) Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos o chicas.



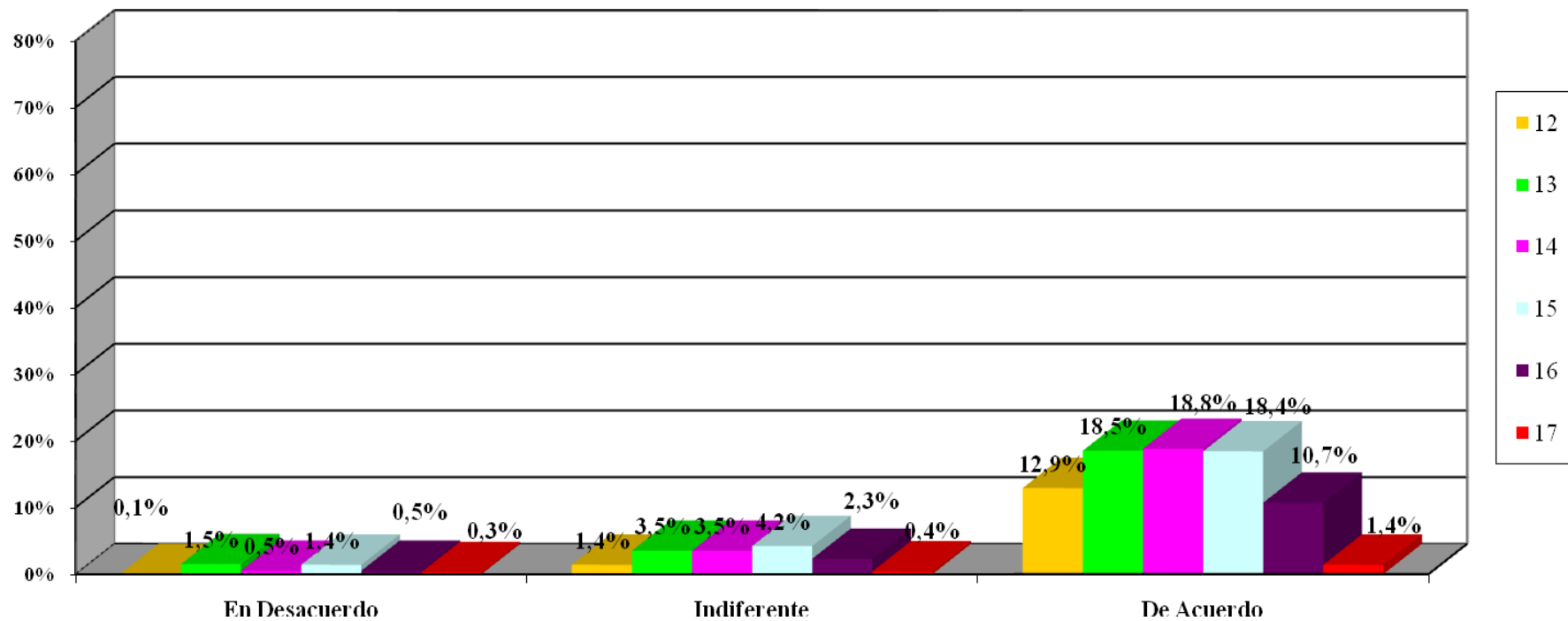
4) Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.



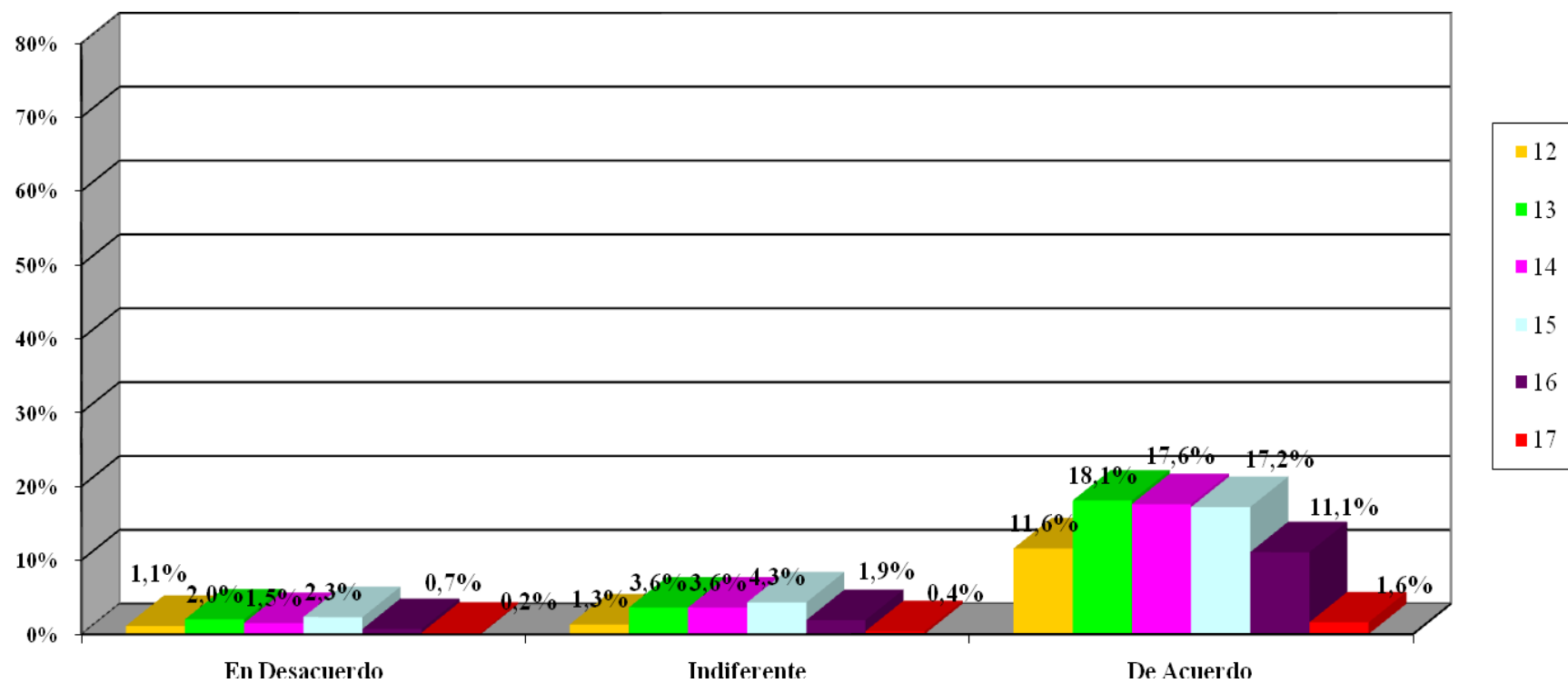
5) Hace que tanto los chicos como las chicas participen.



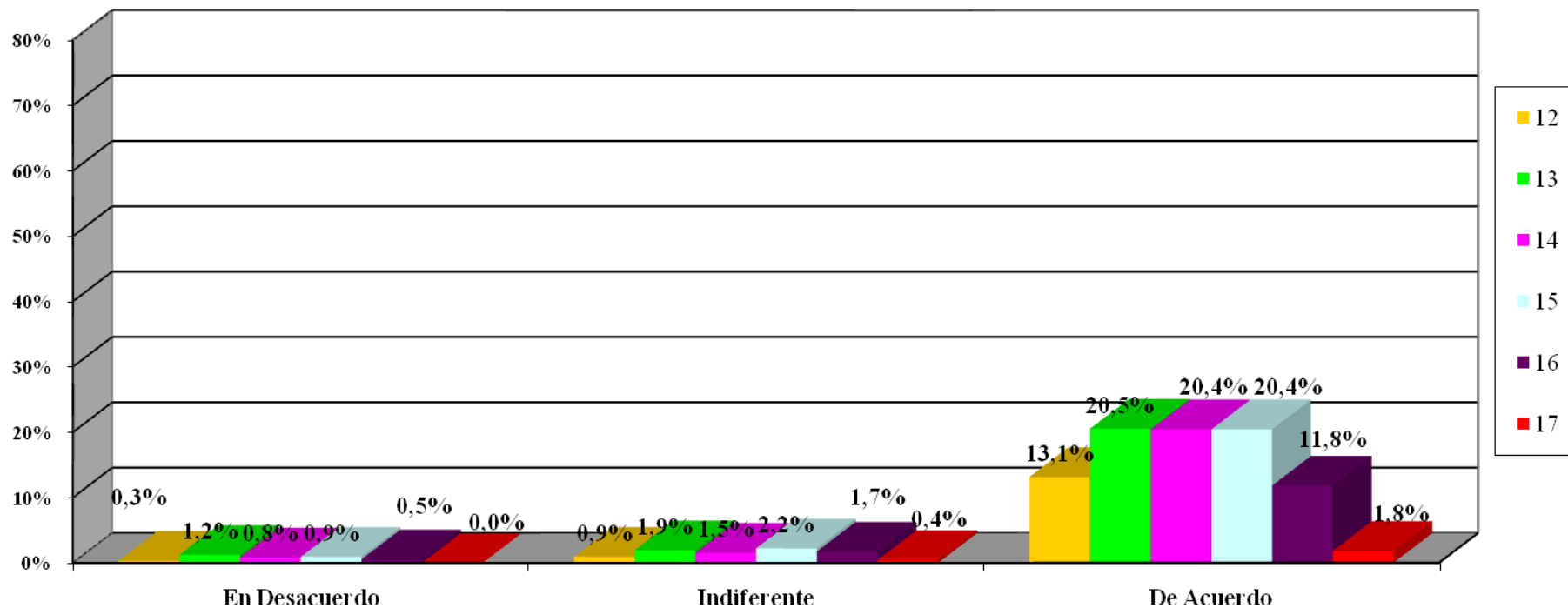
6) Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial.



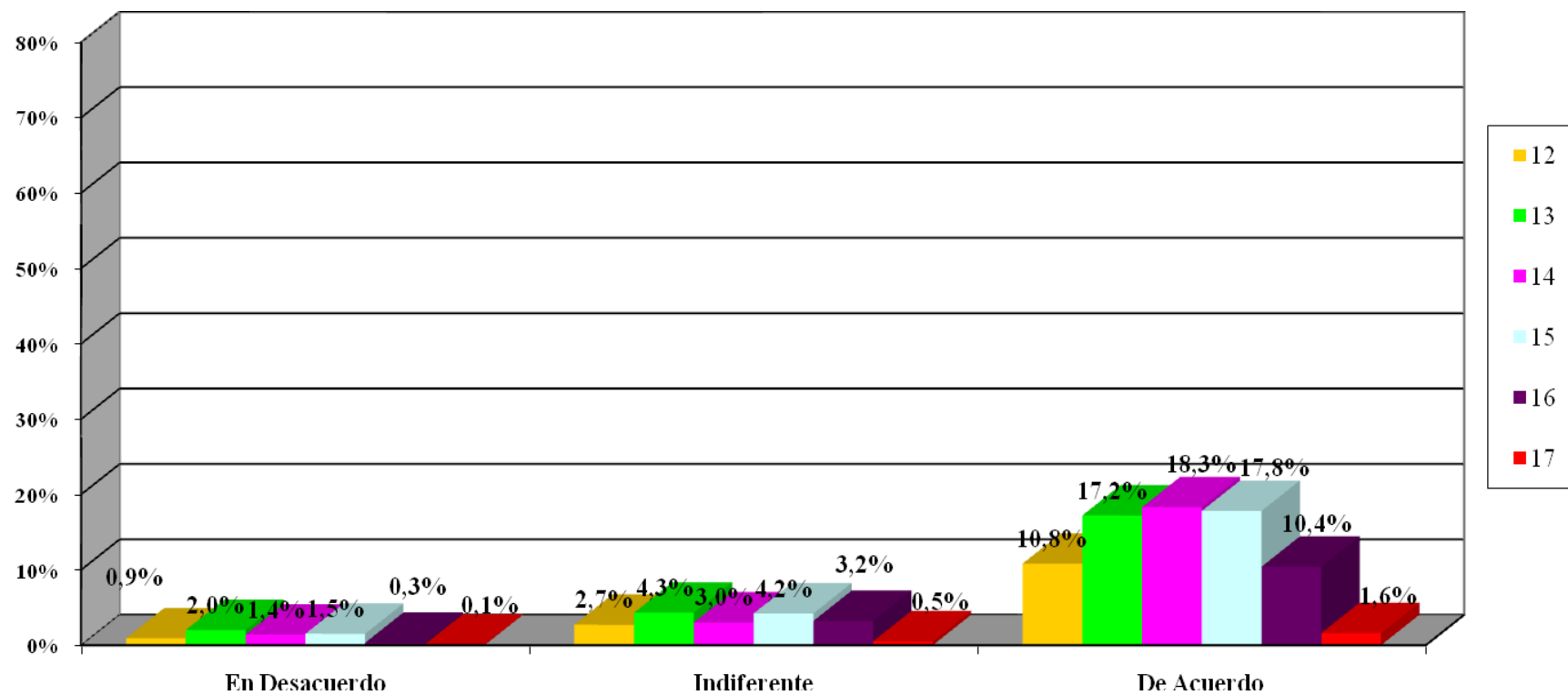
7) Utiliza como ejemplos tanto a los chicos como a las chicas.



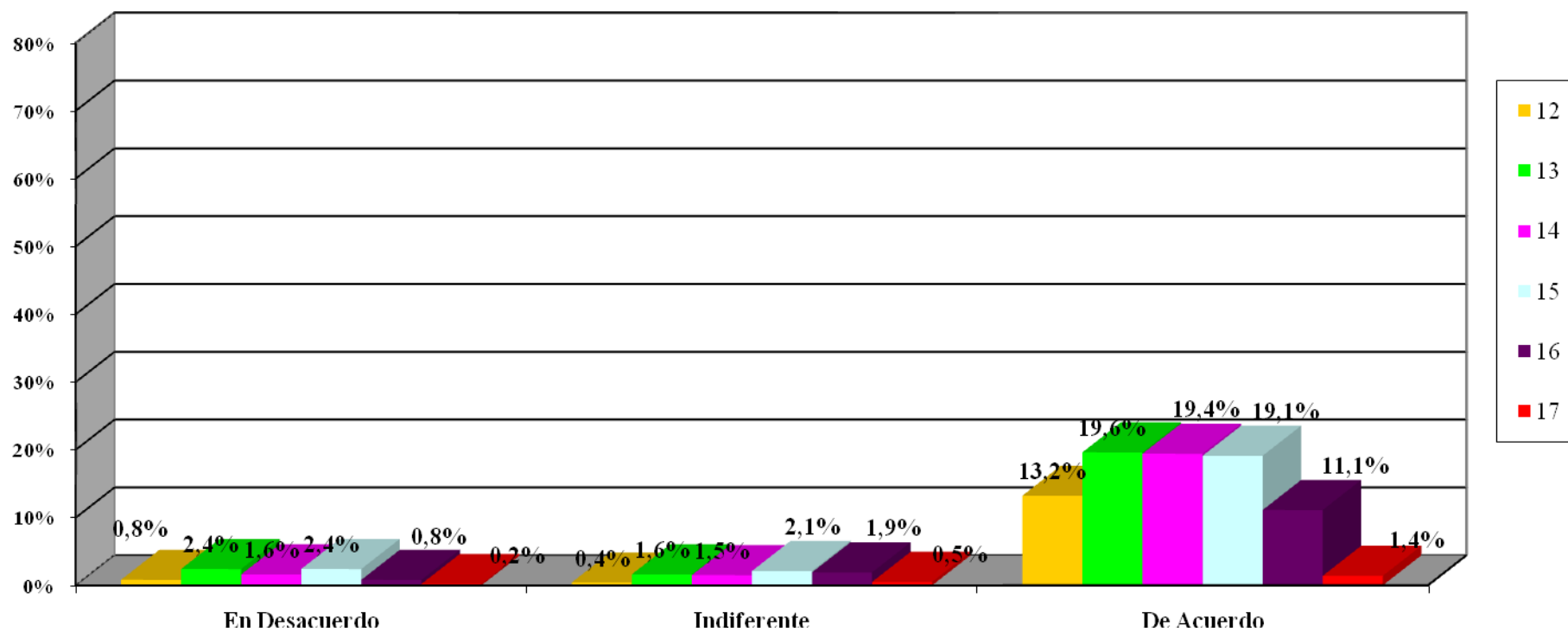
8) Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual.



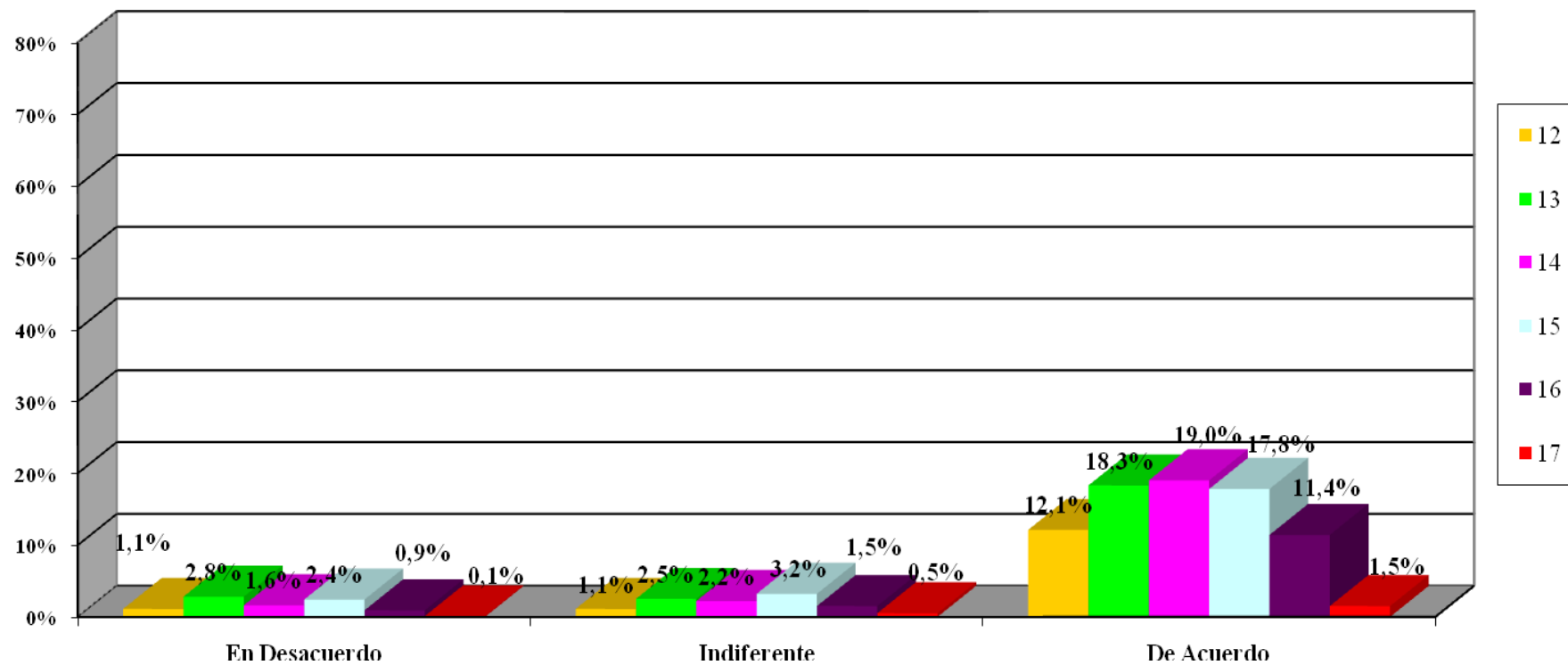
9) Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas.



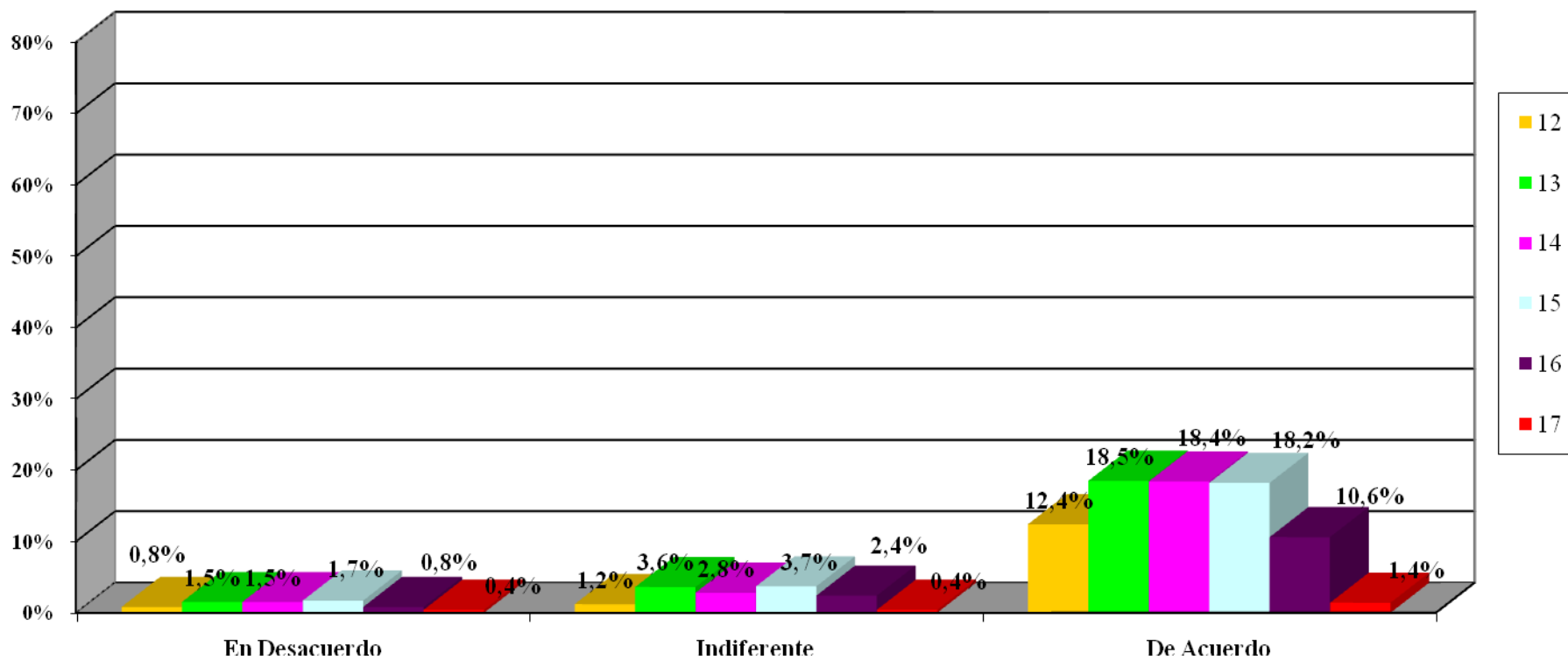
10) Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos,



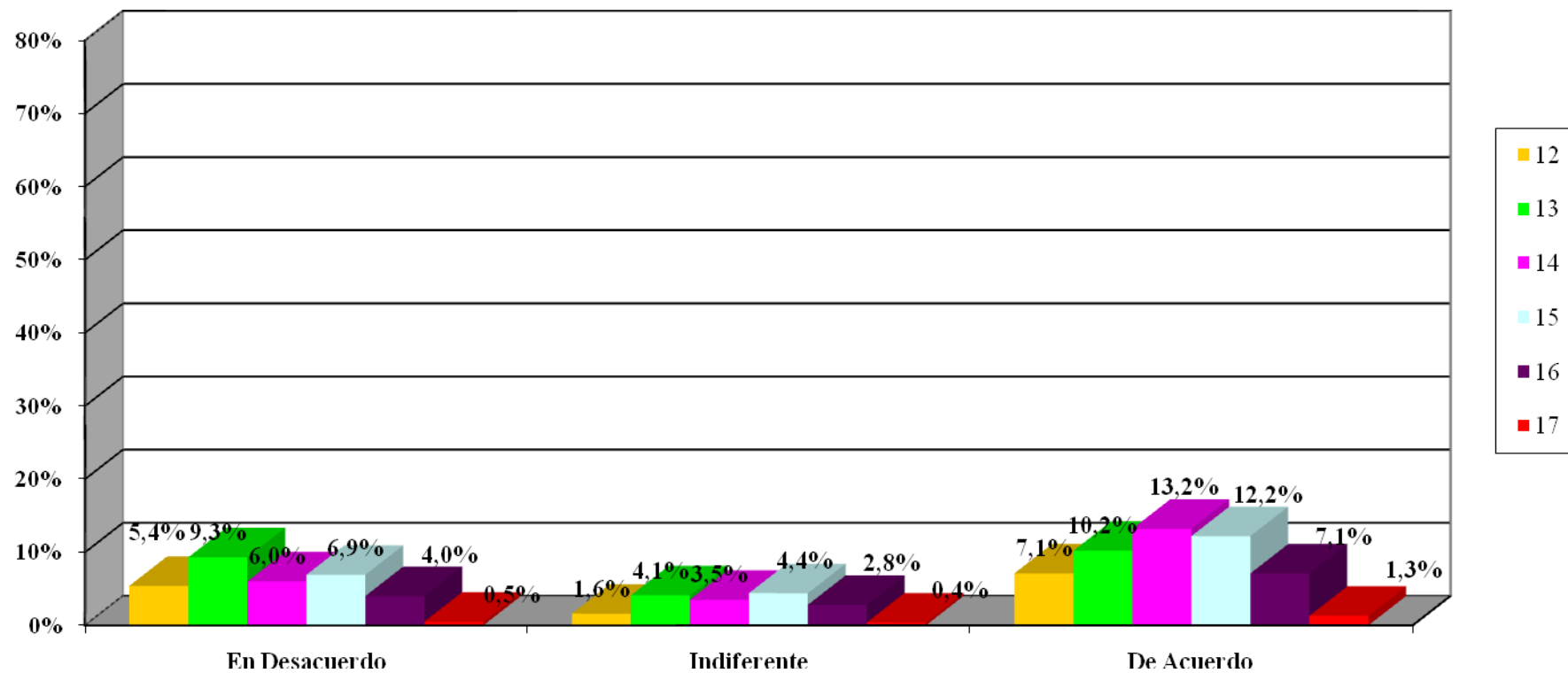
11) Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos



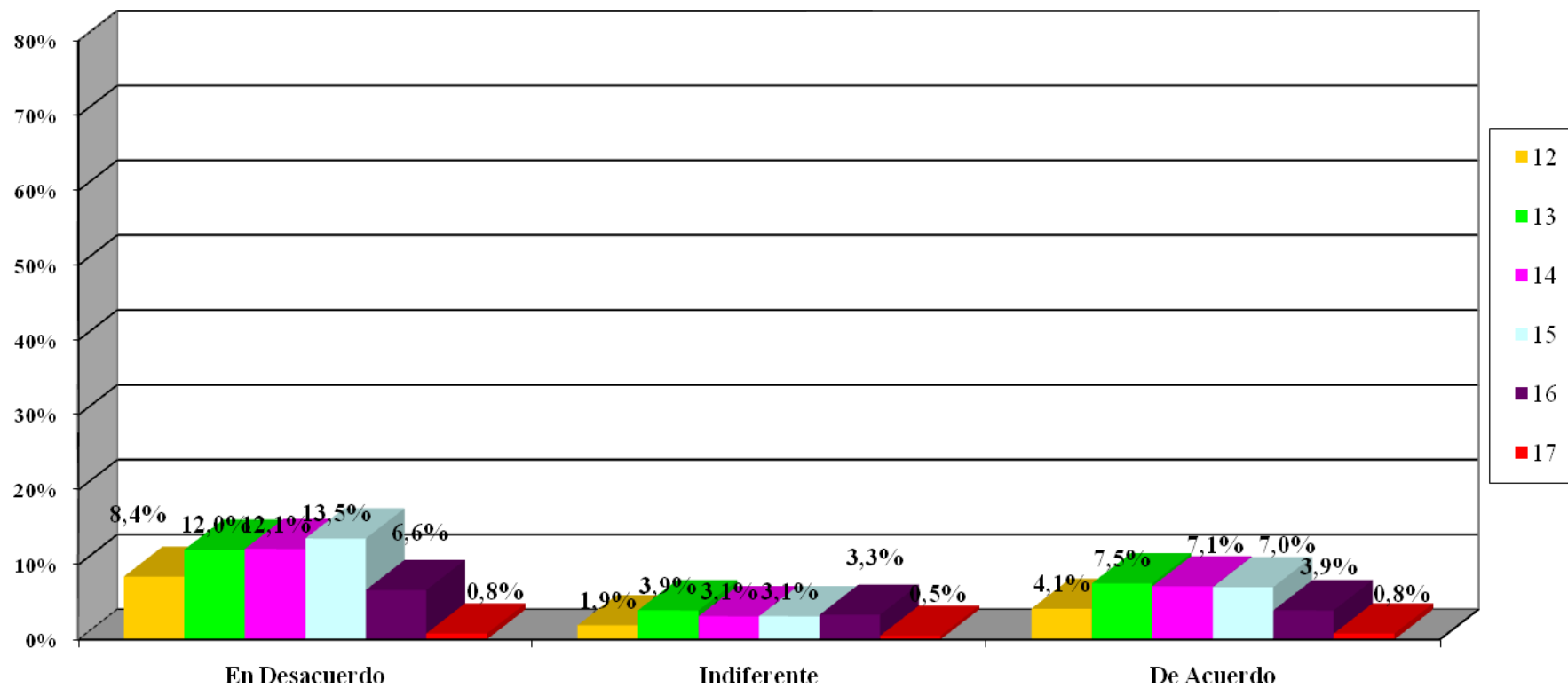
12) Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas.



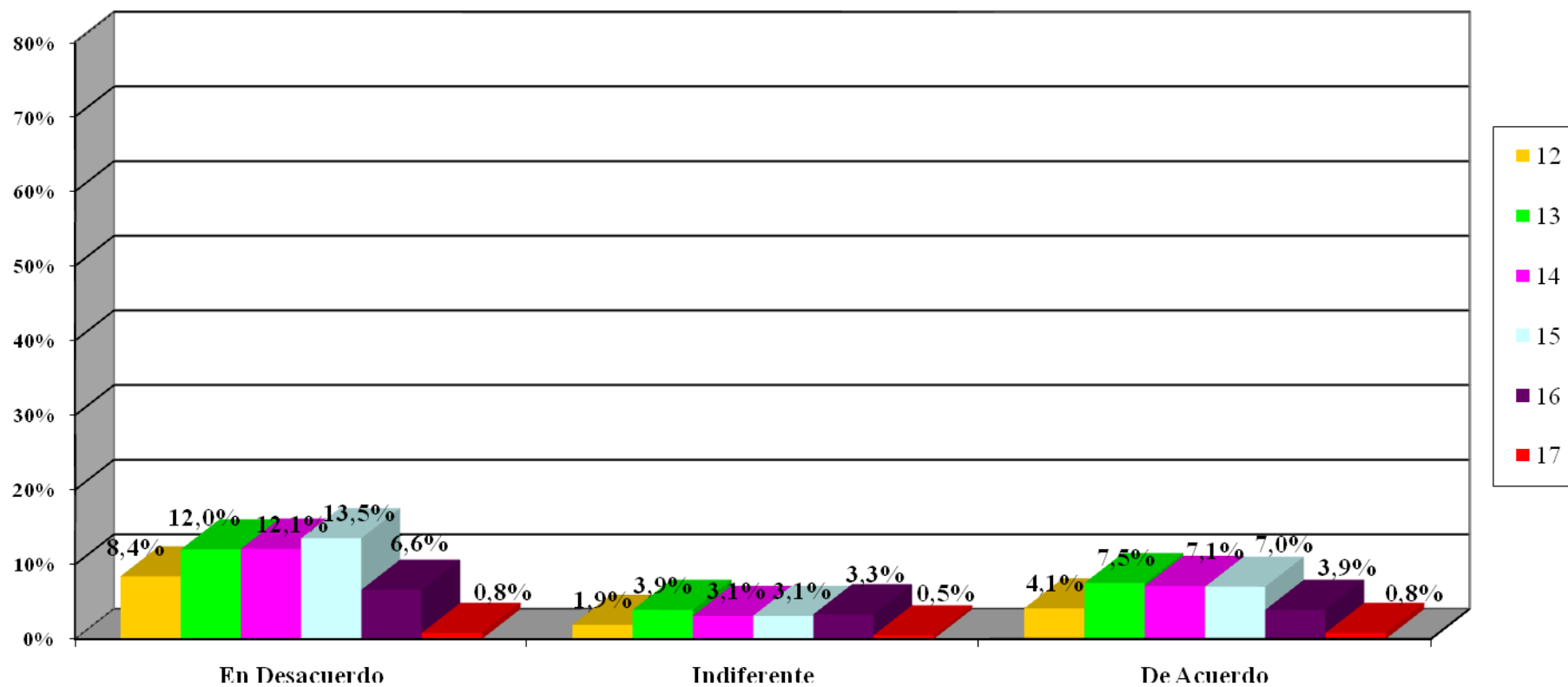
13) Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.



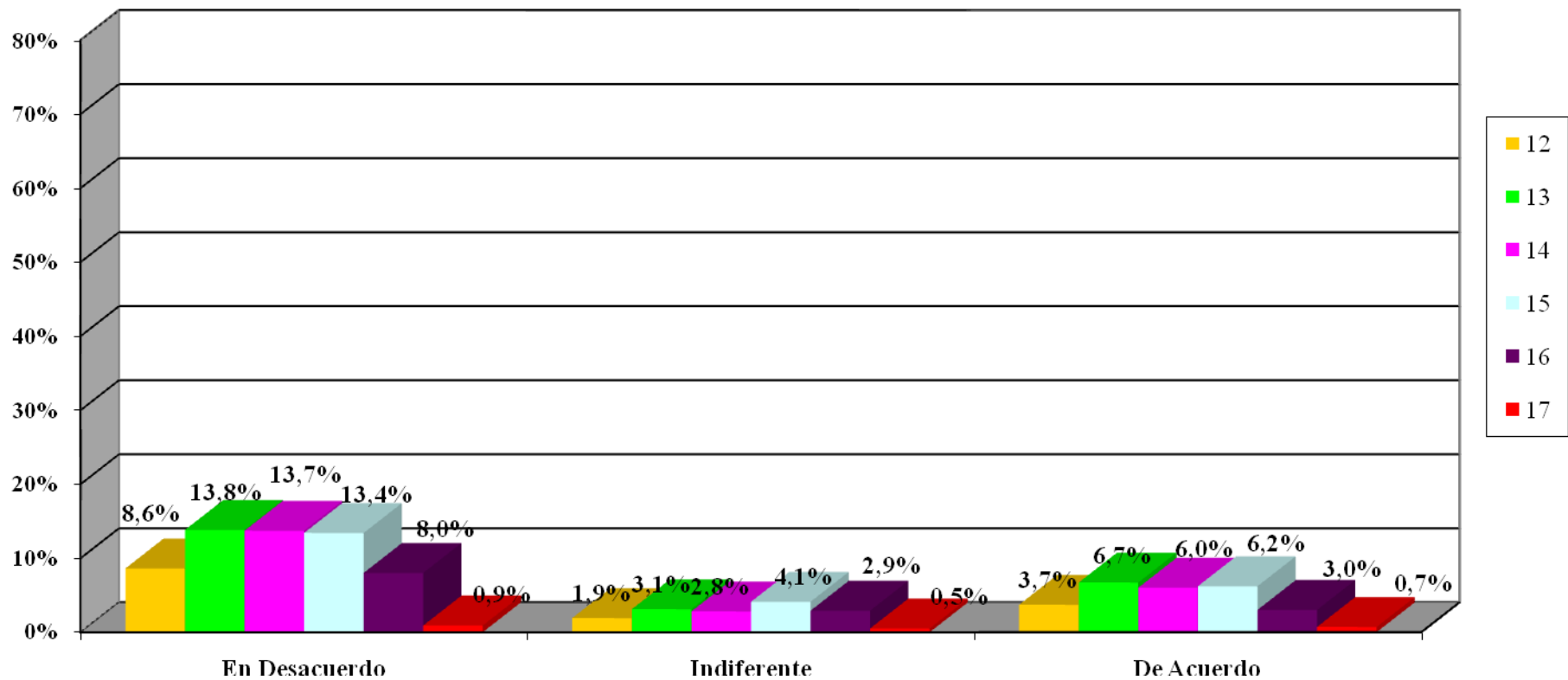
14) Presta diferente atención a los chicos que a las chicas.



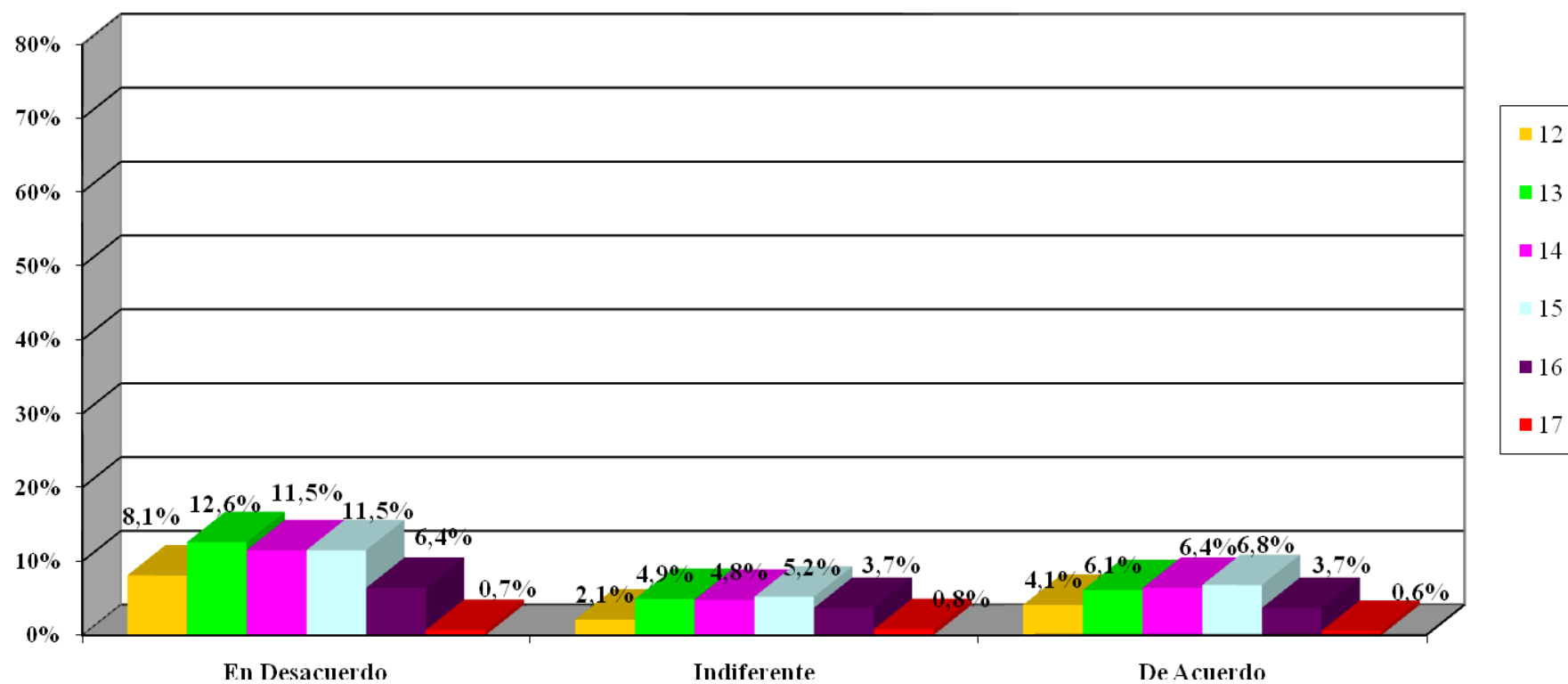
15) Cree que los chicos y las chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.



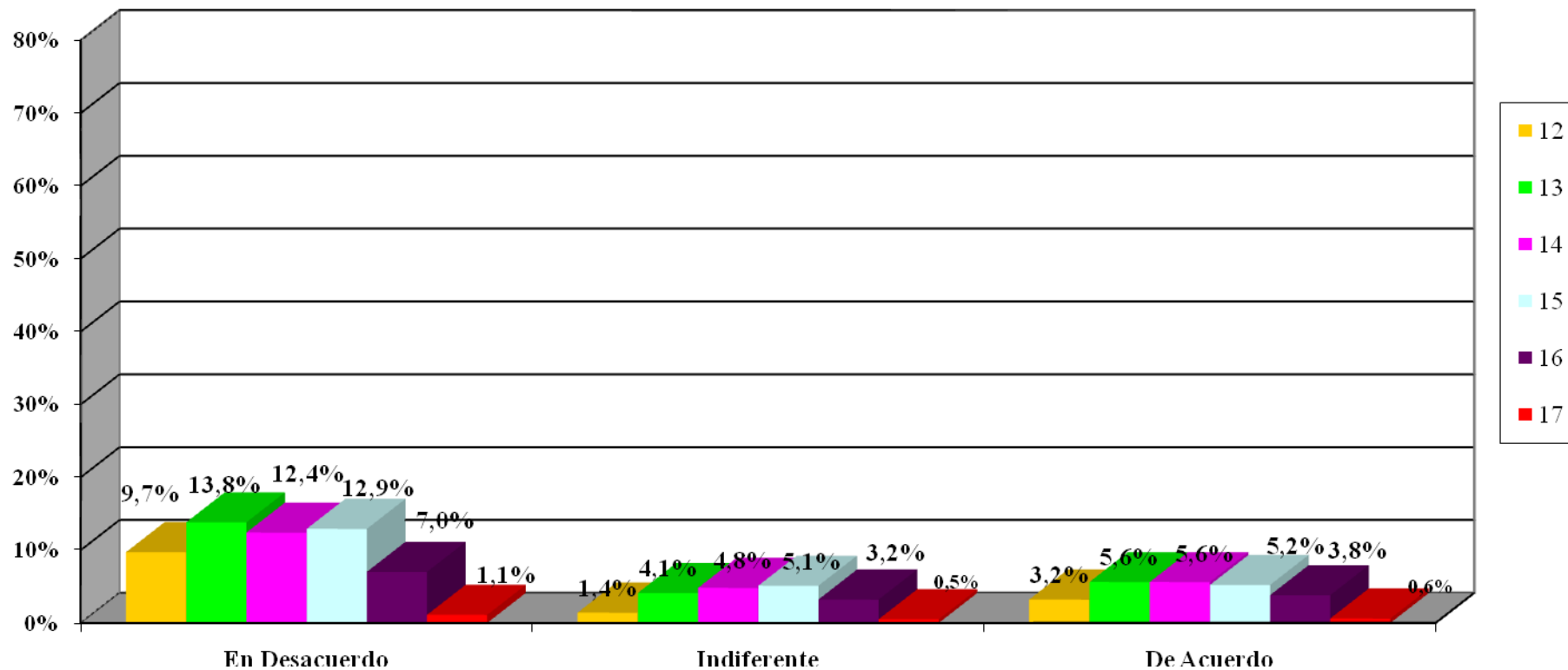
16) Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas.



17) Se interesa y preocupa de forma distinta por los alumnos que por las alumnas.



18) Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos.



19) Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.

