

Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro.

Coeducation and learning climates in physical education. Contributions from the Achievement Goals theory.

Juan Antonio Moreno Murcia

Universidad de Murcia

Álvaro Sicilia Camacho

Universidad de Almería

Celestina Martínez Galindo

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Néstor Alonso Villodre

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

Resumen

El artículo parte de la revisión de la materia preocupada por la creación de climas de aprendizaje que garanticen la equidad del alumnado y, en línea con ello, revisa el debate sobre las ventajas e inconvenientes que tiene la educación por grupos segregados en función del sexo frente a una educación mixta. En este debate, algunos estudios han defendido que las clases mixtas generan atmósferas de trabajo más amigables y relajadas, así como más oportunidades de contacto social e interacción. Por el contrario, otros estudios han defendido que las clases de mismo sexo permiten a las alumnas una mayor interacción con sus profesoras debido a que este tipo de clase fomenta la participación, autoestima, competencia percibida y disciplina. El artículo considera la perspectiva de la Teoría de Metas de Logro y su utilidad para el debate planteado. En este sentido, los estudios sobre los ambientes de aprendizaje han señalado relaciones positivas entre el clima motivacional que implica a la tarea y una mayor percepción de trato de igualdad, así como relaciones positivas entre el clima motivacional que implica al ego y la percepción de discriminación por parte del profesor. Resaltamos, por tanto, la labor del profesor de educación física en la creación de climas de aprendizaje que favorezcan la igualdad de oportunidades y presentamos estrategias metodológicas bajo las áreas del TARGET descritas por Ames (1992).

Abstract

Based on the research concerns for student's equity and learning climates, this paper reviews the co-educational literature and, specially, the advantages and disadvantages of using segregated groups in classroom. On one hand, studies have asserted that co-educational classes create relaxed and friendly climates. On the other, single-sex classes have been showed in helping the interrelationship between girls and teachers as these classes promote participation, self-esteem, perceived competence and discipline. Our paper considers the goals theory perspective and its utility for the outlined debate. In this sense, studies on the learning atmospheres have pointed out positive relationships among the task-involving motivational climate and a bigger perception of equality treatment, as well as positive relationships among the ego-involving motivational climate and the teacher's perception of discrimination. Therefore, we emphasize the physical education teacher's work to create learning climates in order to favour the equality of opportunities. We also show methodological proposals following the TARGET areas described by Ames (1992).

Palabras clave: coeducación; clima motivacional; teoría de Metas de Logro; educación física

Key words: coeducation; motivational climate; Achievement Goal theory; physical education

Correspondencia/correspondence: Juan Antonio Moreno Murcia
Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia
Parque Almansa. 30730 San Javier, Murcia, Spain
E-mail: morenomu@um.es

Introducción

A lo largo de la historia de la educación el estudio de la discriminación por género ha sido abordado desde diferentes ópticas y paradigmas, siendo la educación física una materia curricular especialmente sensible a esta cuestión (Dunbar y O'Sullivan, 1986; O'Sullivan, Bush, y Gehring, 2002). En las últimas décadas existe un cuerpo amplio de bibliografía que ha centrado su interés en aclarar cómo los estereotipos establecidos socialmente pueden mediar en los comportamientos, actitudes e intereses del alumnado y, consecuentemente, en sus aprendizajes. Más en concreto, desde comienzos de los años 80, un extenso cuerpo de investigación, llevado a cabo en diferentes países tales como Gran Bretaña, Bélgica, Canadá, Australia y Estados Unidos (Arnot, 1983; Brutsaert y Houtte, 2004; Durrant, 1992; Dyer y Tiggeman, 1996; Granleese y Joseph, 1993; Lee y Marks, 1990; Mael, 1998; Mensinger, 2001; Shmurak, 1998, entre otros), se ha centrado en estudiar las ventajas y desventajas que presentan los diferentes tipos de ambientes educativos (mixtos o de igualdad de sexo) para el aprendizaje de los estudiantes. En muchos de estos países, una vez desarrollada una política de igualdad educativa, se ha comenzado a cuestionar el ambiente en el que chicos y chicas participan en los entornos de aprendizaje (Treanor, Graber, Housner, y Wiegand, 1998; Turvey y Laws, 1988; Wolf, Gortmaker, Cheung, Gray, Herzog, y Golditz, 1993).

El trabajo que presentamos refleja la problemática que ha despertado en educación la cuestión de la discriminación por género y las aportaciones que, fundamentalmente desde el ámbito de la psicología educativa, se han venido planteando. No obstante, hemos centrado nuestra atención sobre las posibles estrategias que desde la teoría de Metas de Logro se puede aportar a esta cuestión, con especial interés en el contexto de la educación física.

Para el desarrollo de la cuestión el artículo ha sido estructurado en torno a cinco apartados generales que se encuentran relacionados entre sí. En el primero se conceptualizan los términos "sexo", "género" y "coeducación". Con ello pretendemos aclarar que una cosa son las diferencias que existen en función del sexo del sujeto y otra las desigualdades ocasionadas en función de los estereotipos de género socialmente contruidos. Estas desigualdades desembocan generalmente en una discriminación educativa. En el segundo apartado presentaremos un breve recorrido histórico sobre la educación recibida por la mujer desde los comienzos de la escuela. Este recorrido focaliza sobre el tránsito de una educación segregada discriminatoria hasta la actual educación mixta, evidenciando con ello que el actual sistema educativo, aun permitiendo a ambos sexos la igualdad de acceso a los contenidos de clase, no garantiza, sin embargo, la igualdad de oportunidades de aprendizaje. A continuación, una vez situado en el contexto educativo actual, exponemos en el tercer apartado una serie de estudios que evidencian la desigualdad de género en la escuela y la educación física y cómo esta desigualdad puede ser potenciada, en algunos casos, por la actuación del docente. De este modo, en el siguiente apartado, reseñamos la existencia de un reciente cuerpo de investigación en la psicología educativa centrado en poder orientar los climas de clase, empleando para ello las hipótesis defendidas por la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989). Para finalizar, desde la teoría motivacional presentada, se

sugieren algunas estrategias educativas que el docente de educación física podría tener en cuenta de cara a favorecer la coeducación desde sus clases.

En el siguiente artículo se han utilizado nombres genéricos como “profesor”, “alumno”, etc., que de no indicarse de forma específica lo contrario, siempre se referirán a varones y mujeres.

Conceptualización de los términos “sexo”, “género” y “coeducación”

Sexo y género

Para los críticos de la educación, el conocimiento y comprensión de las diferencias existentes entre los términos sexo y género constituye uno de los elementos clave, que determina la ubicación del individuo en cada ámbito de la sociedad. Así, a efectos sociológicos debemos diferenciar el concepto sexo, entendido como la característica biológica de cada persona de ser hembra o macho (García Ferrando, Puig, y Lagardera, 1998; Sicilia, 2003), coincidiendo en todo tiempo y cultura y no siendo educable (Acuña Franco, y Simón, 1995). Sin embargo, el sexo como factor biológico del sujeto se encuentra sometido a un proceso de construcción social y cultural a través del cual se le han ido atribuyendo características que han sido construidas, compartidas y defendidas por cada grupo o sociedad (Sicilia, 2003). De esta forma, el término género hace referencia a la forma en la que estas diferencias biológicas se interpretan y se traducen a través de los procesos sociales, culturales y psicológicos en comportamientos, actitudes, valores, expectativas sociales y, en definitiva, en roles sociales, propios de hombres y de mujeres. Esto significaría que estamos hablando de una construcción social y no de una realidad biológica que da sentido a los estereotipos de masculinidad y feminidad (García Ferrando y cols., 1998; Sicilia, 2003). Se puede deducir, por lo tanto, que el género no es constante, sino que varía según la historia, las diferentes culturas, así como según el ciclo vital de cada individuo (Scraton, 1995). El género es educable y sus características son la bipolaridad, la jerarquización y su carácter vinculante.

No se debe confundir las diferencias propias del sexo de cada individuo con las desigualdades que éste puede generar en función de los estereotipos de género establecidos y asumidos por la sociedad. Estas desigualdades, a menudo, conllevan a una discriminación del sexo femenino frente al masculino en la sociedad en general, y en la educación en particular. El término coeducación surge, por lo tanto, para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de sexo en materia educativa.

Coeducación

El término coeducación es definido en el Diccionario de las Ciencias del Deporte por Aquesolo y Beyer (1992) como “la educación en común de los dos sexos”, a diferencia de la “co-instrucción”, que sólo designa “la enseñanza mixta”. En esta línea, Acuña Franco y Simón (1995) define coeducación como el proceso de socialización humana realizado conjunta o separadamente a niñas y niños, en el que se produce sistemáticamente una intervención cuyo objetivo es potenciar el desarrollo personal, sea cual sea el origen y el sexo de nacimiento, para conseguir una construcción social no enfrentada y común. Se basa en la ideología de la igualdad a la que se añaden términos

tales como libertad, diferenciación y solidaridad. Del mismo modo, según Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos, y Blázquez (2003), el término coeducación hace referencia a la educación en común de los dos sexos y bajo un mismo modelo educativo. Sin embargo, esta premisa no resulta conseguida tan solo con que chicos y chicas se encuentren en la misma clase y desempeñando las mismas actividades, sino promoviendo la igualdad de trato entre ambos sexos (Cervelló y cols., 2003; Vázquez y Álvarez, 1990).

Consideramos, por ello, que coeducar significa enseñar a valorar, tanto a chicos como a chicas, los rasgos de carácter positivo de los modelos femeninos y masculinos. No se trataría de eliminar formas de comportamiento femeninas, sino de hacer participar a los chicos de las ventajas que tienen las formas de conducta que hasta ahora han sido consideradas exclusivamente propias de mujeres. Esto implicaría valorar el modelo femenino como hasta ahora ha sido valorado el masculino.

De este modo, la escuela coeducativa conlleva no sólo educar conjuntamente a niños y niñas, sino proporcionar las condiciones adecuadas para que tengan igualdad de oportunidades, a través del respeto y la valoración de las características de ambos grupos. En este sentido, Vázquez y Álvarez (1990) establecen que “la coeducación no resulta del hecho material de la educación conjunta de chicos y chicas, sino de promover la igualdad de trato entre ambos sexos”. En otras palabras, no se trata de pretender que los alumnos sean iguales, sino de procurar que no tengan desigualdades.

Recorrido histórico: de la educación segregada a la educación mixta

El término coeducación surge con la finalidad de eliminar las desigualdades de sexo generadas a través de los estereotipos de género asumidos por la sociedad en el ámbito educativo. Según González (2005), esta búsqueda de igualdad de oportunidades, y de no discriminación por razón de sexo en materia de educación, surge como consecuencia de la situación histórica que ha vivido la mujer en todos los ámbitos de la vida, siendo en muchos casos la discriminación su característica fundamental. Por ello, a lo largo de la historia educativa ha existido un nexo común centrado en la discriminación sufrida por el sexo femenino frente al masculino, resultando evidentes las diferentes oportunidades de aprendizaje entre chicas y chicos en la educación, en general, y la educación física en particular. Estas diferencias, de acuerdo con Sicilia (2003), pueden atribuirse, bien a la propia exclusión de las chicas, bien a la separación a la que han sido sometidas respecto al grupo de chicos.

En general, la educación de la mujer se ha encontrado adscrita a las características propias de la época. Así, en su origen se pensaba que las diferencias entre los sexos en capacidades, intereses y aptitudes eran naturales, biológicas y, por tanto, innatas. Esta base biologicista ha determinado las diferencias en los primeros roles sociales, construyendo con el tiempo las desigualdades sociales entre hombres y mujeres. Esta desigualdad se vieron reflejadas en la educación recibida, de tal manera que el sistema escolar resaltaba en la mujer y el hombre los elementos que el estereotipo y las ideas de la sociedad tenían sobre cada uno. Como consecuencia de estas ideas, la educación se centraba en instruir a las niñas en las buenas costumbres y en sus roles, siempre en espacios separados y articulando la educación femenina en torno al rol de la mujer como futura esposa y madre. Todo ello con un cierto grado de cultura ya que la instrucción que recibían los niños era considerada pernicioso para las niñas porque suponía dar un

mismo tratamiento educativo a naturalezas bien diferentes. De esta forma, el espíritu educativo de esta época se podía sintetizar bajo la idea de que la diferencia conformaba la desigualdad; es decir, se trataba de un modelo discriminatorio: la educación segregada o la limitación de lo femenino.

La creación en España de la Ley General de Educación (1970), a través de la cual se pretendía eliminar la formación de grupos por razón de sexo y, en general, la discriminación educativa, supuso un importante avance para la integración de la mujer. Con esta Ley se establece la educación mixta, lo que suponía una organización formal y la existencia de alumnos y alumnas en un mismo centro educativo compartiendo el mismo currículo. Aunque esta realidad debería haber propiciado igualdad de trato entre alumnos y alumnas, sin embargo, en la práctica, ha supuesto la incorporación de las alumnas al modelo masculino, lo que ha constituido una negación del modelo femenino.

Podemos decir, por ello, que la educación mixta ha posibilitado la igualdad formal, en consonancia con los cambios y avances de la sociedad en su conjunto. Consideramos un hecho incuestionable que el sistema educativo mixto permite que las alumnas alcancen los mismos logros académicos y tengan expectativas vitales distintas a las asignaturas tradicionales, sin embargo, esta educación no garantiza la igualdad real entre hombres y mujeres.

Estudios sobre discriminación del sexo femenino en las clases de educación física

El acceso libre e igualitario a la educación tuvo importantes repercusiones para la educación física, despertando un gran interés tanto en los docentes como en los investigadores. En general, los estudios educativos han pretendido valorar la conveniencia del tipo de centro educativo para el desarrollo integral de los alumnos. Con este interés surge el análisis y el debate sobre las ventajas e inconvenientes de los centros coeducacionales y los centros de igualdad de sexo, debido a la repercusión que el tipo de clase genera. En este debate, la educación física ha sido considerada como un área curricular clave para la coeducación en los centros. Así, Derry y Phillips (2004) llegaron a considerar que la educación física podía ser vista como el vehículo utilizado por los centros docentes para educar y desarrollar los patrones motores maduros de los niños que les permitirán convertirse en adultos más diestros, así como físicamente más activos. En esta línea, podemos afirmar que las clases de educación física ofrecen a las chicas y chicos la oportunidad de desarrollar altos niveles de competencia y autoestima, a través de una variedad de actividades físicas y deportivas.

La comparación entre centros de igualdad de sexo y centros coeducacionales no siempre ha sido fácil. Uno de los inconvenientes con el que se han encontrado los investigadores ha sido el hecho de que los centros con grupos de igual sexo tienden a ser centros más selectivos o independientes y sus estudiantes, generalmente, poseen calificaciones académicas más altas y pertenecen a entornos socio-económicos familiares más elevados respecto a los estudiantes de centros mixtos. En este sentido, la comparación entre los dos tipos de centros resulta difícil de tratar desde el punto de vista metodológico. Aún así, existe un amplio número de investigaciones que han comparado ambos centros empleando un sistema individual (ambos tipos de clases sociales en centros educativos diferentes), mientras que otras han comparado estos contextos dentro

del mismo centro educativo. A pesar de ello, la cuestión de si las clases coeducacionales a lo largo de la etapa elemental resultan positivas o, por el contrario, perjudiciales para el alumnado, puede ser difícil de responder. Desde el comienzo, las investigaciones han utilizado los resultados del rendimiento como variable dependiente para responder esta cuestión. Así, las clases coeducacionales y las clases de igual sexo han sido comparadas en función del rendimiento de sus alumnos mediante tests de habilidad o tests de logro. La mayoría de estudios han encontrado diferencias mínimas o ninguna en el rendimiento de los alumnos en clases tanto coeducacionales como de igualdad de sexo (Brightwell, 1969; Tallman, 1970), debido, en cierta manera, al hecho de que pocas diferencias en el rendimiento pueden ser demostradas en periodos cortos en el tratamiento de dos o tres semanas de instrucción (Lirgg, 1993).

Algunas investigaciones han corroborado que los centros docentes que se rigen por una educación bajo un mismo sexo generan beneficios positivos para el éxito académico de ambos sexos. No obstante, dichos efectos resultan más pronunciados para las chicas que para los chicos, si los comparamos con los obtenidos en centros mixtos (Moore, Piper, y Schaefer, 1993). Así, las investigaciones realizadas en entornos educativos coeducacionales han encontrado que las experiencias para las chicas en este tipo de ambientes se encuentran caracterizadas por una baja participación en actividades físicas (Eccles y Harold, 1991; Koçak, Harris, Kin Isler, y Çiçek, 2002; McCarthy, Crawford, Docheff, Myrick, Hussey, y McCrary, 1996), menor oportunidad de practicar deporte (Solomons, 1976), menor interacción instruccional con los profesores, y mayor refuerzo de los roles estereotipados de género y sexismo, así como de las características de desarrollo propias del sexo de cada alumno (García, 1994; Griffin, 1983, 1984a; Lee, Carter, y Xiang, 1995; Pipher, 1994; Sadker y Sadker, 1994; The Wellesley Collage Center for Research on Women, 1992). Al respecto, diferentes autores (Chepyator-Thompson y Ennis, 1997; Derry y Phillips, 2002; Jaffee y Manzer, 1992; Griffin, 1983, 1984b, 1985b) afirman que bajo este tipo de contexto educativo no se permite el desarrollo completo del potencial del alumno, ya que disminuye las oportunidades de éxito en el aprendizaje de las alumnas debido, entre otras cosas, a las amenazas verbales de los chicos, la exposición al contacto físico y la pérdida de participación. McCarthy y cols. (1996) consideran que las clases mixtas ofrecen a las alumnas mayores oportunidades para la inactividad (“sentarse”) y la desigualdad (“jugar a un juego diferente”). En esta línea, algunos autores abogan por separar el trabajo y las metas de los alumnos en función de su sexo, ya que las alumnas se sienten más cómodas, presentan menos presión y consiguen mayores beneficios en clases de igualdad de sexo que en clases mixtas. En línea con lo expuesto, Treanor y cols. (1998) estudiaron a un grupo de 466 alumnos de 6º, 7º y 8º grado que participaron durante un año en un programa de educación física, en el que las clases fueron mixtas durante el semestre de otoño, y de igualdad de sexo en el de primavera. Los alumnos completaron un instrumento que recogía aspectos relacionados con su afinidad hacia la educación física, su percepción de habilidad y sus preferencias por el tipo de clase (mixta o de igualdad de sexo). En relación con el tipo de centro educativo, los resultados obtenidos reflejaron que los estudiantes de ambos sexos mostraban mayores preferencias por las clases de igualdad de sexo respecto a su percepción de habilidad, fitness y esfuerzo, ya que aprendía más, se comportaban mejor y mejoraban su aprendizaje de habilidades. Además, los alumnos mejoraban el juego en equipo, al recibir mayores oportunidades de participación y menos injurias por parte del sexo opuesto.

De lo que se deduce, hasta el momento, que los efectos de las clases mixtas o separadas por sexo parecen depender de diversos factores, y no necesariamente indica que los estudiantes sigan un patrón de comportamiento común en todos los casos. Así, Adler, Kless, y Adler (1992) y Derry (2002), señalaron que las clases de educación física coeducacionales resultaban adecuadas en la etapa infantil, no ocurriendo lo mismo en la etapa adolescente. Según los autores, estas diferencias estarían debidas a los cambios corporales que tienen lugar en la adolescencia, prefiriendo el alumnado en esta etapa ambientes más confortables para el aprendizaje y el compromiso en la actividad física. En esta línea, Derry y Phillips (2004) indicaron que en clases de igualdad de sexo los docentes empleaban menos tiempo en el control y dirección de la clase, y proporcionaban un mayor compromiso en el aprendizaje de las habilidades de sus alumnas, así como un mayor feed-back motivacional, respecto a los profesores de clases mixtas.

Los trabajos de Griffin (1982, 1984a,b, 1985a,b, 1989), una de las autoras que más ha estudiado el tema de género en educación física, pueden resultar clarificadores al respecto. Según esta autora, la variable género, como constructo social, establece diferentes formas de pensar que conlleva a diferentes formas de actuar y comportarse en el aula. En sus estudios realizados con clases coeducacionales de educación física en Secundaria, Griffin (1984a, 1985a,b) observó que algunas chicas son formidables oponentes para los adversarios masculinos, siendo reconocidas por éstos como buenas jugadoras. Sin embargo, desafortunadamente, la mayoría de alumnas con baja destreza prefieren participar sólo de manera pasiva y no implicarse en la actividad por aterrorizarles el juego en equipo. Temen quedar en evidencia ante el sexo masculino, recurriendo para ello a diferentes tácticas con las que evaden el sistema, tal y como defendió Nicholls (1984). De esta manera, esta autora encontró que las clases de educación física mixtas no resultaban ser negativas para todas las chicas y positivas para todos los chicos. Por el contrario, las chicas con mayor destreza se sentían más a gusto, mientras que los chicos menos diestros eran intimidados en este tipo de clases por alumnos de su mismo sexo.

La interacción social parece así un elemento a tener en cuenta en la explicación de las diferencias de género en las aulas de educación física. Los estudios realizados por Griffin (1983, 1984a, 1985a, b) van más allá de la demostración de las diferencias de rendimiento existentes según el sexo, ampliándose al estudio de las relaciones entre los estudiantes y su repercusión en el aprendizaje de la educación física. Al respecto, la autora mostró cómo los chicos limitaban el aprendizaje de habilidades gimnásticas de las chicas a través de sus conductas, mientras que ellas no parecían impedir las oportunidades de aprendizaje de los chicos. En esta línea, Solomons (1980) reflejó pautas de conductas parecidas a las encontradas por Griffin (1983, 1984a, 1985a, b), al demostrar en su estudio cómo las chicas recibían menos pases que los chicos, dejando pasar mayores oportunidades de anotar que los niños, a pesar de que ambos anotaban de forma similar con éxito.

En definitiva, según Vázquez (2001), la escuela mixta ha supuesto la incorporación del sexo femenino al modelo educativo masculino considerado como universal, reforzando en el caso de la educación física los estereotipos sexuales (Sicilia, 2003). En este

sentido, resulta evidente que desde el punto de vista de los discentes siguen existiendo contenidos en educación física apropiados bien al sexo femenino, bien al masculino. Al respecto, la investigación realizada por Tannehill, Romar, O'Sullivan, England, y Rosenberg (1994) mostró cómo los estereotipos continúan existiendo. En concreto, las clases de educación física analizadas se caracterizaban por la masiva existencia de juegos competitivos, discrepando con ello con los intereses y valores de las alumnas, quienes se mostraban más inclinadas por aprender, participar, cooperar y divertirse en la práctica de actividad física y deportiva.

En esta línea, Fernández García (1995) recoge en su estudio diferentes trabajos que han tratado las atribuciones de rasgo asociadas a cada sexo en la educación física y el deporte. Así, se entiende por feminidad el estereotipo asociado a las mujeres y hace referencia a comportamientos relacionados con sensibilidad, adaptación, comprensión, pasividad, sumisión, conformidad, modestia, cooperación, dependencia y falta de agresividad, entre otros. Por el contrario, masculinidad sería el estereotipo asociado a los hombres, según el cual éstos han de ser fuertes, agresivos, trabajadores, exitosos, competitivos, con iniciativa, energía, etc. En esta línea, el deporte y la educación física han sido estereotipados como “masculinos”, indicando las investigaciones diferencias en función del sexo de los alumnos respecto a variables como la habilidad (Thomas y French, 1985), el grado de participación (Eccles y Harold, 1991) y la auto-confianza (Lirgg, 1991).

Al respecto, Lee, Belcher, Fredenburg, y Clevelan (1996) citado por Lee (1997), reflejaron que los alumnos percibían el fútbol americano, baloncesto y fútbol como una práctica física más apropiada para los chicos, mientras que actividades como el salto a la comba, la danza y la gimnasia resultaban ser más apropiadas para las chicas. A su vez, los contenidos de carrera, patines, tenis, voleibol y softball eran percibidos apropiados para ambos. Como podemos apreciar, los alumnos percibían los contenidos deportivos en relación con los estereotipos socialmente construidos y se comportaban en función a ellos. En esta línea, otro estudio realizado por Vázquez, Fernández, y Ferro (2000) con estudiantes de tercero de ESO, determinó que la práctica física se encontraba asociada a los estereotipos de género. Según el estudio, las chicas solían practicar con mayor frecuencia deportes catalogados como femeninos (aeróbic, baloncesto, gimnasia, natación, etc.), mientras que los chicos lo hacían en deportes masculinos, como el fútbol, ciclismo y balonmano. Estos resultados han sido corroborados por Pavón y Moreno (en prensa) en una muestra compuesta por estudiantes universitarios, al indicar que las actividades practicadas por éstos en función del sexo, correspondían a deportes colectivos para los hombres, tales como el fútbol y el baloncesto, y deportes individuales para las mujeres, tales como el fitness, natación y footing. Similares resultados han sido hallados también en España por Fernández (1995), Hellín, Moreno, y Rodríguez (2004), Torre (1998) y Vázquez (1993).

Como podemos apreciar, la creación de los estereotipos de género varía atendiendo a cada grupo y cultura y, en el caso de la educación física y el deporte se ve alterado en función de la especialidad o deporte en el que nos encontremos (Vázquez y Buñuel, 2001). Así, cada sexo adapta su conducta al estereotipo de género (femenino o masculino) asignado por su grupo, adoptando la identidad de género y el rol de sexo característico de su biología (Sicilia, 2003). Por ello, aquellos que no siguen estos

rasgos definidos socialmente rompen con la identidad asociada a su sexo, encontrando dificultades para ubicarse dentro del grupo. Al respecto, según Askew y Ross (1988), la masculinidad ejerce una fuerte presión tanto en aquellos chicos que se resisten a los valores asociados a los deportes de equipo (predominantes en las clases de educación física). Este hecho repercute en su desarrollo personal, al ser considerados poco habilidosos e incluso al ser cuestionada su “masculinidad” por compañeros del mismo sexo. Contrariamente, las chicas que rompen la imagen social considerada son expuestas a su pérdida de “feminidad” (Cockburn, 2000, 2002).

Estas rupturas de identidad son, en algunos casos, silenciadas por el profesorado de educación física, contribuyendo con su actuación a potenciar la discriminación de sexo en el aula. Según Griffin (1989), los educadores físicos no tienen generalmente la intención de tratar a los alumnos de forma desigual; sin embargo, hay docentes que de forma no intencional discriminan a algunos alumnos mediante el uso de estereotipos racistas o sexistas. Así, unas veces la intencionalidad, y en otras ocasiones el escaso nivel de experiencia de algunos profesores, hace que los alumnos en clase de educación física no reciban una experiencia de equidad (Del Villar, 1996).

Uno de los estudios que han mostrado el trato desigual otorgado por el docente de educación física a algunos alumnos fue el realizado por Hastie y Pickwell (1996). En este estudio se reflejaba que, aparte de las diferentes expectativas que despiertan los contenidos tratados en educación física, existía una desigualdad en el trato del profesor según el sexo del alumno, de tal manera que, el profesor interactuaba y solicitaba de forma diferente a los alumnos en función del contenido de la materia tratada. En concreto, en su estudio sobre el contenido de danza, la exigencia de las chicas era mayor respecto a la de los chicos. Igualmente, McDonald (1990) mostró que las chicas adolescentes recibían diferente atención por parte de las profesoras de educación física, siendo ésta menor en clases mixtas. También Daniels (1983), citado por Martinek (1989), reflejó que los chicos pensaban que sus profesores los elogiaban y eran más atentos con ellos que con las chicas, mientras que las chicas percibían que los profesores les daban menos oportunidades para participar y asumir papeles importantes durante la clase en comparación con los chicos. Al respecto, según Martinek (1989), la transmisión de bajas expectativas a través del trato diferencial de los profesores y compañeros, y la estructura de la clase, pueden disminuir los niveles de auto-confianza de los estudiantes, especialmente los de sexo femenino por ser los que sufren mayor discriminación tanto en el área del deporte como de la educación física.

En este sentido, el contexto de la clase ha sido considerado por la mayoría de autores como una importante variable influenciadora de la auto-percepción de los alumnos y del posible logro de los estudiantes (Eccles y Harold, 1991; Schunk, 1984), pudiendo modificar el tipo de información recibida por los alumnos y, consecuentemente, su motivación hacia las clases de educación física. El clima de la clase, por tanto, juega un importante rol en el refuerzo de las diferencias de género presentes en las actitudes de logro, creencias y rendimientos del alumno (Lirgg, 1993). Con todo ello, parece evidente que entre los elementos que debería analizar el marco de investigación sobre la igualdad de trato se encuentran los aspectos metodológicos. Como hemos detallado, las clases mixtas por sí solas no parecen favorecer la eliminación de la discriminación de sexo, sino se acompaña de la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la

integración tanto de chicos como de chicas en el aula (Andersen y Wold, 1992; Dunbar y O'Sullivan, 1986; McDonald, 1990). Es por ello que, desde la visión del docente como mediador del aprendizaje, la perspectiva de las Metas de Logro tiene su aplicación al aula de educación física.

Hipótesis defendidas por la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989). Factores situacionales (climas motivacionales)

En el ámbito de actividad física y deporte, la perspectiva de las metas de logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992) ha sido el modelo teórico que ha contribuido a una mayor comprensión de los patrones cognitivos, comportamentales y emocionales relacionados con el éxito del alumno en educación física (Papaioannou, 1998). Esta teoría se basa en la creencia de que las metas de un individuo se disponen hacia el esfuerzo por demostrar competencia en contextos de logro.

Según esta teoría, existen unos factores denominados situacionales, referentes a las características del entorno de logro en el que se encuentra el individuo, que junto a las características personales del mismo, van a influir en su implicación final, bien a la tarea o al ego. Estos factores situacionales hacen referencia al clima motivacional, cuyo término fue introducido por Ames (1984, 1992) y Ames y Archer (1988), para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. Los elementos que componen el clima motivacional hacen referencia al modo en el que se utilizan los sistemas de recompensas, la manera en la que se diseñan las prácticas, la forma en la que se agrupan a los sujetos y la manera en la que las figuras de autoridad evalúan el rendimiento (Escartí y Brustad, 2000; Escartí y Gutiérrez, 2001). Así, en relación a la forma en la que se empleen estos elementos, se distinguen dos tipos de climas motivacionales, denominados por Papaioannou (1994) “clima motivacional orientado al rendimiento” y “clima motivacional orientado al aprendizaje”.

El clima motivacional que implica a la tarea se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, la diversión, la satisfacción, el interés y la motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Moreno, Vera, y Cervelló, en prensa; Sefriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995). Este clima promueve el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los alumnos basándose en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002). Al respecto, Ames y Ames (1984b) indicaron que en las estructuras cooperativas sometidas a un clima que implica a la tarea, los estudiantes se centran en ayudar a los compañeros, enseñarles recursos para mejorar el aprendizaje y fomentar la responsabilidad en el grupo. Así, los resultados grupales, más que los basados en el rendimiento personal, afectan a los juicios que los niños hacen sobre su capacidad y las percepciones de éxito cuando se desenvuelven bajo estructuras cooperativas.

Por el contrario, el clima motivacional que implica al ego, se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, sentimientos afectivos negativos y de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Moreno, Parra, y

González-Cutre, en prensa; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995). Este tipo de clima promueve la competición interpersonal, limita la elección disponible y evalúa a los alumnos mediante el uso de criterios comparativos y de comparación pública (Cecchini y cols., 2001; Ntoumanis, 2002).

La totalidad de estudios centrados en estudiar los climas motivacionales en ambientes educativos, así como sus repercusiones en diferentes variables motivacionales, han coincidido en afirmar la necesidad de potenciar la creación de entornos de aprendizaje dominados por un clima de maestría. Algunos de estos estudios han sido los realizados por Papaioannou (1995, 1998) y Papaioannou y Nikolopoulos (1995), quienes argumentaron que un indicador crítico de la igualdad de trato hacia chicos y chicas consistía en la docencia bajo un clima que implica a la tarea. Estos autores indicaron que un clima que implica a la tarea correlacionaba positivamente con los profesores que no mantenían diferencia de trato entre chicos y chicas, referente a la focalización del aprendizaje, motivación y ánimo proporcionado, mientras que la percepción del clima que implica al ego correlacionaba negativamente con la percepción de igualdad de trato entre los alumnos. Resultados que han sido avalados posteriormente por Alonso (2006), Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar, y Santos-Rosa (2002), Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos, y Blázquez (2003) y Martínez Galindo (2006).

En esta línea, Cervelló y Jiménez (2001) añadieron la variable disciplina y manifestaron que la percepción de un clima motivacional que implica a la tarea se relacionaba positivamente tanto con la percepción de una mayor coeducación por parte del profesor, como con unos mayores comportamientos de disciplina. Por el contrario, la percepción de un clima motivacional que implica al ego se relacionaba con una mayor discriminación y mayores comportamientos de indisciplina en las clases de educación física. Estos resultados han sido corroborados por Alonso (2006), Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa (2004), Jiménez (2004) y Martínez Galindo (2006). Por su parte, Jiménez (2004) añadió en su estudio la variable referente al tipo de centro educativo (público o privado), encontrando que los chicos pertenecientes a centros privados percibían más igualdad de trato que las chicas del mismo tipo de centro y menos que las chicas de centros públicos, mientras que las chicas de centros privados percibían menos igualdad de trato que los chicos y las chicas de centros públicos. Estas variables han sido estudiadas recientemente por Moreno, Cervelló, y Martínez Galindo (2007) encontrando que los chicos de centros públicos percibían mayor discriminación que las chicas de mismo centro y las de centros privados. Estos resultados serían contrarios a los encontrados por diferentes investigaciones previas (Hastie y Pickwell, 1996; Jiménez, 2001, 2004; Jiménez, Cervelló y Julián, 2001; Martinek, 1989; MacDonald, 1990), quienes defendían que existe una mayor percepción de discriminación por parte del sexo femenino frente al masculino. Los resultados recientes del trabajo de Moreno y cols. (2007) podrían estar indicando un cambio en los comportamientos dentro de las clases de educación física, al menos, en el contexto de sus estudios.

Estrategias para favorecer la coeducación en el aula de educación física

En línea con las aportaciones de los autores anteriormente señalados, en el siguiente apartado avanzamos algunas estrategias sugeridas desde la teoría de las Metas de Logro que pueden favorecer la coeducación en clases de educación física.

Ames (1992), en relación al trabajo desarrollado por Ames y Archer (1988), agrupó las dimensiones teóricas de una meta de maestría en seis escenarios de aprendizaje, identificados con el acrónimo inglés TARGET, refiriéndose a dimensiones como tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo o, lo que es lo mismo, a las estructuras de un ambiente de aprendizaje. Así, Ames (1992), expuso las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una mayor implicación a la tarea de los sujetos. Tal y como hemos señalado en apartados anteriores, potenciando la percepción de climas motivacionales que implican a la tarea se tiende a favorecer en los alumnos la percepción de trato de igualdad por parte de su profesor y, consecuentemente, la coeducación en las clases de educación física. De acuerdo con Ames (1992), este tipo de climas puede ser conseguido a través de estrategias metodológicas propuestas para diferentes áreas de actuación (ver Tabla 1).

El diseño de tareas y actividades (área 1: tarea) deberá estar fundamentado en la variedad, de tal manera que el reto personal y la implicación activa marquen la pauta a seguir en las actividades a realizar. Así, el profesor deberá utilizar aquellos contenidos que contengan menor carga discriminatoria y que favorezcan la comunicación e integración del grupo, despertando el interés de todos los alumnos. Deberá, del mismo modo, considerar las actividades tradicionalmente femeninas (p. ej. aeróbic) de igual forma que las actividades típicamente masculinas (p. ej. fútbol). Así, los deportes tradicionales con alto valor educativo, deberán ser propuestos de manera que resulten lo menos discriminatorios posibles, resaltando sus valores de cooperación, participación y respeto a las normas, por encima de aspectos tales como la agresividad, competitividad o el resultado final. En esta línea, en el desarrollo de las capacidades físicas el docente debería dar más importancia a aquellas relacionadas con la mejora de la salud (p. ej. flexibilidad), que a aquellas relacionadas con la alta competición (p. ej. fuerza), garantizando con ello la integración del sexo femenino en el aprendizaje. Con este fin, algunas estrategias a seguir por el profesor consistirán en ayudar a sus alumnos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo en los que se priorice el desarrollo de las capacidades individuales de los alumnos y no productos idénticos para todos, lo que significa que deberá centrarse en el proceso y no en el producto, consiguiendo con ello una mayor motivación intrínseca del alumno en la tarea a realizar.

En cuanto a la participación del sujeto en el proceso instruccional (área 2: autoridad), el docente deberá garantizar la implicación de los sujetos en la toma de decisiones y en los papeles de liderazgo, así como ayudarlos a desarrollar técnicas de auto-control y auto-dirección. La primera de las estrategias se podría solucionar mediante la transmisión de ciertas decisiones que deberían ser tomadas por el alumno, es decir, se deberá dar la oportunidad al alumno de decidir, por ejemplo, las recompensas o castigos a imponer según el resultado alcanzado en la ejecución de la tarea. Convendría, en esta línea, tener en cuenta que esta transmisión de autoridad debe ser únicamente de carácter temporal y repercutir sólo en aquellos aspectos que no comprometan el correcto funcionamiento de la clase. Para la segunda estrategia el profesor deberá garantizar la posibilidad de

liderazgo tanto a chicos como a chicas a través del planteamiento de actividades recreativas-alternativas y no solo competitivas e intentando que la cesión de liderazgo sea alternativa, de tal manera que tras el liderazgo de un niño le seguirá el de una niña y viceversa, independientemente de la tarea y contenido a desarrollar en la sesión. Por su parte, las técnicas de auto-control y auto-dirección tendrían un componente psicológico, es decir, el profesor deberá canalizar los comportamientos negativos e intentar convertirlos en algo productivo y, consecuentemente, positivo. A modo de ejemplo, si un alumno se encuentra frustrado por la no consecución de un objetivo, el docente deberá ser capaz de canalizar esta actitud negativa y convertirla en motivación intrínseca hacia el obstáculo a superar, destacando para ello la importancia de la constancia en la tarea, la permanencia en la actividad, la persistencia en el problema, así como la mejora personal y no el resultado final.

En la tercer área del TARGET (área 3: reconocimiento), las estrategias van encaminadas hacia el reconocimiento del progreso individual y de la mejora de cada sujeto, asegurar las mismas oportunidades a ambos sexos para la obtención de recompensas y centrarse en el auto-valor de cada individuo. Desde el punto de vista del reconocimiento sería mejor utilizar preferiblemente recompensas antes que castigos, es decir, el profesor no sólo deberá castigar o incidir sobre aquellas actuaciones que se realizan de manera errónea sino que también deberá recompensar todas aquellas que se hagan correctamente. Así mismo, en la transmisión de estas recompensas el docente debe asegurarse que todos los alumnos son tratados de manera ecuánime, mostrando para ello expectativas similares hacia la totalidad de los alumnos independientemente de su sexo y evitando hacer afirmaciones discriminatorias a los alumnos del tipo “lo hace bien para ser una chica”, “los chicos que saquen las colchonetas por ser más fuertes”, “las chicas no serán capaces de hacer tantas flexiones como los chicos”, etc. Con esto, deberá valorar la superación individual de cada sujeto y no la comparación normativa con el resto. Deberá intervenir para corregir las posibles interacciones de género estereotipadas que se produzcan entre los alumnos el (p. ej. las chicas no pueden jugar al fútbol con nosotros porque es un deporte de chicos). Finalmente, deberá emplear estilos o métodos de enseñanza que favorezcan el intercambio de papeles y opiniones, la expresión y el desarrollo individual de las personas, y evitar aquellos que propugnen la reproducción y asunción de estereotipos y roles femenino y masculino.

La forma y la frecuencia en la que los alumnos interactúan juntos (área 4: agrupación) es otra perspectiva desde la cual el docente puede generar una mayor implicación a la tarea en sus clases. Así, deberá tener en cuenta que las agrupaciones deben ser flexibles y heterogéneas, posibilitando múltiples formas de agrupamiento entre los alumnos. Ésta es una estrategia que en algunas ocasiones resulta un tanto complicada cumplir, ya que en la mayoría de las tareas se propicia la agrupación de los sujetos en función de sus características individuales. Es por ello, que el docente deberá intentar variar los componentes de los grupos así como también las formas de agrupamiento (según el número de alumnos, sexo, actividad, etc.), realizando, por ejemplo, los grupos de forma aleatoria y/o permitiendo que ellos mismos se organicen en el espacio. En cualquier caso deberá evitar las agrupaciones mediante selección pública en la que las alumnas resultan normalmente elegidas las últimas, estableciendo para ello normas, con el fin de que todos tengan las mismas oportunidades. Con esto evitaría caer en los esquemas típicos del recreo, en los que en la mayoría de casos el campo de fútbol coincide con el

patio de recreo siendo, consecuentemente, utilizado por los chicos para la práctica de este deporte y limitando el espacio de movilidad de las chicas. Así, deberá evitar la relación entre espacios y deportes, ya que partiendo del rechazo de las niñas hacia la práctica del fútbol, difícilmente van a ocupar éstas el campo de fútbol si su ocupación está centrada en la práctica de ese deporte en particular. Al mismo tiempo, deberá facilitar la utilización de materiales lo más variados posible y sobre todo aquellos que no tengan implicaciones sexistas.

En cuanto al establecimiento de los estándares que miden el rendimiento (área 5: evaluación), las estrategias deberán centrarse en criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea, implicar al sujeto en la auto-evaluación y utilizar la evaluación privada y significativa, con el fin de evitar sentimientos de vergüenza, humillación e inferioridad al comunicar delante de todo el grupo la ejecución errónea de la actividad. En todo caso, y atendiendo a la discriminación por género, el docente deberá evitar frases del tipo “has corrido tan lento como una niña” o “le das a la pelota como una nena”, etc., en las que no solo se humilla al alumno de sexo masculino por su ejecución, sino que también se menosprecia la habilidad y el talento del femenino. Deberá, por tanto, huir de las evaluaciones cuantitativas y centrarse en la observación sistemática de las conductas mostradas por sus alumnos, tales como el espíritu cooperativo, solidaridad, ilusión por participar, valoración de su propia realización corporal y la aceptación de sus limitaciones y de la de los demás, frente a otras consideraciones de tipo competitivo o de rendimiento. Para ello, resulta de gran utilidad instrumentos como cuadernos de listas de observación o verificación, diarios de sesiones, anecdotarios, etc. en los que se evite en todo momento las comparaciones con los iguales, así como con normas establecidas. Deberá analizar, de igual forma, la dinámica del grupo y saber incidir cuando se detecten actitudes y comportamientos que no favorezcan los procesos de coeducación, para lo cual le ayudará el aumentar sus conocimientos sobre psicología social y técnicas de dinámica de grupo. Como hemos mencionado, una mayor implicación en la actividad puede ser también conseguida mediante la implicación del alumno en su propio proceso de evaluación de tal manera que sea él mismo, según los parámetros dados por el profesor, el que evalúe y determine la calificación de su acción, conducta, etc. Sin embargo, el docente no solo deberá evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino que también resultará de gran utilidad evaluar su propio progreso personal y actitud mediante técnicas de observación y recogida de datos provenientes de los alumnos. También debe tener en cuenta los resultados alcanzados por sus discentes al evaluar su programación, constatando con ello si ofrece o no un modelo educativo igualmente válido para las chicas como para los chicos.

Por último, los pasos del aprendizaje y la dirección del trabajo van a estar marcados por el tiempo disponible de actuación (área 6: tiempo). Posibilitar oportunidades al alumno, así como tiempo para afianzar su progreso, ayudarles a establecer y saber programar el trabajo y la práctica constituirán las principales estrategias a perseguir por el docente. Debe tenerse en cuenta que toda programación debe ser flexible en el tiempo, ya que no solo existen diferencias físicas y psíquicas entre sexos, sino también entre cada uno de los alumnos como seres individuales que son, necesitando, por ello, de tiempos diferentes para el aprendizaje de las habilidades. Con el fin de garantizar la implicación del alumno en el desarrollo de la sesión, así como en la consecución de sus objetivos personales, resulta importante que el docente transmita a sus discentes las diferentes

partes en las que se va a dividir la sesión, así como el contenido de cada una de ellas. También debería destinar la última parte de la sesión a la investigación, práctica, descubrimiento, mejora, etc. de la tarea o habilidad por parte de cada alumno. Con esto se favorecería la implicación de las alumnas más propensas a la demostración individual de sus habilidades, con lo que se les demostraría una misma consideración respecto a los chicos y, por lo tanto, una igualdad de trato en clase de educación física.

Tabla 1. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992).

Descripción de las áreas	Estrategias
Tarea <i>Diseño de las tareas y actividades.</i>	Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.
Autoridad <i>Participación del sujeto en el proceso instruccional.</i>	Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y auto-dirección.
Reconocimiento <i>Razones para el reconocimiento: distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.</i>	Reconocimiento del progreso individual y de la mejora. Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. Centrarse en el auto-valor de cada individuo.
Agrupación <i>Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.</i>	Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.
Evaluación <i>Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback evaluativo.</i>	Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. Implicar al sujeto en la auto-evaluación. Utilizar evaluación privada y significativa.
Tiempo <i>Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.</i>	Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Conclusión

Debido a la creciente concienciación acerca de las marcadas actitudes negativas que muestran las adolescentes femeninas hacia la actividad física en general, y la educación física en particular, hemos revisado en este estudio un amplio número de investigaciones. Gran parte de los estudios coinciden en indicar una cierta conexión entre la menor oportunidad de la mujer al acceso de la práctica de actividad física y la cultura reproducida en la educación física. Así, los estudios denuncian la situación de discriminación a la que se han sometido y se siguen sometiendo a las adolescentes en las clases de educación física.

Iniciábamos el estudio haciendo referencia a la diferencia existente entre los términos “sexo” y “género”, al ser considerado como uno de los elementos clave que ayuda a explicar la discriminación. Así, resaltamos, por un lado, las diferencias que existen en función del sexo de cada individuo y, por otro, cómo estas diferencias son interpretadas por la sociedad en estereotipos de género que producen a su vez desigualdades en el ámbito educativo en general, y en el de educación física en particular. Seguidamente,

conceptualizamos el término coeducación desde la perspectiva de diferentes autores. Basándonos en la premisa de que la discriminación es un constructo socio-histórico (González, 2005), realizamos un breve recorrido de la educación recibida por hombres y mujeres a lo largo de la última mitad de siglo. En lo que se refiere a discriminación por género, el breve recorrido histórico nos mostraba una clara transición desde un modelo de educación segregada, cuyo espíritu se caracterizaba por la creencia de que la diferencia entre sexos conformaba la desigualdad, hasta un modelo de educación mixta, que pretendía que todos los individuos, independientemente de su sexo, recibieran el mismo currículum dentro del mismo centro educativo. Sin embargo, tal y como evidencia un importante número de estudios reflejados en el tercer apartado del artículo, este hecho ha supuesto la limitación de lo femenino y su supeditación a lo masculino, considerado este último como un universal. Este tipo de educación ha posibilitado que la mujer acceda a los mismos aprendizajes que los chicos, pero no ha eliminado la situación de discriminación educativa a la que se le ha sometido al sexo femenino. Siguen existiendo, por lo tanto, estereotipos de género que configuran actitudes y comportamientos relacionados con lo femenino y lo masculino, a partir de los cuales se ubica al individuo en los diferentes ámbitos de la sociedad. Según muestran los estudios, esta situación puede ser potenciada por los propios docentes a través de su actuación, fomentando con ello la discriminación de sexo en el aula de educación física. Sólo en fechas más recientes se ha producido un cuerpo de investigación que estudia la repercusión que el clima generado por el profesor en el aula tiene en la coeducación. En esta línea, un buen número de trabajos asumen las hipótesis defendidas por la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989). Dentro de este marco teórico, las investigaciones centradas en estudiar los climas motivacionales en el aula han coincidido en afirmar la necesidad de potenciar la creación de entornos de aprendizaje bajo un clima centrado en la tarea, en lugar de entornos basados en la comparación y la competición de unos con otros. Considerando esta idea, el artículo ha propuesto una serie de estrategias sugeridas desde dicha teoría, de cara a favorecer la coeducación en clase de educación física.

Consideramos que, a pesar de la aparente insatisfacción de la mayoría de investigadores y educadores hacia las clases coeducativas en educación física, resulta prematuro argumentar que un retorno a las clases de mismo sexo sea la solución. Por el contrario, argumentamos que tanto los docentes en educación física, como el resto de profesorado, deben ofrecer una mayor elección a las alumnas durante su etapa de escolarización. Más investigaciones son necesarias en esta área con el fin de optimizar las oportunidades de los estudiantes. Algunas cuestiones a indagar podrían centrarse sobre la posible influencia de la composición de género de la clase, el contexto de la lección y la habilidad del discente en el conocimiento, destreza y actitud de los alumnos; la actuación y reacción del profesor en los diferentes ambientes de clase y su influencia en la auto-estima de los discentes; la manera en la que afectan temas de reciente actualidad, como el referido a la dicotomía entre hetero-homosexualidad, a las experiencias individuales de las alumnas, a sus necesidades en la educación física en particular y en el deporte en general, así como aspectos referentes a la ocupación de los padres tales como el nivel de ingresos, el nivel de educación o profesión, así como actitudes y aspiraciones relacionadas con el éxito académico en el aprendizaje de sus hijos.

Somos conscientes de que la mayoría de las causas y efectos de la situación educativa actual se encuentran enraizados a nivel social, político y familiar y, por lo tanto, escapan

a posibles soluciones de carácter meramente escolar. No obstante, resaltamos la importancia que el centro educativo en general, y los responsables del área de educación física en particular, tienen como transmisores de valores y como significativos del comportamiento social y psicológico de los estudiantes. Con ello, aunque la educación física no puede resolver por sí el problema de la discriminación por género, debe encontrar las mejores formas para que, desde sus limitaciones materiales, sociales y culturales, pueda contribuir a un proyecto de sociedad que a todas y todos nos afecta.

Referencias

- 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.
- Alonso, N. (2006). *Motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de Educación Física*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative y individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom setting. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and Exercise* (pp. 161-176) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. y Ames, R. (1984a). Systems of student and teacher motivation: Towards a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderssen, N. y Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 341-348.
- Aquesolo, J. A. y Beyer, E. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Unisport. Junta de Andalucía.
- Arnot, M. (1983). A cloud over coeducation: An analysis of the forms of transmission of class and gender. En S. Walker y L. Barton (Eds.), *Gender, class and education* (pp. 67-89). London: Falmer Press.
- Askew, S., y Ross, C. (1988). *Boys don't cry. Boys and sexism in education*. Milton Keynes, Open University Press.
- B.O.E. (1970). *Ley General de Educación (1970)*. BOE de 6 de Agosto de 1970. [http://www.cyberpadres.com/legisla/boe_14.pdf#search=%22ley%20general%20de%20educaci%C3%B3n%20\(1970\)%22](http://www.cyberpadres.com/legisla/boe_14.pdf#search=%22ley%20general%20de%20educaci%C3%B3n%20(1970)%22).
- Brightwell, D. S. (1969). Effect of coeducational and segregated classes on tennis achievement. *Research Quarterly*, 40, 262-265.
- Brutsaert, H. y Houtte, M. V. (2004). Gender context of schooling and perceptions of physical education. *Education and Urban Society*, 37, 58-73.

- Cecchini, J. A.; González, C.; Carmona, A. M.; Arruza, J.; Escartí, A. y Balagué, G. (2001). The influence of the Physical Education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post- competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-11.
- 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. y Jiménez, R. (2001). *Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física*. IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. La Didáctica de la Educación Física (pp. 203-209). Santander: ADEF Cantabria.
- 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.
- Cervelló, E. M.; Jiménez, R.; Fenoll, A.; Ramos, L.; Del Villar, F. y Santos-Rosa, F. J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64.
- 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.
- Cockburn, C. (2000). Las opiniones de chicas de 13 y 14 años sobre la Educación Física en las escuelas públicas británicas. Estudio realizado en los condados de Hampshire y Cambridgeshire. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 62, 91-101.
- Cockburn, C. (2002). Identidades y subculturas en relación con el deporte: un análisis de algunas revistas para chicas adolescentes. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 67, 98-109.
- Csizma, K. A.; Witting, A. F. y Schurr, K. T. (1988). Sport stereotypes and gender. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 62-74.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creavity*. New York: Harper Collins.
- Daniels, R. (1983). *The development of a tool to measure perceptions of physical education teaching behaviors found in secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Carolina, Greensboro.
- Del Villar, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. En F. Del Villar (Ed.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 203-231). Cáceres: Servicio de Publicaciones. Universidad de Extremadura.
- Derry, J. A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspective of adolescent girls and female physical education teachers – Research. *Melpomene Journal*, http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOLJP/IS_3_2_21/ai_94771954.
- Derry, J. A. y Phillips, D. A. (2002). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *The Physical Educator*, 61.

- Derry, J. A. y Phillips, D. A. (2004). Comparasions of selected student and teahcer variables in all-girls and coeducational Physical Education Environments. *Phsyical Education Environments. Physical Educator*, 61, 23-34.
- Dunbar, R. R. y O´Sullivan, M. M. (1986). Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 166-175.
- Durrant, S. M. (1992). Tittle IX-Its power and its limitations. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 60-64.
- Dyers, G. y Tiggermann, M. (1996). The effect of school environment on body concerns in adolescent women. *Sex Roles*, 34, 127-138.
- Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles´ expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Escartí, A. y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Escartí, A. y Gutiérrez, M. (2001). Influence of Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science*, 1, 4.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students?. Dealing with diversity. En R. Haskins y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools*. Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Fernández, E. (1995). *Actividad física y género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Tesis Doctoral. Madrid. U.N.E.D.
- Fernández García, E. (1995). *Actividad física y género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Madrid.
- García, C. (1994). Gender differences in young children´s interactions when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 213-225.
- García Ferrando, M.; Puig, N. y Lagardera, F. (1998). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la 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 el Deporte*, 18.<http://www.cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>
- Granleese, J. y Joseph, S. (1993). Self-perception profile of adolescent girls at a single-sex and mixed-sex school. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 525-530.
- Griffin, C. (1982). Cultures of femininity: romance revisited. Centre for Contemporary Cultural Studies Occasional Paper, *Women series*, 69.
- Griffin, P. S. (1983). "Gymnastics, is a girl's thing": Student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. En T. Templin and J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 71-85). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Griffin, P. S. (1984a). Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- Griffin, P. S. (1984b). Coed Physical Education: problems and promise. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 55, 36-37.
- Griffin, P. S. (1985a). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Griffin, P. S. (1985b). Girls' and boys' participation styles in middle school Physical Education team sport classes: a description and practical applications. *Physical Educator*, 42, 3-8.
- Griffin, P. S. (1989). Gender as a socializing agent in Physical Education. En T.J. Templin and P.G. Schempp (Eds.), *Learning to teach: Socialization into Physical Education* (pp. 219-233). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Halliburton, A. L. y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Hastie, P. A. y Pickwell, A. (1996). Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 171-187.
- Hellín, P.; Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la Región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1 y 2(4), 101-116.
- Jaffee, L., y Manzer, R. (1992). Girl's perspective: Physical activity and self-esteem. Melpomene. *A Journal for Women's Health Research*, 11, 14-23.
- 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.
- Koçak, S.; Harris, M. B.; Kin Isler, 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.
- Krane, V.; Greenleaf, C. A. y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.
- Lee, A. M. (1997). Contribution of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.
- Lee, A. M.; 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, 161-174.
- Lee, A. M.; Carter, J. A. y Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, 78, 381-395.
- Lee, A. E. y Marks, H. M. (1990). Sustained effects of the single-sex secondary school experience on attitudes, behaviors and values in college. *Journal of Educational Psychology*, 81, 578-592.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 294-310.

- Lirgg, C. D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 324-334.
- Mael, F. A. (1998). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 324-334.
- Martinek, T. J. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: an attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- McCarthy, S.; Crawford, S.; Docheff, D.; Myrick, L.; Hussey K. y McCrary, A. (1996). Does coeducational physical education help high school students reach their full potential? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, 6-8.
- McDonald, R. M. y Towberman, D. B. (1993). Psychosocial correlates of adolescent drug involvement. *Adolescence*, 28, 924-936.
- Mesinger, J. (2001). Conflicting gender role prescriptions and disordered eating in single-sex and coeducational school environments. *Gender and Education*, 13, 417-429.
- Moore, M.; Piper, V. y Schaefer, E. (1993). Single-sex schooling and educational effectiveness: A research overview. En D. K. Hollinger (Ed.), *Single sex schooling: perspectives from practice and research* (pp. 7-68). Washington, DC.
- Moreno, J. A.; Cervelló, E. y Martínez Galindo, C. (2007). Perception of discipline according to gender, type of school, sport activity and interest in physical education in Spanish student. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 19(2), 35-49.
- Moreno, J. A.; Vera, J. A. y Cervelló, E. (en prensa). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*.
- Moreno, J. A.; Parra, N. y González-Cutre, D. (en prensa). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- O'Sullivan, M.; Bush, K. y Gehring, M. (2002). Gender equity and Physical Education: A USA perspective. En D. Penney (Ed.), *Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions* (pp. 163-189). New York: Routledge.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.

- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A., y Nikolopoulos, K. (1995). *Perceived motivational climate and ability-specific perceptions in Greek physical education classes*. Manuscrito sin publicar.
- Pavón, A. y Moreno, J. A. (en prensa). Actitudes de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: Diferencias por género. *Revista de Psicología del Deporte*.
- Pipher, M. (1994). *Reviving ophelia: saving the selves of adolescent girls*. New York: Ballantine Books.
- Sadker, M. y Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: how our schools cheat girls*. New York: Touchstone.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Seifriz, J. J.; Duda, J. L. y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Shmurak, C. B. (1998). *Adolescent girls at single-sex and coeducational school*. New York: Peter Lang.
- Sicilia, A. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- Solomons, H. (1976). Sex-role-mediated achievement behaviors and interpersonal dynamics of fifth-grade coeducational physical education classes. Dissertation International, 37, 5445A. University Microfilm No. DBJ77-06538.
- Solomons, H. H. (1980). Sex role mediation of achievement behaviors and interpersonal interactions in sex-integrated team games. En E. A. Pepitone (Ed.), *Children in cooperation and competition: Toward a developmental social psychology* (pp. 321-364). Lexington, MA: Lexington Books.
- Tallman, A. J. (1970). *The effects of coeducational and segregated classes upon selected outcomes of college physical education courses*. Unpublished doctoral dissertation, New York University, New York.
- Tannehill, D.; Romar, J.; O'Sullivan, M.; England, K. y Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward Physical Education: their impact on how Physical Education teachers make sense of their work. In M. O'Sullivan (Ed.). *High school Physical Education teachers: their world of work [Monograph]*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 323-441.
- The Wellesley College Center for Research on Women. (1992). *The AAUW Report: How Schools Shortchange Girls*. NEA Professional Library.
- Theeboom, M.; De Knop, P. y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: a field based-intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thomas, J. R. y French, K. E. (1985). Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 98, 260-282.

- Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- Treanor, L.; Graber, K.; Housner, L. y Wiegand, R. (1998). Middle school student´s perceptions of coeducational and same-sex Physical Education classes. *Journal of Teaching Physical Education*, 18, 43-56.
- Turvey, J. y Laws, C. (1988). "Are girls losing out?" The effects of mixed-sex grouping on girls performance in physical education. *British Journal of Physical Education*, 19, 253-255.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas en las mujeres españolas*. Madrid, Ministerios de Asuntos Sociales.
- Vázquez, B. (2001). La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI. En J. Devís (Ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 213-226). Alcoy, Marfil.
- Vázquez, B. y Álvarez, G. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Vázquez, B. y Buñuel, A. (2001). *La experiencia del deporte en la vida de las mujeres en cuatro países europeos; el caso español*. Madrid, Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Vázquez, B.; Fernández, E. y Ferro, S. (2000). *Educación Física y Género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid, Gymnos.
- Walling, M. D.; Duda, J. L. y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Wolf, A.; Gortmarker, S.; Cheung, L.; Gray, H.; Herzog, D. y Colditz, G. (1993). Activity, inactivity and obesity: racial, ethnic and age differences among school girls. *American Journal of Public Health*, 83, 1625-1627.