

ARTÍCULO ORIGINAL

Coeducación y género: concepciones y prácticas educativas del profesorado de Educación Física en Chile*Coeducation and gender: educational conceptions and practices of physical education teachers in Chile*Samuel Pérez Norambuena¹  , José Arriagada Sandoval¹  , Agustín Salazar Saldías¹  ¹Universidad del Bío-Bío, Chile.**Citar como:** Pérez, S., Arriagada, J., & Salazar, A. (2024). Coeducación y género: concepciones y prácticas educativas del profesorado de Educación Física en Chile. *Revista San Gregorio*, 1(60), 62-70. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i60.3289>

Recibido: 26-09-2024

Aceptado: 05-11-2024

Publicado: 31-12-2024

RESUMEN

El tema de género en la Educación Física (EF) juega un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ha estado influenciado por un sesgo técnico-deportivo que oculta la práctica de los docentes especializados en esta área. La transición de clases segregadas a coeducadas a menudo no refleja el verdadero propósito de esta inclusión. Por ello, este estudio buscó examinar las concepciones de género y las prácticas docentes que presenta el profesorado de EF en establecimientos coeducados. Se utilizó una metodología cualitativa que analizó, con la ayuda del programa Nvivo versión 14, entrevistas semiestructuradas a 7 profesoras/es de Educación Física que imparten clases mixtas. Entre los principales hallazgos se identificaron ciertos estereotipos que reflejan las concepciones de la Educación Física y las prácticas educativas del profesorado, donde aún persisten ciertos niveles de segregación y discriminación de género. Estos estereotipos, aunque sutiles, tienen un impacto significativo en la manera en que se entiende y se enseña la Educación Física, perpetuando roles de género tradicionales y limitando la participación equitativa del estudiantado.

Palabras clave: Educación; educación física; género; coeducación.**ABSTRACT**

The topic of gender in physical education plays an important role in the teaching-learning process and has been influenced by a technical-sport bias that hides the practice of specialized teachers in this area. The transition from segregated to coeducational classes often does not reflect the true purpose of this inclusion. Therefore, this study sought to understand how physical education teachers address the issue of gender in their coeducational classes. A qualitative methodology was used, analyzing semi-structured interviews with 7 physical education teachers who teach mixed classes, with the help of Nvivo version 14 program. Among the main findings, certain stereotypes were identified that reflect the conceptions of physical education and the educational practices of the teachers, where certain levels of gender segregation and discrimination still persist. These stereotypes, although subtle, have a significant impact on the way physical education is understood and taught, perpetuating traditional gender roles and limiting equitable student participation.

Keywords: Education; physical education; gender; coeducation.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física (en lo adelante EF), es una parte integral de la mayoría de los sistemas educativos que tiene como ejes principales la promoción de la salud física, las habilidades sociales y el bienestar general (Hernández-Sarmiento et al., 2020). De esta manera, del modo en el que estructura e implementa puede impactar significativamente en las experiencias y aprendizajes que desarrollan los estudiantes. Uno de los aspectos que se establecen como fundantes de estas construcciones, y termina por ser un tópico de vastos debates, es el de la práctica de la segregación de género; separar a los estudiantes según su género en las clases y actividades de la EF (Aguado, 2020).

Por su parte, la segregación de género en la educación, incluida la EF, históricamente ha sido vista como natural, reforzando estereotipos que separan a chicos y chicas por habilidades e intereses. Esto llevó al surgimiento de escuelas exclusivamente de varones o de damas. Los programas de EF terminaron por desarrollar estereotipos de género, y con ello limitando las oportunidades y capacidades del estudiantado (Cuevas et al., 2023). A finales del siglo XX, las teorías de género se enfocaron en su construcción social, desafiando la visión binaria y proponiendo un espectro más flexible. Este cambio influyó en el discurso sobre la segregación de género en la educación y la EF.

Entre las principales críticas a una educación física segregada por género se argumenta que esta práctica refuerza estereotipos dañinos, limita las oportunidades de desafiar las normas tradicionales y perpetúa la inequidad (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018). Por este motivo, cobra mayor relevancia el concepto y la aplicación de la coeducación, que consiste en educar a los estudiantes en un mismo entorno, sin segregarlos por género o sexo (Bejarano et al., 2019).

En el ámbito de la EF, la coeducación surge como un desafío al enfoque tradicional, promoviendo contextos de aprendizaje basados en la equidad e inclusión. Sin embargo, en la práctica, las clases coeducativas en educación física no implican necesariamente el fin de la segregación (Subirats, 2007). Esta investigación buscó examinar las concepciones de género y las prácticas docentes que presenta el profesorado de EF en establecimientos coeducados, y describir desde una perspectiva crítica la naturaleza de la segregación de géneros en clases coeducadas de EF.

Perspectivas teóricas del estudio

A pesar de los nuevos paradigmas de género, sexo y orientación sexual, la racionalización corporal del género sigue presente, considerando al cuerpo femenino como más débil que el masculino. Esto perpetúa estereotipos que perjudican a quienes no se benefician del “privilegio” masculino, reproduciendo relaciones asimétricas en la educación física y otorgando ventajas o desventajas según el género del estudiantado, por los actos de normalización que realiza el profesorado (Campos, 2014; Moraes et al., 2022; Lima & Godoy, 2021).

La falta de preparación del profesorado en temas de género y sexualidad revela la necesidad de políticas de formación especializada (Tieken, 2014; Batista & Wenezt, 2022). Aunque los estudios de género validan su importancia en la educación física, el cambio práctico sigue rezagado, con docentes apegados a enfoques tradicionales (Rodríguez y Lira, 2022). La coeducación, creada para promover la igualdad de género, ha generado más desigualdad que las clases segregadas, según la percepción del estudiantado (De Oliveira et al., 2021).

Durante la clase de EF coeducada promedio, el profesorado permite que los alumnos colonicen la clase (So et al., 2021) de modo que las alumnas son llevadas a un proceso de exclusión (da Silva, 2021); de esta manera, los niños terminan por asignarle una mayor importancia a la clase de EF que las niñas, demostrando una mayor participación (So et al., 2021). Desde esta posición, a las niñas les resulta considerablemente más complejo interactuar con la clase de EF y, como consecuencia, ven perjudicado su desarrollo y aprendizaje (Standage et al., 2003).

La coeducación concatenó las ideas que recogían los efectos negativos y desigualdades que causaba la prolongación de estereotipos en las clases segregadas por género, sin embargo los docentes continúan prolongando los estereotipos y desigualdades, mostrando una inclinación por mantener los roles de género tradicionales (Sánchez-Hernández et al., 2022); ocupan actitudes de discriminación o de protección, ignoran las diversidades que el estudiantado presenta y comprende en sí mismos (de Oliveira et al., 2021).

Género y Educación Física: ¿un asunto pendiente?

La asignación de género en la persona dependerá de la sociedad en cual se encuentre inserta, puesto que, si bien el sexo es ampliamente aceptado como una verdad, varían según las culturas pugnando en su contexto (Birke, 2001). De esta forma, el género representa la asignación de un rol del cual se esperan específicas expresiones que son reforzadas por los padres, la escuela, la sociabilización y diversos otros factores (Ehrensaft, 2017), la interacción entre el sexo biológico del individuo y las capacidades que posee según la influencia de su ambiente social (Fausto-Sterling, 1992) o una consecuencia de las enseñanzas del entorno social en cual se encuentra el individuo (Fausto-Sterling, 2000).

Los prejuicios tradicionales en la EF persisten en estereotipos de género que asignan roles según capacidades masculinas y femeninas (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018), en la falta de representación femenina en materiales de trabajo, en la desigual distribución de recursos para programas deportivos femeninos (McDonagh & Pappano, 2007), en el temor a juicios estéticos que limita la participación (Van Daalen, 2005), y en instrumentos de evaluación con criterios distintos para ambos géneros (Buñuelos, 2002).

Las niñas terminan por ser menos activas que los niños a causa de que los programas de EF no logran cumplir eficazmente con sus necesidades (Solomon, 2014). Se crea en ellas una motivación para probar, mejorar o simplemente intentarlo; mientras los varones se motivan a demostrar y defender sus habilidades, las damas deben trabajar en sus deficiencias (Butler, 2014).

La clase de EF presenta claramente dos tendencias en función del género. Por una parte, las diferencias biológicas en capacidades físicas se han utilizado para justificar y mantener las diferencias ideológicas asignadas a cada género (Cárcamo et al., 2021), reforzando los dominios de género sobre ciertas disciplinas, similar a lo que ocurre con las matemáticas (Keller, 2001).

Por otra, las clases coeducadas apuntan a una sociedad más libre y diversa, pero requieren que el docente tenga una visión crítica hacia los estereotipos, ya que es quien dirige la reproducción de estereotipos y connotaciones durante las clases (Klein & Power, 2017). Por lo tanto, la visión del profesorado determina el éxito de las clases coeducativas en EF, donde sus perspectivas pueden construir o segregar los géneros.

Coeducación en Educación Física: más allá de ambientes mixto

La lucha contra la desigualdad de género ha sido impulsada por los movimientos sociales actuales, estableciendo la coeducación como un enfoque esencial en la sociedad occidental y en los modelos escolares (Bejarano et al., 2019). Adaptar contenidos y estrategias de enseñanza para promover un desarrollo integral del alumnado, alejado de estereotipos sexistas, se ha convertido en una responsabilidad fundamental de los educadores (Pino, 2017). Este proceso busca educar críticamente al estudiantado para fomentar un cambio social que elimine los roles de género y sus estereotipos.

La implementación de la coeducación en las clases de EF ha revelado fenómenos relacionados con el currículo oculto, donde se transmiten valores y actitudes que refuerzan los estereotipos de género. Esto se manifiesta en la comunicación y terminología utilizada (Subirats, 2007), que a menudo refleja actitudes de discriminación y desvalorización, especialmente hacia el género femenino (Corpas et al., 2006).

Las actividades propuestas por los educadores, a menudo diseñadas con atributos masculinos, fomentan la participación de este género, creando relaciones asimétricas entre el estudiantado. Además, los instrumentos utilizados en clase pueden favorecer a ciertos grupos, reflejando identidades sociales preestablecidas (Tomé & Ruiz, 2002). La relación entre educadores y estudiantado está influenciada por estereotipos y prejuicios, afectando las interacciones y las expectativas que el profesorado tiene sobre sus alumnos/as (Vázquez, 2002), lo que se traduce en evaluaciones que no consideran la diversidad presente en el aula.

La literatura crítica ha abordado la concepción tradicional de la EF que sostiene el profesorado, destacando la necesidad de cambiar estos paradigmas en respuesta a la evolución social y la falta de transformaciones significativas en las clases (Quennerstedt, 2019). En este contexto, la coeducación ha surgido como una propuesta que promete beneficios de inclusión, siendo vista como una solución ideal. Sin embargo, la implementación de esta teoría a menudo se enfrenta a desafíos que complican su aplicación práctica, generando nuevas teorías confusas.

A pesar de la crítica sobre la falta de inclusión y sus consecuencias negativas desde la perspectiva de género, existe una carencia de literatura que relacione los paradigmas del profesorado chileno con la coeducación, lo que limita la posibilidad de identificar este factor como un obstáculo. Además, el análisis de los prejuicios en el profesorado en el ámbito educativo es un tema de creciente interés para los investigadores (Campbell & Spears, 2014).

METODOLOGÍA

Para abordar este objeto de estudio, se eligió un enfoque cualitativo ya que este tipo de investigación permite explorar y ofrecer conocimientos profundos sobre los problemas sociales (Moser y Korstjen, 2017), y facilita la comprensión del entorno (Delaney et al., 2019). Este enfoque permitió acceder de manera más clara a las experiencias personales y profesionales del profesorado, así como a sus visiones sobre el tema, relaciones con el entorno y su labor pedagógica.

Participantes

El tipo de muestreo fue de carácter intencionado en el cual se estudiaron siete profesores/as de EF. Los criterios de inclusión de los participantes fueron: que sean profesores/as de EF en ejercicio regular en el

sistema escolar formal con clases coeducadas en una región del sur de Chile. La tabla 1 presenta los datos de los participantes.

Tabla 1. Participantes

Nombre	Edad	Sexo	Años de experiencia	Tipo de establecimiento
Entrevistado 1	28	M	3	Público (P)
Entrevistado 2	34	M	12	Particular subvencionado (PS)
Entrevistada 3	55	F	30	PS
Entrevistada 4	38	F	12	PS
Entrevistado 5	63	M	32	PS
Entrevistado 6	36	M	13	P
Entrevistada 7	50	F	20	P

Técnica

Como técnica de recolección de información se usó la entrevista semiestructurada focalizada (Ruiz-Olabuénaga, 2012), la cual tiene una íntima afinidad con el estudio cualitativo (McIntosh & Morse, 2015) y puede adaptarse a los participantes y motivarlos, aclarando términos, identificando ambigüedades e incluso reduciendo formalismos (Díaz-Bravo et al., 2013). El instrumento se elaboró a partir de la estructuración de los objetivos, con un guion preestablecido diseñado a partir de la literatura sobre este tema.

Procedimiento

El análisis de la información se basó en la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Se utilizó una perspectiva inductiva, que se desarrolló a partir de una clasificación teórica emergente (Cuñat, 2007). Este enfoque permitió acceder a las teorías implícitas de los participantes, lo que a su vez facilitó la descripción e interpretación de la información de manera más efectiva. La tabla 2 muestra las categorías emergidas de ese proceso.

Tabla 2. Categorías emergentes

Categorías	Subcategorías
Concepciones de género que posee el profesorado de EF.	El género es confundido y asumido como sexo.
	El género/sexo femenino como cuota.
	EF una cultura segregadora.
La clase de EF en modo Segregador.	Responsabilidades del profesorado.
	La EF y su tono sexista.
	Segregación por género/sexo durante las clases.
	Sobre cómo las actividades se reparten en los dominios de género/sexo.

RESULTADOS

Concepciones del género que posee el profesorado de EF

El género es confundido y asumido como sexo

A medida que se avanzaba en la narrativa, el profesorado comenzó a explorar el concepto de género en EF, donde se evidenció una dicotomía sexual; la mayoría lo asociaba exclusivamente a la biología de hombre y mujer: “al hacer carreras o algo así se separan, obviamente, hombres contra hombres y mujeres contra mujeres, pero netamente por un tema biológico, pero realizando la misma actividad” (entrevistado 1).

También entrevistada 3 manifestó algo similar: “esta se da cuando tú haces un partido de básquetbol, donde hay roce; tienes que diferenciar, ¿cierto?, tienes que diferenciar ambos géneros para que no haya problemas”. Algunos reconocían la diferencia entre género y sexo: “trabajamos harto para que se lograra

la no discriminación ni con el género, ni con el sexo” (entrevistado 5), no obstante, continuaban utilizando exclusivamente la dicotomía de masculino y femenino a lo largo de sus respuestas.

Solamente el entrevistado 2 indicó algo distinto en un inicio: “es un tema cultural, en mi caso intento hablar de la manera más neutral posible y llegar a todos y a todas, pero me cuesta... no es algo que yo tenga incorporado y también comprendo que hay personas que no se sienten identificadas ni con el sexo masculino ni con el sexo femenino”. Aunque continuó utilizando la dicotomía en el resto de la conversación.

De esta manera, se determina que el profesorado disfraza al sexo con el concepto de género, y mantienen la percepción tradicional del ser humano y su identificación como masculino o femenino, razón por la cual las siguientes subcategorías se comenzaron a utilizar el término género/sexo.

El género/sexo femenino como cuota

Al formar grupos, el profesorado percibió al género femenino como una cuota necesaria para garantizar equidad, pero que limita la participación libre en la actividad, puesto que se deben repartir, exclusivamente ellas, para garantizar una actividad equitativa: “si veo que hay estudiantes que están en un grupo, que tienen todos demasiada ventaja, yo los voy redistribuyendo y trato de ser siempre súper equitativa. Damas y varones. Misma cantidad o la cantidad, más o menos, heterogénea para que todo esto funcione bien.” (entrevistada 7).

Esto genera un sentimiento de segregación en el género femenino, ya que, al exigirse rendimiento, los estudiantes las excluyen durante las actividades: “cuando yo les permito que ellos elijan sus grupos de trabajo también les pido que incorporen compañeras y compañeros en el trabajo” (entrevistada 4).

Se evidencia que la segregación es perpetuada por el profesorado: “Nosotros nos encargamos de estructurar y decir esto es para uno y esto es para otro” (entrevistado 2). Este hecho refleja su preocupación por la dominancia del género masculino en la EF, causando que “al hombre le gusta mucho más la actividad física, a la mujer le gusta menos.” (entrevistado 6).

EF una cultura segregadora

La segregación se enseña en el paso por la escuela y también es promovida desde la formación docente, a través del curriculum oculto: “desde el minuto que uno ingresa a la carrera te das cuenta de que hay una diferencia entre damas y varones” (entrevistado 2); de acuerdo a si el profesor en formación se identificaba como dama o varón, los parámetros con que se les media eran distintos,

“Las damas tenían otra exigencia que a los varones, a ellas les pedían más en flexibilidad, ellas tenían una escala más alta en flexibilidad, pero nosotros teníamos una escala más alta en velocidad, en resistencia y en fuerza, entonces, desde el minuto uno, tú estás viendo y te hacen sentir y notar que hay una diferencia física entre damas y varones.... entonces, te vas haciendo o te vas formando como profesional con esa concepción” (entrevistado 2).

Aquella formación perdura hoy y el profesorado siente la falta de competencias en este ámbito: “no estamos preparados y siento que la Educación Física aún sigue marcando esos estereotipos. Siento que nos falta mucha actualización para eso.” (entrevistado 6). Son conscientes de que es un problema tratar o distinguir problemáticas de género: “Tuvimos el caso de un hombre, me parece que se llamaba Andrés, y al año siguiente llegó con el nombre Sandra. Entonces fue toda una cuestión grande para nosotros porque nos sentimos tan retrasados, tan desactualizados, en poco contexto” (entrevistado 6).

Se entiende que la EF es un instrumento y el cómo se utiliza es una responsabilidad exclusivamente del profesorado, por tanto, toda segregación sería responsabilidad del agente que se encuentre enseñando la EF: “no es como que la asignatura pueda generar eso, sino que son personas que pueden ser discriminatorios o que puedan tener un lenguaje sexista; son las personas, no la EF en sí misma...Es la persona la que hace la diferencia, es el profesional el que hace la diferencia, el que juzga y descalifica, discrimina” (entrevistada 3).

A partir de esta concepción surge la responsabilidad de respeto a identidades del estudiantado, ya que, al ser conscientes de su participación en las segregaciones, el profesorado está en “la obligación de ser más inclusivos” (entrevistada 7). Ven en la coeducación el camino a seguir, manifestando una clara postura contra las clases segregadas por género: “Hay establecimientos que dividen grupos de hombres y de mujeres, lo cual es una aberración” (entrevistado 6).

La clase de EF en modo Segregador

La Educación Física y su tono sexista

Una gran parte del profesorado consideró que la EF “sí tiene un tono sexista” (entrevistado 6), ubicándolo en estereotipos tradicionales como “siempre se dice ya, las mujeres a jugar vóleibol y los hombres a jugar a la pelota” (entrevistado 1).

Se considera que en la actualidad hay un choque generacional entre el profesorado y lenguaje utilizado, el cual queda expresado en la siguiente reflexión del entrevistado 2: “Recuerdo cuando más pequeño el típico aliento del profesor de “¡Corre como hombre!” Hoy en día te pregunto ¿qué es correr como hombre? ¿Es correr

más rápido? No sé... hoy en día los tiempos cambian y creo que tenemos la obligación de ser más inclusivos. en base a eso, hay que cambiar el lenguaje” (entrevistado 2),

Segregación por género/sexo durante las clases

Las narrativas revelaron la existencia de una segregación por género en las clases, se demostró que cuando se desarrollan los contenidos de deportes y condición física hay situaciones en que son dividido “yo los separo, hago dos equipos de varones dos equipos de damas y juegan entre damas y entre varones.” (entrevistado 5).

Esta segregación se presentó con distintas naturalezas y fundamentos que variaron desde lo biológico hasta lo actitudinal, expresado en lo motivacional, razones que el profesorado consideró merecedoras de sesgar al estudiantado ya sea por grupos o por exigencias.

“No es porque yo a los alumnos les tenga preferencia, sino que se da que ellos tienen esa habilidad o porque como son varones de mí mismo sexo, yo les exijo más, porque yo sé que ellos son capaces. A las niñas las llevo más, no que no les exija, sino que las llevé más pausadas porque a ellas tienen que adquirir ciertas habilidades previas. Y no les cuesta tampoco, si lo aprenden así, rapidito” (entrevistado 2).

E incluso se las comunican directamente al estudiantado, justificando la necesidad de segregación: “En situaciones, me dicen “Profe, eso es discriminación” y uno les explica que al final, biológicamente, somos diferentes hombres y mujeres y que discriminación sería en el caso de que les cambiáramos la actividad por lo mismo, pero, como te digo, siempre se mantiene haciendo lo mismo, a la misma intensidad; lo único que cambia es el grupo con el que trabajas.” (entrevistado 1).

De esta manera, la participación del género femenino disminuye: “en segundo ciclo la mujer tiende a participar menos.” (entrevistado 6) e incluso aparecen las excusas e intentos de no participar en las clases: “la dama, ya a cierta edad en la que empieza a entrar en su periodo, lo ocupan como excusa ..., entonces la segregación está y ellas también se encargan de hacerla un poco más grande” (entrevistado 2).

DISCUSIÓN

Se evidenciaron la presencia de ciertos estereotipos, sutiles e implícitos, que demuestran las concepciones de la EF y de las prácticas educativas llevadas a cabo por el profesorado. Entre estas destacan: confusión de términos, el género femenino como una cuota, una cultura de segregación, discurso técnico y de rendimiento, racionalización del cuerpo mecánico, discriminación por género, actividades diferenciadas de acuerdo al género, biología y motivación.

Las concepciones sobre el género que presentan los participantes muestran la existencia de una confusión de este término con la noción de sexo, pues asumen incorrectamente que ambos se alinean en significado (Torres, 2018). Para los entrevistados, género y sexo son lo mismo, lo que conlleva cierto riesgo, ya que no reconocer esa distinción puede reproducir el sistema hegemónico de género (Oliver & Kirk, 2015).

Ha sido un tanto provocador observar que el género femenino ha sido entendido como una cuota. Noción de que este grupo es distinto a los demás y no tiene libertad de participación en la actividad, puesto que se deben repartir, exclusivamente ellas, para garantizar una actividad equitativa, lo que lleva implícita la presencia del machismo en EF (Serra et al., 2020; So et al., 2021). Los resultados obtenidos en este estudio están en línea con Smith et al. (2019) quienes indicaron que el profesorado en espacios coeducativos, presentan una inclinación a mantener los roles de género tradicionales, permitiendo que los niños colonicen la clase.

Ha sido interesante ver que el tema de la segregación en EF en las clases coeducadas, va más allá de ser un tópico aislado y particular, sino más bien de una cultura que ha normalizado la discriminación. La que ha sido entendida por este profesorado como: a) una responsabilidad compartida entre el profesorado (Serra et al., 2020), b) responsabilidad de la formación inicial, que sigue marcando esos estereotipos sin actualizarse en este ámbito, ya que continúan sin desarrollar ni la sensibilidad ni la competencia de género (Verge & Cabruja, 2017), y c) como se lleva a cabo la práctica docente (Sánchez-Hernández, 2022). Han reconocido su falta de preparación en el tema, y ante esta realidad, estos expresan la necesidad de asumir el desafío de la sensibilización sobre el género y sexualidad (Batista & Wenzel, 2022).

Sobre las prácticas docentes, se observa un discurso técnico y de rendimiento (Tinning, 2017). Sobre lo anterior, ha quedado demostrado el poder hegemónico de estos contenidos (Moreno & Poblete, 2015) a partir de la comprensión del cuerpo como máquina (Martos-García, et al., 2020), expresado en los discursos del profesorado, reproduciendo el estereotipo que considera a las damas como el género de menor nivel (Moraes et al., 2022). En este caso, entendida como sexo débil y con menores posibilidades físicas en comparación con el masculino, que se presenta como más adecuado de acuerdo a las necesidades del deporte y la actividad física (Campos, 2014).

Estas creencias han llevado al profesorado a realizar trabajos diferenciados, justificados a partir de aspectos biológicos que requieren de mayor o menor desarrollo de las cualidades físicas (Cárcamo et al., 2021), generando muchas veces marginación en el alumnado por las actividades propuestas, aislamiento de las personas menos hábiles (Sánchez-Álvarez et al., 2020) y también por aspectos motivacionales que presenta el estudiantado; lo

cual ha repercutido muchas veces en los alumnos, principalmente en los deportes competitivos, y rechazo en las alumnas (Sánchez-Hernández, et al., 2018). Se demuestra que el género masculino se siente más afín a la EF orientada hacia el deporte y la actividad física, la cuál es predominante en Chile.

Sobre el énfasis didáctico, se evidencian que estos espacios coeducados siguen presentando ciertos niveles de segregación y de discriminaciones a partir del género del alumnado (Serra et al., 2020). A género femenino se les exigía más en flexibilidad y al masculino más en velocidad y fuerza (Cárcamo et al., 2021) lo que se relaciona con la segregación a partir de aspectos biológicos y también culturales (Scharagrodsky, 2004). Las actividades deportivas como el fútbol son para los hombres y las danzas para las mujeres. Todo esto expresado a través de lenguajes que discriminan, que plantean actividades para unos y otros, y que separan los géneros de acuerdo a lo que deben y pueden hacer.

CONCLUSIONES

Este estudio buscó indagar en las concepciones de género y las prácticas docentes que presenta el profesorado de EF en establecimientos coeducados en Chile y, desde una perspectiva crítica, describir la naturaleza de la segregación de géneros en las clases coeducadas de E.

Se determinó que a pesar de los esfuerzos por promover la coeducación, persisten niveles de segregación y discriminación basados en el género en las prácticas educativas de EF. La asignación diferencial de actividades según el género y el uso de un lenguaje discriminatorio reflejan la prolongación de normas de género arraigadas en la cultura escolar. Estos estereotipos, sutiles pero significativos, influyen en la forma en que se concibe y se enseña la EF, y perpetúan roles de género tradicionales que limitan la participación equitativa de los estudiantes.

Esta persistencia puede ser explicada por la confusión generalizada entre los términos “género” y “sexo” por parte del profesorado de EF, la cual es capaz de llevar a la reproducción inadvertida de normas de género hegemónicas y, de esta manera, influir en la reproducción de desigualdades de género en el ámbito educativo, lo que expresa la tendencia a considerar el género femenino como una cuota dentro de las actividades de EF. Con estas acciones se puede contribuir a la marginalización de las estudiantes en el ámbito deportivo y físico.

La falta de sensibilidad y competencia de género en la formación inicial del profesorado de EF, así como en su práctica docente, sugiere la necesidad de una actualización y sensibilización para su abordaje. La responsabilidad compartida entre la formación inicial y la práctica docente en la reproducción de estereotipos de género subraya la importancia de abordar esta cuestión en todos los niveles educativos.

REFERENCIAS

- Aguado, J., Cano, F. & Sánchez, M. (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 308-327. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16583>
- Alvariñas-Villaverde, M. & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Batista, J. & Wenzel, I. (2022). Notes on gender and teaching in the early grades: what we can say about male teachers. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3572>
- Bejarano, M., Martínez, I. & Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Birke, L. (2001). Chapter 24, In Pursuit of Difference. In Lederman M & Bartsch I (Eds.). *The Gender and Science Reader* (pp. 309-22). Routledge. <https://search.worldcat.org/es/title/44426765>
- Butler, R. (2014). Motivation in Educational Contexts: Does Gender Matter? In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.). *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 47, pp. 1-41). <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.05.001>
- Campbell, L. & Spears, C. (2014). Sexism in Schools. In Lynn S. Liben & Rebecca S. Bigler (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 47, pp. 189-223). <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.001>
- Campos, G. (2014). La crisis de la racionalización corporal del género desde las prácticas de la Educación Física. *Revista Integra Educativa*, 7(1), 83-97. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000100007&lng=es&tlng=es.
- Corpas, F., Toro, S. & Zarco, J. (2006). La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar y en la actividad de educación física. Estereotipos y actitudes sexistas en la educación física. *Intervención*

- educativa. *Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006: Educación Física I. Antología* (pp. 85-94). <https://n9.cl/1j3j2>
- Cuevas, C., Matamala, J., Sepúlveda, F., Barrera, M., & Maureira, F. (2023). Diferencias en los niveles de sexismo en estudiantes de Educación Física según variables sociodemográficas. *Revista Ciencias De La Actividad Física UCM*, 24(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.29035/rcaf.24.1.12>
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*, 2, 44 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Da Silva, T. (2021). Condição juvenil, desigualdades de gênero e processos de exclusão nas aulas de educação física escolar. *Civitas: Revista De Ciências Sociais*, 21(2), 344-354 <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.37319>
- De Oliveira, G., Barroso, F y Bonaldo, T. (2021). Gênero, sexualidade e formação em Educação Física: percepções de professores e alunos em um projeto na escola. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), 161. <https://doi.org/10.24215/23142561e161>
- Delaney, H., Devane, D., Hunter, A., Hennessy M., Parker A., Murphy L., Cronin P. y Smith V. (2019). Limited evidence exists on the effectiveness of education and training interventions on trial recruitment: a systematic review. *Journal of Clinical Epidemiology*, 113, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2019.05.013>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Ehrensaft, D. (2017). Gender nonconforming youth: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 8, 57-67. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S110859>
- Fausto-Sterling, A. (1992). *Myths of Gender: Biological Theories about Men and Women*. Basic Books. <https://lc.cx/r88aqV>
- Fausto-Sterling, A. (2000). Of Gender and Genitals. En *Sexing the body* (Chapter 3, pp. 44-77). Basic Book. <https://files.libcom.org/files/Fausto-Sterling%20-%20Sexing%20the%20Body.pdf>
- Hernández-Sarmiento J, Jaramillo-Jaramillo, L., Villegas-Alzate, J., Álvarez-Hernández, L., Roldan-Tabares, M., Ruiz-Mejía, C., Calle-Estrada M., Ospina-Jiménez M. y Martínez-Sánchez, L. (2020). La educación en salud como una importante estrategia de promoción y prevención. *Archivos de Medicina (Col)*, 20(2), 490-504. <https://doi.org/10.30554/archmed.20.2.3487.2020>
- Keller, C. (2001). Effect of teachers' stereotyping on students' stereotyping of mathematics as a male domain. *The Journal of social psychology*, 141(2), 165-173. <https://doi.org/10.1080/00224540109600544>
- Lima, Y. & Godoy, E. (2021). Sketch of a theory of sexuality capital in the brazilian educational field. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2686>
- McDonagh, E. & Pappano, L. (2007). *Playing with the boys: Why separate is not equal in sports*. Oxford University Press. <https://scholarship.law.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1509&context=sportslaw>
- McIntosh, M. & Morse, J. (2015). Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 2. <https://doi.org/10.1177/2333393615597674>
- Moraes, B., Dias, J. & Oliveira, R. (2022). Gender narratives in school physical education: scoping review of brazilian scientific literature in health sciences. *Educação em Revista*, 39, e39104. <https://doi.org/10.1590/0102-469839104>
- Moreno, A. & Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 28, 291-296. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35651>
- Moser, A., & Korstjens, I. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 1: Introduction. *The European Journal of General Practice*, 23(1), 271-273. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375093>
- Oliver, K., & Kirk, D. (2015). *Girls, gender and Physical education. An activist approach*. Routledge.
- Pino, A. (2017). El tratamiento de la igualdad de género en un contexto educativo multicultural. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1). 47-60. <http://hdl.handle.net/10481/59818>
- Quennerstedt, M. (2019) Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy, *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623, <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Rodríguez, B y Lira, R. (2022). Lutas e disputas no campo científico da educação física: o grupo de trabalho temático gênero no colégio brasileiro de ciências do esporte. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118067>
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=22523>

- Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., y Martos-García, D. (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, (24), 46-71. <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.46-71>
- Serra, P., Cantallops, J., Palou, P. y Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*. 12(Supl 2):179-192. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80816>
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, 34(121), 59-76. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100004>.
- So, M., Martins, M., Santos, G., Prodócimo, E., Ushinohama, T. & Betti, M. (2021). Gosto, importância e participação de meninas e meninos na educação física no ensino médio. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), 158. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e158>
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Subirats, M. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Ediciones Octaedro
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. Ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Tieken, M. (2014). Why rural schools matter. *Harvard Educational Review*, 84(4), 578-605. <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/14-%20Why%20Rural%20Schools%20Matter.pdf>
- Torres, G. (2018). Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual. Kimün. *Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, (6). <https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/114>
- Van Daalen, C. (2005). Girls' experiences in physical education: Competition, evaluation, & degradation. *The Journal of School Nursing*, 21(2), 115-121. <https://doi.org/10.1177/105984050502100209>
- Verge, T. & Cabruja, T. (2017) *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://docplayer.es/71395714-La-perspectiva-de-gènere-en-docència-i-recerca-a-les-universitats-de-la-xarxa-vives.html>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Samuel Pérez Norambuena, José Arriagada Sandoval, Agustín Salazar Saldías: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

Descargo de responsabilidad/Nota del editor:

Las declaraciones, opiniones y datos contenidos en todas las publicaciones son únicamente de los autores y contribuyentes individuales y no de Revista San Gregorio ni de los editores. Revista San Gregorio y/o los editores renuncian a toda responsabilidad por cualquier daño a personas o propiedades resultantes de cualquier idea, método, instrucción o producto mencionado en el contenido.