
Coeducación en la Educación Física; participación en función del género.

TRABAJO FINAL DE GRADO

ALUMNOS: HÉCTOR ALLEPUZ GÓMEZ Y SERGIO PORCAR FUENTES
TUTOR: ROBERTO JOSÉ GARCÍA ANTOLIN

Universitat Jaume I. 2014/15. Mención de Educación Física.

Fecha de entrega: 12 de junio de 2015



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN.....	4
PALABRAS CLAVE	4
ABSTRACT.....	4
KEY WORDS.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
RELACIONES INTERPERSONALES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.....	6
FACTORES QUE INCIDEN EN LA PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DEL GÉNERO	10
POSIBLES SOLUCIONES PARA AUMENTAR LA PARTICIPACIÓN SEGÚN EL GÉNERO.....	17
CONCLUSIONES	21
BIBLIOGRAFIA Y WEBGRAFÍA	22

AGRADECIMIENTOS

Queríamos aprovechar estas líneas para agradecer a la maestra y al maestro que nos han supervisado en nuestro centro durante el período de prácticas, ya que gracias a ellos hemos podido ampliar nuestros conocimientos al respecto del área, y, gracias también por habernos hecho conscientes de las diferencias existentes entre el género dentro de las propias sesiones de Educación Física, aspecto que ha condicionado el presente trabajo y hecho que marcará nuestra futura docencia. Ellos nos han hecho conscientes de cómo proponer soluciones ante este hecho. De sus consejos hemos podido derivar muchas de las afirmaciones que hemos plasmado a lo largo de nuestro trabajo.

Gracias también a nuestro tutor de la Universidad por orientarnos y hacernos ver las dificultades que plantea la realización de este tipo de trabajos, y la vida docente en general. También agradecer la disponibilidad que nos ha ofrecido para realizar tutorías tanto presenciales como virtuales para resolver las dudas que iban surgiendo a cualquier hora.

RESUMEN

En el presente trabajo se realiza un estudio relacionado con la diferente participación en las sesiones de Educación Física en función del género en edades comprendidas entre los 6 - 12 años, es decir, durante la estructura educativa que comprende la etapa de Primaria. El objetivo del trabajo es proponer posibles propuestas de actuación con el fin de lograr una participación equitativa por parte de ambos sexos dentro de las sesiones, independientemente del carácter o contenidos de la actividad a realizar. Dadas las características de nuestro contexto donde hemos realizado las prácticas, y partiendo de una situación escolar caracterizada por la coeducación, se plantea como posible solución la utilización de los juegos modificados como medio para incrementar la participación de las chicas. Esta propuesta para nuestro TFG viene fundamentada tras la conversación con nuestros maestros supervisores del centro, basadas en sus observaciones de patio, en la que se nos comentó que ellos mismos tenían la percepción de que las chicas poseían un menor grado de implicación que los chicos dentro de las sesiones de Educación Física. La propuesta realizada viene fundamentada tras su observación de las carencias que se dan en ciertas actividades, y que tienen como consecuencia una disminución en la implicación y en la valoración de las sesiones de Educación Física por parte de las alumnas. Aspecto que puede acarrear una posible desmotivación ante la actividad física. Aunando juegos como los modificados, los cuales permiten una modificación de las reglas en función del objetivo deseado y una menor implicación técnica, y, una actitud concienciada por parte del profesorado, lograremos alcanzar una participación igualitaria de ambos sexos.

PALABRAS CLAVE

Participación, Género, Educación Física, Juegos Modificados, Educación Primaria, Coeducación.

ABSTRACT

This paper aims to present a study which was held throughout the year amongst students aged between 6-12 years regarding their participation in Physical Education sessions. The aim of this work is to set forth proposals in order to achieve an equitable participation of both sexes within the sessions, regardless of their characters or the contents of the activity to be done. Considering the characteristics of our context, and departing from a school environment characterized by coeducation, modified games are proposed as a solution in order to increase the participation of the girls. This proposal for our TFG is based after the conversation with our main supervisors of the centre, based on its courtyard remarks, in that they mentioned to us that they had themselves the perception of which the girls had a less grade of implication than the boys inside the Physical education sessions.

This realized proposal is based on the observations made by the writer(s) while undergoing their internship period. Girls demonstrated a lack of participation in several activities which resulted in the

decrease of their implication and appreciation towards the Physical Education sessions and furthermore their lack of motivation towards physical activity in general. Once games like modified games, which allow a less technical implication and a modification to the current rules so to implicate the wished target, are included in the sessions and teachers demonstrate a more conscious, towards the issue, attitude, then we will manage to reach an equal participation of both sexes within the sessions.

KEY WORDS

Participation, Gender, Physical Education, Modified Games, Primary School, Coeducation.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se expone a continuación tiene el objetivo de plasmar un estudio teórico realizado en torno a la diferencia de participación en función del género en las sesiones de Educación Física durante la etapa de Primaria. El motivo de la realización del mismo estuvo impulsado por la observación que hicimos durante el periodo de prácticas en nuestro contexto escolar particular, en el cual pudimos observar un diferente grado de participación entre chicas y chicos.

En este trabajo realizaremos un bagaje por los aspectos que creemos, más influirán en dicha participación. Centrándonos en las relaciones interpersonales que se establecen entre el alumnado (haciendo hincapié en la cuestión del género), en la coeducación, los aspectos que definirán el grado de participación (motivaciones, niveles de habilidad, autoconcepto y cultura) y en las posibles soluciones que se dan a este hecho desde los autores más importantes que han incidido sobre este aspecto y la solución que proponemos para nuestro propio contexto particular mediante los juegos modificados.

Debido al carácter y el sentido del trabajo, así como la constante referencia a ambos sexos (muchas veces hablando de las diferencias que les separan) hemos creído conveniente, aunque resulte reiterativo, la utilización, durante la redacción de este, de los términos chicas y chicos, ellas y ellos con el fin de dotar de la importancia que tiene tratar por igual a ambos sexos, y así no menospreciar a ninguno de ellos.

RELACIONES INTERPERSONALES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

“De acuerdo con lo establecido en el artículo 2 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, la educación primaria tiene la finalidad de proporcionar al alumnado una educación que le permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura y a la escritura en valenciano y en castellano, así como los relativos al cálculo; también trata de desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.” (Decreto 111/2007. p.30112). En relación con la cita anterior podemos concluir que la escuela debe asumir el papel, el rol, de actuar como pilar fundamental en la formación completa de los y las alumnas. Esta formación completa debe abordar tanto los aspectos cognitivos como las habilidades sociales, tantas veces olvidadas y que tan trascendentales resultan para el desenlace final del proceso educativo.

Es aquí, donde la Educación Física ha de aparecer y debe asumir el papel como vía de desarrollo de las destrezas y habilidades sociales, por medio de actividades en las cuales el alumnado se reconozca a sí mismo y, mediante situaciones donde los niños tengan la oportunidad de interactuar de forma directa, y así, expresar sentimientos mediante su cuerpo en sintonía con sus compañeros. Idea similar a la planteada en el Decreto 111/2007: “Las relaciones interpersonales que se generan

alrededor de la actividad física permiten incidir en la asunción de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, transferibles al quehacer cotidiano, con la voluntad de encaminar al alumnado a establecer relaciones constructivas con las demás personas. El juego y las actividades físico-deportivas son útiles como herramienta de integración social y de reeducación de problemáticas sociales graves. De la misma manera, las posibilidades expresivas del cuerpo y de la actividad motriz potencian la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal.” (p.30307)

El desarrollo de las habilidades sociales resultará fundamental para el establecimiento de relaciones interpersonales, es decir, alcanzarlas resultará fundamental para lograr el objetivo de conseguir óptimas relaciones con los otros, ya sean de carácter social, familiar, laboral, etc. y conseguir que los niños y niñas tengan una actitud asertiva, no agresiva y desinhibida hacia sus compañeros. Para lograr este fin, los primeros años de escolaridad van a resultar fundamentales y, como ya hemos dicho anteriormente, el área de Educación Física posibilita al alumnado el desarrollo de las destrezas cognitivas, motoras y afectivas.

Tras la lectura de los artículos analizados podemos concluir la idea de que realizar actividades físicas de desinhibición e interactivas que envuelvan tanto a ellos como a ellas es un proceso fundamental para ayudar a conseguir una educación integral y coeducativa, siguen existiendo hoy en día metodologías en torno a la educación mixta, no proporcionando situaciones que favorezcan la coeducación como tal.

“La coeducación supone y exige situaciones de igualdad real de oportunidades académicas profesionales y sociales y en general, sociales, de tal modo que nadie - por razones de sexo - parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos.” (Delgado, 2009, p.3). Es importante pues dotar de todas las condiciones necesarias para que se dé la coeducación y que de tal modo lleguemos a la consecución del objetivo propuesto, dotar al alumnado de una coeducación real, que posibilite a cada individuo construir su propia identidad social, idea derivada de la propia Delgado (2009).

Según Sánchez y Rizos (1992), Educación Mixta supone que alumnos y alumnas estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones, pero, coeducar va más allá, supone una intervención y revisión explícita de las pautas sexistas existentes en la sociedad y en las instituciones. Por tanto, debemos saber diferenciar la una de la otra, y ser conscientes de estar aplicando una educación coeducativa como tal y no una simple Educación Mixta enmascarada detrás de ciertos aspectos antisexistas, que en ningún caso nos ayudarán a alcanzar la igualdad educativa o la coeducación como tal.

El hecho de que en ocasiones la Educación Física se transmita a través de la Educación Mixta puede conllevar a un abandono prematuro de la actividad físico-deportiva, de acuerdo con las ideas de Estévez (2012).

La creencia de que la propia Educación Física tiene fines diferentes en función del género viene imponiéndose desde muy atrás en el tiempo, como ya bien adelantaba Rousseau en sus escritos. El problema no es su procedencia, sino el hecho de que aún hoy en día estas ideas sigan implantadas en las mentes de muchas personas a la hora de pensar en los contextos que envuelven la Educación Física.

Autores como Schara y Scharagrodsky (2004), citan a autores como Rousseau para valorar que ya desde el siglo XVIII, se consideraba importante trabajar conjuntamente ambos sexos y utilizaban el término de entrenamiento corporal para referirse a la Educación Física, determinando que los chicos pretendían desarrollar la fuerza y las chicas suscitar encantos. El filósofo y pedagogo suizo anticipaba ya una desigualdad aún existente hoy en día en el entorno de la Educación Física.

Actualmente, la enseñanza escolar obligatoria es tratada como algo común y conjunto para ambos sexos y es por eso que nadie piensa que la Educación Física vaya dirigida hacia las mujeres en el sentido de desarrollar su belleza, como sucedía en la época de Rousseau, pero sí que está aún presente la idea de que hay ciertas actividades casi exclusivamente pensadas o dirigidas para ellas y que otras actividades son meramente masculinas (deportes colectivos), como podemos extraer de las opiniones de los autores tratados. Siguiendo la línea de lo comentado anteriormente, podemos afirmar que en las clases de Educación Física Mixtas los chicos monopolizan las acciones en los juego colectivos limitando la participación y la implicación de las niñas en el desarrollo de las actividades.

Además del hecho de que existen preconceptos, como los que describen Blández, Fernández y Sierra (2007), que los niños y niñas llegan a interiorizar y acaban por transmitir en sus acciones dentro de las sesiones de Educación Física, como el hecho de rechazar las actividades de deportes colectivo porque son “de chicos” o “de chicas”, existen hechos que han remarcado diferentes autores, como los anteriores, y que son los tipos de estereotipos que hacen más y más grandes las ideas separatistas en torno al género dentro de la Educación Física. Algunas de estas ideas son compartidas por diversos autores como Alvarez y Monge (2000), defendiendo así que existen problemas durante las sesiones de Educación Física (en la selección de juegos, en la organización de los estudiantes, problemas de conducta, etc.), en las cuales se tiende a una separación en función del sexo y una atención casi exclusivamente dirigida a los varones.

Siguiendo la idea de Estévez (2012) basada en las palabras de Scraton (1995), continuando con la crítica a la Educación Mixta, la juzga defendiendo que este modelo no posibilita que los chicos y las

chicas partan de una misma situación, postula que esta idea no significa que las chicas sean incapaces de alcanzar niveles semejantes de destreza en ningún caso.

Este hecho que muchas veces pasamos por alto, supone la proyección de unas expectativas y unas funciones a cada persona que no van en función de sus capacidades o posibilidades, sino, en función de su sexo, situación originada a través del denominado “sistema sexo-género”, bautizado así por Aguirre (2002. p.184), expuesto por Estévez (2012). Es aquí cuando desde este, nuestro proyecto, propondríamos la Coeducación, y no la Educación Mixta, como solución a todos estos conflictos que se presentan en las sesiones de Educación Física, ya que el hecho de emplear la coeducación implicaría y nos permitiría educar conjuntamente, procurando la igualdad de condiciones e igualdad de oportunidades, siempre por medio del respeto, la valoración hacia los demás y la de uno mismo. Siguiendo esta misma línea, y de acuerdo con las ideas de Estévez (2012) creemos firmemente que el principal objetivo de la coeducación es ayudar al alumnado a superar de forma racional y afectiva los prejuicios que impiden uno y otro sexo puedan convivir, trabajar y divertirse conjuntamente.

Desde la perspectiva de la Coeducación, según Rogero (1995), aún hoy en día se están transmitiendo ciertos niveles de sexismo en las aulas debido al efecto que produce el Currículo Oculto dentro de cada contexto escolar particular. El Currículo Oculto, según palabras de la propia autora supone: “la enseñanza tácita, que no se evidencia y se mantiene latente, sustentando el modelo social hegemónico” (p.2). Es decir, se trata de todos aquellos aspectos no explícitos y de los cuales no se es consciente, como los conjuntos de valores, normas... pero que transmitiremos a la hora de impartir la clase y que acabarán por influir a nuestro alumnado y a nuestra manera de dar clase.

Dentro del área específica de la Educación Física, el Currículo Oculto se manifestará en la conciencia y en la valoración del propio cuerpo de las alumnas y los alumnos, tal y como especifica Nieto (2009).

Así pues, podemos concluir la incidencia del Currículo Oculto en nuestras sesiones de Educación física con las palabras que expone Rogero (1995): “el binomio explícito/oculto pone de manifiesto que la educación sea formal, no formal, informal... no puede ser neutral, ni objetiva. Por el contrario, es creadora de conciencia y reproductora de cultura e ideología” (p.2). Es decir, que el Currículo Oculto es un aspecto que se dará de modo casi inevitable en todos los tipos de educación, metodologías, etc., el cual debemos abolir en la medida de lo posible (el Currículo Oculto), ya que acabará por reproducir ciertas ideas, mayoritariamente ligadas a estereotipos de género, que acabarán por influir en la visión que se tiene de la Educación Física y, consecuentemente, en el grado de implicación/participación que se tomará en esta.

Llegados a este punto, creemos conveniente recuperar una noción planteada por Estévez (2012), que está acorde con el planteamiento que estamos transmitiendo. Una idea de no diferenciación teniendo en cuenta el sexo, y en cuanto a posibilitar en la mayor medida de lo posible, el proporcionar igualdad de condiciones de partida, en el sentido que, se defiende la idea de que el género hace referencia a la forma en que estas diferencias biológicas se interpretan y se traducen en comportamientos, actitudes, valores y expectativas sociales, lo que significa, que estamos hablando de una construcción social y no de una realidad biológica.

Por tanto, como hemos adelantado en el párrafo anterior, debemos asegurar situaciones de partida equitativas y de este modo, sumado a las demás propuestas, podremos tener una coeducación real y no educación mixta como tal y, así, de este modo, tener igualdad de condiciones independientemente del género, que como ya hemos comprobado, simplemente se trata de una construcción social creada por tantos y tantos prejuicios existentes.

FACTORES QUE INCIDEN EN LA PARTICIPACIÓN EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Como bien es sabido, en todas las clases, podemos encontrar diferentes estilos de alumnos y alumnas en relación con su grado de implicación o de participación en las sesiones de Educación Física. Al igual que hemos comentado anteriormente, la participación en dichas prácticas dependerán en gran medida de sus motivaciones personales (tipo de actividad, género, contexto familiar...). Para este trabajo hemos analizado los criterios establecidos por autores como Sánchez (2003) para mayor riqueza en la investigación, pero finalmente hemos seguido una clasificación manifestada por esta autora, en la cual establece diferentes nomenclaturas a los diferentes roles que cumplía cada alumno o alumna dependiendo de su nivel de participación dentro de la sesión de Educación Física. Esta clasificación nos ha parecido la más afín a las características de nuestro proyecto. Dicha tabla, separada por géneros, clasifica según los niveles de participación a todos los alumnos y alumnas que toman parte en cada sesión.

Así pues, siguiendo esta escala (Sánchez, 2003) obtenemos una clasificación tanto de chicos como de chicas, donde se postulan los siguientes ítems para cada grupo de género que compartan características similares.

Para las chicas se determinaron seis tipos de comportamientos:

- Las "deportistas atletas". Alumnas implicadas en la actividad, capaces de realizarla sin problemas, además se interrelacionan con el género masculino.
- Las "JV players". Alumnas que se implican de forma intermitente y que cuentan con un nivel medio de ejecución.
- Las "animadoras". Alumnas poco hábiles y poco participativas. Si pueden se apartan de cualquier participación activa en la sesión. Adquieren un rol de animadoras.

- Las "almas perdidas". Únicamente participan en la sesión cuando las obliga el profesor/a, además son rechazadas por sus compañeros por su bajo nivel de participación y de habilidad.
- Las "mujeres fatales". Alumnas únicamente preocupadas por su aspecto físico y por gustar a los chicos. Cero intereses en la sesión de Educación Física.
- Las "remolonas". Las alumnas que buscan siempre excusas para evitar la realización de la sesión.

En cuanto a los chicos, en el estudio de Griffin (1985) se detectaron cinco tipos de participación.

- "Los machos". Muy hábiles y muy participativos. Rechazan a las chicas, sobre todo a aquellas con niveles de habilidad bajos.
- Los "junior machos". Similares a los anteriores pero un nivel por debajo en habilidad y reticentes también con las chicas.
- Los "buenos chicos". Interactivos con las chicas. Cuentan con un nivel medio-alto, son también líderes de su clase.
- Los "jugadores invisibles". Aparentemente trabajadores, pero en realidad nada implicados en la sesión.
- Los "sufridores". Los marginados del grupo, poco habilidosos y con roles secundarios dentro de la sesión.

	Griffin (1984)	Griffin (1985)
	Deportistas atletas	Machos
	j.v. players	Junior machos
	Animadoras	Buenos chicos
	Almas perdidas	
	Mujeres fatales	Sufridores
	Remolonas	Jugadores invisibles

Imagen 1. Clasificación alumnas y alumnos en función de su participación.

Como ya hemos comentado anteriormente, el grado de participación en el que se implicarán los y las alumnas dentro de las sesiones de Educación Física viene determinado por una infinidad de factores tanto personales como externos a la propia persona. Dentro de nuestro trabajo hemos querido centrar dicho análisis entorno a unas variables determinadas. Estas son: la motivación con la que cuenta el alumno o alumna a la hora de afrontar una sesión o de implicarse en ella, el nivel de habilidad motriz que caracteriza a cada individuo y que marcará su porvenir dentro de la sesión y el autoconcepto o imagen de sí mismo que tiene cada uno. Todos estos aspectos unidos a otros

que quedan fuera de nuestro análisis marcarán el papel o nivel de participación dentro de cada sesión de Educación Física.

Como ya hemos mencionado antes, uno de los factores que inciden en la diferencia en cuanto a la participación entre niños y niñas, podríamos decir que es la motivación que les lleva a realizar, o no, cada una de las actividades que componen una sesión. Para comenzar con dicho factor, el primer paso es definirlo. Según Lee, Carter y Xiang (1995), la motivación es el deseo que mueve a las personas, en nuestro caso a niñas y niños, a lograr los objetivos de la clase. Otros autores, como Morilla (1994), creen que la motivación es la posible atracción que sienten las personas por diferentes situaciones. Más concretamente refiriéndonos a la Educación Física, sería el comportamiento que muestran algunas/os alumnas/os frente a actividades o tareas, así como el empeño que emplean para llevarla a cabo. Es por esto que deducimos que la motivación es una actitud individual, y por lo tanto, encontraremos sujetos que estén motivados para realizar un tipo de actividades, y otros que encuentren motivación en actividades distintas. Será en este momento en el que el maestro/a deberá conseguir que las alumnas y los alumnos se sientan motivados y muestren interés en todas las actividades que se realizan en las sesiones de Educación Física.

Como bien es sabido, cada sujeto, cada persona, cada niño/a, tiene características diferentes y son estas características las que les lleva a centrar su motivación en un tipo de actividad u otro. Pero a rasgos generales, la Educación Física es una materia que suele motivar mucho al alumnado, independientemente de su género. Este hecho ha sido constatado en los estudios realizados por Pérez, Sanz, Jordán y Nishida (2004), que argumentan que los alumnos perciben favorablemente dicha materia, y por lo cual les resulta motivante para aprender. Así pues, en sus estudios han detectado los alumnos y alumnas españoles se sienten más motivados para aprender la Educación Física que en otros países como por ejemplo Japón, EEUU e Inglaterra.

Además, algunos autores como Blández, Fernández y Sierra (2007) son conscientes de que *“la manifestación más generalizada [...] es que las chicas y los chicos están igual de interesados por la actividad física, y lo que varía son los gustos y los motivos.”* (p.5). Este interés por la práctica de la actividad física es el que se pretende trabajar y desarrollar a lo largo de la materia de Educación Física durante la etapa escolar. Para ello, las actividades que se pueden realizar, pueden llamarse “neutrales” y son aquellas que no llevan implícita ninguna adscripción de género, es decir aquellas tareas que motiven, impliquen y gusten tanto a chicas como a chicos. Otra opción sería modificar las actividades para conseguir implicar al sexo menos participativo dentro de la actividad.

Autores como Blández, Fernández y Sierra (2007), dividen las actividades en tres tipos de actividades en función del género al que motivan (alumnas, alumnos y ambos). En primer lugar, aquellas actividades que suelen gustar a las chicas, entre las cuales encontramos actividades relacionadas con la coordinación, el ritmo, el baile, etc. En un segundo lugar, aquellas actividades

que suelen gustar, generalmente, a los chicos, y que le son asociadas, cultural y socialmente. Dentro de este grupo encontramos actividades competitivas, agresivas, que requieren fuerza, resistencia... En el tercer lugar lo ocupan las actividades denominadas como neutrales, es decir que suelen gustar tanto a chicas como a chicos, algunos ejemplos de estas actividades pueden ser los juegos de persecución. Además de los gustos e intereses individuales, también se ven inmersos algunos aspectos sociales, culturales... que afectan a la participación en función del género.

Otro motivo por el cual a las niñas no les gustan las mismas actividades que a los niños es "*por el componente de agresividad que algunas actividades llevan implícito*" (Blández, Fernández y Sierra, 2007, p.7). A pesar de ello, en sus discusiones establecen que independientemente del sexo, a cada uno/a de ellos le gusta el deporte o la actividad física que se le da bien.

Gran parte de los autores que hemos consultado para el desarrollo de este trabajo son conscientes de las grandes diferencias de actividades que motivan a ambos sexos. Aunque también, aparte de las diferencias que puedan existir entre los sexos, también es importante saber que cada alumna y cada alumno tendrán intereses diferentes, a pesar de ser generalmente similares en función del género. Todo esto se tendrá que tener en cuenta a la hora de planificar actividades que mantengan al alumnado motivado, aunque la tarea que se realice no sea la que más le guste. Es por esto por lo que el maestro tiene que conocer las características del grupo-clase, ya que tendrá que añadir variantes para que todos y cada uno de los alumnos y alumnas estén motivados para realizar dicha actividad de forma eficiente y eficaz.

Por otra parte, otro de los factores que inciden en la participación de alumnas y alumnos en las sesiones de Educación Física, es la diferencia en el nivel de habilidades motrices que existen entre ambos géneros tal y como plasman Pérez y Sanz (2003). Además de la diferencia de implicación en función del género, tal y como defienden estos últimos autores, nosotros consideramos independientemente de los planteamientos analizados que la implicación en las sesiones de Educación física estará directamente condicionada por las características individuales de cada alumno o alumna.

Para hablar de las habilidades motrices resulta imprescindible remitirnos a Caminero (2006) el cual reúne las definiciones de otros autores sobre la coordinación motriz, concluyendo que es el conjunto de capacidades que armonizan los procesos de cualquier acto motor con el fin de realizar acciones precisas y ajustadas al objetivo motor preestablecido. La coordinación general motriz de cada alumna/o depende de una serie de factores, que les lleva a desarrollar de forma más completa unas cualidades u otras. Algunas de estas serán sobre las que se han realizado algunos estudios (Pérez & Sanz, 2003; Correa & Barbosa, 2013), como el presentado a continuación.

En los resultados de un estudio basado en las diferencias de género relativas a la coordinación motriz, realizado por Pérez y Sanz (2003), se plasma la existencia de diferencias entre las distintas habilidades como pueden ser destreza manual, habilidad con pelota, equilibrio estático y equilibrio dinámico. Basándose en dichos resultados, se llega a la conclusión de que existen diferencias notorias en la habilidad con pelota a favor de los chicos respecto de las chicas de entre 7 y 12 años. Entre los 7 y los 8 años, también encontramos diferencias remarcables en el equilibrio dinámico, de casi el doble a favor de las chicas. En las demás habilidades se encontraron pequeñas diferencias entre ambos géneros, siendo los chicos observados mejores en la destreza manual entre los 9 y 10 años, aunque en el resto de edades predominan las chicas con diferencias mínimas. En el equilibrio en estático pasa algo similar a la destreza habitual, las chicas dominan levemente sobre los chicos excepto durante los 9 y 10 años. En el equilibrio dinámico de entre los 9 y los 12 años, no se encuentran grandes diferencias, aunque las chicas son superiores a los chicos de la muestra.

En cuanto a la relación entre el nivel de coordinación motriz y la participación, dependiendo del género, en las actividades de Educación Física, cabe resaltar los resultados de los estudios que recogieron Correa y Barbosa (2013), en la mayoría de los cuales se encontró que los alumnos y alumnas con menos nivel de habilidad motriz realizaban menos tiempo de actividad física, siendo los chicos quienes participaban en mayor cantidad, por lo general, que las chicas. Así pues, las niñas tan solo superaron a los niños en las pruebas de equilibrio y flexibilidad. Resultados similares a los encontrados por Pérez y Sanz (2003), aunque en este último estudio, la muestra era tan solo de niños y niñas de 8 a 12 años.

De acuerdo con Lee, Carter y Xiang (1995), los alumnos y alumnas de entre 11 y 12 años son conscientes del nivel de habilidad que posee cada uno. Esta consciencia del nivel de habilidad les hace sentirse, o no, competentes en las clases de Educación Física, lo cual les condiciona en la participación de dichas clases. Así pues, cuando el alumnado es consciente de su habilidad, ya sea velocidad, ritmo, equilibrio, etc. puede llegar a conocer virtudes y limitaciones en las actividades de Educación Física, y es donde el maestro jugará un papel importante para el avance en el logro de mejores competencias motrices en todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Además, Lee, Carter y Xiang (1995) afirman que aquellos niños y niñas que tienen perspectivas negativas sobre su nivel de habilidad y competencia motriz, y que piensan que no pueden mejorar, suelen participar menos y desarrollar actitudes negativas hacia la Educación Física. Es el maestro/a, una vez más, quien debe fijar unos objetivos de clase que sean adaptados al nivel de habilidad de los alumnos y alumnas, para así no crear en el alumnado actitudes negativas hacia la materia, y se sientan capacitados y motivados para realizar las actividades de cada sesión de Educación Física.

Además de los aspectos anteriores, como ya hemos comentado en párrafos anteriores, queremos analizar un último aspecto que bajo nuestro punto de vista afectará a la participación dentro de las sesiones de Educación Física, el Autoconcepto que tienen los alumnos y alumnas sobre sí mismos.

Para comenzar hablando de este, el Autoconcepto (Físico), lo primero que debemos hacer es una breve definición de lo que supone el Autoconcepto. Podemos definir el Autoconcepto, después de muchos artículos leídos al respecto, como, las propias percepciones que tiene cada persona sobre sí mismo, definición similar a la que podrían proponer algunos autores como Esnaola (2008), por ejemplo. Para una mayor descripción rescatamos la cita siguiente: “el Autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, tal como lo destacan las principales teorías psicológicas” (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008, p. 70)

A continuación creemos conveniente situar lo que supone la noción de Autoconcepto dentro de un marco teórico tal y como han hecho a lo largo de la reciente historia del Autoconcepto en el ámbito de la Psicología, es decir, enmarcar el autoconcepto dentro de sus límites proximales. Desde que William James comenzara a estudiarlo allá por 1842 se han realizado muchas investigaciones y avances al respecto, pero, no fue hasta 1976 cuando Shavelson, Hubner y Stanton proponen una clasificación general del Autoconcepto realmente aceptada por todos los expertos y teorías al respecto. Una clasificación dividida en tres niveles de concreción que podemos ver a continuación:

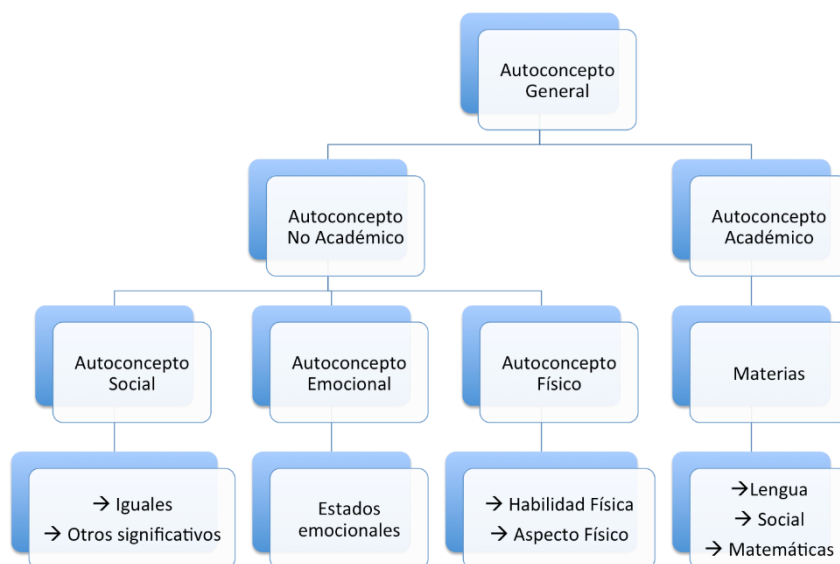


Imagen 2. Clasificación del Autoconcepto General (Férrandez, 2005. p. 122).

*Cabe destacar el hecho de que tal y como se plasma en la mayoría de documentos que hemos analizado, existen tantos tipos de Autoconceptos y de clasificaciones al respecto como autores se han puesto a analizarlo, pero repetimos, hemos creído conveniente centrarnos en la teoría expuesta ya que creemos que es la más generalizada y aceptada por la inmensa mayoría de autores.

Dentro del Autoconcepto no académico podemos encontrar el Autoconcepto Físico, el que resulta de interés para nuestro campo de investigación ya que está relacionado con hábitos de vida, práctica deportiva, el rendimiento, el género... El Autoconcepto Físico lo podemos definir, partiendo de las ideas de los autores consultados (Esnaola, 2008; Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008; Fernández, 2005; Garrido & García, 2010), como la imagen que tiene uno de sí mismo, y que terminará por ser la imagen que tienen los demás de ti, que se construirá en base a las relaciones sociales que estableces con los demás.

Al igual que sucede con el concepto “general” de Autoconcepto, con el Físico también se realiza una clasificación más específica. En el año 1989, Fox y Corbin van un paso más allá y plantean cuatro dimensiones dentro del propio Autoconcepto Físico: Habilidad deportiva, Condición Física, Atractivo Físico y Fuerza. Quedando la clasificación del Autoconcepto Físico de la siguiente manera:

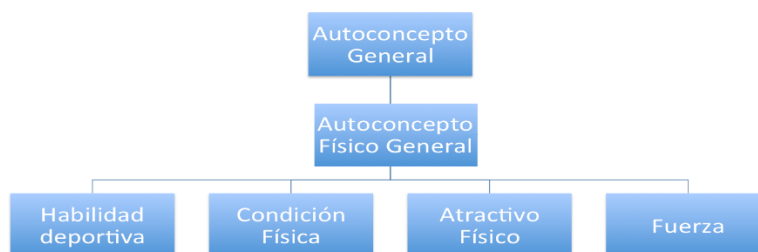


Imagen 3. Clasificación del Autoconcepto Físico (Fernández, 2005. p.122)

Debido a la imagen que se ha asociado a lo largo de la historia desde nuestra cultura a la mujer, y su rol en relación con el hogar y el cuidado del ámbito familiar, se le asocian aún hoy en día aspectos negativos hacia la Educación Física, como el desarrollar un mayor interés por las actividades de cohesión y cooperación dejando únicamente para los varones las actividades competitivas, incrementando así los estereotipos relacionados con el género. Esta “agresividad masculina” (Murcia y Lacárcel, 2008. p. 2) o tendencia a la competición durante la actividad física por encima de compañeros/as y únicamente centrándose en ellos mismos, y en el resultado, provocan en las chicas una tendencia a infravalorar la actividad física, aspecto que acabará por afectar la percepción de su capacidad motriz. Estas ideas han sido derivadas de las expuestas por autores como Murcia y Lacárcel (2008).

Y ya como último aspecto importante, queremos señalar varias conclusiones que, después de muchas investigaciones realizadas por autores expertos en la materia, han concluido que, las mujeres tienden a tener peor Autoconcepto que los hombres, y que conforme se avanza hacia la edad adulta el Autoconcepto Físico sufre un descenso en cuanto a dimensiones. Pero, cabe destacar que varios autores diferentes a los que proclaman la idea anterior, defienden posturas contradictorias, y por tanto no existe una única hipótesis o idea final al respecto.

Otro de los factores que inciden en la participación del género es la cultura de las alumnas y los alumnos. Centrándonos en cuestiones de género, las niñas musulmanas tienden a implicarse menos en las sesiones de Educación Física, ya que esta supone la ruptura de normas y valores de su propia cultura, como la imposibilidad de realizar actividad física al lado de varones (Pfister, 2004). “El miedo a perder la reputación, y la presión de la comunidad musulmana frenan la participación de las chicas y las mujeres en actividades deportivas” (Pfister, 2004, p.78). Estos hechos provocan que la comunidad escolar pueda llegar a pensar aspectos como: “[...] la llegada de inmigrantes a los centros escolares con diferentes niveles culturales, las diversas ideologías religiosas, las distintas situaciones familiares, laborales y económicas inestables y/o conflictivas, etc., van dibujando una realidad en algunos centros que reclama urgentes cambios en la política educativa” (Aranda et al., 2008, p. 7). Teniendo en cuenta que este factor puede incidir en la práctica educativa de las alumnas inmigrantes, no ha sido transcendental en nuestro trabajo, puesto que en el contexto escolar propio de nuestro centro de prácticas no se daban casos de este tipo.

POSIBLES SOLUCIONES PARA AUMENTAR LA PARTICIPACIÓN SEGÚN EL GÉNERO

Varios de los autores sobre los que nos hemos documentado son conscientes de la diferencia de participación según el género existentes en las sesiones de Educación Física fundamentadas en el género. La mayoría de estos proponen actividades neutrales, es decir, que no lleven consigo adscripciones de género, actividades que ofrecen al alumnado cierta confianza para realizarlas (Fernández et al., 2007). Algunas de estas actividades neutrales se centran en la cooperación, haciendo que las alumnas y los alumnos se sientan igual de participativos. Además, trabajan la inclusión, ya sea de género, como de alumnas/os con dificultades en las habilidades sociales, motrices...

En este tipo de actividades también se trabaja la convivencia y la resolución de conflictos entre el alumnado (Pastor, 2012). Tanto con estas actividades como con las que expondremos a continuación, se trabaja de igual modo la motivación y la implicación del alumnado, lo que lleva directamente a incrementar la participación de las chicas en las actividades.

Otro tipo de actividades que afrontan las desigualdades que encontramos en las clases de Educación Física son los llamados juegos modificados. Estos, según varios autores, son un tipo de juegos en el que el factor técnico queda reducido (modificado), dándole así más importancia a los factores tácticos. Esto se hace para poner énfasis en el desarrollo del juego, evitando acciones que interrumpen el juego y propiciando una mayor participación de las alumnas y los alumnos, poniendo especial atención a aquellos/as que tienen dificultades en las habilidades físicas. Así pues, los juegos modificados resultan de la mezcla entre los juegos deportivos y el juego libre. Como bien dicen varios autores (Devís, 1992; Santamans, 2007) el juego modificado parte de unas reglas

iniciales, aunque estas ofrecen posibilidades de ser cambiadas o modificadas para conseguir alcanzar los objetivos para los que se ha propuesto dicho juego. Además, “para solucionar estos problemas se necesita gran cantidad de decisiones y juicios que deben tomar los participantes dentro del contexto de juego en el que aparecen. El alumno-a no puede limitarse a preguntar cómo debe hacer un gesto técnico, sino también qué gesto y cuándo hacerlo, revelándose así la toma de decisiones y juicios como elementos fundamentales en el devenir del juego.” (Devís, 1992. p.148). Los problemas a los que se refiere este autor son los problemas motrices que deben solucionarse durante el juego.

Como bien argumentan autores como Devís, los niños y niñas que tengan menos habilidad física ampliarán su participación en las clases de educación física, ya que las exigencias técnicas se ven reducidas al máximo posible. Además, derivado de ideas expuestas por los autores comentados anteriormente en relación a los juegos modificados, para la realización de estos es preciso una comunicación activa entre los participantes, que no se transmita roles o modelos estandarizados de género por parte del profesorado, las normas, etc. durante la sesión de Educación Física. Los juegos modificados deben cumplir estas características con el fin de buscar la máxima participación de las chicas y los chicos a partir de sus posibilidades. Aquí reside la justificación de la utilización de los juegos modificados como posible solución a la diferencia de participación en función del género en nuestro contexto escolar particular.

Este tipo de juegos ha sido clasificado por gran variedad de autores, de los que podemos concluir que hay cuatro tipos de juegos modificados. Estos son:

- Juegos de blanco o diana. Este tipo de juegos consiste en lanzar un objeto móvil con el fin de alcanzar la diana o dianas, con el menor número de lanzamientos posible. Estos pueden ser tanto individuales, como con contrarios y/o compañeros. Este tipo de juego modificado no incide directamente en la participación de alumnas y alumnos, sino que favorece la autoestima individual que puede desencadenar en un aumento de la implicación (Esnaola, 2008; Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008; Fernández, 2005).
- Juegos de bate y campo. Este juego se lleva a cabo por equipos, uno de ellos tiene que lanzar un objeto móvil con el objetivo de intentar que el equipo contrario tarde lo máximo posible en devolverlo. Mientras el equipo trata de devolverlo lo más rápido posible, el equipo que lanza debe conseguir correr por el máximo de zonas delimitadas. En este tipo de juegos los alumnos deben comunicarse y llegar a un acuerdo con el fin de establecer una estrategia, en el que las chicas jueguen un papel crucial.
- Juegos de cancha dividida o red y muro. También se trata de un juego por equipos, los cuales están separados cada uno en su campo mediante una red o un muro. La finalidad del juego es que

el equipo contrario no devuelva el móvil, o lo haga defectuosamente (fuera del campo). Los equipos deben comunicarse y plantearse la participación de las alumnas como eje principal del juego.

- Juegos de invasión o cancha compartida. Juego por equipos en el cual el campo está ocupado por miembros de ambos equipos, indistintamente. El objetivo del juego es llegar con el objeto móvil a la meta contraria más veces que el equipo rival. Establecer roles principales a las alumnas para que así tengan un papel importante y se impliquen más en el juego.

Mediante los juegos modificados, los niños y las niñas se ven involucrados en el juego y les permite participar activamente en él. Pero, no solo en cuanto a la actividad, sino que también, las chicas y los chicos, pueden y deben participar en la modificación de las reglas de dicho juego modificado.

Como su propio nombre indica, son actividades modificables, es decir, pueden sufrir variaciones o cambios tanto en sus normas como en el material, las metas, el espacio, el número de jugadores o el tiempo (Giménez, 1999), y todas estas tienen que ir en consonancia, para conseguir un aumento en la participación de las chicas. Algunas de ellas son expuestas a continuación:

En cuanto al material, podemos modificar su tamaño (de acuerdo con los sujetos a los que va dirigido el juego), el peso (dependiendo de si queremos favorecer un juego raso o aéreo y dependiendo del espacio que dispongamos), la forma (si es esférico tendrá una trayectoria homogénea, en cambio si es cúbico u ovalado serán más imprevisibles), la cantidad de móviles (cuanto mayor sea el número, los/las alumnas muestran más intensidad, frustración...), el color y la sonoridad (haciendo que sea más motivante para el alumnado, y esencial para alumnos/as con limitaciones visuales), la dureza (los materiales ligeros producen menos lesiones que los materiales más duros, y por lo tanto minimizan el miedo a hacerse daño)...

En cuanto a las metas, podemos introducir cambios en las dimensiones (tamaño y altura, haciendo así que sea más fácil/difícil lograr el objetivo), la ubicación (en los extremos, dentro del terreno o en diagonal a este), la cantidad (cuántas más haya, más fácil atacar y más difícil defender), la forma (depende del material que se utilice como meta: aros, muros, puertas...), la movilidad (si es fija o móvil)...

En cuanto al espacio, también podemos modificar las dimensiones (cuanto mayor sean, más facilidades se ofrecen para los alumnos/as menos hábiles), la forma (si son estrechos facilitan el juego vertical, si son anchos existen más espacios). También se pueden crear zonas de lanzamiento, zonas de paso prohibido, y establecer zonas donde los alumnos/as deben permanecer un cierto tiempo.

En cuanto a los jugadores, se puede ir modificando el número de participantes (cuantos menos jugadores sean más participarán), las funciones de cada jugador (dando siempre a las niñas un papel más importante), y la organización en grupos (mixtos o segregados).

En cuanto al tiempo, se pueden limitar los tiempos (de lanzamiento, o de permanencia en una zona determinada, o incluso de posesión), aumentar los tiempos de descanso (para potenciar la reflexión y planificación de estrategias).

Para finalizar, las normas también son modificables y están expuestas a posibles cambios que incidan en la participación. Es por esto que algunos autores las denominan como recurso didáctico provocante de adaptaciones en la actitud de las alumnas y los alumnos. Se pueden realizar modificaciones en cuanto a la posesión del móvil, a la progresión del juego, y en cuanto a la puntuación de los juegos. Estas modificaciones deberán favorecer siempre la participación, en la medida de lo posible, de las alumnas.

Mediante la conversación con los maestros de Educación Física de nuestro centro, se plantearon posibles soluciones para hacer frente a la desigualdad de participación de las chicas en nuestro contexto particular. Algunas de estas recaerán directamente sobre las alumnas, ya que serán estas últimas las que decidirán primero las normas modificables dentro de los juegos. Además, al tratarse de juegos que requieren reflexión y cooperación con el grupo, las alumnas deben jugar un papel principal en él, por lo que deberán realizar aportaciones. De igual modo, las normas que establezca el maestro/a también deben ir dirigidas en la misma dirección, ya que debemos conseguir que las chicas participen de manera igualitaria a los chicos, sean cuales sean sus habilidades.

Así pues, hablando con la maestra y el maestro del centro donde realizamos el Practicum, se insistió en la atención que se debe dar a la hora de realizar las agrupaciones, con el fin de fomentar la participación de las chicas. Unas veces los grupos serán heterogéneos para potenciar las habilidades sociales, cooperación, comunicación... y otras veces serán conveniente hacer grupos separados de chicas y chicos, para aumentar el tiempo de participación/implicación de ellas.

Durante nuestra estancia en el Practicum, se visualizó una evaluación equitativa para ambos sexos. Se planifican actividades sin adscripción de género y aquellas que pueden resultar más favorables a las características de los chicos (como la iniciación a algunos deportes), se plantean como juegos modificados, aumentando la participación de las chicas. Por lo tanto, no consideramos que la evaluación sea favorable a ningún sexo.

Por otro lado, si introducimos normas que limiten el contacto físico, podremos conseguir aumentar la participación de las chicas, ya que así se disminuye el miedo y el riesgo a lesionarse. Otra norma también que favorece dicha participación sería la obligación de realizar pases a compañeros/as del sexo contrario, o hacer que todos los componentes del equipo toquen el móvil.

Para concluir, “el juego modificado ofrece el contexto adecuado para:

- a) ampliar la participación a todos alumnos-as, los de mayor y menos habilidad física porque se reducen las exigencias técnicas del juego;
- b) integrar ambos sexos en las mismas actividades, ya que se salva el problema de la habilidad técnica y se favorece la formación de grupos mixtos y la participación equitativa;
- c) reducir la competitividad que pueda existir en los alumnos-as mediante la intervención del profesor-a, centrada en resaltar la naturaleza y dinámica del juego como si de un animador crítico se tratara;
- d) utilizar un material poco sofisticado que puedan construirlo los propios alumnos-as porque estos juegos no exigen materiales muy elaborados y caros; y
- e) que los alumnos-as participen en el proceso de enseñanza de este enfoque, al tener la capacidad de poner, quitar y cambiar reglas sobre la marcha del juego, e incluso llegar a construir y crear nuevos juegos modificados.” (Devís, 1992. p.155).

CONCLUSIONES

La diferencia de participación entre las alumnas y los alumnos fue percibida como un grave problema en las sesiones de Educación Física en nuestro contexto escolar particular, y por eso decidimos investigar al respecto, ya que es un tema a tener en cuenta en las sesiones de dicha materia. Personalmente, como exalumnos participativos dentro de todas las sesiones que se proponían durante nuestra etapa escolar y bajo nuestra visión masculina de los hechos, siempre habíamos creído que eran las chicas las que siguiendo sus propios impulsos dejaban de integrarse en las actividades y dejaban de asumir un rol importante dentro de estas. Pero es ahora después de vivenciar el rol de profesores y después de mucha investigación al respecto, cuando realmente somos conscientes que no actúan de este modo siempre por iniciativa personal, sino que muchas veces son los compañeros, unas actividades mal programadas, o incluso, actitudes erróneas por parte del profesorado las que harán que las chicas sean menos participativas dentro de la Educación Física. Somos conscientes ahora que en muchas ocasiones no estábamos coeducando y por tanto no ofrecíamos situaciones de igualdad reales y por tanto los objetivos en las chicas nunca podían ser los deseados, ya que no se les proporcionaba las condiciones adecuadas.

La menor participación de las chicas frente a los chicos viene dada por ciertos factores, como pueden ser la motivación, el sentimiento de inferioridad, intereses, la percepción agresiva que mantienen los chicos ante las actividades y que hace que las chicas sientan miedo a hacerse daño... (Giménez, 1999), y es por esto que se buscan soluciones en actividades que hagan frente a dichos problemas o factores.

La solución a dicho problema no se encuentra únicamente con poner énfasis en un tipo de juegos o en otro, la solución la hallaremos mediante la utilización de los juegos modificados, y con la acción

de la maestra o maestro, se puede potenciar una participación equitativa entre ambos sexos. Esto es porque los juegos modificados permiten cambios en las reglas y en las normas e incluso pueden llegar a crearse nuevos juegos donde la participación se vea aumentada (Devís, 1992), sobre todo la de las chicas. Además, para motivar la participación de género, se darían roles más importantes a las chicas y se dejaría que las modificaciones en los juegos estuvieran hechas por ellas.

Una vez llegados a este punto nos gustaría resaltar el hecho de que este trabajo podría ampliarse de cara al futuro realizando un análisis de las Unidades didácticas que se dan dentro del área de Educación Física. En el sentido de estudiar en profundidad las evaluaciones que se dan, si pueden resultar más favorecedoras a los chicos o las chicas, los contenidos que se integran dentro de estas, si las notas más altas pertenecen a chicas o chicos y, por último, el análisis del factor del profesorado, en el sentido de si este puede marcar o condicionar los resultados que puede conseguir cada alumno/ individualmente.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Aguirre, A. (2002). Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia. En González, A. y Lomas, C. (coords.). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (183-191). Barcelona: Grao.

Alvarez, L. M., & Monge, A. G. (2000). Desmadejando la trama de género en Educación Física desde escenas de práctica escolar. *Tabanque: Revista pedagógica*, (15), 93-121.

Alvarez, L. M., & Monge, A. G. (2002). Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar. *Apunts: Educación física y deportes*, (69), 118-123.

Aranda, A. F., Aguado, P., Díez, M., Fernández, M., Frutos, M., De Frutos, S., ... Romo, C., (2008). Los conflictos en las clases de Educación Física y algunas estrategias para su resolución. En Aranda, A. F., Pastor, V. M. L., Omeñaca, J. V. R., & Callado, C. V. (2008). *La resolución de los conflictos en ya través de la educación física* (Vol. 251). Graó.

Azofeifa, E. G. (2006). Motivos de participación y satisfacción en la actividad física, el ejercicio físico y el deporte. *MHSALUD: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 3(1). [Fecha de consulta: 7 de mayo de 2015]. Disponible en:
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/mhsalud/article/view/318>

Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 11, núm 3.

- Caminero, F. L. (2006) Marco teórico sobre la coordinación motriz. *Revista Digital EF Deportes. Buenos Aires, 10(93)*. [Fecha de consulta: 19 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd93/coord.htm>
- Campbell, D. W., & Eaton, W. O. (1999). Sex differences in the activity level of infants. *Infant and Child Development, 8(1)*, 1-17.
- Correa, F. J. A. & Barbosa, N. (2013). Desarrollo motriz y actividad física en niños de 8 a 12 años de básica primaria: una revisión sistemática. *Revista Digital EF Deportes. Buenos Aires, 17(176)*. [Fecha de consulta: 17 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd176/desarrollo-motriz-y-actividad-fisica-de-8-a-12.htm>
- Delgado, A. B. S. (2009). La coeducación. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas. 14 (51)*. [Fecha de consulta: 29 de abril de 2015]. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/ANA%20BELEN_SANCHEZ_2.pdf
- Devís, J. D., & Velert, C. P. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (Vol. 103). Inde.
- Eснаоla, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de psicología, 24(1)*, 1-8.
- Eснаоla, I., Infante, G., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Relación entre variables psicosociales y la salud percibida. *Revista de Psicología del Deporte, 20 (2)*, 413-427.
- Eснаоla, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics, 13(1)*. [Fecha de consulta: 5 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/231>
- Estévez, R. L. (2012). La coeducación en el área de Educación Física: revisión, análisis y factores condicionantes. *Lecturas: Educación física y deportes, (169)*, 6-12.
- Fernández, E., Camacho, M. J., Sierra, M., Vázquez, B., Rodríguez, M., Mendizábal, S. ... & Sánchez, M. (2007). Estudio de los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte en los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Informe de investigación: Instituto de la Mujer*. [Fecha de consulta: 2 de junio de 2015]. Disponible en: <http://observatoriesport.uab.cat/mmcc/calaix/76.pdf>

- Fernández, J. M. (2009). La importancia de la Educación Física en la escuela. *Revista Digital EF Deportes. Buenos Aires*, 13(130). [Fecha de consulta: 27 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd130/la-importancia-de-la-educacion-fisica-en-la-escuela.htm>
- Fernández, O. G. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 10(1), 121-130.
- Garrido, R. R. & García, A. V. (2010). Valoración de la Educación Física, interés por el deporte y autoconcepto físico multidimensional en la adolescencia. *Revista Digital EF Deportes. Buenos Aires*, 15(146). [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd146/autoconcepto-fisico-multidimensional-en-la-adolescencia.htm>
- Giménez, A. M. (1999). Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. *Revista Digital EF Deportes. Buenos Aires*, 4(16). [Fecha de consulta: 11 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd16/juegosm.htm>
- Gómez Rijo, A., Hernández Moreno, J., Martínez Herráez, I., & Gámez Medina, S. (2014). Necesidades psicológicas básicas en Educación Física según el género y el curso del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 159-167.
- Lee, A. M., Carter, J. A., & Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, (14), 384-384.
- Luque, G. T., Rivera, E. C., Sánchez, A. J. L., & Sánchez, M. L. Z. (2014). Niveles de condición física de escolares de educación primaria en relación a su nivel de actividad física y al género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (25), 17-22.
- Morilla, M. (1994). El papel del entrenador en la motivación deportiva. *El entrenador español de fútbol*, 60, 26-31.
- Murcia, J. A. M., & Lacárcel, J. A. V. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 46(8). [Fecha de consulta: 28 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/expe/2285Moreno.pdf>
- Nieto, B. H. (2009). Coeducar en Educación Física. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*. 14 (51). [Fecha de consulta: 28 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_HERNANDEZ_1.pdf

- Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(ESPECIAL), 155-176.
- Pérez, L. M. R. y Sanz, J. L. G. (2003). Competencia motriz y género entre escolares españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 3 (10) pp. 101-111.
- Pérez, L. M. R., Sanz, J. L. G., Jordán, O. R. C., & Nishida, T. (2004). Motivación de logro en educación física escolar: un estudio comparativo entre cinco países. *Revista de Educación*, (333), 345-361.
- Pérez, O. E. R, Vasco, J. J. J. L. (2008). La educación física en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Eduardo Santos, Sede Pedro J. Gómez. [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/197-laeducacionfisica.pdf>
- Pfister, G. U. (2004). Esport, gènere i etnicitat: El cas de les dones immigrants. *Apunts. Educació Física i Esports (Catalan Edition)*, (78), 117-124.
- Real Decreto-Ley Nº 5562, Real Decreto-Ley 111/2007, Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, España, 20 de julio de 2007.
- Riddoch, C. J., Mattocks, C., Deere, K., Saunders, J., Kirkby, J., Tilling, K. ... & Ness, A. R. (2007). Objective measurement of levels and patterns of physical activity. *Archives of disease in childhood*, 92(11), 963-969
- Rogero, C. A. (1995). El currículo oculto y sus manifestaciones. En Acuña, S. (coord.), Cremades, M. A., Rogero, C. A., Uruzola, M. J., Jaramillo, C., Hernández, G. (1994) *Coeducación y tiempo libre*. Editorial Popular. Madrid.
- Sánchez, A. M. S. (2003). La participación de los alumnos en las clases de Educación Física: una perspectiva cualitativa de sus comportamientos. *Revista Digital-Buenos Aires*, 9(67). [Fecha de consulta: 23 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd67/particip.htm>
- Sánchez, J. L. & Rizos, R. (1992). Coeducación. En Temas transversales del currículum, 2. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Págs. 47-80.

- Sánchez, M. L. Z. (2011, mayo). Participación de niñas y niños en el deporte escolar. Diferencias y similitudes. Artículo presentado en el VII Congreso Nacional De Ciencias Del Deporte y la Educación Física. Pontevedra, España. [Fecha de consulta: 13 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://altorendimiento.com/participacion-de-ninas-y-ninos-en-el-deporte-escolar-diferencias-y-similitudes/>
- Santamans, M. J. (2007, 26 de noviembre). *Juegos Modificados* [Mensaje en un blog]. Los juegos modificados en la Educación Primaria (Gimeno y Alventosa, 2007). [Fecha de descarga: 22 de mayo de 2015]. Disponible en: <http://majomu.blogia.com/2007/112602-juegos-modificados.php>
- Schara, P. A. S. O. A., & Scharagrodsky, O. A. (2004). Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de Género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Sallis, J. F., Freedson, P. S., Taylor, W. C., Dowda, M., & Sirard, J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine and science in sports and exercise*, 34(2), 350-355.
- Vera, J. G., Medina, M. M., Álvarez, J. C. B., & Arrebola, I. A. (2010). Frecuencia de práctica y motivos de participación/no participación en actividades físicas en función del género de escolares de 10-12 años de Melilla. (Practice frequency and reasons for participation/no participation in physical activities of 10-12 years old schoolchildren from Melilla). *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi: 10.5232/ricyde, 6(21), 280-296.