

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA**



UCSC

**CREENCIAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SOBRE LA
IGUALDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO EN EL PROFESORADO
DISCIPLINAR DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en
Educación**

**PROFESOR GUÍA: Dr. Carlos Matus Castillo.
ESTUDIANTES: Camilo Acuña Meza.
Matías Andrade Cárdenas.
Xavier Benítez Contreras.
Martín Rojas Reyes.**

CONCEPCIÓN, JUNIO 2022



Universidad Católica de la Santísima Concepción
Facultad de Educación



Agradecimientos

El presente seminario de investigación se ha elaborado durante el desarrollo del proyecto denominado: La perspectiva de género en la Pedagogía en Educación Física. Estado, enfoques y propuestas, para y desde la formación inicial docente, financiado por ANID/CONICYT/ FONDECYT/INICIACIÓN N° PROYECTO 11190524, Chile. Dirigido por el Dr. Carlos Matus Castillo.



FONDECYT

Fondo Nacional de Desarrollo
Científico y Tecnológico



Índice

| | |
|---|----|
| Índice | 4 |
| Índice de tablas | 7 |
| Índice de cuadros | 8 |
| Índice figuras | 9 |
| Resumen | 11 |
| Introducción | 13 |
| Capítulo 1. Antecedentes | 15 |
| 1.1. Formulación del problema. Género y Educación Superior | 15 |
| 1.1.1. Contexto de la Pedagogía en Educación Física en Chile | 19 |
| 1.2. Justificación del estudio | 22 |
| 1.3. Preguntas de investigación | 24 |
| 1.4. Objetivos | 24 |
| 1.4.1. Objetivo general | 24 |
| 1.4.2. Objetivos específicos | 24 |
| 1.5. Estado de la cuestión | 25 |
| 1.5.1. Perspectiva de género en el profesorado de Educación Física. | 25 |
| 1.5.2. Estrategias de enseñanza en Educación Física | 29 |
| 1.5.3. Estrategias de enseñanza en la formación del profesorado de Educación Física | 32 |
| Capítulo 2. Aspectos Conceptuales y Marco Teórico | 37 |
| 2.1 Orientaciones Conceptuales sobre la Perspectiva de Género | 37 |
| 2.1.1 Género | 37 |
| 2.1.2 Perspectiva de Género | 38 |
| 2.1.3 Sexo y Sexismo | 39 |
| 2.1.4 Sexismo en la educación física | 41 |
| 2.1.5 Igualdad de género | 44 |
| 2.1.6 Equidad de género | 45 |
| 2.1.7 Estereotipos de género | 46 |
| 2.1.8 Enfoque androcéntrico en la pedagogía | 47 |



| | | |
|---------|---|----|
| 2.2 | Orientaciones conceptuales y pedagógicas sobre las estrategias de enseñanza en clave de perspectiva de género | 48 |
| 2.2.1 | Estrategias de enseñanza | 49 |
| 2.2.2 | Tipos de Estrategias de Enseñanza | 50 |
| 2.2.2.1 | Estrategia de enseñanza en base a la Pedagogía de las diferencias | 50 |
| 2.2.2.2 | Aprendizaje basado en competencias | 51 |
| 2.2.2.3 | Estrategias de enseñanza en función de la autodeterminación: | 51 |
| 2.2.3 | Métodos de enseñanza | 53 |
| 2.2.4 | Tipos de Métodos de enseñanza | 54 |
| 2.2.4.1 | Aprendizaje basado en problemas | 54 |
| 2.2.4.2 | Aprendizaje basado en proyectos (ABP): | 54 |
| 2.2.4.3 | Aprendizaje a través de método de casos: | 55 |
| 2.2.4.4 | Trabajo colaborativo | 55 |
| 2.2.4.5 | Aula invertida | 56 |
| 2.2.4.6 | Método situación-problema | 57 |
| 2.2.4.7 | Enseñanza recíproca | 57 |
| 2.2.4.8 | Aprendizaje servicio (AS) | 58 |
| 2.2.5 | Estilos de enseñanza | 59 |
| 2.2.6 | La Coeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje | 61 |
| 2.2.7 | Tipos de evaluación | 63 |
| 2.2.7.1 | Sobre la evaluación en la Educación Física | 67 |
| 2.3 | Orientaciones teóricas sobre la Perspectiva de Género en la formación del profesorado | 68 |
| 2.3.1 | ¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza y la PG? | 69 |
| 2.3.2 | ¿Influye en el estudiantado emplear estrategias de enseñanza con PG? | 71 |
| 2.3.3 | Estereotipos de género en la formación del profesorado de educación física | 74 |
| 2.3.4 | Creencias y percepciones del profesorado sobre género, igualdad y equidad | 76 |
| 2.3.5 | Las competencias y características profesionales del profesorado de EF desde la perspectiva de género | 80 |
| 2.3.6 | Currículum Oculto | 84 |



| | |
|--|-----|
| 2.3.7 Sexismo y androcentrismo en el lenguaje. | 86 |
| Capítulo 3. Método | 88 |
| 3.1. Enfoque y tipo de estudio. | 88 |
| 3.2. Técnica de recolección de datos | 89 |
| 3.3. El guión semiestructurado como instrumento del grupo focal | 89 |
| 3.4. Grupos focales y sus participantes. | 91 |
| 3.4.1. Participantes de los grupos focales | 91 |
| 3.4.2. Criterios de inclusión de los participantes. | 92 |
| 3.4.3. Criterios de exclusión de los participantes. | 92 |
| 3.5. Trabajo de campo. | 92 |
| 3.6. Análisis de los grupos focales | 93 |
| Capítulo 4. Análisis de resultados | 96 |
| 4.1. Dimensión. Creencias sobre la Perspectiva de Género en el profesorado de la carrera de Pedagogía en Educación Física. | 96 |
| 4.2. Dimensión. Estrategias de enseñanza y evaluación con Perspectiva de Género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física | 99 |
| 4.3. Dimensión. Sugerencias/orientaciones del MINEDUC sobre la Perspectiva de Género y la formación del profesorado. | 103 |
| 4.4 Dimensión. Acciones metodológicas para incorporar la Perspectiva de Género en la carrera de Pedagogía en Educación Física. | 107 |
| Capítulo 5. Discusión | 112 |
| Capítulo 6. Conclusiones | 117 |
| 6.1. Limitaciones del estudio | 119 |
| 6.2. Líneas para futuros estudios y capacitación | 120 |
| Referencias | 122 |
| Anexos | 142 |
| Anexo 1. Guión Grupo de Discusión | 142 |
| Anexo 2. Tablas de Co-ocurrencias | 144 |
| Anexo 3. Consentimiento informado | 148 |



Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Porcentaje de matrículas totales femeninas en carreras de Pedagogía en Universidades chilenas | 16 |
| Tabla 2. Tipos de universidad que imparten la Carrera de PEF en Chile | 19 |
| Tabla 3. Propuesta formación del profesorado de Educación Física y PG | 34 |
| Tabla 4 de Co-Ocurrencias A1. Creencias y contexto. | 144 |
| Tabla 5 de Co-ocurrencias B1. Estrategias de enseñanza y de evaluación. | 144 |
| Tabla 6 de Co-ocurrencias B7.1. Sugerencias MINEDUC | 145 |
| Tabla 7 de Co-ocurrencias C2. Acciones a nivel metodológico para incorporar la PG en las carreras de Pedagogía en Educación Física | 146 |



Índice de cuadros

| | |
|---|-----|
| Cuadro 1. Propuestas para desarrollar: Autonomía | 52 |
| Cuadro 2. Propuestas para desarrollar: Competencia | 52 |
| Cuadro 3. Estrategias para fomentar la relación entre alumnos y alumnas | 52 |
| Cuadro 4. Estrategias para desarrollar la relación profesorado-docente | 52 |
| Cuadro 5. Estilos de enseñanza basados en la reproducción de contenidos. | 60 |
| Cuadro 6. Estilos de enseñanza basados en el descubrimiento del aprendizaje. | 60 |
| Cuadro 7. Estilos de enseñanza propuestos en Bou-Sospedra et al. (2021) | 61 |
| Cuadro 8. Criterios de clasificación de evaluación | 65 |
| Cuadro 9 Acciones realizadas por Tomé y Rambla (2001) | 73 |
| Cuadro 10 Resultados observados en el estudio de Tomé y Rambla (2001). | 73 |
| Cuadro 11. Preguntas relacionadas a los ejes empleados para las entrevistas. | 90 |
| Cuadro 12. Códigos descriptivos y códigos analíticos. Creencias sobre la Perspectiva de Género en el profesorado de la carrera de Pedagogía en Educación Física. | 96 |
| Cuadro 13. Códigos descriptivos y códigos analíticos sobre Estrategias de enseñanza y evaluación con Perspectiva de Género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física | 100 |
| Cuadro 14. Códigos descriptivos y códigos analíticos. Sugerencias/orientaciones del MINEDUC sobre la Perspectiva de Género y la formación del profesorado. | 104 |
| Cuadro 15. Códigos descriptivos y códigos analíticos. Acciones metodológicas para incorporar la Perspectiva de Género en la carrera de Pedagogía en Educación Física. | 108 |



Índice figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Porcentaje de Matrículas Total y de 1er año de PEF. Año 2019 | 16 |
| Figura 2. Cuadro demostrativo de relación entre aprendizaje y servicio. | 59 |
| Figura 3. Organización de los tipos de evaluaciones según su funcionalidad, normo tipo, temporalización y sus agentes. | 64 |
| Figura 4. Propuesta para la incorporación de la Perspectiva de género en el ejercicio y formación profesional | 82 |
| Figura 5. Creencias sobre la Perspectiva de Género en el profesorado de las carreras de Pedagogía en Educación Física. | 96 |
| Figura 6. Estrategias de Enseñanza con Perspectiva de Género en la formación del profesorado de Pedagogía en Educación Física | 100 |
| Figura 7. Sugerencias/orientaciones del MINEDUC sobre la Perspectiva de Género y la formación del profesorado. | 104 |
| Figura 8. Acciones metodológicas para incorporar la Perspectiva de Género en la carrera de Pedagogía en Educación Física. | 108 |



AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a mi familia y seres queridos.

Martín Alonso Rojas Reyes.

En primera instancia me gustaría agradecer a mi familia, quienes me han apoyado durante todo este proceso, aminorando el estrés y brindando ayuda en la medida que podían, también a mis seres queridos y amigos con quienes convivo diariamente, siendo mi principal fuente de risas y emociones intensas.

Matías Enrique Andrade Cárdenas.

Quiero agradecer principalmente al profesor Carlos Matus por su dedicación, compromiso, apoyo y por darnos la oportunidad de participar y colaborar en esta investigación. También quiero agradecer a mi familia y amigos/as quienes fueron un pilar fundamental para siempre tener la motivación de seguir adelante a pesar de las dificultades.

Xavier Ignacio Benítez Contreras.

Agradezco a mi madre por su amor, esfuerzo y dedicación. De no ser por su ilusión de tener un hijo titulado, yo habría claudicado hace mucho este proceso universitario tortuoso y poco emocionante. Gracias también al profesor Matus por brindarnos esta oportunidad de aprendizaje, y por la paciencia detrás de cada revisión. Por último, gracias a los lectores, espero que todas las horas de esfuerzo detrás de nuestro trabajo, sirvan para visibilizar una problemática que afecta de manera latente nuestro sistema educativo, y que paso a paso avancemos hacia una sociedad con perspectiva de género.

Camilo Andrés Acuña Meza.



Resumen

Es conocido que la Educación Física (EF) y la Pedagogía en Educación Física (PEF) son una asignatura y una carrera masculinizadas, y que es baja la participación femenina en ella, por lo que en este estudio se busca explorar desde la perspectiva de género (PG), las creencias y las prácticas pedagógicas que utiliza el profesorado disciplinar de Pedagogía en Educación Física en Chile. El presente estudio se realizó con un enfoque cualitativo, en función de una metodología de tipo inductiva, la cual se basa en la Teoría Fundamentada. Para recoger los datos se utilizó la técnica de entrevistas grupales o grupos focales (GF), donde se tiene como instrumento un guión semiestructurado, que ha sido elaborado teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, objetivos de una investigación superior (FONDECYT) y la literatura del área.

Los resultados se exponen en cuatro dimensiones de acuerdo con el guion aplicado. En el primero, se observa que existe una opinión relevante de profesores/as que reconocen no tener muchos conocimientos respecto a la PG, sin embargo, la mayoría reconoce a la PG desde la diversidad, la igualdad y equidad. En la segunda, en cuanto a las estrategias de enseñanza y evaluaciones, por un lado, existe un grupo que integra algunos elementos de la PG en sus estrategias, y por otro lado, emergen discursos de un grupo minoritario que muestra cierta resistencia a la PG. En la tercera, se confrontan dos ideas, por un lado, se reconocen y valoran las propuestas ministeriales sobre PG, y por el otro lado, emergen ideas asociadas a la indiferencia, resistencia y omisión. En la cuarta, se busca conocer elementos que pudiesen instalar desde la metodología aspectos asociados a la PG en la formación del profesorado, se observan



propuestas como utilizar un lenguaje inclusivo, o utilizar deportes colectivos como herramientas de inclusión.



Introducción

En el año 2009 la matrícula femenina en Educación Superior superó el 50%, situación que en los años anteriores no había sucedido, pero si se enfoca este análisis principalmente en la carrera de Pedagogía en Educación Física (PEF), la información señala que existe solamente un 29.9% de matrícula femenina en el año 2018 y un 32.3% en el año 2019 (CNED, 2021). Esto indica que es la carrera con menor presencia femenina entre todas las pedagogías (Matus et al., 2022), por lo tanto, es importante explorar desde la perspectiva de género (PG) las creencias y estrategias que utiliza el profesorado de PEF, a fin de tener antecedentes respecto a la opinión del profesorado en cuanto a los temas de PG.

En base a lo anterior y con el objetivo de hacer más riguroso este estudio, se establecieron seis capítulos, los cuales son:

Capítulo 1: En este primer capítulo, se presentan los antecedentes contextuales para entender la problemática del tema en torno a PEF, mostrando datos para diferenciar los cambios en los porcentajes de matrícula femenina a nivel nacional en las instituciones de educación superior, también se contextualiza la PEF en Chile para comprender cómo funciona y conocer la tipología de las instituciones de educación superior. Además, se presentan los argumentos que justifican y validan la importancia del estudio de estrategias de enseñanza con igualdad y equidad de género. Se incluyen las preguntas de investigación, objetivo general y objetivos específicos los cuales guían la investigación. Para finalizar este capítulo, se enuncian una serie de investigaciones tanto internacionales como nacionales en base al tema que permiten conocer el objeto de estudio.



Capítulo 2: Este capítulo inicia con los lineamientos conceptuales, los cuales ayudarán a comprender de mejor manera las nociones que se desarrollarán durante la investigación en base al objeto de estudio, definiendo cada uno de ellos a partir de las investigaciones de distintos autores. Además, se exponen las orientaciones teóricas que permitirán reflexionar sobre la temática.

Capítulo 3: Este apartado contiene el método de investigación empleado, exponiendo el enfoque, tipo y técnica de estudio para a través de ellos dar respuesta a los objetivos y supuestos teóricos planteados en la investigación. También se describe el instrumento utilizado y sus participantes.

Capítulo 4: En este capítulo se describen y se analizan los resultados obtenidos producto de las respuestas de los/las profesores/as de los GF en base las cuatro dimensiones consideradas para el estudio.

Capítulo 5: En este apartado se exponen las discusiones respecto a los resultados obtenidos, en las cuales se contrastan las respuestas del profesorado y su relación con la evidencia científica de diversos autores/as.

Capítulo 6: En este capítulo se exponen las conclusiones de la investigación en base a los objetivos y los resultados obtenidos en el estudio. También se incluyen las limitaciones que existieron para el desarrollo e indagación del estudio y las futuras líneas de investigación.



Capítulo 1. Antecedentes

1.1. Formulación del problema. Género y Educación Superior

El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (en adelante SIES) de Chile, realizó un estudio que muestra el número de matrículas totales que hubo en la Educación Superior del país (Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) entre los años 1984 y 2009. Este reporte muestra que, en 1990, de todo el conjunto de estudiantes matriculados en Chile, 44.8% eran mujeres y 55.2% eran hombres. Luego para el año 2000 el porcentaje de mujeres matriculadas aumentó de manera considerable a 47.2% (SIES, 2020).

La participación femenina, dentro del estudiantado, con el paso de los años ha ido en aumento, así lo evidenció el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2021), dado que, en el año 2009, el total de mujeres matriculadas en educación superior superó por primera vez el 50% y, según el MINEDUC (2019), ya en los años 2018 y 2019, llegó a registrar un 52.9% y 53%, respectivamente. De acuerdo con lo anterior, se puede señalar que se está frente a un fenómeno de feminización de la educación superior, como lo han denominado autoras como Cooper (2014) y Buquet (2015).

De acuerdo con el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2021), existe una mayor presencia del género femenino en las carreras de pregrado de Salud, Educación y Ciencias sociales, que, en las Ingenierías y Tecnologías, que son donde se evidencia menor presencia femenina.

Para ejemplificar lo expresado anteriormente basta con observar el porcentaje de matrículas en cuanto a las carreras de Pedagogía en Chile a nivel general.



Tabla 1. Porcentaje de matrículas totales femeninas en carreras de Pedagogía en Universidades chilenas

| Carrera | 2018 | 2019 |
|---------------------------------------|-------------|-------------|
| Pedagogía en Educación de Párvulos. | 99.8% | 99.8% |
| Pedagogía en Educación Diferencial. | 95.9% | 95.6% |
| Pedagogía en Educación Básica. | 84.7% | 84.1% |
| Pedagogía en Lenguaje y Comunicación. | 68.2% | 68.5% |
| Pedagogía en Artes Visuales. | 65.5% | 65.7% |
| Pedagogía en Idiomas. | 65.3% | 66.4% |
| Pedagogía en Ciencias. | 57.5% | 56.7% |
| Pedagogía en Música. | 32.9% | 33.1% |
| Pedagogía en Educación Física. | 29.9% | 32.3% |

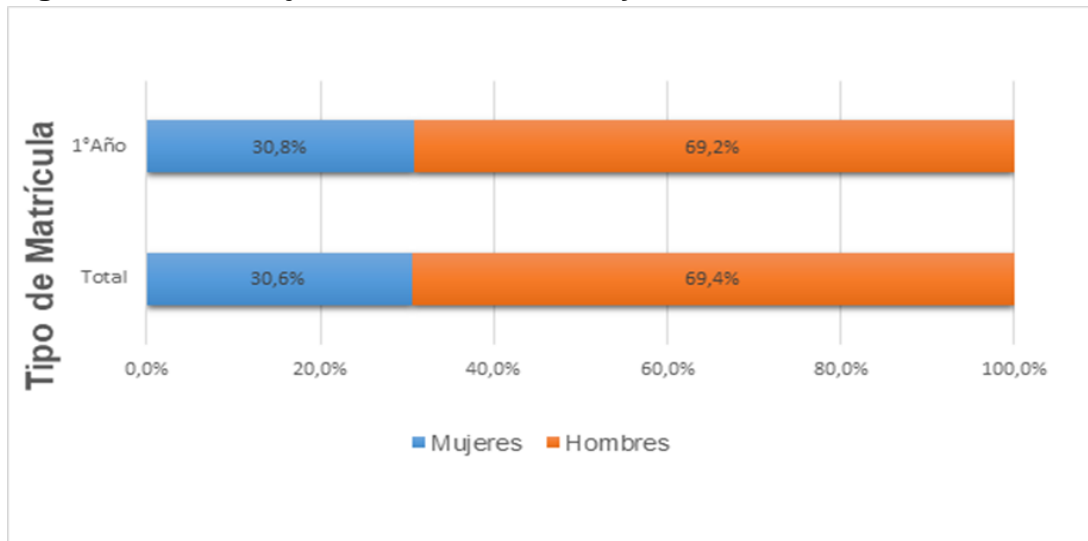
Nota. Elaboración propia en base a CNED, 2021.

De la tabla anterior, se puede observar que el mayor porcentaje de matrículas femeninas en las carreras de pedagogía, corresponden a las carreras de Educación de Párvulos, Educación Diferencial, y Enseñanza Básica, en tanto que estas se encuentran en un menor porcentajes en las carreras del área de las Ciencias, Música y, especialmente, en Pedagogía en Educación Física (en adelante PEF). Lo anterior muestra que en Chile las carreras de Pedagogía en Educación Física son cursadas principalmente por hombres, y aquellas carreras relacionadas con el cuidado, valor asignado a lo femenino, son cursadas mayoritariamente por mujeres (Matus et al., 2022).

En cuanto a la situación de las matrículas totales de la carrera de Pedagogía en Educación Física en universidades adheridas al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (en adelante CRUCH), y privadas no adheridas al CRUCH, para el año 2020 se registró un 30.6% de matrículas de mujeres y un 69.4% pertenecientes a

hombres (CNED, 2021). En tanto que, del número total de matrículas de primer año, se tiene que un 30.8% corresponde a matrículas de mujeres y un 69,2% a hombres.

Figura 1. Porcentaje de Matrículas Total y de 1er año de PEF. Año 2019



Nota. El gráfico representa el porcentaje de matrículas totales y de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Física, año 2019. Tomado de la tesis *Estado y evolución de la matrícula femenina en la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile. Un análisis desde la perspectiva de género* (p.24), por Morel et al., 2021.

Considerando lo expuesto, los estereotipos de género inciden a la hora de escoger los estudios universitarios (López et al., 2011), ya que existen distintos factores que pueden hacer que una persona se interese más por una carrera universitaria u otra, por lo tanto, este podría ser un factor por el cual exista una gran diferencia entre el porcentaje de matrícula femenina y el porcentaje de matrícula masculina en una carrera.

En cuanto a la Educación Física (en adelante EF) escolar, existe una desigualdad evidente entre niñas y niños, esto debido a que se siguen reproduciendo los modelos educativos tradicionales, ya que los profesores y profesoras replican lo que han ido acumulando como experiencias, ya sea cuando fueron estudiantes de colegio o de universidad (Brown, 2005). Al repetir estos modelos, el currículum oculto juega un papel



más que importante, ya que, a través de este se van presentando situaciones, ya sean, voces, gestos, miradas o comentarios, que, según Devís et al. (2005), terminarán influenciando en que el profesor/a tenga diferentes expectativas para hombres y mujeres o asocie comportamientos agresivos, individualistas y competitivos a hombres, mientras que a mujeres se les asocie con buena apariencia, intimidad y educación. Esta puede ser una razón por la cual las mujeres podrían no interesarse en la carrera de PEF, por el hecho de sentirse menos o inferiores, ya que el vocabulario que se emplea para dictar las clases puede ser asociado solo a lo “masculino” y como se menciona en el estudio de González y Delgado (2016), lo que no se menciona o nombra, no existe.

Dentro de los modelos educativos tradicionales, las estrategias de enseñanza son un tema importante, ya que según Anijovich y Mora (2009) “son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus estudiantes” y son las que pueden influir en los estereotipos de género.

En EF, según el estudio realizado por Serra (2017), el estudiantado universitario se adhiere más o menos a un estilo de enseñanza, donde los más frecuentes son el estilo reflexivo-teórico y el activo-teórico-pragmático, es decir combinaciones de estilos de enseñanza. En el estudio desarrollado por Serra (2017), la elección de uno u otro estilo estuvo mayormente condicionada por el género, ya que los hombres sentían una mayor preferencia por estilos combinados, mientras que las mujeres tenían mayor preferencia por el estilo activo, en el cual el estudiantado se caracteriza por ser animadores, espontáneos, arriesgados, creativos, innovadores, y participativos, intentando siempre buscar algo diferente.



Teniendo en cuenta los antecedentes antes descritos, surge la importancia de plantear si las metodologías o estrategias de enseñanza influyen o podrían afectar el comportamiento o la adherencia femenina a una carrera como PEF.

1.1.1. Contexto de la Pedagogía en Educación Física en Chile

En el sistema de Educación Superior chileno existen distintos tipos de instituciones, las cuales están facultadas para impartir carreras profesionales y/o técnicas. Estos tipos de instituciones son: Universidades, Institutos profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT). Las diferencias que existen entre ellas se basan en el tipo de carrera que imparten y el grado académico que se puede obtener.

La Universidad ofrece carreras profesionales y técnicas de nivel superior y, puede otorgar grados académicos (licenciatura, magíster y doctorado). Los Institutos Profesionales imparten carreras profesionales y técnicas de nivel superior como las universidades, pero a diferencia de ellas, no entregan grados académicos, mientras que los Centros de Formación Técnica ofrecen solamente carreras de nivel técnico superior (MINEDUC, s.f).

La carrera de PEF es de nivel universitario, y actualmente es impartida por 16 universidades y 22 sedes a lo largo del país (tabla 2).

Tabla 2. Tipos de universidad que imparten la Carrera de PEF en Chile

| Universidad | Nombre de la carrera | Tipo de Universidad |
|-------------------|--|---------------------|
| U. de la Frontera | ● Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación | Estatal CRUCH |
| U. de los Lagos | ● Pedagogía en Educación media Educación Física | Estatal CRUCH |



| Universidad | Nombre de la carrera | Tipo de Universidad |
|---|--|----------------------------|
| U. de Atacama | ● Pedagogía en Educación Física | Estatal CRUCH. |
| U. Metropolitana de Ciencias en la Educación | ● Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación ● Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación (varones) | Estatal CRUCH |
| U. de Santiago de Chile | ● Pedagogía en Educación Física/Licenciatura en Educación Física | Estatal CRUCH |
| U. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación | ● Pedagogía en Educación Física Damas ● Pedagogía en Educación Física Varones | Estatal CRUCH |
| U. de Antofagasta | ● Pedagogía en Educación Física | Estatal CRUCH |
| U. de Tarapacá | ● Profesor de Educación Física ● Profesor de Educación Física (P.E.) | Estatal CRUCH |
| U. Arturo Prat | ● Pedagogía en Educación Física ● Pedagogía en Educación Física (P.E.) | Estatal CRUCH |
| U. del Bío Bío | ● Pedagogía en Educación Física | Estatal CRUCH |
| U. de Magallanes | ● Pedagogía en Educación Física | Privada CRUCH |
| Pontificia Universidad Católica de Valparaíso | ● Educación Física | Privada CRUCH |
| U. Católica de la Santísima Concepción | ● Pedagogía en Educación Física | Privada CRUCH |
| U. Austral de Chile | ● Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación | Privada CRUCH |
| U. Católica de Temuco | ● Pedagogía en Educación Física | Privada CRUCH |
| U. Católica del Maule | ● Pedagogía en Educación Física | Privada CRUCH |
| U. de Concepción | ● Pedagogía en Educación Física. ● Pedagogía en Educación Física Damas. ● Pedagogía en Educación Física Varones. | Privada. |
| U. Bernardo O' Higgins | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |
| U. Autónoma de Chile | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |
| U. Bolivariana | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |
| U. Católica Cardenal Raul Silva Henríquez | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |



| Universidad | Nombre de la carrera | Tipo de Universidad |
|------------------------|---|----------------------------|
| U. de Viña del Mar | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |
| U. de las Américas | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |
| U. Gabriela Mistral | ● Pedagogía en Educación Física (P.E.) ● Profesor de Educación Física | Privada |
| U. Mayor | ● Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación para la Educación Básica y Media | Privada |
| U. Central de Chile | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |
| U. Andrés Bello | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |
| U. Pedro de Valdivia | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |
| U. de San Sebastián | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |
| U. Santo Tomás | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |
| U. SEK | ● Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación | Privada |
| U. Adventista de Chile | ● Pedagogía en Educación Física | Privada |

Nota. Elaboración propia (Mi futuro, MINEDUC, s. f.)

En cuanto al estudiantado matriculado en la carrera de PEF, ya sea de universidades adheridas o no al CRUCH, el año 2020 sumaron un total de 9.283, de los cuales, solo 2.844 eran mujeres, es decir, un 30.6%, lo cual es bajo en comparación al número de hombres (69.4% del total de matrícula). Se puede observar una amplia diferencia entre la participación masculina y femenina. En las universidades que participan del CRUCH, se puede observar una mayor participación femenina en comparación a las universidades que no participan de este, pero, aun así, sigue siendo inferior a la masculina (Matus et al., 2022).

En función de lo expuesto, es evidente la baja matrícula femenina dentro del área de la EF, por tanto, es importante atender a esta problemática desde múltiples



dimensiones; es el caso de las motivaciones de las escolares, las creencias y estrategias de enseñanza en perspectiva de género (en adelante PG), las creencias del estudiantado, los contenidos del currículum de PEF, imagen y proyección externa de la carrera, entre otros, a fin de evitar caer en estereotipos, discriminaciones y prácticas sexistas.

1.2. Justificación del estudio

Ventura (2008) señala que cualquier tipo de estudio o de investigación debería realizarse con PG, considerando las diferencias entre las condiciones y necesidades respectivas, tanto de mujeres como de hombres, originando un nuevo saber con una mayor comprensión. En el mismo estudio, Ventura (2008) menciona tres razones por las cuales se deberían incluir los estudios de género en la enseñanza superior: en primer lugar, porque es necesario ampliar los horizontes y el conocimiento, para un mejor desarrollo personal y social; en segundo lugar, porque es el momento adecuado, ya que con la creación del espacio Europeo de Educación Superior y los acuerdos de Bolonia (1998) se hace necesario incluir la PG para poder obtener un mejor desarrollo; en tercer lugar, es una contribución científica importante en la construcción de un mundo más igual y solidario.

En el caso de la EF, Lleixà et al. (2020), indican que la incorporación de la PG es una de las mejores formas para avanzar hacia un modelo de escuela coeducativa. En tanto, Díez-Ros et al. (2016) mencionan que la educación en igualdad de oportunidades para mujeres y hombres es requisito indispensable para que se vayan reduciendo todavía más las inequidades entre géneros en nuestras sociedades. En este sentido, se



requiere una educación que, asumiendo las diferencias entre niños y niñas y reconociendo la diversidad, permite que tanto unos como otras puedan desarrollarse con los mismos derechos y obligaciones (Jarabo y Delgado, 2017).

La escasa formación en género y, particularmente en la incorporación de la PG en las prácticas pedagógicas, también la observan los y las estudiantes, tal y como se pudo evidenciar en el estudio realizado por Hernández-Álvarez et al. (2010) con estudiantes de EF escolar de distintos colegios de España. En esta investigación se les consultó sobre su percepción respecto de los comportamientos del profesorado, concluyendo que estos perciben una diferencia de trato a favor de los hombres, al momento de motivar, corregir e informar. Esta percepción, la manifiestan tanto estudiantes hombres como mujeres, percepción que es mayor a medida que van aumentando los años de edad del estudiantado.

En cuanto a la carrera de PEF, el estudio de Piedra y Rodríguez (2016) concluye que la formación del profesorado de EF no debería solamente enfocarse en motivar a las mujeres hacia la práctica deportiva y competitiva, sino que también se debería buscar que los hombres se motiven también por prácticas no competitivas y más artísticas.

En otro estudio de Piedra et al. (2014), mencionan también la importancia que tiene incluir la PG en el estudio de la EF para el refuerzo de los estereotipos del propio cuerpo de las personas, la actividad física y el ejercicio físico. Ya que la EF es una materia escolar privilegiada para valorar los estereotipos, roles y creencias, debido a sus herramientas principales de trabajo que son basadas en el cuerpo y experiencias de movimiento.



Por su parte Donoso y Velasco (2013) mencionan que mirar la realidad con PG es aspirar a redefinir las reglas del juego, de lo público y lo privado, del valor del éxito, de la sostenibilidad de la vida, de las relaciones entre cercanos y extranjeros.

1.3. Preguntas de investigación

A continuación, se presentan las preguntas de investigación, las cuales guían el desarrollo de la investigación.

1. ¿Cuáles son las creencias del profesorado disciplinar de las carreras de PEF, respecto a la PG en la formación inicial docente?
2. ¿Existen prácticas pedagógicas o estrategias de enseñanza con PG en la formación disciplinar en las carreras de PEF?
3. ¿Cuáles prácticas pedagógicas o estrategias de enseñanza con PG podrían implementarse en las carreras de PEF?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Explorar, desde la PG, las creencias y las prácticas pedagógicas o estrategias de enseñanza que posee y emplea el profesorado disciplinar de Pedagogía en Educación Física en Chile.

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Interpretar las creencias y concepciones del profesorado disciplinar de PEF en Chile, respecto a la PG.



- b) Identificar las prácticas pedagógicas o estrategias de enseñanza empleadas por el profesorado disciplinar en las carreras de PEF que incorporan la PG.
- c) Identificar las potenciales prácticas pedagógicas o estrategias de enseñanza que podrían implementarse en la formación del profesorado de Educación Física.

1.5. Estado de la cuestión

1.5.1. Perspectiva de género en el profesorado de Educación Física.

Teniendo en cuenta que es necesario implementar la PG en la formación del profesorado de Educación Física, es importante saber cuál es la actitud frente a esta temática por parte del profesorado escolar, pues ellos han sido formados en la disciplina. Esto lo realizaron Piedra et al. (2014) en una investigación que contempló a una población de 526 docentes españoles, 58% de la población imparte clases a nivel universitario y un 42% es profesorado de escuelas. En este estudio se analizó la actitud frente a la PG al momento de realizar sus clases. La población estudiada se dividió en tres grupos. El primer grupo (4.9%) manifestó una actitud bloqueadora, en la cual se aceptaba y se respetaba lo ya construido por la sociedad, es decir, las hegemonías masculinas y se basan en seguir replicando lo mismo, existiendo una entidad patriarcal dominante, que se oponía a todo modelo social nuevo que irrumpiera con lo tradicional. El segundo grupo (43.9%) es el de actitud adaptativa, el cual aceptaba los constructos sociales ya establecidos, pero se adapta a los nuevos modelos sociales que pudieran ir surgiendo. Y, por último, tenemos el grupo de actitud coeducativa (51.1%), el cual no aceptaba los roles ni hegemonías establecidas y se cuestiona los modelos sociales, buscando modelos educativos que se adaptan de mejor manera a un correcto desarrollo



de la PG. Los resultados señalan que mayoritariamente el profesorado estaba en el grupo “coeducativo” (268 de los 526 participantes), es decir, aquellos que cuestionaban modelos tradicionales, buscando generar cambios en la línea de la PG. Sin embargo, sigue habiendo un porcentaje significativo de adaptativos, y un porcentaje menor que corresponden al de actitud bloqueadora. Otros hallazgos, van en base a las actitudes del profesorado según su sexo (mujer o hombre), estos señalan que las profesoras predominan en el grupo coeducativo, con una diferencia significativa sobre el profesorado masculino. Sin embargo, el mismo estudio evidencia que la media o el promedio de todo el profesorado de EF encuestado se encuentra en el grupo adaptativo, lo cual podría ser producido por la baja participación de las mujeres en esta rama de la pedagogía. Otra conclusión indica que todo el profesorado obtuvo calificaciones bajas en cuanto a la utilización del lenguaje no sexista, siendo este uno de los factores más influyentes en la réplica de los modelos de dominación masculina. Este estudio confirma que una educación no sexista para docentes es fundamental para avanzar significativamente en materias de género en la población, más aún en profesorado masculino, ya que estos obtuvieron los porcentajes más bajos en todos los ítems de la encuesta aplicada.

La PG no solo tiene que ser importante para los docentes, también lo tiene que ser para las universidades, para que lleguen a implementarla en su currículum, es por esto que, Serra et al. (2016), realizaron un análisis sobre cómo se implementa la PG en universidades públicas de España. Para esto se revisaron 763 guías docentes de 16 universidades que impartían el grado académico de Ciencias de la Actividad Física y Deporte (CAFyD) en el curso 2012/2013. Además, se estudió el discurso de 54



asignaturas respecto a la PG, para después, según cómo la abordaban, categorizarla en 5 diferentes estadios:

1) Ausencia de conocimiento sobre las mujeres y su experiencia: En esta categoría se encuentra la gran mayoría de las fichas de los docentes (74.6%), en donde en ninguna ficha se menciona el término “género”, y tampoco se refieren a la experiencia y/o realidad de las mujeres en la práctica deportiva. También hay una ausencia del término “coeducación”, por lo que se mantiene el modelo de EF androcéntrico.

2) Presencia superficial o “políticamente correcta”: El 18.4% de las fichas analizadas se encuentran en esta categoría, donde se hace alusión a la PG, pero escasamente.

3) Reproduciendo a mujeres “débiles, pasivas y oprimidas”: En esta categoría se incluyen conocimientos sobre la mujer, pero se suele caer en la reproducción de modelos tradicionales de género, puesto que cuando se suele mencionar a la mujer, es para recalcar las diferencias en las capacidades de desarrollo y la mencionan como un agente reproductivo, lo que se puede observar en apartados como “Actividades para embarazadas”, es por esto que los modelos se siguen centrando en un hombre joven y blanco. En esta categoría se encuentra el 3.5% de las fichas analizadas.

4) Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias: En esta categoría es donde se reconoce la experiencia y las aportaciones de las mujeres en la cultura deportiva, y se da espacio a observar las diferencias entre las distintas mujeres, como también entre los hombres. Acá se analiza la baja participación femenina en deportes considerados tradicionalmente masculinos, pero también la baja participación masculina en deportes



considerados tradicionalmente femeninos. En esta categoría sólo hay un 2.6% de las fichas analizadas.

5) Transformación de las relaciones de género: Es la categoría con la menor cantidad de fichas, con un 0.9% de ellas. En estas se apoya la transformación de las relaciones de género en la actividad física y el deporte, mediante metodologías que incitan a la reflexión del alumnado sobre las identidades de género y el impacto de estas en la sociedad.

Koca (2009), realizó un estudio en los años 2003 y 2004 en una escuela privada de Ankara en Turquía, donde participaron una profesora y un profesor de EF y 37 estudiantes que cursaban el octavo año básico, los cuales estaban divididos en 2 cursos. El primero lo integraban 9 hombres y 8 mujeres, a cargo de la profesora, y el segundo 11 hombres y 9 mujeres, a cargo del profesor. Para recoger los datos se hizo una mezcla entre los instrumentos TSI (Interacción profesor-estudiante) e INTERSECT (Sistema de interacciones para la equidad sexual en la enseñanza en el aula), empleando entrevistas grabadas a los profesores y a estudiantes y se observaron 19 clases (10 de la profesora y 9 del profesor) de 45 minutos cada una. Dentro de la entrevista a la profesora, comenta que las mujeres debían ser más educadas, controlables y menos agresivas en comparación a los hombres, y que es natural que los hombres sean más agresivos, competitivos y bruscos, aun así, ambos profesores coinciden en que los hombres son más problemáticos en comparación a las mujeres al momento de realizar la clase.

Se puede observar que existen diversas visiones por parte del profesorado con respecto a las PG en la Educación Física, algunos están más dispuestos a generar cambios en este ámbito que otros.



1.5.2. Estrategias de enseñanza en Educación Física

Para llevar una educación no sexista, es importante el modelo de enseñanza que utiliza el profesorado. Por ejemplo, Serra (2016) expone que un modelo coeducativo ayudaría a disminuir las desigualdades entre hombres y mujeres, también reduciendo el androcentrismo y los estereotipos de género que existen en la educación, y al mismo tiempo valorizando la cultura femenina.

Por otro lado, Piedra y Rodríguez (2016) hacen énfasis en que una educación coeducativa no es solamente juntar a las mujeres con los hombres en una misma aula de clase, participando de la EF, sino que debe existir una igualdad que ofrezca variedades de formas de enseñar, con distintos modelos de aprendizajes, tales como constructivista, humanista, cognitivista (Montes de Oca y Machado, 2011) orientados hacia la coeducación y que no hagan una distinción entre las actividades que sí puede ejecutar el uno o el otro, si no que todos sean capaces de realizar la clase de manera igualitaria, las cuales se deben adaptar al aprendizaje, tanto de las mujeres como de los hombres.

En la revisión sistemática realizada por Martínez-Baena y Salinas-Camacho (2016) sobre el currículum oculto en la EF, donde se analizaron 22 estudios, arrojó que hay tres grandes dimensiones dentro del profesorado de EF. Primero se suele concebir al género femenino como el más débil y menos apropiado para el deporte de élite, lo que termina demostrando intolerancia y rechazo hacia ellas. Segundo, se suele idealizar el cuerpo masculino como el apropiado para la realización de deporte de élite, discriminando y provocando que las mujeres se vayan alejando de querer realizar



actividades deportivas con su cuerpo, siendo poco relacionado con esta área. Tercero, el discurso, los temas de conversación, donde se evidencia el androcentrismo que hay en la sociedad y en el área deportiva.

Un estudio realizado por Dowling (2008), en el cual analizó tres universidades de Noruega y sus carreras de EF a través de grupos focales y entrevistas en profundidad, participando 5 profesores y 2 profesoras de Educación Física con experiencia laboral entre 5 a 32 años, y 12 estudiantes, de los cuales 9 eran hombres y 3 mujeres. La mayoría de los estudiantes decían ingresar a estudiar EF por "pasión" por la actividad física y el deporte y otros pocos, por el deseo de enseñar. Uno de los profesores participantes, al ser consultado por igualdad de género, declaró que no es un problema ni para él, ni para sus estudiantes, pero, aún así el mismo docente, señaló que las mujeres eran más débiles, menos capaces físicamente, más obedientes, y que se les daba mejor los deportes como la natación y danzas, mientras que, los hombres, para él, representaban a líderes natos, más fuertes, lo cual fue afirmado por uno de sus estudiantes. Esto último, se relaciona directamente con el segundo punto mencionado en el párrafo anterior, donde se hace referencia al estudio realizado por Martínez-Baena y Salinas-Camacho (2016).

Teniendo en cuenta lo mencionado, se hace evidente que son necesarios cambios en la EF, los cuales, según Devís (1994) se clasifican en: a) los materiales curriculares, cambios en los modelos de enseñanza, prácticas y habilidades, y b) cambios en las creencias e ideologías, siendo este el cambio más importante y al mismo tiempo el más



complejo de realizar, puesto que hay una fuerte influencia de las creencias de la sociedad, por lo tanto, habría que reeducarlos, para así tener un cambio significativo.

Un estudio realizado en Chile en el Instituto Inmaculada Concepción de la ciudad de Valdivia, llevado a cabo por Guerrero y Fierro (2014) respecto al currículum oculto en EF, evidenció que el profesorado consideraba que el comportamiento de hombres y mujeres se diferenciaba en que los hombres, en la enseñanza básica, se les veía agresivos, enérgicos, no respetaban normas, pero aún así, se les consideraba más participativos en comparación con las mujeres, y además más fuertes. Por un lado, a las mujeres se les consideraba más respetuosas, enérgicas y participativas, pero a medida que pasan los años se mostraban menos participativas, más vergonzosas, y con mayor preocupación en su estética, evitando ensuciarse, lo que provocaba menor participación. El profesorado insistía en que la baja participación femenina, pasaba netamente porque ellas colocaban una barrera infranqueable, se automarginaban de las clases de EF, sin cuestionarse el modelo de enseñanza que utilizaban en sus clases, si es que ellos podían agregar, cambiar o quitar en sus estrategias de enseñanza para lograr que ellas participen. Por otro lado, los hombres, al estar asociados a la fuerza y competitividad, en la mayoría de los casos, se veían forzados a seguir con esos patrones de conducta para no ser discriminados, humillados y denominados como hombre “gay”, o, también, tendían a tener más cuidado al realizar actividades deportivas con mujeres, ya que estas están estigmatizadas como más débiles (Mujica, 2020).

Por razones como estas, según el estudio realizado por Moreno (2014), donde se analizaron las zonas norte, centro y sur de Chile, algunos profesores y profesoras



deciden separar a las niñas de los niños, para que, según ellos, logren desarrollar “otro tipo de cosas”.

En España, hasta al menos el año 1992, para incluir la PG en la EF, se realizaban pequeños cursos de carácter obligatorio, o bien utilizaban el método transversal, el cual promueve de manera integrada el desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes y requiere de una cooperación sostenida entre docentes, pero no tenía buenos resultados, ya que de cierta manera se evitaba el tema, por lo que se propuso que las instituciones tomaran mayor compromiso y trataran el “género” a lo largo de toda la formación del profesorado, para que así logran tomar mayor conciencia (Prat y Flintoff, 2012).

Murphy et al. (2014) estudiaron las perspectivas y experiencias de cinco profesores (un hombre y cuatro mujeres) en una escuela secundaria de Australia, en la cual para recoger datos se utilizó una entrevista semiestructurada. En cuanto a sus estrategias didácticas, todo el profesorado en las actividades mixtas que tenían puntuación otorgaba un doble puntaje a las mujeres, para que, según ellos, la supuesta habilidad competitiva de los hombres se viera controlada. Los mismos coincidieron en que las clases para un solo género es la mejor estrategia para ciertas actividades, ya que es más fácil incitar a las mujeres a participar de las actividades.

1.5.3. Estrategias de enseñanza en la formación del profesorado de Educación Física

Grau y Flintoff (2012) realizaron un estudio dónde se analizaba la PG en el profesorado de una carrera de EF y deporte en Inglaterra. Participaron tres profesoras y



cinco profesores, pudiendo observarse que para el profesorado es importante el tema de género, no obstante, ellos consideraban en su mayoría que era un tema superado, por lo que ya no era tan necesario abordar este tema en profundidad, pero una profesora, consideraba que este tema se estaba dejando de lado, y que era necesario tener una asignatura que abordara solo temas de género. También se detectó que a pesar de que muchos consideraban la PG como un tema importante, no aplicaban esto en sus clases, teniendo actitudes con estereotipos sexistas, por lo que se necesitaba una actitud más crítica hacia este tema. Incluso, al ser consultados por la PG, mostraron molestia, y hacían referencia a que ninguno de sus estudiantes se quejaba de cómo ellos realizaban las clases, y le entregaban la responsabilidad de la PG, a la profesora de psicología, que eso era un tema que se tenía que tocar en esa asignatura y que era “su tema”.

En un trabajo realizado por Prat et al. (2013) que estudió las planificaciones de diferentes asignaturas de cinco universidades de Cataluña que impartían el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el curso 2012-2013. Se pudo concluir que en ninguna universidad había una asignatura dónde el tema central fuese el género, por lo tanto, no se utilizaban estrategias para abordar la PG. Sin embargo, hay temáticas de género en algunas de las asignaturas, pero de manera difusa en los contenidos de la guía docente, por lo que no se le da la importancia que debería tener.

Camacho-Miñano y Girela-Rejón (2017), llevaron a cabo un estudio que evaluaba el impacto que tenía en los y las estudiantes de EF el seminario: “La perspectiva de género en las Ciencias del Deporte: La enseñanza en la Educación Física”, impartido en los años 2012 y 2013 en una universidad española. En dicha investigación, la cual tenía



como objetivo conocer las opiniones sobre el seminario formativo, participaron 52 estudiantes (23 y 29 por cada año respectivo), de los cuales, 46 asistieron con regularidad, de ellos, 25 eran hombres y 11 mujeres y cursaban 4° y 5° año. Para recolectar la información se utilizó un cuestionario. Inicialmente estos estudiantes ingresaron al seminario con el objetivo de obtener créditos a bajo costo, sin mucho interés ni expectativas sobre la PG, por lo que en un principio se dificultó el proceso de aprendizaje, lo que fue cambiando a medida que se fueron exponiendo los temas a tratar, donde se encontraban: 1) Tratamiento teórico-práctico de los aspectos básicos de PG; 2) Elementos para la intervención en la práctica educativa. Finalizado el seminario, muchos estudiantes que no manifestaban interés inicial sobre el tema, se dieron cuenta de la importancia de la PG y tomaron conciencia de las desigualdades de género en el proceso formativo.

Otra propuesta para la formación del profesorado de EF y la PG es la que entrega Rocu (2019) en España para una universidad, la cual tiene como objetivos:

Tabla 3. Propuesta formación del profesorado de Educación Física y PG

| | |
|------------------------|--|
| Objetivo general: | Diseñar, aplicar y evaluar la propuesta de formación para capacitar al profesorado en la adquisición de conocimientos que promuevan la igualdad de género e inclusión en las clases de Educación Física, a través de metodologías innovadoras apoyadas en el empleo de tecnologías. |
| Objetivos específicos: | <ol style="list-style-type: none">1) Realizar una valoración inicial y final sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre la igualdad de género e inclusión en la actividad física.2) Conocer la situación actual de la práctica de la actividad física en las chicas y los chicos, analizando los factores que pueden influir, reflexionando sobre las desigualdades de género existentes.3) Identificar esta problemática en el entorno escolar para diseñar estrategias de intervención para lograr la igualdad de género y la inclusión en las clases de Educación Física y la actividad física escolar.4) Emplear metodologías innovadoras basadas en el uso de las tecnologías que faciliten su aprendizaje y el conocimiento de nuevas herramientas educativas para incorporar en su futuro profesional. |



| | |
|--|--|
| | <ol style="list-style-type: none">5) Sensibilizar, concienciar y complementar al alumnado con estrategias de formación docente que no están recogidas en el plan de estudios y complementen su formación.6) Consolidar el grupo de trabajo iniciado el curso pasado con el proyecto de innovación y además de ampliarlo en el proyecto actual con el nuevo profesorado y alumnado al mismo siendo un espacio de reflexión debate y construcción.7) Elaborar recomendaciones para la comunidad educativa que se desprendan de la experiencia realizada y que sirva de base para otros profesionales que trabajan en esta línea. |
|--|--|

Nota: Elaboración propia en base a Rocu (2019)

Para cumplir con los objetivos anteriormente mencionados, se imparten dos asignaturas, la primera llamada “Expresión, Comunicación y Creatividad Corporal”, donde se diseñaron actividades y sesiones para estudiantes de Educación Infantil, en las cuales se trabajan diferentes contenidos de expresión corporal incorporando elementos de PG que se encuentren en el currículo, para luego ponerlas en práctica y poder reflexionar sobre ellas. La segunda asignatura, denominada “Nuevas Tendencias de la Actividad Física y Deportiva”, tuvo la misma metodología que la asignatura de “Expresión, Comunicación y Creatividad Corporal”. Para evaluar estas asignaturas, se realizó primero una evaluación intermedia, donde se analizaron 2 textos, el primero sobre coeducación y, el segundo sobre PG en EF, segundo y último, como evaluación final, se aplicó un cuestionario sobre la “Percepción de desigualdades de género en EF”, para luego realizar un análisis cualitativo de las respuestas. Se pudo apreciar que los estudiantes son conscientes de las diferencias de género a nivel global, pero no conocen las estrategias para lograr disminuirlas en el contexto educativo, por lo que se puede decir que hay una mayor sensibilización y compromiso con las diferencias de género en comparación al comienzo de las asignaturas.



Lleixá et al. (2020) nos entregan una propuesta en la asignatura de Didáctica de la EF, sobre cómo implementar en las competencias, objetivos específicos e intervención docente la PG, en este caso en el alumnado de Magisterio. En las competencias se menciona abordar los derechos fundamentales y principios de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, e incorporar la PG en la programación, intervención didáctica y evaluación. En cuanto a los objetivos específicos, hace referencia a que hay que sensibilizarse sobre las desigualdades de género y la importancia de la coeducación y de disponer de los recursos para evitar las situaciones de exclusión y discriminación por género, para así poder romper con sus estereotipos dentro de la actividad física y el deporte. Para la intervención docente, se realizó, en primera instancia, la definición de una nube de conceptos como, por ejemplo; género, equidad, igualdad, coeducación, currículum oculto, androcentrismo y otros que tengan relación con la PG. Luego de esto, se abordó el lenguaje sexista y conceptos androcentristas, analizando, por ejemplo, prensa deportiva, donde se presentan noticias sobre el deporte femenino y las imágenes que se utilizan y, por último, se les propone a los estudiantes elaborar estrategias para las clases en cuanto a la utilización del espacio, formación de grupos, material y comunicación y diseñen criterios de evaluación con PG.



Capítulo 2. Aspectos Conceptuales y Marco Teórico

En los siguientes apartados se expondrán elementos conceptuales claves vinculados a la PG, cuyo fin es otorgar las bases para comprender de manera efectiva los contenidos conceptuales y teóricos, que permitirán situarse en una perspectiva más certera y crítica, respecto a la observación de las prácticas pedagógicas y las estrategias de enseñanza empleadas por profesores y profesoras de EF.

2.1 Orientaciones Conceptuales sobre la Perspectiva de Género

Para profundizar en la perspectiva o enfoque de género, se precisa conocer qué es lo que la literatura aporta como referencias conceptuales claves, por tanto, surgen términos como: género, igualdad, sexo, sexismo y feminismo, entre otros, cuyo fin es comprender las particularidades y diferencias entre cada uno de ellos, evitando caer en confusiones y apropiaciones conceptuales erróneas.

2.1.1 Género

Samaniego y Gallegos (2011) nos mencionan que *género* no es sinónimo de sexo, y que tampoco se debe asociar solo a las mujeres. Este concepto hace alusión a las diferencias sociales atribuidas históricamente a cada sexo; mencionan también que el género no es algo dado por la naturaleza, por lo que podemos reestructurar los estereotipos que pudieran ser causantes de inequidades.

Por su parte, Brinton (2013) indica que el género posee un valor ontológico (propio de las subjetividades de cada persona) y que este valor en ningún caso puede ser cuantificable. El género según este autor es uno de los marcos principales en la construcción del cómo nos vemos y el cómo vemos a las personas de nuestro entorno.



Señala además que las observaciones generadas repercutirán de manera directa en nuestras acciones cotidianas. A lo anterior se pueden sumar las ideas de Ávila-Aponte y Corvalán (2016), quienes observan que la asignación de roles y responsabilidades diferenciadas condiciona las posibilidades de elección de las personas, sus hábitos, y el cómo desarrollan sus capacidades.

Dentro de la educación chilena, el Plan de educación para la igualdad de género de los años 2015-2018 (MINEDUC, 2015) menciona que el concepto género es un elemento construido por las relaciones sociales, y que estas establecen las bases de poder sociocultural entre hombres, mujeres y demás identidades de género. El mismo Ministerio precisa: “Hablar de género es reconocer que las relaciones entre las personas están mediadas por las construcciones sociales y culturales que se hacen en base al sexo biológico, definiéndonos como hombres y mujeres con identidades, expresiones y orientaciones diversas” (p.9).

Con estas descripciones podemos inferir que el género abarca aspectos mucho más abstractos que lo meramente biológico, aspectos subordinados al pensamiento simbólico de cada cultura en cada sociedad y que, por lo tanto, las concepciones que se tengan en torno al género variarán entre la multitud de culturas existentes y de la época en la que se analicen.

2.1.2 Perspectiva de Género

La perspectiva de género es un término que se utilizó por primera vez en 1995, durante la Cuarta conferencia Mundial sobre la Mujer, que se llevó a cabo en Beijing, China (ONU MUJERES, 1995). Para Herrera (2011), el enfoque o PG es una herramienta teórica-metodológica que guía el análisis de las representaciones y prácticas sociales,



que se establecen a través de las diferencias biológicas entre personas en una sociedad enmarcada en la heterosexualidad. Pone en palestra que los roles comúnmente asociados a hombres y mujeres no son naturales, por lo que este enfoque permite visualizar las relaciones desiguales entre estos sexos, donde las mujeres tienden a verse desfavorecidas en las condiciones de vida.

Según Lagarde (1996), la PG es la raíz de la visión feminista del mundo y de la vida, con la cual se observa que las mujeres fueron dejadas de lado por la humanidad al tener una concepción androcéntrica, es decir, que se considera al hombre como el centro de todo. También menciona que la PG reconoce que existe una multitud de concepciones de género, como también de conceptualizaciones del término hombre y mujer, y que cada significado que las personas le puedan otorgar dependerá de la cosmovisión propia de la cultura en donde la persona se encuentre inmersa, además de las propias experiencias personales que se obtengan durante el desarrollo de la vida.

A lo anterior, Silva (2004) nos expone que hablar de PG implica referirnos a la relación equitativa entre hombres y mujeres, respetando las diferencias biológicas. Lo anterior a través de una observación menos hegemónica a la interacción personal.

2.1.3 Sexo y Sexismo

Cuando hablamos de sexo nos referimos principalmente a las diferencias biológicas entre hombre y mujer, como lo son órganos genitales y reproductivos (Samaniego y Gallegos, 2011). Por lo tanto, se hace una inmediata distinción entre sexo y género, ya que como se expuso anteriormente, por género se entienden las



asignaciones construidas por la sociedad, y éstas pueden modificarse o cambiar según su contexto, religión, cultura, etc. (UNICEF,2017).

A la concepción de sexo dada por Samaniego y Gallegos (2011) se suma León (2015) quien indica que “...el sexo representaría las características anatómicas y fisiológicas que distinguen al macho de la hembra de la especie humana.” De esta manera, entonces es que se le otorga un valor biológico a sexo, y un valor cultural a género (Tubert, 2011).

Ahora bien, el sexismo es una práctica basada en la inferioridad de uno de los dos sexos (hombre/mujer o macho/hembra). Se define como un conjunto de métodos empleados para mantener a uno de los sexos dominados, en una situación de inferioridad, subordinación y explotación (Samaniego y Gallegos, 2011).

Carretero y Nolazco (2019) indican que el sexismo es un conjunto de creencias dadas por las representaciones que otorgamos a cada sexo, las que suelen ser desiguales. Estos autores, mencionan que las representaciones no solo configuran los roles sociales que se deben cumplir, sino que también articulan la forma en que las y los miembros de la sociedad interactúan y se comunican

Según Díaz (2006) el sexismo posee tres componentes fundamentales;

- 1) Componente cognitivo: surge de la creencia de que las diferencias dadas entre hombres y mujeres se originan en sus diferencias sexuales biológicas, sin tener en consideración aspectos como la historia y la cultura. El componente cognitivo vendría a ser las deducciones y teorías generadas a partir de datos poco relevantes y ambiguos, sin considerar los datos causantes de diferencias.



- 2) Componente afectivo/ valorativo: refiere a la concepción que se tiene referente a los valores generados para hombres y mujeres durante el proceso de desarrollo o gestación de la identidad, relegando valores de debilidad y sumisión a la identidad de mujeres, y valores de fuerza y control para los hombres.
- 3) Componente conductual: Refiere a cómo el sexismo es llevado a la práctica, a través de la discriminación y violencia, lo que es especialmente peligroso cuando no se posee herramientas suficientes para dar solución o explicación a determinadas funciones psicológicas en las personas.

2.1.4 Sexismo en la educación física

Lleixà et al. (2020) mencionan que, pese a los diversos cambios del último tiempo, en lo que en materias de igualdad y equidad refiere, la EF continúa siendo una disciplina que refleja y reproduce situaciones de discriminación por género. Lo mismo expresaba Brown (2005) quien mencionaba que la EF mostraba una tendencia de continuidad a los estereotipos de género en lugar al cambio, respecto al discurso y la práctica pedagógica. Lo anterior, lo podemos apreciar en creencias comunes, como que los hombres están más inclinados hacia la competitividad, trabajos de fuerza, y deportes colectivos como el fútbol o balonmano, y que carecen de potencialidad respecto a sus habilidades coordinativas o de motricidad fina, y que, por otra parte, las mujeres tienden a la danza, al ritmo y a la flexibilidad, y carecen de altos niveles de capacidades como la fuerza y velocidad (Aristizabal y Vizcarra 2012; Pérez 2017; Saraví (2010).

Pérez (2017) menciona que las creencias estereotipadas, sumado a la poca oferta de oportunidades para el desarrollo motor dentro de los establecimientos, permite que



los varones puedan potenciar habilidades deportivas competitivas, a través de la práctica de los deportes que comúnmente son enseñados, y que las mujeres, al no tener oportunidades de desarrollo por la baja presencia de actividades atribuidas a su sexo, como la danza o gimnasia, se resten de los espacios de actividad física y recreación, generando así una brecha importante en el desarrollo, debido a las creencias sexistas en las clases de EF.

Sumado a lo anterior, Pollock et al. (2021) comenta que, en las clases de EF, las niñas suelen ser menos activas que los niños, lo que incluso se refleja en los recreos. Lo anterior según estos autores, se debería a que las niñas enfrentan barreras relacionadas con el género, como lo son; presión para ajustarse a los estereotipos de género (no realizar actividades deportivas por ser consideradas masculinas), intimidación por parte de los estudiantes masculinos, e incluso restricción por el uniforme escolar. Lo expresado por Pollock et al. (2021), se correlaciona directamente con lo expresado por Álvarez y Monge (2000):

Mayor presión de los chicos hacia la actuación de una chica: más reproches, burlas, intolerancia, atribución de aspecto como la fragilidad, la torpeza... que funcionan como estereotipos que no se corresponden con el nivel de destreza real de los niños y niñas de primaria. (p 109)

Alvariñas y Pazos (2018) a través de un análisis de la literatura constatan que parte del estudiantado escolar, considera que las mujeres no tienen las mismas oportunidades de desarrollo que los hombres, y que, además, se concede un trato diferenciado según sexo, siendo más tolerantes con las alumnas, y más exigentes y



rígidos con los varones. Así mismo, las autoras constatan que parte del profesorado, utiliza estrategias de enseñanza (EE) diferenciadas según lo que consideren correcto para el estudiantado masculino y femenino. Similar es lo que es expresado por Valdivia et al. (2019) o Pastor et al. (2019), quienes mencionan que parte del profesorado, hace distinción por sexo en cuanto a las actividades, la distribución de espacio, la forma de comunicar para hombres y mujeres, además de las estrategias y metodologías a utilizar, lo que lleva a que se perpetúen desigualdades.

Álvarez y Monge (2000) mencionan que durante las clases de EF escolar se les suele dar más atención a los varones, proporcionándoles más interacciones verbales, dándoles lugar para que expongan sus opiniones e intervengan en un espacio que es para todos y todas en la clase. A lo anterior se suma que una parte de los estudiantes rechazan las actividades que no coinciden con su arquetipo de juego. Los autores mencionan que los chicos rechazan los juegos que ellos consideran femeninos, mientras que, por parte de las chicas, se observa una mayor disposición a practicar actividades consideradas socialmente de chicos.

Es así entonces, que podemos ver en base a distintos y distintas autoras, que el sexismo aún impera en las clases de EF, reflejándose en las oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres, como también en las creencias estereotipadas por parte del profesorado, llevando la realización de las clases al desarrollo de un sexo por sobre el otro.



2.1.5 Igualdad de género

Joan Williams (2009) plantea que la igualdad de género implica tratar a hombres y mujeres de manera igualitaria, pero debido a que la sociedad en la que vivimos fue construida por y para hombres, se otorgan tratos diferenciados según las circunstancias, para así dejar a las mujeres en desventaja. La autora, comenta que uno de los ámbitos donde se vería esta desventaja, sería en lo laboral, ya que la gran mayoría de los trabajos no están diseñados o adaptados a los tiempos de gestación y maternidad. Por lo tanto, comenta que, para lograr una igualdad de género, debemos partir por eliminar las normas y constructos sociales masculinizados.

Por su parte, Ávila-Aponte y Corvalán (2016), exponen referente a la idea de igualdad de género;

...supone que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de ambos sexos se reflexionen, valoren y promuevan de la misma forma. Lo anterior no implica que deban convertirse en iguales, por el contrario, son sus derechos los que no pueden depender de si han nacido hombre o mujer. La igualdad de género involucra la idea de libertad para el desarrollo de capacidades personales y la toma de decisiones (p 98).

Además de lo mencionado anteriormente, se puede indagar en diversas concepciones históricas, en esta línea Sheila Scraton (1995) quien a través de un análisis de distintas perspectivas feministas, ofrece una idea o concepción de igualdad según los diferentes movimientos; indica que para las liberales la idea de igualdad se refleja en las mismas condiciones y oportunidades (para hombres y mujeres) en el acceso al



conocimiento y a los puestos dentro de cualquier organismo social. Para las ideas radicales, la igualdad vendría a ser la eliminación de las brechas en las relaciones de poder que se atribuyen al género. En la perspectiva feminista marxista se plantea que la igualdad se presenta en la no división del trabajo por características sexuales. Y, por último, muestra que las feministas socialistas, apuestan por una igualdad en las relaciones de poder, como también en la no división del trabajo por sexo.

Por lo tanto, se puede apreciar que la igualdad no supone que hombres y mujeres sean idénticos, si no, que ambos sexos puedan tener las mismas oportunidades y libertades durante el desarrollo de sus vidas, sin que el hecho de nacer hombre o mujer suponga una limitante.

2.1.6 Equidad de género

Antes de abordar el concepto de equidad de género, se debe entender qué es la equidad por sí misma. Umaña (2001) nos plantea la equidad como una política de dimensión ética, la cual busca promover la justicia social, otorgando a cada individuo lo que le corresponde en base a su condición personal, familiar o social. Abogando que la equidad va de la mano con la justicia. En esta misma línea, Villanueva (2010) señala que: “La equidad se entiende como justicia en la distribución de los recursos disponibles” (p 93).

Ahora bien, respecto a la equidad de género, el mismo Villanueva (2010) plantea este concepto como una retribución justa a las funciones de hombres y mujeres, como también a la valorización social correspondientes a sus méritos y esfuerzo.



Por su parte, Gallegos y Samaniego (2011) indican que la equidad entre mujeres y hombres significa el poder lograr la igualdad, manteniendo en cuenta la diferencia de estos dos. Similar es lo que plantean Dosal et al. (2017), quienes afirman que la equidad de género implica atender las necesidades, preferencias e intereses de hombres y mujeres por igual, señalando además, que para que esto sea efectivo, se deben abolir todos los estereotipos machistas y/o feministas que dividen y polarizan la sociedad.

Por lo tanto, se entiende la equidad de género como la igualdad en las posibilidades y condiciones de desarrollo de la vida personal de cada individuo, donde cada uno pueda escoger y desarrollarse según sus propias necesidades de vida.

2.1.7 Estereotipos de género

Piedra (2021) a través de un análisis sobre estereotipos, coloca en la palestra este concepto, haciendo referencia a los conjuntos de rasgos y/o características que comúnmente se le atribuyen a un grupo determinado de personas, normalmente diferenciados por sus características biológicas y sexuales. Martínez y Bonilla (2000) argumentan que los estereotipos de género son creencias preconcebidas por un grupo social, y estas son aprendidas e interiorizadas por procesos de interacción social. Además, se puede apreciar cómo es que las ideologías patriarcales contribuyen a aumentar los estereotipos de género. Facio y Fries (2005) comentan que, este tipo de ideología atribuye características y roles según el sexo al que pertenezcan, relegando tareas y actividades a mujeres u hombres las cuales “no pueden” ser realizadas por el sexo opuesto, formando así una dicotomía entre hombres y mujeres.



Como ejemplo podemos apreciar en el ámbito deportivo cómo se genera un espacio donde se dan diversos estereotipos de género. Blández et al. (2007) exponen que las actividades físicas relacionadas a la fuerza o que son consideradas agresivas y riesgosas, se suelen relacionar socialmente a los hombres, esto lo vemos en deportes como, por ejemplo, el boxeo, el rugby y el karate, mientras que a las mujeres se les relaciona con prácticas menos agresivas y riesgosas, como el yoga, la danza y la gimnasia artística. Lo mismo ocurre dentro del ámbito educativo, donde las creencias del profesorado, repercute de manera directa en las formas de enseñanza y en el tipo de actividad a realizar según el género o sexo (Pastor et al. 2019)

Por lo tanto, podemos concluir que los estereotipos de género son creencias que se adquieren a lo largo de la vida, y que llevan a la creencia de que ciertas actividades, roles y/o conductas son propias o características de un grupo en particular, sin indagar en la propia individualidad de la persona, miembro del grupo social.

2.1.8 Enfoque androcéntrico en la pedagogía

El androcentrismo es una visión del mundo donde el hombre es el centro de todo, haciendo invisible los aportes y contribuciones de las mujeres en la sociedad, llevando a que la perspectiva masculina sea la principal y la referente, ignorando cualquier participación femenina (Herrera, 2011). Facio y Fries (2005) exponen que gran parte de las sociedades se basan solo en las visiones y menesteres del hombre (androcentrismo), orientando las instituciones sociales, como escuelas o universidades, a satisfacer dichas necesidades, y en el mejor de los casos, a algunas necesidades e intereses que los hombres creen que tienen las mujeres.



Por su parte, Llorente y Morales (2012) indican que la escuela es un reflejo de la sociedad donde nos movemos y educamos al alumnado, de esta manera el androcentrismo es llevado al sistema educativo a menos que la formación del profesorado dé especial énfasis al cuestionamiento sobre género. Los mismos autores, señalan que actualmente las diferencias formadas por un currículum diferenciado por el sexo, han desaparecido, ya que los contenidos entregados son los mismos para los niños y niñas, sin embargo, aún sigue existiendo un enfoque androcentrista en la pedagogía, el que es llevado por el currículum oculto.

Por otra parte, en los trabajos de Anguita y Torrego (2009) y Anguita (2011) se argumenta que, el androcentrismo dentro de la educación se da a través del cómo se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje, abarcando desde del comportamiento del profesorado, hasta el cómo se plantean y organizan los contenidos de aprendizaje, y recursos didácticos dentro del currículum. Este y esta autora comentan, que estos elementos, giran en torno al desarrollo masculino, invisibilizando la presencia de las mujeres, ejemplo de esto es la no utilización de un lenguaje inclusivo, selección de material basado en el cuerpo de varones, presencia de contenidos y literatura basada en éxitos masculinos, entre otros. Dichos factores, contribuyen a la permanencia de una mirada androcéntrica dentro de la pedagogía.

2.2 Orientaciones conceptuales y pedagógicas sobre las estrategias de enseñanza en clave de perspectiva de género

En el siguiente apartado, el foco estará puesto sobre aquellos conceptos relacionados directamente con la actuación del profesorado, como lo son las estrategias



y estilos de enseñanza, además de los métodos de evaluación, siempre desde la PG. Algunas preguntas orientadoras para este espacio son: ¿qué entendemos por estrategias de enseñanza?, ¿en qué se diferencian los distintos métodos de enseñanza?, ¿hay diferencias en los estilos de enseñanza y métodos evaluativos?

2.2.1 Estrategias de enseñanza

Respecto a qué se entiende por estrategias de enseñanza (EE), García (2000) menciona que las EE son una serie de acciones iniciadas por un sujeto, con la finalidad de facilitar el proceso de obtención de información de un pupilo o pupila. Peralta (2015) propone que las EE responden fundamentalmente a tres preguntas: ¿qué aprendizajes promuevo?, ¿cómo organizó la enseñanza? y por último ¿cómo evaluar su desarrollo? Menciona, además, que las EE no deben ser confundidas con las estrategias de aprendizaje, puesto que estas últimas indican los procedimientos que utiliza una persona para adquirir conocimientos, mientras que las EE se emplean con la finalidad de prestar una ayuda pedagógica, realizada por un o una profesora.

Peralta (2015) también plantea la idea de que él o la docente debe aplicar las EE como procedimientos flexibles y adaptativos a las distintas circunstancias de enseñanza. Además, comenta que las EE afectan de manera diversa a los y las estudiantes, dependiendo de los contenidos entregados y del cómo sean interpretados dichos contenidos (históricos, sociales, culturales, entre otros), incluyendo el clima y sistema valórico en el que se enmarque el aprendizaje.



Montes de Oca y Machado (2011) agregan que, las EE poseen un carácter global del proceso enseñanza-aprendizaje, y que su énfasis está en la planificación, el diseño, la secuenciación, la elaboración y realización del contenido, por lo que abarcaría todos los aspectos controlables del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las cualidades que estos autores le otorgan a las EE encontramos; contextualización, secuenciación de las acciones y flexibilidad. Finalmente, exponen que las EE pueden variar según el enfoque o modelo de aprendizaje en el que se basen; constructivista, humanista, conductista, cognitivista, humanista o histórico. Además, el modelo también variará según el enfoque; inductivo, deductivo o mixto (Montes de Oca y Machado, 2011).

Por lo tanto, respecto a las EE se hace referencia al conjunto de procedimientos, técnicas y métodos utilizados durante todo el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

2.2.2 Tipos de Estrategias de Enseñanza

Se puede afirmar que hay diversos tipos de EE, las que varían según los diversos contextos estudiantiles y objetivos que se pretendan alcanzar, además del enfoque metodológico al que se apunte. A continuación, se presentan algunos modelos de estrategias de enseñanza.

2.2.2.1 Estrategia de enseñanza en base a la Pedagogía de las diferencias

Con la elaboración de EE en base a la pedagogía de las diferencias, se busca erradicar la desigualdad, la discriminación y la injusticia (Pascual, 2013). El mismo autor propone que se trata de una educación inclusiva y personalizada que ofrece cabida a



todo tipo de actuar pedagógico que sea capaz de ver a la persona humana de manera diferencial. En este tipo de EE se ven las diferencias como aspectos naturales y necesarios para nuestro desarrollo, ya sean diferencias sexuales, de género, culturales o neurológicas. Aboga por la paz y la diversidad.

2.2.2.2 Aprendizaje basado en competencias

Dentro de lo expuesto por Barrachina et al. (2017), el aprendizaje basado en competencias busca desarrollar las habilidades individuales de cada ser, para que de esta forma cada persona logre autonomía en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje, potenciando capacidades en cuanto a resolución de problemas, trabajo con la comunidad e interés por el descubrimiento y aprendizaje. Debido a que esta estrategia de aprendizaje se basa en las características particulares, el método y/o estrategia podrá variar enormemente según donde se aplique, sin embargo, Zabala y Arnau (2007) exponen, que, si bien el método es variable, este debe cumplir con ciertos criterios; globalidad, significatividad, funcionalidad, autonomía e implicación cognitiva.

2.2.2.3 Estrategias de enseñanza en función de la autodeterminación:

González (2017) argumenta que la enseñanza hacia la autodeterminación consta de satisfacer las necesidades psicológicas del estudiantado, para que de esta forma sean ellos y ellas mismas quienes busquen continuar con el aprendizaje. El autor comenta que cada persona posee tres características psicológicas fundamentales que él o la docente deben satisfacer, estas son; autonomía, competencia y relaciones interpersonales. Si estas necesidades son cubiertas, el alumnado sentirá satisfacción e interés para



continuar el desarrollo y la práctica de determinados conocimientos y habilidades. Para lo anterior elabora diversas propuestas que se presentan a continuación:

Cuadro 1. Propuestas para desarrollar: Autonomía

| | | | |
|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Posibilidades de elección. | Explicación de los objetivos. | Participación por motivación. | Estilos participativos. |
|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------|

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a González, 2017.

Cuadro 2. Propuestas para desarrollar: Competencia

| | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|---|-----------------------------------|---------------------------------------|
| Proporcionar suficiente tiempo. | Actividades novedosas. | Reglas para que todos sean partícipes. | Reconocer el progreso individual. | Feedback positivo. |
| Utilizar música. | Objetivos a corto plazo. | Implicar al estudiantado en demostraciones. | No agrupar según competencias. | importancia a la superación personal. |

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a González, 2017.

Cuadro 3. Estrategias para fomentar la relación entre alumnos y alumnas

| | | |
|--------------------------|-------------------------|---|
| Fomentar la interacción. | Agrupaciones flexibles. | Evitar rivalidad y desarrollar autocontrol. |
|--------------------------|-------------------------|---|

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a González, 2017.

Cuadro 4. Estrategias para desarrollar la relación profesorado-docente

| | | |
|--|--|--|
| Clima de preocupación por el alumnado. | Pasión como actitud por parte del docente. | Importancia de la sesión sin considerar los problemas externos personales. |
|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a González, 2017.



2.2.3 Métodos de enseñanza

Barrachina et al. (2017) se refieren al concepto método de enseñanza (muchas veces usado como análogo de EE), mencionando lo siguiente:

Hace referencia al conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas por los docentes para organizar las actividades de los alumnos, así como utilizar todos los recursos que se dispone a favor de la enseñanza... Se presenta como una organización de los objetos, de la actividad de la enseñanza, de los modos de trabajo de los alumnos y, con los alumnos, y de las bases de este trabajo.

Similar es lo que exponen Rosa et al. (2019) cuando mencionan que el método de enseñanza se puede definir como el conjunto de orientaciones y procedimientos que permiten llevar a la práctica los conocimientos y principios teóricos que sostienen la práctica pedagógica. De manera más amplia, Ruiz-Omeñaca et al. (2013) argumentan que el método de enseñanza engloba las actuaciones previas a la sesión, acciones propias del momento de enseñanza, y formas de proceder post clases; objetivos, selección de contenidos, regulación de la comunicación, y la organización de los espacios y ambientes de aprendizaje, actividades y evaluación de los aprendizajes.

Por lo tanto, se entiende como método de enseñanza, el conjunto de herramientas metodológicas que nos guían y ayudan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando desde el planteamiento de objetivos, la realización de la propia clase, hasta los métodos evaluativos empleados.



2.2.4 Tipos de Métodos de enseñanza

Como se planteó anteriormente, los métodos de enseñanza son herramientas que permiten conseguir los objetivos de manera más directa, son utilizados desde el cómo se plantea el contenido para alcanzar el aprendizaje del estudiantado. A continuación, se presentan algunos métodos de enseñanza.

2.2.4.1 Aprendizaje basado en problemas

Montes de Oca y Machado (2011) exponen que este método se basa en un aprendizaje activo, donde él o la docente diseña una problemática sobre la cual el estudiantado debe trabajar. El aprendizaje se obtiene en la medida en que los y las estudiantes resuelven el problema. Con este método se promueve el autoaprendizaje y la creatividad. Además de lo anterior, la Subdirección de currículum de INACAP (2017) expone que los y las estudiantes al estar esbozando posibles soluciones, el logro no se orienta a un producto finalizado, si no que el logro se consigue durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, agrega, además, que este tipo de método promueve el desarrollo de las competencias. Ruiz et al. (2013) argumentan que, a través del aprendizaje basado en problemas, el o la estudiante construye su aprendizaje desde las demandas derivadas de problemas de la vida real, vinculadas principalmente a un espacio vivencial.

2.2.4.2 Aprendizaje basado en proyectos (ABP):

Según Aranda y Monleón (2016), el ABP es una EE en la cual el profesor puede crear pautas para intervenir en el aula, promoviendo el desarrollo del pensamiento propio



en los estudiantes, por medio de tareas, procedimientos y técnicas. García-Varcácel (2017) plantea que el ABP está relacionado con el aprendizaje basado en problemas, pero se diferencian en el enfoque, “El primero pone el énfasis en el producto final y en las habilidades adquiridas durante el proceso, mientras que el segundo tiene como objetivo prioritario la búsqueda de soluciones a los problemas identificados”.

2.2.4.3 Aprendizaje a través de método de casos:

En este método se expone al estudiantado a un caso problemático particular, para que cada alumno y alumna, de manera grupal o de individual, analice, exponga ideas y/o soluciones (Montes de Oca y Machado (2011). Generalmente los casos no tienen una única solución, por lo que deben considerar diversos puntos de vista.

Este método puede ser expuesto a través de imágenes, audios, videos, etc. La Subdirección de currículum de INACAP (2017) expone que este tipo de método resulta útil cuando:

- Se quieren desarrollar habilidades como; observación, identificación y evaluación de situaciones (las que pueden ser situaciones reales); se busca generar nuevos conocimientos a partir del estudio, se requiere elaborar juicios sobre situaciones complejas; comunicación de ideas y elaboración de conclusiones de manera colectiva.

2.2.4.4 Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo supone el empleo del trabajo en conjunto de un grupo de alumnos y alumnas, y de esta manera, maximizar el aprendizaje individual y grupal (Subdirección de currículum de INACAP, 2017; Bastidas, 2004). El rol del profesor queda supeditado al rol de facilitador de aprendizajes. Johnson et al. (1999) exponen que, a través de este método, se pueden conseguir diversos resultados como:



- Un rendimiento más elevado y mayor productividad en todo el alumnado.
- Mayor retención de contenidos a largo plazo, aumento de la motivación intrínseca y un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.
- Relaciones más positivas entre los y las estudiantes, incrementando el espíritu de trabajo en equipo.
- Desarrollo social, mayor autoestima, aumento de la capacidad de valorar la diversidad y la cohesión.

2.2.4.5 Aula invertida

Fidalgo et al. (2018) sostienen que este tipo de enseñanza se identifica por invertir los momentos y lugares donde el alumnado adquiere el aprendizaje, es decir, los momentos donde adquiere los conocimientos conceptuales y donde pone en práctica dichos conocimientos. Estos /as autores/as mencionan que, en un método tradicional, el o la estudiante adquiere conocimientos durante la clase, y luego, los aplican en la realización de sus deberes o “tareas” (comúnmente trabajos realizados en casa). Bajo este método de enseñanza, el estudiantado buscará el contenido conceptual por su cuenta (trabajo en casa), y en los momentos de la clase será cuando ponga en práctica dichos conocimientos, ej; el estudiantado busca información sobre tipos de pases para una actividad de basquetbol, para próximamente, en clases y en compañía del profesorado, practicar dichos pases.

En la misma línea, la Subdirección de currículum de INACAP (2017) comenta que las actividades prácticas que implican la movilización del aprendizaje, se realizan en



clases con el o la profesora como guía, y la presentación o adquisición de conceptos y contenidos, se trabaja de manera previa, autónoma o grupal, pero fuera del aula.

2.2.4.6 Método situación-problema

Blázquez (1982) propone que este método consta de exponer al alumnado a una situación que sobrepase sus capacidades inmediatas, siendo una situación problemática. Por lo tanto, los y las estudiantes deben plantear una estrategia que les permita superar el obstáculo presentado, siendo la planificación y la materialización de la estrategia la base del aprendizaje. El autor propone que las situaciones pueden variar según las funciones que se busquen potenciar, entre estas considera; orgánicas, biomecánicas, bio-informacionales y sociales. Menciona, además, que las tareas que se propongan, deben contener exigencias de diverso tipo, lo que determinará el grado de complejidad. Por último, este autor deja en la palestra que él o la profesora a cargo, debe actuar sobre el nivel de complejidad de la situación-problema, complejizando o disminuyendo sus exigencias, y no sobre el comportamiento del estudiantado.

2.2.4.7 Enseñanza recíproca

En este método de enseñanza se trabaja en grupos o parejas, se basa en que una o uno de los miembros trabaja en el aprendizaje o desarrollo de una capacidad motriz, mientras que el compañero o compañera retroalimenta la ejecución en base a criterios de observación que previamente proporcionó el o la docente (Ruiz et al. 2013). Estos autores y autoras señalan que periódicamente los y las miembro del grupo o pareja cambian de roles, de ejecutores a observadores y viceversa, de esta manera, todos y todas reciben el *feedback*, además del análisis de observación.



2.2.4.8 Aprendizaje servicio (AS)

El A+S consiste en involucrar al estudiantado en una situación que afecte a la comunidad, generalmente una situación problemática, donde se requiera participación y ayuda para solucionarlo, de esta manera, se guía todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la búsqueda y materialización de una solución real, donde todos y todas las estudiantes puedan poner en práctica sus conocimientos, mientras forman parte del crecimiento y desarrollo comunitario (Uruñuela, 2018; Batlle, 2011; Franco-Sola y Figueras, 2020).

Batlle (2011) escribe acerca del A+S específicamente;

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. (p.3)

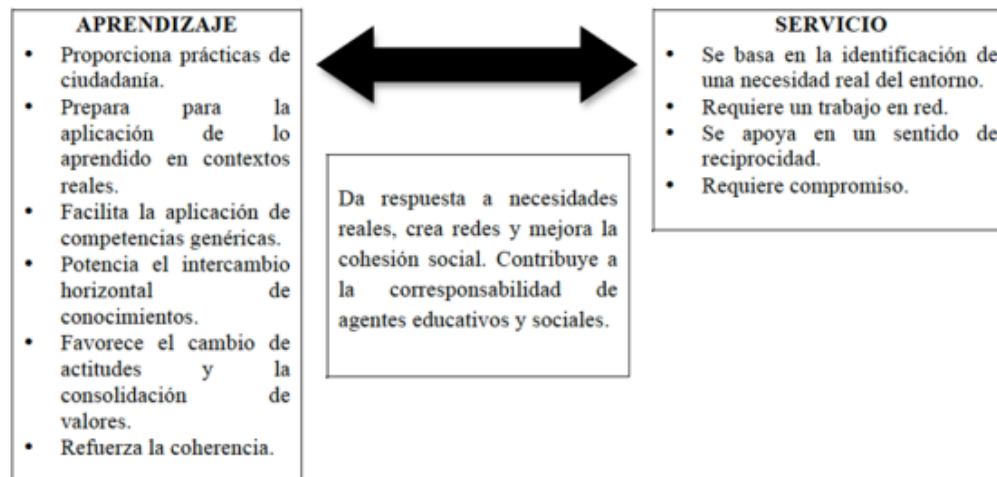
La autora menciona que el A+S se puede expresar en situaciones aparentemente simples, pero que necesitan atención, como el mejoramiento de un parque cercano al establecimiento, aliviando la soledad de los y las abuelas, o contando cuentos a los más pequeños.

Franco-Sola y Figueras, 2020 comenta, que este tipo de aprendizaje resulta muy enriquecedor en el ámbito de la educación física en general, por el carácter propio de la disciplina en cuanto a relaciones interpersonales y la adaptabilidad de los contenidos, argumenta, que resulta congruente con el planteamiento de una educación física integral, equilibrando la educación cívica y valores de la competencia física y motriz.

Por último, se presenta un cuadro realizado por él y la autora mencionada

anteriormente, donde se da cuenta de los aprendizajes a través del servicio.

Figura 2. Cuadro demostrativo de relación entre aprendizaje y servicio.



Fuente: Cuadro obtenido de Franco-Sola y Figueras (2020)

2.2.5 Estilos de enseñanza

Bou-Sospedra et al. (2021) expone, que los estilos de enseñanza denotan cómo se desarrolla la interacción entre docentes y alumnado, en cuanto al proceso de toma de decisiones. Estas y estos autores agregan, que los estilos de enseñanza son el conjunto de herramientas metodológicas empleadas por el docente para transmitir el conocimiento de una manera motivadora, eficaz y duradera.

Rosas et al. (2018) mencionan que los estilos de enseñanza engloban aspectos como; la técnica de enseñanza, recursos didácticos, personalidad del docente, clima del aprendizaje y organización de la clase. Además, Barrachina et al. (2017) argumentan referente a estilos de enseñanza "...se refieren al clima de enseñanza y a los modos de estimulación y organización utilizados para enseñar; se les reconoce por la manera en las que se producen las interacciones del profesor" (p. 16), además agregan "... la mezcla

de todas las características de la interacción determina el estilo distintivo de cada profesor”. (p.16). Estos y estas autoras comentan que los estilos de enseñanza variarán entre cada profesor o profesora, pudiendo ser percibidos por el alumnado de manera directa durante el desarrollo de las clases, siendo categorizados como; exigentes, relajados, poco eficaces, eficaces o distantes.

Rosas et al. (2018) en su trabajo, presentan una clasificación de diversos estilos de enseñanza según dos categorías: a) reproducción de contenidos y b) aprendizaje por descubrimiento. Estos estilos de enseñanza se presentan a continuación.

Cuadro 5. Estilos de enseñanza basados en la reproducción de contenidos.

| Estilo de enseñanza | Descripción |
|-------------------------------------|--|
| Mando directo | Estilo directo en el que el docente planifica, propone y evalúa todos los parámetros de la tarea a enseñar. El rol del alumnado es pasivo, sólo ejecuta lo expresado por el o la docente. |
| Enseñanza basada en la tarea | El o la docente se remite a proponer la tarea, pero es el alumnado quien las ejecuta con autonomía. |
| Estilo recíproco | Estilo basado en el trabajo en duplas. Una o uno de los miembros de la pareja realiza la tarea dada por el o la docente, mientras que el otro miembro de la pareja retroalimenta la actividad. |
| Autoevaluación | El o la docente propone la actividad, pero es el estudiantado quien asume la responsabilidad del proceso; ejecución y retroalimentación. |
| Estilo de inclusión | El o la docente propone una actividad dividida en distintos niveles, es el estudiantado quien decide qué nivel ejecutar según sus capacidades. |

Fuente: Elaboración propia en base a Rosas et al. (2018).

Cuadro 6. Estilos de enseñanza basados en el descubrimiento del aprendizaje.

| Estilo de enseñanza | Descripción |
|------------------------------|--|
| Descubrimiento guiado | El profesorado plantea un problema, al cual el alumnado debe dar respuesta, solo hay una respuesta correcta, la cual es guiada por el profesor |
| Resolución de | Se plantea un problema al alumnado sin una respuesta específica. Las |



| | |
|----------------------------------|---|
| problemas | respuestas no son guiadas por el profesorado. |
| Programa individualizado. | El estudiantado elabora su propio problema, el aprendizaje se basa en el descubrimiento de las posibles soluciones. |

Fuente: Elaboración propia en base a Rosas et al. (2018)

En el trabajo de Bou-Sospedra et al. (2021) también se presenta una clasificación de distintos métodos de enseñanza, los que mostramos a continuación:

Cuadro 7. Estilos de enseñanza propuestos en Bou-Sospedra et al. (2021)

| Estilo de enseñanza | Descripción |
|-------------------------------|---|
| Abierto o activo | Se motiva al estudiantado con actividades novedosas, donde el o la alumna busca aprender de manera activa asumiendo diversos roles. En este estilo se suelen dar dinámicas de grupo. |
| Formal o reflexivo | En este estilo, se presenta la planificación detallada al estudiantado, para que de manera individual más que grupal, se analice y reflexione el contenido desde diversas perspectivas. |
| Estructurado o teórico | Se suele mantener una metodología y ambiente de trabajo constante, se agrupa al estudiantado de manera homogénea, intelectualmente, y por último, se da más valor al proceso que a la solución. |
| Funcional o pragmático | Se pone énfasis en la funcionalidad y viabilidad de los contenidos dentro de la planificación. Se busca que el estudiantado tenga un aprendizaje fluido y vivencial, se suele optar por el trabajo en equipo. |

Fuente: Elaboración propia en base a Bou-Sospedra et al. (2021)

En el mismo trabajo de Bou-Sospedra et al. (2021) se expone, que los estilos de enseñanza más influyentes en la educación física son el mando directo y la asignación de tareas, sin embargo, los estilos que más motivación consiguen durante las clases son el descubrimiento guiado y la enseñanza recíproca.

2.2.6 La Coeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para comprender cómo se articula la *coeducación* en el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, primero se debe saber que se entiende por *coeducación*. Por un lado, Subirats (1994) propone que el término *coeducación*, hace referencia a la educación de



dos o más grupos distintos de manera simultánea. Las características que diferencian a estos grupos pueden ser de diversa índole; clases sociales, étnicas o raciales. Sin embargo, la autora propone que su uso habitual hace referencia a la educación conjunta más precisamente de hombres y mujeres, respetando sus diferencias y singularidades.

Por otro lado, Freixas et al. (2007) comenta que, históricamente las diferencias marcadas por el sexo han llevado a categorizar y estereotipar las concepciones de género, siendo especialmente problemático debido al constante control por parte de los hombres, quienes desde su propia identidad parcial han definido lo que se considera femenino y masculino. Por lo tanto, los y las autoras mencionan la coeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite generar espacios de diálogo, donde cada sexo o género pueda reconceptualizar lo que es considerado femenino y masculino, pero esta vez definida desde las propias identidades individuales, atendiendo a los factores culturales de cada ser, sin dejar de reconocer su sexo.

Similar es lo que expresa Blanco (2007) argumentando que, coeducar es educar a cada uno y cada una según quien es, no se puede tomar como referente en la educación de las niñas lo que es válido para los niños, y en cuanto a los varones, se trata de que replanteen los valores que tenían asignados culturalmente. La autora argumenta que, este tipo de educación busca estar fuera de los estereotipos del modelo dominante, replanteando qué es lo que significa ser hombres y ser mujeres según el contexto en el que se vive.

En el trabajo de Valdivia et al. (2017) se profundiza sobre el trabajo coeducativo en EE, donde se menciona que los elementos de este tipo de educación, no pasa solo



por una igualdad en el número de integrantes por sexo en las actividades, si no, que abarca aspectos como la distribución de los bloques de contenidos, la utilización del espacio motriz, el tipo de actividades propuestas, el material, el tipo de evaluación, e incluso el lenguaje y feedback utilizado durante el desarrollo del proceso pedagógico.

Es así entonces, que se puede entender la coeducación, como un proceso formativo que se basa en la equidad, buscando promover el desarrollo pleno de cada estudiante, en base a las necesidades individuales, considerando el sexo no como un factor de diferencias discriminatorias, si no como un elemento enriquecedor del proceso pedagógico y la interacción entre pares.

2.2.7 Tipos de evaluación

Alsina y Rodríguez (2001) plantean que hoy en día el aprendizaje y la evaluación van de la mano, y que se debe tomar en cuenta el propio desarrollo del estudiante, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos, intereses y su nivel inicial.

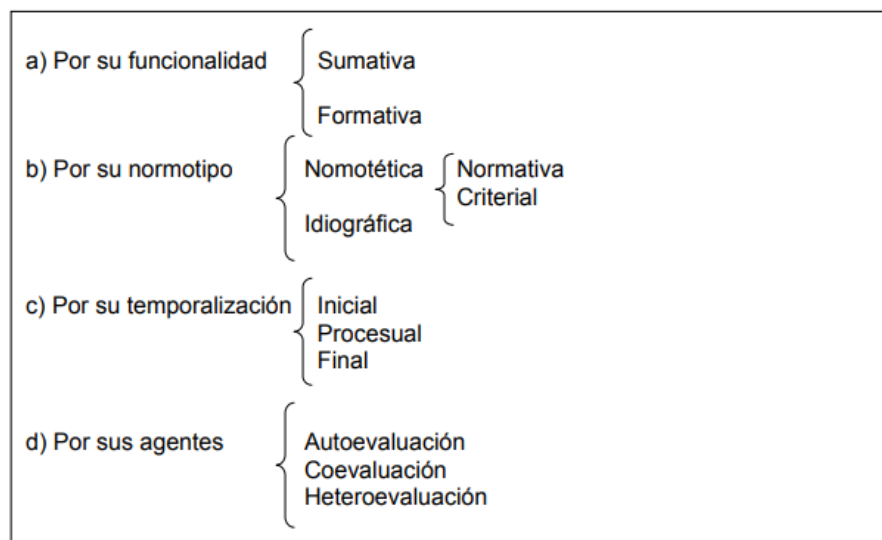
Alsina y Rodríguez (2001) respecto a la evaluación:

Se la ha considerado y se la considera, tanto desde las perspectivas cualitativas como cuantitativas, como un medio por el que valoramos un aprendizaje y, a partir de los datos obtenidos, se inician nuevos aprendizajes o, si es necesario, se realizan actividades de recuperación. (p 27)

La evaluación es un eje importante en el proceso educativo, el cual busca el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, por lo que resulta necesario diversificar, para adaptarla a distintos contextos educativos (Martínez Aguilar, 2021).

Dentro de la evaluación nos encontramos diversas clasificaciones las cuales según Casanova (1998) pueden agruparse según su funcionalidad, su normotipo, por su temporalización y por sus agentes, estas se pueden apreciar en la Figura 2.

Figura 3. Organización de los tipos de evaluaciones según su funcionalidad, normo tipo, temporalización y sus agentes.



Fuente: Tomado de Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. (p13). La evaluación educativa. Escuela básica.

Casanova (1998) divide la funcionalidad de la evaluación es sumativa y formativa, la primera se utiliza para otorgar una calificación y la segunda es utilizada para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la clasificación por normotipo se refiere al referente que utilizamos para evaluar al sujeto, en la nomotética se evalúa al sujeto en función del nivel del grupo (normativa) o se propone la fijación de criterios externos (criterial); en la evaluación ideográfica se utiliza un referente interno para evaluar, utilizando las capacidades del alumno como referente, evaluando su progreso y rendimiento alcanzado. La clasificación de la temporalización se refiere netamente al

momento en que es realizada la evaluación, realizada comienzo del proceso (inicial), evaluación continúa realizada durante el proceso (procesual) o terminando el proceso, esta puede ser parcial y realizarse al final de un ciclo (final). El último criterio, clasificación por sus agentes, está netamente enfocado a quien es la persona que evalúa, pudiendo ser el profesor (heteroevaluación), el alumno a sí mismo (autoevaluación) o entre el mismo alumnado (coevaluación).

En contraste Cañizares y Carbonero (2016) clasifican la evaluación en base a su sistematización y regularización, según la referencia, según el ámbito de su aplicación, según la participación del alumnado en el proceso evaluador (Cuadro 8).

Cuadro 8. Criterios de clasificación de evaluación

| TIPOS DE EVALUACIÓN ATENDIENDO A: | CÓMO HACERLA | | | |
|---|---|-----------------|---|---------------------------|
| a) Según su sistematización y regularización | Evaluación Continua: | | | |
| | E. Inicial | E. Formativa | E. Sumativa | |
| b) Según la referencia | Evaluación Normativa | | Evaluación Criterial | |
| c) Según el ámbito de su aplicación | Evaluación Interna (profesorado y alumnado) | | Evaluación Externa (Institucional o de la Administración) | |
| d) Según la participación del alumnado en el proceso evaluador | Heteroevaluación | Auto-evaluación | Recíproca o co-evaluación | Del Proceso y Profesorado |

Fuente: Extraído de Cañizares y Carbonero (2016) La evaluación de la educación física en la educación primaria: evolución del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza: mecanismos e instrumentos: función de los criterios de evaluación de etapa. Wanceulen Editorial.

La evaluación, según su sistematización y regularización, se refiere al periodo y el orden en el cual se realiza, ésta consiste en tres fases: Inicial o diagnóstica, formativa o del proceso, final o sumativa.

En cuanto a la evaluación inicial esta se realiza al inicio de cada unidad didáctica y “nos permite conocer las bases, capacidades, estado físico, intereses, motivaciones y



aprendizajes previos del alumnado” (Cañizares y Carbonero, 2016). Para el mismo autor la evaluación de proceso o formativa nos otorga información sobre las dificultades del proceso de aprendizaje, para así realizar modificaciones en las estrategias de enseñanza. Y la evaluación final o sumativa se enfoca en realizar una síntesis de las evaluaciones anteriores, tomando en cuenta los objetivos previstos. Esta evaluación se realiza al final de la unidad didáctica.

Referido a la evaluación, según su referencia, encontramos, por una parte, a la evaluación normativa, la cual busca comparar los resultados del alumnado con unos previamente estandarizados, evaluando el producto y dejando de lado el proceso de mejora. Por otra parte, la evaluación criterial se basa en comparar el punto de inicio del estudiantado con el estado final, para así poder, en base al criterio del profesorado, medir la progresión de cada alumno y alumna (Cañizares y Carbonero 2016).

Respecto a la evaluación según el ámbito de aplicación, esta se clasificará en base a si es aplicada por personas externas al proceso educativo o internas. En cuanto a la evaluación externa, esta es realizada por instituciones ajenas al propio centro educativo, con la finalidad de evaluar dicha institución, para así asegurar la calidad y eficacia del sistema educativo (Brovelli 2001). En cambio, la evaluación interna es realizada por el profesorado y su finalidad es comparar los objetivos planteados con los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas (Cañizares y Carbonero, 2016).

En cuanto a las evaluaciones según el grado de participación del alumnado en el proceso evaluador, nos encontramos con la heteroevaluación, la cual es la realizada por el docente al alumnado; la autoevaluación, cuando los alumnos y alumnas evalúan su



propio rendimiento; coevaluación, cuando el alumnado evalúa el desempeño de sus pares; y la evaluación docente o evaluación del proceso, donde el alumnado evalúa al profesor y el proceso que este realiza (Cañizares y Carbonero 2016).

2.2.7.1 Sobre la evaluación en la Educación Física

En cuanto a la EE, según Díaz (2005) se encuentran dos grandes grupos de modelos de evaluación: los modelos orientados al producto y los orientados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

a) En el modelo orientado al producto, Díaz (2005) plantea que el principal objetivo de la evaluación es la medición del nivel motor de los alumnos, obviando los aprendizajes y progresos realizados, esto hace que la evaluación sea transformada en un instrumento seleccionador y clasificador. Dentro del modelo orientado al producto nos encontramos con tres subclasificaciones.

1. Modelo dominante: la medición del cuerpo. Este modelo busca solo evaluar el estado físico del alumnado, por lo general no suele tener ninguna relación con los contenidos desarrollados en las clases, así tampoco con los estándares establecidos por el propio curriculum.

2. La obsesión por la eficacia: la evaluación fundamentada en la pedagogía por objetivos. Para Díaz (2005) este modelo se caracteriza por una organización centrada alrededor de los objetivos de enseñanza provenientes del currículum, dando énfasis en cuántos han sido logrados y en qué medida. Al momento de evaluar, este modelo se centra en la condición física y las habilidades deportivas.



3. Intentos de cambio: la observación del comportamiento motor. Este modelo nace como alternativa a los modelos anteriores, y busca cambiar la finalidad de la EE, dejando de dar prioridad a los test para medir la aptitud física, haciendo que el eje central sean los valores y las intenciones educativas, yendo en contra de la simple medición de las capacidades corporales e incorporando elementos cualitativos en el proceso evaluador.

b) En cuanto al modelo orientado al proceso enseñanza-aprendizaje, Díaz (2005) sostiene que actualmente, la evaluación tiene una función reguladora en la toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto conlleva a la evaluación a dos principios irrenunciables: asegurarse que los alumnos respondan a las exigencias del sistema, y garantizar que la formación sea acorde a las características de los alumnos, transformándose en pilares para el modelo denominado evaluación para la toma de decisiones.

La evaluación para la toma de decisiones (Díaz, 2005) la define como “un modelo cualitativo y comprensivo que se orienta al proceso, (...) fundamentándose en los principios de la evaluación formativa”. El mismo autor señala que este modelo implica los diferentes momentos de la evaluación, enfocada a docentes y alumnos, buscando delimitar y definir problemas, para darles solución.

2.3 Orientaciones teóricas sobre la Perspectiva de Género en la formación del profesorado

En el siguiente apartado se abordarán aspectos referentes a la formación del profesorado de EE en torno al género; ¿cuáles son las características que el profesorado



debe poseer?, ¿existe relación entre la PG del profesorado y las EE? e igual de importante, ¿cuáles son las creencias y estereotipos que posee el profesorado en formación y el actual profesorado que se encuentra en ejercicio?

2.3.1 ¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza y la PG?

Como se expuso en uno de los apartados anteriores, las EE responden al conjunto de herramientas utilizadas para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, debemos tener plena consideración que las EE varían enormemente en función de las experiencias, expectativas y significados propios de cada profesor o profesora (González y Ruiz, 2007), es entonces, en función de las creencias del profesorado si las EE apuntan a un desarrollo igualitario y equitativo de la educación o si más bien, replican el sexismo del modelo imperante (Solis, 2016; Gonzales y Villaseñor, 2010).

Con lo anterior, se infiere, que la forma de comprender y aplicar la PG que posea el profesor o profesora, repercutirá de manera directa en las EE. Lo mismo señala Brown y Evans (2005), quienes comentan que las disposiciones de género que posea el profesorado, en este caso de EE, estará implicada en la construcción social de las relaciones de género durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, Prat y Flintoff (2012) argumentan, que el cómo se enseña cierto contenido, es determinante dentro de la EE a utilizar, puesto que la forma de enseñar es igual o incluso más importante que el contenido mismo, a la hora de perpetuar o erradicar desigualdades. Lo mismo expresan Pollock et al. (2021), comentando que el profesorado influye en el alumnado, a través de las prácticas, expectativas, el lenguaje y las actitudes.



Solis (2016) se pregunta: ¿qué tipo de enseñanza necesitan los niños y niñas considerando todas sus diferencias? Para responder a esta pregunta, se puede considerar a García (2012) quien plantea que, para desarrollar una educación igualitaria y equitativa, las EE deben ir orientadas al desarrollo pleno e integral del alumnado.

Tejero (2015) propone algunas técnicas y recursos didácticos con la finalidad de integrar las PG en las EE (relatos de experiencias, historias ficticias, dramatizaciones, entrevistas, análisis de noticias, entre otras). Esta autora, comenta que, para el desarrollo de las actividades, contamos con dos herramientas de excelente utilidad, en primer lugar, la utilización de fuentes históricas, las que ayudarán en la comprensión de las relaciones socio-históricas entre hombres y mujeres, y en segundo lugar, las metodologías lúdicas, las cuales permiten una interacción social mediante situaciones motivadoras.

El objetivo que propone Tejero (2015) es desarrollar EE que promuevan la elaboración e integración de conceptos, particularmente en torno a la concepción de género. Para lo anterior propone a modo de ejemplo, actividades agrupadas en tres tipos; indagatorias, lúdicas-indagatorias y vivenciales. Siendo las indagatorias, la revisión de literatura histórica en torno a temáticas de sexualidad y género, las lúdicas-indagatorias: actividades que consideren la interacción de los y las estudiantes respecto a la información analizada, y la vivencial, la exposición y el trabajo en base a las experiencias propias del alumnado en contextos y situaciones reales.

Es así entonces, que se puede afirmar que existe una relación entre las EE y la PG, ya sea en la utilización propia de la PG para el desarrollo igualitario, equitativo y libre de violencia de género entre el estudiantado, o más bien, en la no utilización de las PG



en las estrategias empleadas, replicando las injusticias de un modelo basado en el androcentrismo.

2.3.2 ¿Influye en el estudiantado emplear estrategias de enseñanza con PG?

Lleixà et al. (2020) afirman de manera específica en la educación física, que la formación del profesorado desde la PG en esta disciplina es un requisito y necesidad para el desarrollo de una escuela, práctica deportiva y sociedad transformadora de las tradicionales relaciones de género que imperan actualmente. Por lo tanto, es de suma importancia incorporar la reflexión crítica, y dotar de herramientas para el cambio en los centros de formación docente, ya que comúnmente, suele haber un rechazo por parte de las ciencias de la actividad física y deporte, en lo que concierne a materias de género.

Donoso y Velasco (2013) exponen que la formación en género para el estudiantado de educación superior es necesaria para dotar al alumnado en un marco interpretativo de la realidad, que encaje con elementos de justicia social, construyendo un mundo más equitativo y humano. Las mismas autoras, presentan la experiencia del estudiantado de un curso de magisterio de la Universidad de Barcelona, quienes entraron a un ramo optativo de materias en PG. El curso se desarrolló a través de un diario reflexivo, el que se dividió en tres fases; 1) Integración de conceptos referente a temáticas de género; 2) Reflexión crítica y cuestionamiento sobre la reproducción de estereotipos de género y 3) Predisposición a la acción a través del análisis crítico de situaciones. En cuanto a los resultados, se observó que el estudiantado asimila e integra los conceptos asociados al género, además, luego del curso son capaces de generar respuestas críticas y activas sobre situaciones discriminatorias que antes pasaban por



alto. Por último, se resumen los cambios en; 1) Mayor conciencia en perspectiva de género: 2) capacidad de análisis crítico de realidades contextualizadas y 3) Mayor motivación para impulsar cambios.

El estudio anterior, se complementa con el realizado por Pollock et al. (2021) en la Universidad de Newcastle (Australia). Se buscó conocer el impacto de un curso de formación del profesorado en materias de género y la actividad física. El estudio se realizó sobre una población de 40 futuros y futuras docentes, matriculados/as en licenciatura en secundaria (salud y educación física). En los resultados, se obtiene que los y las futuras docentes disminuyen sus creencias sexistas explícitas e implícitas sobre las niñas, ya que antes del curso mostraban asociaciones de sedentarismo y descoordinación para el sexo femenino, creencias que se vieron modificadas de manera positiva luego. Además de los resultados anteriores, se observó a través de entrevistas que el futuro profesorado mejoró en aspectos del lenguaje, siendo este más inclusivo. Se suma también, que parte de los y las entrevistadas, mencionan que ahora son capaces de ver y percibir situaciones de discriminación que antes del curso hubiesen normalizado, lo describen como “utilizar gafas con óptica de perspectiva de género”.

Ahora bien, para saber si emplear EE con PG influye en el estudiantado de centros escolares, se puede analizar el estudio de Tomé y Rambla (2001), donde se buscaba intervenir con estrategias coeducativas en escuelas convencionales. Dentro de los casos presentados aparece el de CEIP Patio, un centro escolar de bajos recursos de familias obreras en España. Dentro del centro se llevaron a cabo dos etapas para la introducción de la coeducación en las diferentes asignaturas impartidas por el centro educativo;

primera etapa de sensibilización y, segunda etapa de investigación y acción, donde se realizaron las siguientes acciones:

Cuadro 9 Acciones realizadas por Tomé y Rambla (2001)

| | |
|---|--|
| 1ª Etapa: <u>Sensibilización</u> | 2ª Etapa: <u>Investigación y acción</u> |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de los estereotipos sexistas ● Observación de la violencia escolar en el patio de juegos. ● Elaboración de unidad didáctica sobre la participación de la mujer en la sociedad. ● Encuestas de sexismo para profesores y alumnado. | <ul style="list-style-type: none"> ● Talleres coeducativos. ● Intervenciones en el patio con el fin de reducir violencia de género. ● Elaboración de unidades didácticas; posibilidades de hombres y mujeres, observación de juegos usados por niños y niñas. ● Trabajos de costura y prensa para ambos sexos. |

Fuente: Elaboración propia en base a propuesta de Tomé y Rambla (2001)

Los resultados de la intervención en el establecimiento resultan ser reveladores en cuanto al comportamiento del alumnado y profesores:

Cuadro 10 Resultados observados en el estudio de Tomé y Rambla (2001).

| | |
|---|--|
| Alumnado | Docentes |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Mayor utilización del lenguaje inclusivo. ● Niñas en la práctica de deportes masculinizados (baloncesto y carreras) ● Inclusión de niños y niñas menores en las actividades del alumnado de mayor edad. ● Los niños no dominan el espacio, y se observa una menor agresividad. | <ul style="list-style-type: none"> ● Mayor utilización del lenguaje inclusivo. ● Utilización de un material más inclusivo y menos sexista durante las clases. ● Docentes más colaborativos con sus pares. |

Fuente: elaboración propia en base a Tomé y Rambla (2001).

A través de este estudio, se puede comprobar que una utilización de EE con PG como lo es la coeducación, repercutirá de manera directa y significativa, no solo en los y las estudiantes, sino que también en el profesorado, dentro de la educación escolar.

Para finalizar este apartado, se plantea a Serra et al. (2018) quienes comentan, que la formación de profesionales de las ciencias de la actividad física y deporte (entrenadores/as y profesorado) desde la PG, es imprescindible para alcanzar una



igualdad efectiva entre hombres y mujeres, contribuyendo al fortalecimiento de un modelo más justo, que beneficia a los dos sexos en toda su diversidad.

Es así entonces que se puede afirmar, que las EE con PG influyen de manera directa en el estudiantado, sea este de nivel escolar o universitario. Puesto que con la utilización de EE con PG se forman ciudadanos y ciudadanas más reflexivas y críticas, capaces de observar situaciones discriminatorias y de tomar medidas para revertirlas, que sin una enseñanza en base a las PG pasarían por alto, replicando el modelo imperante centrado en el androcentrismo.

2.3.3 Estereotipos de género en la formación del profesorado de educación física

Camacho y Girela (2017) explican que el conocimiento sobre género ha pasado desapercibido en la formación del profesorado de EF. Serra et al. (2016) plantean que las prácticas patriarcales de la cultura profesional contribuyen al status quo, definiendo lo que se considera conocimiento valioso para la profesión, dejando poco espacio en los planes y programas universitarios para el conocimiento sobre género, y es aquí donde se originan esquemas, prejuicios y estereotipos que son llevados luego hasta el ámbito escolar (Saraví, 2010).

Además, las autoras Camacho y Girela (2017) argumentan que existe una fuerte orientación deportiva enfocada al rendimiento en la formación docente de EF, la cual es influenciada por un enfoque androcéntrico del currículum, ya que la excelencia del rendimiento estaría dada por patrones de referencia masculinos, enfocando principalmente la formación a los aspectos tecnocráticos y deportivos de la EF. Similar es lo que expresa Saraví (2010), exponiendo que el profesorado suele seguir la lógica



deportiva en las clases de EF, generando una división por sexos. Junto a lo anterior, Dowling (2011) expresa su preocupación por el interés que manifiesta el alumnado en formación de PEF, por enseñar a los y las estudiantes con mayores capacidades deportivas, por encima del estudiantado que ellos y ellas mismas califican como “promedio” o sin atributos deportivos.

La mirada dualista y competitiva descrita anteriormente, corresponde a que los y las profesionales de la actividad física, aun poseen una perspectiva mecanicista de lo corpóreo, donde ven a las y los individuos separados por supuestas diferencias fisiológicas (Moreno y Alvares, 2010). Los autores anteriores, lo constatan en la aplicación de una entrevista a docentes formadores de profesoras y profesores de una universidad privada de la Serena, Chile. El objetivo fue conocer las creencias que tenía el profesorado de EF de nivel superior, respecto a los conceptos de cuerpo y salud. Los resultados indicaron que la mayoría de este cuerpo docente (6 de 8), posee una mirada mecanicista y competitiva de dichos conceptos, generando así divisiones por sexo, discriminaciones y estereotipos de género en la formación del profesorado de dicha universidad. Lo anterior, se puede apreciar textual en la siguiente cita:

"Para mí, el cuerpo es toda una máquina, una máquina perfecta con la cual nosotros realizamos todas las actividades de la vida diaria y todo lo que tiene que ver con el movimiento".

Los aspectos propuestos anteriormente, respecto a un estereotipo de EF basada en aspectos técnicos, deportivos y androcentristas, es afirmado también por Dowling (2006) quien realiza un estudio a un grupo de profesorado, formadores de estudiantes en EF, en Noruega. Busca conocer a través de entrevistas las identidades de los y las



maestras, y cómo estas se articulan con las concepciones culturales que posee el estudiantado, respecto a su futura labor. En los resultados, se evidencia que el profesorado, no se preocupa por desarrollar en el estudiantado aspectos relacionados con igualdad y/o equidad, más bien, se enfocan en aspectos técnicos propios del deporte, en su mayoría, están más interesados en la didáctica de la EF que en desarrollar un estudiantado con valores democráticos, el concepto de género no es percibido como un factor importante durante el aprendizaje, es expresado como un valor biológico.

Podemos apreciar de manera determinante, que existe un estereotipo de género basado en el androcentrismo dentro de la formación del profesorado de EF, apelando al desarrollo de valores técnicos y deportivos competitivos dentro de la formación, prestando escasa atención al aprendizaje sobre PG o sexismo, relegando en muchos casos, esta labor a otras áreas del conocimiento.

2.3.4 Creencias y percepciones del profesorado sobre género, igualdad y equidad

Para indagar en las creencias y percepciones del profesorado, primero se plantea si las creencias estereotipadas y segregadoras en torno a las concepciones de igualdad y equidad, se presentan sólo en el profesorado de EF, o más bien, estas creencias se replican en el colectivo pedagógico general.

Para lo anterior, se expone un estudio de Carretero y Nolzco (2019), donde se buscó observar las creencias del profesorado en formación de las provincias de Castilla y León (España), respecto a temáticas de sexismo. La muestra consistió en un total de 1.308 personas (27% hombres y un 73% mujeres) con un rango de edad entre los 18 y 56 años (edad media 26 años). A la muestra se le aplicó un cuestionario que sirvió para



valorar sus creencias respecto al sexismo hostil (acciones que pudiesen ser violentas, valoradas normalmente como negativas, ej; comentarios que supongan la inferioridad de otra persona), y sexismo benévolo (acciones que se ejecutan por ayuda o idealización de uno de los sexos, pero que igualmente involucra un pensamiento de superioridad sobre el sexo idealizado, valorado normalmente como acciones positivas, ej: un varón carga más peso que una mujer como gesto de caballerosidad). Los resultados son concluyentes, 75.5% posee creencias sexistas benévolas y un 76.1% creencias hostiles.

Existen diferencias en cuanto a las creencias de los futuros docentes en función del sexo, donde las mujeres demuestran una mayor cantidad de pensamientos sexistas benévolos (20,31 puntos y 69,8%), mientras que los hombres tienen mayor cantidad de pensamientos hostiles (26,44 puntos y 93,22%).

Con el estudio anterior, se puede apreciar, que las creencias sexistas no sólo pasan por el profesorado masculino, sino que también por el profesorado femenino, cargando estereotipos de género, enmarcadas como acciones benévolas.

Ahora bien, ¿qué se observa en las creencias del profesorado de EF? Prat y Flintof (2012) realizaron una investigación en una universidad británica que impartía EF, donde entrevistaron a ocho personas formadoras de profesoras y profesores. Dentro de los resultados notaron que más de la mitad de los y las formadoras, tenían la creencia de que las desigualdades e inequidades de género ya no suponían un problema, puesto que eran temas del pasado que habían sido superados. Las investigadoras, también se encontraron con una mirada reduccionista generalizada en cuanto a la idea de igualdad y equidad, relacionando estos términos, solo al número de integrantes por sexo. De ejemplo esta cita:



“Para el curso tratamos de asegurarnos de reclutar de forma equitativa, por lo que nos estamos asegurando de que tenemos un número similar de candidatos hombres y mujeres en el campo”.

Además de lo anterior, se encuentran creencias sexistas graves en los dichos de algunos profesores, como por ejemplo:

“...los chicos querían jugar contra los niños, las niñas probablemente no interactúan y quizás sea porque no les gusta que los muchachos vean cómo sudan o se cansan, y cómo intentan jugar. De alguna forma no participan plenamente. [...] A veces es mejor que las chicas jueguen separadas porque están más activas y así no se preocupan tanto por su apariencia, ya que se preocupan más por su apariencia física”.

Resultados similares se encuentran en Anguita y Torrego (2009), Lleixà et al. (2020) o Aristizábal y Vizcarra (2012), donde parte del estudiantado cree que los problemas relacionados a las inequidades de género están superadas.

Además, se pueden agregar los resultados encontrados por Dowling (2011), quien buscó conocer la percepción que tiene el estudiantado de PEF sobre una buena práctica docente en Noruega. La búsqueda se realizó a través de entrevistas a estudiantes de PEF en dos universidades. La autora encuentra que los y las futuras docentes, sostienen que una buena actuación profesional se basa en un buen desarrollo de las capacidades físicas del estudiantado, además de una motivación hacia la actividad física y el acercamiento al deporte, sin embargo, no consideran como parte de su práctica las materias de equidad e igualdad de género, relegando esta responsabilidad social a otras ramas de la educación.

Ahora bien, los datos expuestos anteriormente, pudiesen ser de una realidad lejana, por lo que se hace necesario indagar en las percepciones y creencias del profesorado de EF en Chile. Para esto, se puede apreciar el estudio de Guerrero y Fierro



(2014), donde se entrevistaron a cuatro profesoras y un profesor de un colegio del sur del país. Dentro de los relatos se deja en evidencia una serie de pensamientos cargados de sesgos en estereotipos de género, comentarios como que “los hombres son más fuertes y brutos”, y que “las damas no son buenas para hacer deportes colectivos”, por lo que consideran apropiado que aún realicen actividades separadas por sexo. Uno de los maestros expresa: “cuando hacemos gimnasia rítmica, los varones no pueden hacer gimnasia rítmica, no es adecuado, cuando hacemos fútbol a mí me gusta el fútbol, pero considero que las damas junto con los varones haciendo fútbol, no es muy productivo, los varones se aburren, hacemos fútbol separado...”

Gálvez y Moreno (2015), también en un estudio observacional realizado en Chile, donde participaron 26 hombres y 10 mujeres y cuya finalidad fue conocer cómo es que la mirada androcéntrica y sexista es manifestada y replicada en las clases de EF escolar, reportó los siguientes comportamientos a modo de ejemplo: a) el profesor responde que los varones pueden jugar a la pinta mientras las mujeres cocinan. Algunos se ríen y otros, principalmente damas, responden con disgusto por el comentario. El profesor nuevamente interviene diciendo: entonces no cocinen, hagan el aseo. Esta vez una niña le grita (en tono de broma) que es un machista; b) Me acerco y le pregunto a un grupo de estudiantes si han tenido clases con las niñas, y me dicen que de EF no, pero hace un tiempo tenían una asignatura llamada desarrollo físico y ahí era mixto. Un estudiante expresa “es que nosotros somos muy machotes” acompañado de un gesto con sus brazos, como si estuviera mostrando músculos y sonrío.



Si bien estos registros y estudios no son suficientes para generalizar una realidad en Chile, se puede apreciar que aún existen pensamientos por parte del profesorado cargados de estereotipos, tal y como lo expresa Valdivia et al. (2021) "... el comportamiento del alumnado y las creencias del profesorado siguen siendo muy estereotipadas, generando en múltiples ocasiones situaciones de desigualdad." (p.199) y que estos pensamientos, no solo corresponden al profesorado y estudiantado de EF, si no, que estas creencias permanecen activas en la cultura educativa a lo largo del mundo.

2.3.5 Las competencias y características profesionales del profesorado de EF desde la perspectiva de género

Para comprender este punto, se debe iniciar por aclarar lo que se entiende por competencias, en esta línea tenemos a Anguita y Torrego (2009), quienes plantean que, una competencia tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, valores y actitudes, constituyendo un "saber hacer" complejo y adaptativo. Según ellos, estas características, son las que precisamente benefician una integración de la PG, un saber aplicado, variado en conocimientos y adecuado a la diversidad de contextos.

Ahora bien, por un lado, tenemos a Mora y Pujal (2009) quienes presentan en su trabajo una clasificación de competencias a las que los y las estudiantes de educación superior aspiran, categorizando dichas competencias en de *cuidado* y de *provisión*. Mencionan que para introducir la PG dentro del desarrollo de competencias de los y las profesionales, es necesario asegurarse que no se le preste mayor atención a uno de estos grupos de competencias sobre el otro, ya que comúnmente se le atribuyen las



competencias de *cuidado* a las mujeres (habilidades lingüísticas e interpersonales), y las de *provisión* a los varones (habilidades técnico-científicas y cognitivas matemáticas). Se propone entonces introducir la competencia “perspectiva de género” dentro de las competencias otorgadas a los y las profesionales, integrando características tanto de cuidados como de provisión sin distinción por sexo.

Por otro lado, tenemos a la Universidad de los Lagos en Chile (2020), que propone tres ejes para el desarrollo de una docencia con PG; 1) utilizar coeducación durante la formación, 2) abordar las pedagogías feministas, y 3) considerar elementos de las pedagogías queer y elementos epistemológicos trans. Argumenta que, logrando un entendimiento de la relación entre educación, perspectivas feministas, y como es que estas últimas se articulan con la coeducación, se propicia una mirada crítica y anti-normativa, que pudiese contrarrestar las situaciones de desigualdad (relaciones de poder asimétricas, discriminación de género y marginación de grupos sociales).

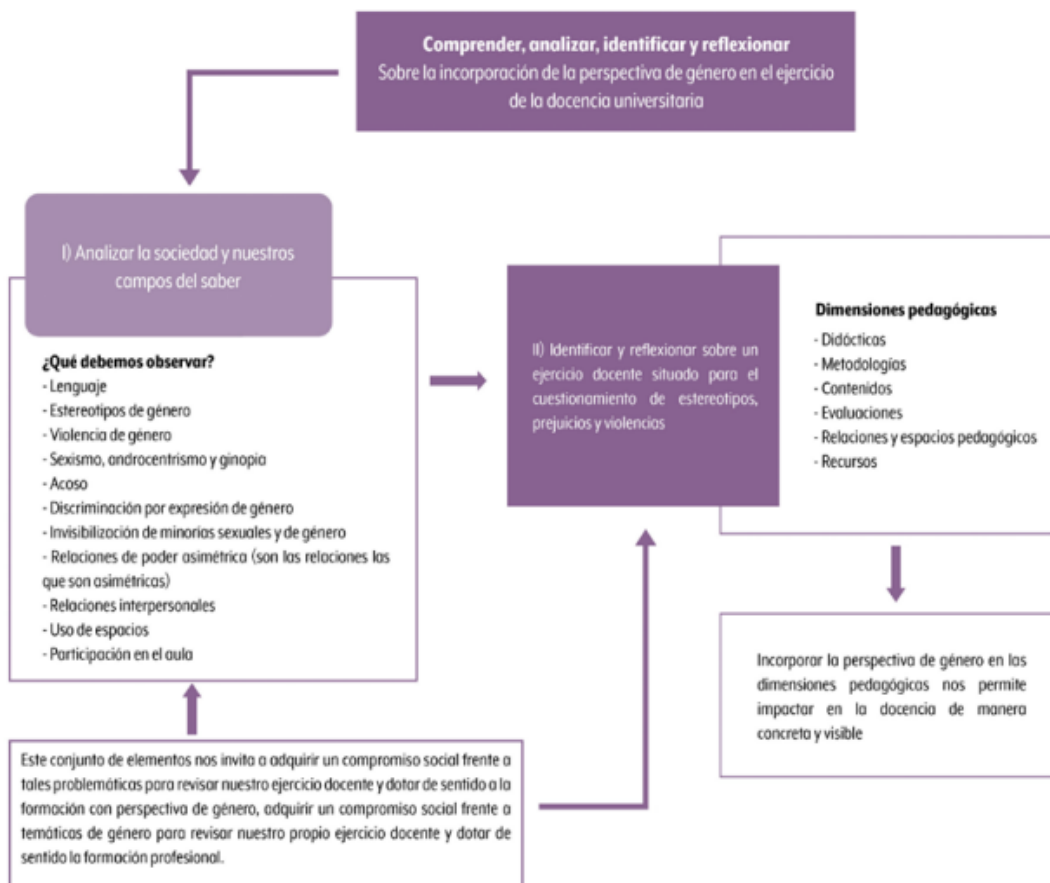
En el trabajo de la Universidad de los Lagos (2020) se plantea la pregunta, ¿Qué elementos son relevantes de incorporar para desarrollar características en base a las PG en una formación universitaria?, para lo que se plantea lo siguiente:

- Experiencias y narrativas de vida diversas para llevar a cabo los procesos formativos.
- Los relatos deben ir orientados en un sentido colaborativo y no competitivo, que nos lleven a pensar en el cuidado personal y el de otros.

- Avanzar hacia la construcción de nuevas masculinidades, sumando el reconocimiento de mujeres y otras identidades en la construcción del conocimiento
- Construcción de espacios seguros y de confianza que permitan cuidar las relaciones de aprendizaje de las personas que conforman la comunidad.

Además de lo anterior, suman un mapa conceptual sobre prácticas para la introducción de las PG en la formación profesional, la que se presenta a continuación:

Figura 4. Propuesta para la incorporación de la Perspectiva de género en el ejercicio y formación profesional



Nota. Figura extraída de Universidad de los Lagos (2020)



Por lo tanto, proponen para una buena enseñanza docente en la educación universitaria, el replantear continuamente el proceso de formación con PG, con todo lo que ello implica, un cuestionamiento tanto a nivel metodológico; contenidos, métodos evaluativos y métodos de enseñanza., como también un cuestionamiento social; lenguaje utilizado, violencia percibida, relaciones de poder, e incluso el uso del espacio, de esta manera, conseguir un real compromiso docente que favorezca el cambio hacia una perspectiva de enseñanza más integradora.

Similar es lo que expresan Lleixà et al. (2020), cuando comentan que para que la disciplina de la EF sea una herramienta de cambio, se hace necesario que el profesorado, realice una reflexión crítica sobre sus creencias y su actuación cotidiana, ya que esto configura el curriculum oculto que repercute de manera directa en el estudiantado. Para lo anterior, plantean un modelo educativo hacia el profesorado de EF, con la finalidad de integrar la PG dentro del proceso formativo.

Estas autoras mencionan que con un enfoque con PG en el profesorado, se trata de intervenir de manera consciente en la ruptura de prejuicios y estereotipos de género, además de poner en evidencia las situaciones de discriminación y desigualdad, para favorecer la formación integral del estudiantado. Tejero (2015) comenta que la comprensión que los y las futuras docentes tengan sobre los aspectos históricos y antropológicos de la sexualidad, es la base para que puedan cuestionar el aprendizaje, tomando conciencia de sus propios comportamientos, lo que eventualmente incidirá en el alumnado.



Por lo tanto, se puede concluir que las características y competencias que debe tener el profesorado, deben ser elementos que le permitan interactuar de manera equitativa y responsable con el estudiantado, pudiendo considerar distintas perspectivas adaptadas a distintos momentos y contextos, desarrollando su actividad desde una PG, replanteando constantemente las situaciones de desigualdad y discriminaciones por sexo.

2.3.6 Currículum Oculto

El currículum oculto corresponde a un conjunto de normas y valores que son aprendidas en la primera infancia y estos son perpetuados en la escuela a través de los gestos, comportamientos y actitudes del profesorado hacia el alumnado (Altable, 1993). Se entiende que el *currículum oculto* es aprendido de forma inconsciente por el alumnado, y este sería un reflejo de la cultura hegemónica en la que vivimos (Guerra 2002). Es por la razón anterior, que la actitud y valores que posea el profesorado juega un rol fundamental en la transmisión de cultura, repitiendo desigualdades, o generando espacios de cambio (Solis, 2016; Gonzales y Villaseñor, 2010; Brown y Evans, 2005; Anguita, 2011). En la misma línea, en un documento presentado por la Universidad de los Lagos (2020) se menciona que el currículum oculto, es comprendido como las prácticas culturales que se llevan a cabo dentro de las instituciones, las cuales no son enseñadas de manera explícita, pero que igualmente, ofrecen una oportunidad de aprendizaje y apropiación para el estudiantado. Se agrega además, que lo descrito anteriormente, ofrece la posibilidad de modificar la prevalencia de prácticas nocivas que pudiesen presentar situaciones de discriminación, esto a través del propio cuestionamiento del profesorado, que ayude a mejorar las situaciones de violencia y/o



discriminación. Además, Lleixa et al., (2020) sostienen que, es deber del profesorado realizar una reflexión crítica sobre sus creencias y actuar cotidiano, siendo imprescindible para evitar la reproducción del sistema hegemónico de género.

En palabras de Devís et al., (2005):

Hacer visible lo que se encuentra oculto resulta fundamental para elevar a la conciencia colectiva, especialmente a la de la comunidad educativa, las discriminaciones y los problemas ligados al género y a la sexualidad en las clases de EF. (p.83)

Ahora bien, dentro de la educación tradicional, ha imperado un modelo y cultura androcentrista, lo que no es evidente dentro del currículum formal, pero que ha podido ser reproducido a través del propio comportamiento del profesorado, enmarcado dentro del currículum oculto (Aristizabal y Vizcarra, 2012). Lleixa et al., (2020) presenta que las ideas sexistas y androcentristas, son llevadas al aula de clases por las creencias del profesorado, quienes podrían replicar situaciones de desigualdad y discriminación, sin ser conscientes de aquello.

Maceira (2005) nos plantea que el currículum oculto es el responsable de que justifiquemos, y percibamos como naturales algunas actitudes, conductas, valores, relaciones, significados, representaciones, etc., que provendrían del androcentrismo y el sexismo producido por la violencia patriarcal. Prince (2021) nos plantea que así mismo el currículum oculto contribuye a la replicación de los estereotipos de género y a la transmisión de percepciones de poder.

Se concluye entonces, que el currículum oculto, representa la transmisión de valores, conocimientos y conductas, que no son planificados en un currículum formal,



pero que son presentados a través del comportamiento, actitudes y creencias del profesorado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.7 Sexismo y androcentrismo en el lenguaje.

LLeixa, et. al (2019) presenta una diferenciación entre lenguaje sexista y androcentrismo en el lenguaje, señala que, androcentrismo lingüístico corresponde a aquellas formas que ocultan e invisibilizan a las mujeres a través de la expresión verbal, y por sexismo lingüístico se entiende, aquellas actitudes caracterizadas fundamentalmente por el menosprecio y desvalorización. Ballber-Pinet (2012) expone que una de las cosas que contribuyen a que persevere el sexismo en la sociedad, es el uso abusivo del masculino en las expresiones y vocabulario, si bien gramaticalmente su uso para referirse a ambos sexos es válido, desde un punto de vista social es considerado una clara discriminación hacia las mujeres. Alfaro (2010) menciona que este tipo de sexismo, también se puede apreciar en el lenguaje deportivo actual, siendo sumamente sexista y perverso, ya que contribuye a ocultar la realidad de las mujeres en el ámbito deportivo, lo que es llevado por la idea tradicional de que el deporte es netamente masculino, invisibilizando a las mujeres e infravalorando sus éxitos, aportando a los estereotipos de género. Así, el uso generalizado de un lenguaje sexista, supone una primacía del sexo masculino e invisibiliza a las mujeres en su conjunto, con esto, el alumnado en general, relaciona lo masculino con lo total, la persona con “varón”, ocultando la existencia de las mujeres en el universo (Anguita, 2011).

Núñez et al. (2021) afirman que “el sistema educativo es una pieza fundamental en el éxito de cualquier reforma lingüística” (p.50), por lo que el profesorado es



responsable de difundir el lenguaje no sexista, si bien estos se ven obligados a guiarse por la norma académica, tienen el deber de difundir un lenguaje que contraste la gramática oficial, permitiendo que todo el colectivo estudiantil se sienta identificado.

Serra et al. (2018) exponen propuestas para llevar un trabajo coeducativo en el aula de clases, donde el lenguaje cobra un rol fundamental. Para lo anterior se propone la utilización de un lenguaje inclusivo, verbal y escrito, donde se visibilice a los colectivos de hombres y mujeres, evitando el sexismo y la permanencia del androcentrismo, por lo que también comenta, que se debe evitar el uso de diminutivos y superlativos, además de la eliminación de frases estereotipadas. De esta manera, y a través del lenguaje, se puede generar un espacio de trabajo mutuo y diálogo, donde ambos sexos puedan desarrollar su identidad.

Por lo tanto, se observa que un lenguaje sexista, contribuye a la invisibilización o discriminación de uno de los sexos, en este caso en particular, al sexo femenino. En esta línea, el trabajo realizado por el profesorado en el aula de clases es fundamental para un cambio lingüístico en la sociedad, permitiendo que hombres y mujeres, sean visibilizados y validados por igual.



Capítulo 3. Método

3.1. Enfoque y tipo de estudio.

El método que a continuación se detalla describe las orientaciones que abordó el proceso investigativo de este estudio. Este se estructuró en función de la necesidad de dar respuesta a los objetivos de la investigación y de los supuestos teóricos presentados previamente.

La investigación se posicionó desde un enfoque cualitativo, ya que buscó identificar, analizar y reconstruir la creencia y perspectiva de los actores, a partir de sus discursos y prácticas (Flick, 2012). Este enfoque permite profundizar en pocos casos, tratando de penetrar en los niveles connotativos y latentes de las personas. De acuerdo con ello, este estudio optó por una metodología cualitativa, puesto que buscó conocer las opiniones y creencias de profesoras y profesores de las carreras de Pedagogía en Educación Física de Chile, en relación a la PG y las estrategias de enseñanza.

Tello (2014) argumenta que un enfoque cualitativo permite analizar contextos de distintos grupos de actores, así como procesos y episodios en variados campos de acción, permitiendo la interacción directa entre quienes realizan la investigación y la población de estudio, pudiendo analizar datos de distinta índole en relación con la percepción subjetiva del propio investigador o investigadora.

El diseño del estudio se estableció en función de una metodología de tipo inductiva, basada en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), la cual trata de descubrir y explicar la interpretación de significados desde la realidad social de los individuos, con el fin último de crear una teoría que explique el fenómeno de estudio (Morse et al., 2009).



3.2. Técnica de recolección de datos

La técnica empleada para la recogida de datos u obtención de información fue el grupo focal. Escobar y Bonilla (2009) comentan que este tipo de técnica consiste en la realización de una entrevista grupal, donde las temáticas giran en torno a una serie de preguntas diseñadas cuidadosamente por el investigador, con el fin de lograr que surjan emociones, pensamientos, creencias y expresiones, que finalmente será de donde surgirán los datos a interpretar. Las autoras argumentan que uno de los beneficios de este tipo de técnica, es poder obtener información a través de las vivencias y experiencias emocionales surgidas en el grupo, datos que difícilmente se podrían obtener de otra manera. Según Barbour (2013), un beneficio que tiene esta técnica es que hay personas que en las entrevistas individuales se ven intimidados y les cuesta expresarse, mientras que en el debate que se forma en los grupos focales se pueden expresar de mejor manera.

3.3. El guión semiestructurado como instrumento del grupo focal

El instrumento utilizado en los grupos focales (GF) correspondió a un guión semiestructurado, el cual fue elaborado y orientado en función de lo siguiente:

- Objetivos de la investigación (seminario de grado)
- Objetivos de una investigación superior (investigación FONDECYT Iniciación)
- Revisión de la literatura relacionada con la investigación (estudios y publicaciones en relación con los objetivos del estudio).

Sobre el guión semiestructurado, cabe señalar que responde a una investigación mayor (Fondecyt Iniciación), el cual incluyó preguntas que no han sido consideradas en la elaboración de este seminario de investigación (anexo 1).

En el caso puntual de esta investigación, las preguntas consideradas en los análisis y que están relacionadas a los objetivos se exponen en el siguiente cuadro.

Cuadro 11. Preguntas relacionadas a los ejes empleados para las entrevistas.

| Dimensión | N° | Pregunta |
|--|--|---|
| A. Creencias y contexto | A1. Creencias y contexto sobre la PG | A grandes rasgos, ¿Qué conocen sobre el término Perspectiva o Enfoque de Género?; ¿A qué se refiere ese término?; |
| B. Estrategias de enseñanza y de evaluación | B1. Estrategias de enseñanza y de evaluación en PEF | ¿En sus clases existirán prácticas pedagógicas que consideren y promuevan la Perspectiva de Género (equidad-igualdad)?, ¿cómo cuáles? (Prácticas coeducativas – uso de imágenes femeninas – evaluación diferenciada – lenguaje inclusivo, bibliografía - comunicación); ¿Conocen Estrategias de Enseñanza (Métodos de enseñanza) que permitan promover la igualdad y equidad de género en la Formación Inicial Docente?, ¿Cómo cuáles? |
| B. Estrategias de enseñanza y de evaluación | B7.1. Sugerencias/ orientaciones MINEDUC | A continuación, leeré unas sugerencias del MINEDUC respecto a la perspectiva de género (Comisión: Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción. 2019): - La incorporación de una asignatura de enfoque de género en todas las mallas curriculares de las carreras y programas de estudios de formación inicial docente. - Entregar formación de género en actividades académicas estructuradas y explícitas en los currículos de formación inicial docente de las diferentes carreras de pedagogía (cursos de formación general, cursos optativos y específicos sobre el tema). - Ilustrar y mostrar un lenguaje inclusivo a través de los diversos documentos de estudio, difusión y comunicaciones - Que el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía establezca criterios de calidad sobre la formación con equidad de género, que se orienten en la creación de cátedras específicas, contenidos transversales y prácticas educativas libres de estereotipos en la malla curricular. ¿Cuál es su opinión sobre esas sugerencias?, ¿están de acuerdo?, ¿tienen aplicabilidad? |
| C. Estrategias de promoción para la incorporación de mujeres a la carrera de PEF | C2. Acciones a nivel metodológico para incorporar la PG en las carreras de PEF | De manera específica, respecto al desarrollo del Plan de Estudios y sus asignaturas: ¿Ustedes creen que es necesario implementar acciones a nivel metodológico que consideren la Perspectiva de Género (igualdad, equidad en el desarrollo de las clases; en las evaluaciones; coeducación; asignaturas con enfoque hacia la mujer; más profesoras mujeres en la carrera; guías metodológicas; guías de buenas prácticas) ?; ¿Por qué no o por qué sí?; ¿Cómo cuáles acciones? |

Nota: Elaboración propia



3.4. Grupos focales y sus participantes.

El estudio contempló el desarrollo de tres GF que se distribuyeron de la siguiente forma:

1. GF con profesores y profesoras de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada perteneciente al CRUCH.
2. GF con profesores y profesoras de Pedagogía en Educación Física de una universidad pública perteneciente al CRUCH.
3. GF con profesores y profesoras de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada no perteneciente al CRUCH.

Esta distribución responde al sentido de otorgar una representación de los discursos provenientes de los tres tipos de universidades que imparten la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile: públicas del CRUCH, privadas del CRUCH y privadas. Además, cabe señalar que un GF se desarrolló en una universidad del norte del país, otro se llevó a cabo en una universidad de la zona centro de Chile y el tercero se aplicó en una universidad de la zona sur.

3.4.1. Participantes de los grupos focales

Los participantes de los GF fueron profesores y profesoras de las carreras de Pedagogía en Educación Física de tres universidades del país.

- GF 1: cinco profesores hombres, cuyas edades eran: uno de 32 años, dos presentaban 43 años, uno 50 años y el último 52 años.
- GF 2: dos profesoras con edades de 33 y 49 años y, 2 profesores con edades de 31 y 35 años.
- GF 3: una profesora de 57 años; dos profesores de 47 años y uno de 38 años.



El promedio de edad fue de 44.9 años, y como se observa previamente, el total de participantes fueron 13 sujetos, de los cuales tres eran profesoras y 10 eran profesores.

3.4.2. Criterios de inclusión de los participantes.

- Ser profesores y profesoras de EF (contar con título de la especialidad).
- Ser profesores/as formales de las carreras, es decir, contar con una relación contractual de tipo: profesor de planta, a contrata o a honorarios/part time.
- Dictar docencia regular en la carrera en al menos tres años previo al inicio del GF.

3.4.3. Criterios de exclusión de los participantes.

- Profesoras y profesores que no posean tres o más años dictando docencia a la carrera respectiva.

3.5. Trabajo de campo.

Los tres GF se realizaron de manera presencial en las sedes de las universidades y carreras seleccionadas. Estos fueron administrados por profesores de EF (investigadores) con una amplia experiencia en este tipo de técnica y también en temáticas de género y en formación inicial docente. La coordinación de los GF implicó contactar con los jefes/as de carrera de PEF de las universidades participantes, con el objetivo de identificar a los participantes e invitarlos a los grupos respectivos. Esta acción fue realizada por el profesor guía de este seminario.

Los GF se desarrollaron durante los meses de diciembre de 2021 y enero de 2022. El promedio de duración de los GF fue de una hora y 19 minutos. Lo cual es coherente con lo planteado por Barbour (2013), quien señala que estos deben tener una duración de entre una y dos horas. Todos los grupos focales fueron registrados mediante una



grabadora digital marca Phillips Voice Tracer DVT2050 y la aplicación de grabadora de audio de teléfonos celulares.

Al inicio de los grupos focales se solicitó a cada profesor/a participante el completar una ficha identificatoria y la aceptación y firma de un consentimiento informado (ver anexo 3), en el cual se señalaban los objetivos de la investigación, el resguardo de los datos personales y la no identificación personal en cualquier producto que surgiera de la investigación, es el caso de este seminario de grado. Esta investigación contó con la aprobación del Comité Ético Científico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

3.6. Análisis de los grupos focales

La técnica para estudiar los GF fue el análisis del discurso y desde un paradigma interpretativo (Santander, 2011), el cual se caracteriza por no realizar generalizaciones a partir del objeto estudiado, sino más bien, busca explicarlo y comprenderlo. Este paradigma dirige su atención a aquellos aspectos no observables, no medibles, ni susceptibles de cuantificación (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados para los actores sociales), interpreta y evalúa la realidad, no la mide (Santos, 2010).

De forma particular, el discurso es concebido como una creencia, una práctica o un conocimiento que construye realidad y proporciona una forma común de entender el mundo por los individuos y pragmáticamente, es el lenguaje en uso y sus efectos en los distintos contextos sociales (Urra et al., 2013). De esta forma, analizar el discurso se ha establecido en una cuestión central para las metodologías de las ciencias sociales.



La técnica de análisis del discurso es un método que permite procesar información para lograr representar ciertos estadios del conocimiento y la experiencia de los productores de los textos, en forma de modelos funcionales de corte semántico. El análisis del discurso permite conocer conceptualmente al emisor, y como método, permite aislar y clasificar las nociones por medio de las cuales se expone determinado conocimiento, y ello puede generar una red semántica que permita la identificación de los intereses e intenciones de los productores (Zaldua, 2006).

Respecto puntualmente al trabajo operativo del análisis del discurso, en primer lugar, se realizó una transcripción de los grupos focales empleando el software Microsoft Word Office 365, el cual permite procesar y editar textos. Luego los archivos de texto (.doc) fueron asociados al software Atlas Ti. versión 8.0, programa computacional que permite realizar análisis de tipo cualitativo.

Una vez cargados los GF en un solo documento en Atlas Ti, se procedió a realizar el análisis de los textos, lo cual se materializó en una codificación de tipo abierta, es decir, que a medida que se leía el texto se creaban los códigos. Los códigos empleados fueron de tipo:

- a) Descriptivos: permiten verificar, conceptualizar y constatar un hecho, una actitud o visión.
- b) Interpretativos-Analíticos: permiten comprender y explicar un hecho, una actitud o visión.

La acción de codificar implica identificar un pasaje de texto (las citas) en un documento o imagen que ejemplifica una idea o concepto y conectarlo a un código que represente esa idea o concepto. Esto muestra que comparte las características indicadas



por el código (Gibbs, 2012). De forma paralela a la codificación se realizaron agrupaciones de códigos, en función de las preguntas realizadas, transformando así los grupos de códigos en categorías de análisis o dimensiones.

Una vez concluida la codificación del texto, se procedió a realizar los siguientes procedimientos en el software Atlas Ti:

1. Tablas de co-ocurrencia (ver anexo 2) con el objetivo de identificar las citas que tributaban o se relacionaban a más de un código, a fin de establecer relaciones de corte interpretativo.
2. Elaboración de redes de análisis: se elaboraron 4 redes de análisis, una por cada dimensión (categorías de análisis). Estas redes permitieron describir y explicar los resultados del análisis de los códigos obtenidos y sus relaciones. Estas redes se presentan en el apartado capítulo de resultados.

Cabe señalar que el análisis y exposición de los resultados (próximo capítulo), incorpora también una serie de citas obtenidas de los GF y asociadas a los códigos, lo cual ayuda a una mejor comprensión de los mismos resultados.



Capítulo 4. Análisis de resultados

A continuación, se exponen los resultados de la investigación en función de las cuatro dimensiones consideradas para el estudio. Al inicio de cada análisis se incorpora(n) la(s) preguntas planteadas en el desarrollo de los GF. Luego se muestra la tabla de códigos que se empleó en cada análisis (códigos descriptivos y analíticos) y que permitieron determinar los discursos preponderantes. Posteriormente se muestra la red de análisis de la dimensión, la cual se obtuvo al emplear el software Atlas Ti. v.8.0, y que permite evidenciar de manera gráfica el comportamiento y asociaciones entre los códigos respectivos. Al finalizar se realiza una descripción y explicación de la red de análisis, acompañada de las citas más relevantes obtenidas de los discursos analizados.

4.1. Dimensión. Creencias sobre la Perspectiva de Género en el profesorado de la carrera de Pedagogía en Educación Física.

En el desarrollo de los GF, al profesorado participante se les planteó la siguiente pregunta:

A1. ¿Qué conocen sobre el término Perspectiva o Enfoque de Género?; ¿A qué se refiere ese término?

A raíz de lo anterior, y considerando los mecanismos establecidos en el método, se establecieron dos tipos de códigos: descriptivos y analíticos.

Cuadro 12. Códigos descriptivos y códigos analíticos. Creencias sobre la Perspectiva de Género en el profesorado de la carrera de Pedagogía en Educación Física.

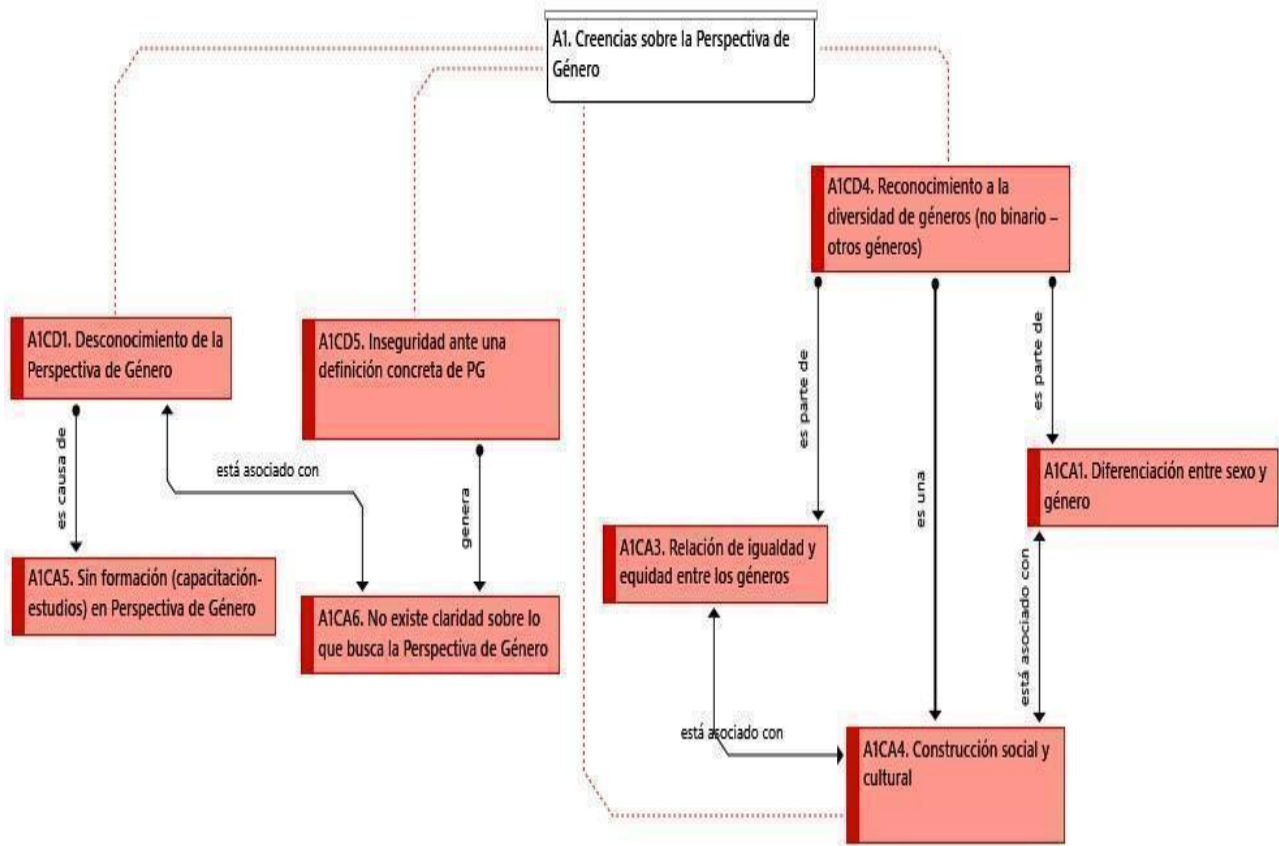
| Códigos descriptivos | Códigos analíticos |
|--|---|
| A1CD1. Desconocimiento de la Perspectiva de Género | A1CA1. Diferenciación entre sexo y género |

| | |
|---|---|
| A1CD2. Neutralidad/Indiferencia ante la Perspectiva de Género | A1CA2. Relación a lo femenino y masculino (excluye otros géneros) |
| A1CD3. Negatividad ante la aplicación de la Perspectiva de Género | A1CA3. Relación de igualdad y equidad entre los géneros |
| A1CD4. Reconocimiento a la diversidad de géneros (no binario – otros géneros) | A1CA4. Construcción social y cultural |
| A1CD5. Inseguridad ante una definición concreta | A1CA5. Sin formación (capacitación-estudios) en Perspectiva de Género |
| | A1CA6. No existe claridad sobre lo que busca la Perspectiva de Género |

Nota: Elaboración propia con datos de la investigación

El análisis realizado con el software Atlas Ti. permitió generar la siguiente red de análisis que tiene como propósito describir y explicar la pregunta planteada.

Figura 5. Creencias sobre la Perspectiva de Género en el profesorado de las carreras de Pedagogía en Educación Física.



Nota: Elaboración propia con datos de la investigación



El análisis permitió establecer dos líneas principales respecto a las creencias en torno a la PG por parte del profesorado. Por un lado, surgen las respuestas de un grupo minoritario de profesores/as, las cuales emergen desde el desconocimiento y la poca claridad terminológica respecto al término perspectiva o enfoque de género, tanto en su significado como en sus fines o propósitos. Ejemplo de ello, es la siguiente cita.

A1CD1. Me declaro un poco ignorante en este tema desde el punto de vista conceptual.

En este mismo sentido, también se observa poca seguridad al momento de responder y argumentar sobre la temática planteada.

A1CD5. Yo creo que tengo que ahondar un poco en la conceptualización de género.

Los motivos que sustentan este tipo de expresiones se articulan principalmente en la ausencia de acciones de capacitación o instancias similares que entreguen orientaciones sobre la conceptualización y fines que busca la PG.

A1CA5. No tuvimos formación en visiones como la perspectiva de género...

Por otro lado, las creencias mayormente expuestas por el profesorado se asocian al reconocimiento de una “diversidad de géneros”, lo que trasciende a la clasificación tradicional de tipo binario, es decir, femenino y masculino.

A1CD4. La perspectiva yo creo que es como una capacidad que debiésemos tener de considerar distintas formas de ser y estar dentro de un espacio y todas válidas en sí mismas...

A esta concepción, se asocia fuertemente la diferenciación entre el sexo biológico y la construcción propia del género.



A1CA1. El género ya no está dado por el aparato reproductor, sino que está dado por los sentimientos, por cómo la persona, no cierto, se expresa más allá de cómo es su... de cómo nace...

En este mismo sentido, también aparece de manera relevante el reconocimiento a que la PG se basa en la igualdad y equidad en las relaciones entre los hombres y las mujeres.

A1CA3. Es una equidad entre un hombre y una mujer para sus relaciones.

Una opinión que surge de manera robusta es la que concibe a la PG como una construcción social y cultural, yendo más allá de la lógica binaria tradicional.

A1CA4. Desde mi perspectiva yo entiendo que el género es la construcción cultural del hombre/mujer inicialmente, pero desde allí entonces uno puede reconocer que hay un desempeño longitudinal y una serie de elementos...valóricos, creencias, etc. que inicialmente en la básica tiene a hombres y mujeres, pero en la modernidad efectivamente hay otros elementos que están también provocando allí una disonancia...

4.2. Dimensión. Estrategias de enseñanza y evaluación con Perspectiva de Género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física

En el desarrollo de los GF, al profesorado participante se les planteó las siguientes preguntas:

B1. ¿En sus clases existirán prácticas pedagógicas que consideren y promuevan la Perspectiva de Género (equidad-igualdad)?, ¿cómo cuáles?. ¿Conocen Estrategias de Enseñanza (Métodos de enseñanza) que permitan promover la igualdad y equidad de género en la Formación Inicial Docente?, ¿Cómo cuáles?

A raíz de lo anterior, y considerando los mecanismos establecidos en el método de esta investigación, se establecieron dos tipos de códigos: descriptivos y analíticos.

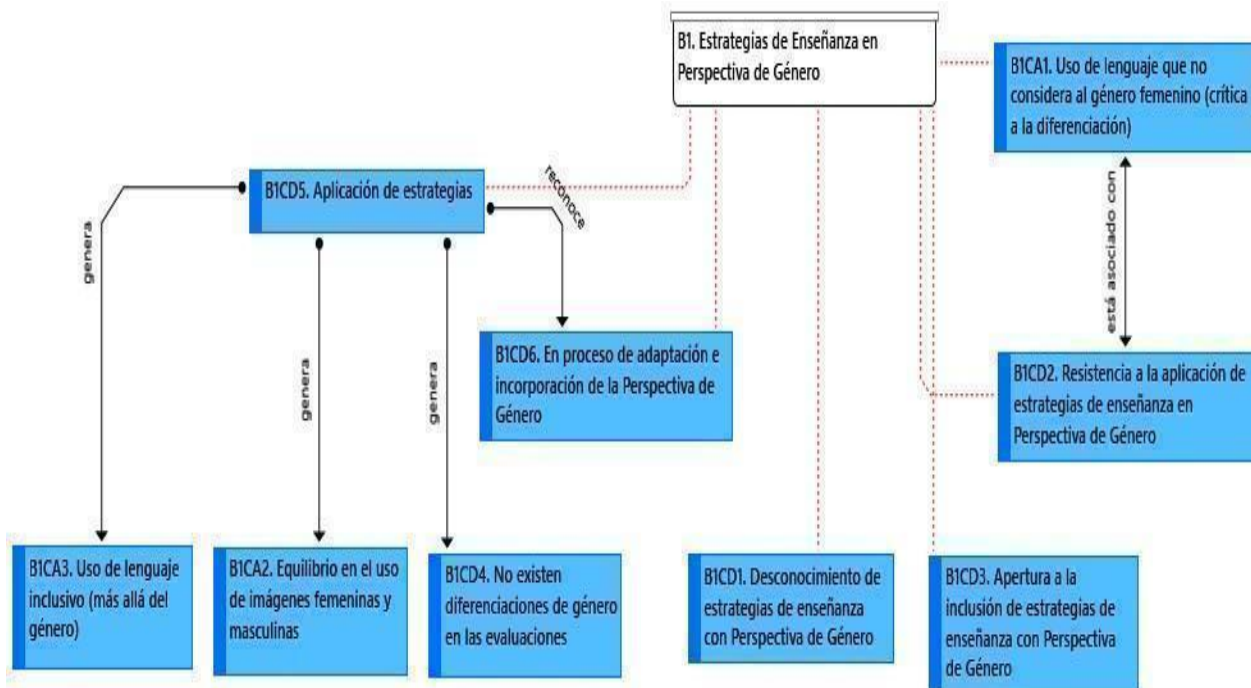
Cuadro 13. Códigos descriptivos y códigos analíticos sobre Estrategias de enseñanza y evaluación con Perspectiva de Género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física

| Códigos descriptivos | Códigos analíticos |
|--|--|
| B1CD1. Desconocimiento de estrategias de enseñanza con Perspectiva de Género | B1CA1. Uso de lenguaje que no considera al género femenino (crítica a la diferenciación) |
| B1CD2. Resistencia a la aplicación de estrategias de enseñanza en Perspectiva de Género | B1CA2. Equilibrio en el uso de imágenes femeninas y masculinas |
| B1CD3. No existe cuestionamiento sobre la necesidad de incluir estrategias de enseñanza en Perspectiva de Género | B1CA3. Uso de lenguaje inclusivo (más allá del género) |
| B1CD4. No existen diferenciaciones de género en las evaluaciones | B1CA4. Inversión de roles de género en las actividades prácticas |
| B1CD5. Aplicación de estrategias | |
| B1CD6. En proceso de adaptación e incorporación de la Perspectiva de Género | |

Nota: Elaboración propia con datos de la investigación

El análisis realizado con el software Atlas Ti. permitió generar la siguiente red de análisis que tiene como propósito describir y explicar las preguntas planteadas.

Figura 6. Estrategias de Enseñanza con Perspectiva de Género en la formación del profesorado de Pedagogía en Educación Física



Nota: Elaboración propia con datos de la investigación

El análisis permitió determinar tres líneas discursivas preponderantes, tanto en lo que respecta al conocimiento de estrategias de enseñanza y a su aplicación. En primer lugar, emerge un grupo mayoritario de opiniones que reconocen la aplicación de EE, ya sea, de manera intencionada o bien, como parte “natural” del proceso formativo.

B1CD5. A mí me pasó que hace dos o tres años, producto de esto mismo, del estallido social, de esta ola de feminismo, todo... lo empecé a instalar (la PG).

B1CD5. En la práctica misma de la asignatura, si claramente yo hago adecuaciones, hago adecuaciones para buscar el equilibrio, ya no tanto de lo deportivo, sino más bien de lo pedagógico.

En este sentido, ese mismo grupo de profesores y profesoras, también reconoce estar en un proceso de adaptación o incorporación a sus prácticas respecto a estrategias de enseñanza que incorporen la PG.



B1CD6. He tenido mucho contacto con personas muy feministas que me han dicho, me han hecho esas menciones, “trata de no hacer eso que ya es feo” me dicen, no estamos en la época antigua, entonces me han hecho como esas críticas y yo las he ido cambiando, entonces he ido mejorando esas prácticas de llegar a ese equilibrio.

En esta misma línea, las principales referencias a estrategias o mecanismos sobre cómo tratar la PG en la enseñanza, se asocian al uso de un lenguaje inclusivo y no sexista y también, a emplear imágenes de mujeres y hombres de manera equilibrada.

B1CA3. Uno trata de utilizar el lenguaje apropiado para no caer en una desigualdad frente a lo que ellos entienden y manejan sobre este concepto, porque cultural y socialmente está super potente y lo ven ellos ahí, en sus clases.

IB1CA2. Yo uso imágenes de hombres y mujeres por igual. De hecho, intento siempre contextualizar en nuestras propias características, me alejo, por ejemplo, de esta publicidad donde pone a todos caucásicos, blanquitos, no, siempre pongo ahí nuestra población, o contextualizar siempre en nosotros, por lo tanto, yo uso hombres y mujeres en las clases.

También surge desde el discurso del profesorado un reconocimiento a que las evaluaciones dentro de las asignaturas se desarrollan sin distinción de sexo o género, salvo a que, en alguna evaluación física, el protocolo lo señale como parte del procedimiento.

B1CD4. En mi experiencia de docente no he tenido diferencias entre hombres y mujeres, salvo cuando dicen que, al hacer una prueba física, por ejemplo, exista una técnica distinta al apoyar las rodillas ya, pero eso viene por el protocolo, siguiendo una forma determinada y no desde mi persona.

Una segunda idea relevante se ampara en el desconocimiento y no consideración de esta situación respecto a las EE con PG.

B1CD1. Yo por lo menos no (no utiliza estrategias).



B1CD1. Entonces claro nunca, nunca y ahora me he puesto a analizar, nunca he puesto una profe mujer.

Una tercera idea que nace de manera poco preponderante en el discurso, pero que está presente, se relaciona a ciertos rasgos de resistencia a la incorporación de la PG en las EE.

B1CD2. Creo que la práctica discriminatoria es hacer la diferencia, cuando intentamos hacer la diferencia.

B1CD2. Por ejemplo, a llevarlo a mis propias prácticas, por ejemplo, no.

B1CD2. Nuestra cultura está ahí, está metida y eso es complejo de evitar, es complejo de evitar y seguramente eso no se resuelve con la PG.

B1CD2. ¿Se está intentando igualar la cancha? Creo que, del punto de vista biológico en el área nuestra, del punto de vista biológico no se puede igualar, no se puede igualar.

Se articulan con lo anterior, acciones asociadas a la no utilización de un lenguaje inclusivo, por ejemplo.

B1CA1. Yo no uso el lenguaje inclusivo, porque me parece errado, yo uso el castellano vigente.

Finalmente emergen ideas de un grupo minoritario de profesores/as que manifiestan una apertura a la incorporación de la PG en sus EE.

B1CD3. Ahora se me hace mucho más fácil sobrellevar eso y como que no es tema para mí.

4.3. Dimensión. Sugerencias/orientaciones del MINEDUC sobre la Perspectiva de Género y la formación del profesorado.

En el desarrollo de los GF, a los profesores/as participantes se les plantearon las siguientes medidas propuestas por el MINEDUC y su Comisión: Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción (Ministerio de Educación, 2019).



- La incorporación de una asignatura de enfoque de género en todas las mallas curriculares de las carreras y programas de estudios de formación inicial docente.
- Entregar formación de género en actividades académicas estructuradas y explícitas en los currículos de formación inicial docente de las diferentes carreras de pedagogía (cursos de formación general, cursos optativos y específicos sobre el tema).
- Ilustrar y mostrar un lenguaje inclusivo a través de los diversos documentos de estudio, difusión y comunicaciones
- Que el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía establezca criterios de calidad sobre la formación con equidad de género, que se orienten en la creación de cátedras específicas, contenidos transversales y prácticas educativas libres de estereotipos en la malla curricular.

Luego se les consultó: ¿Cuál es su opinión sobre esas sugerencias?, ¿están de acuerdo?, ¿tienen aplicabilidad en la formación del profesorado?

Considerando lo expuesto y los mecanismos establecidos en el método, se establecieron dos tipos de códigos: descriptivos y analíticos.

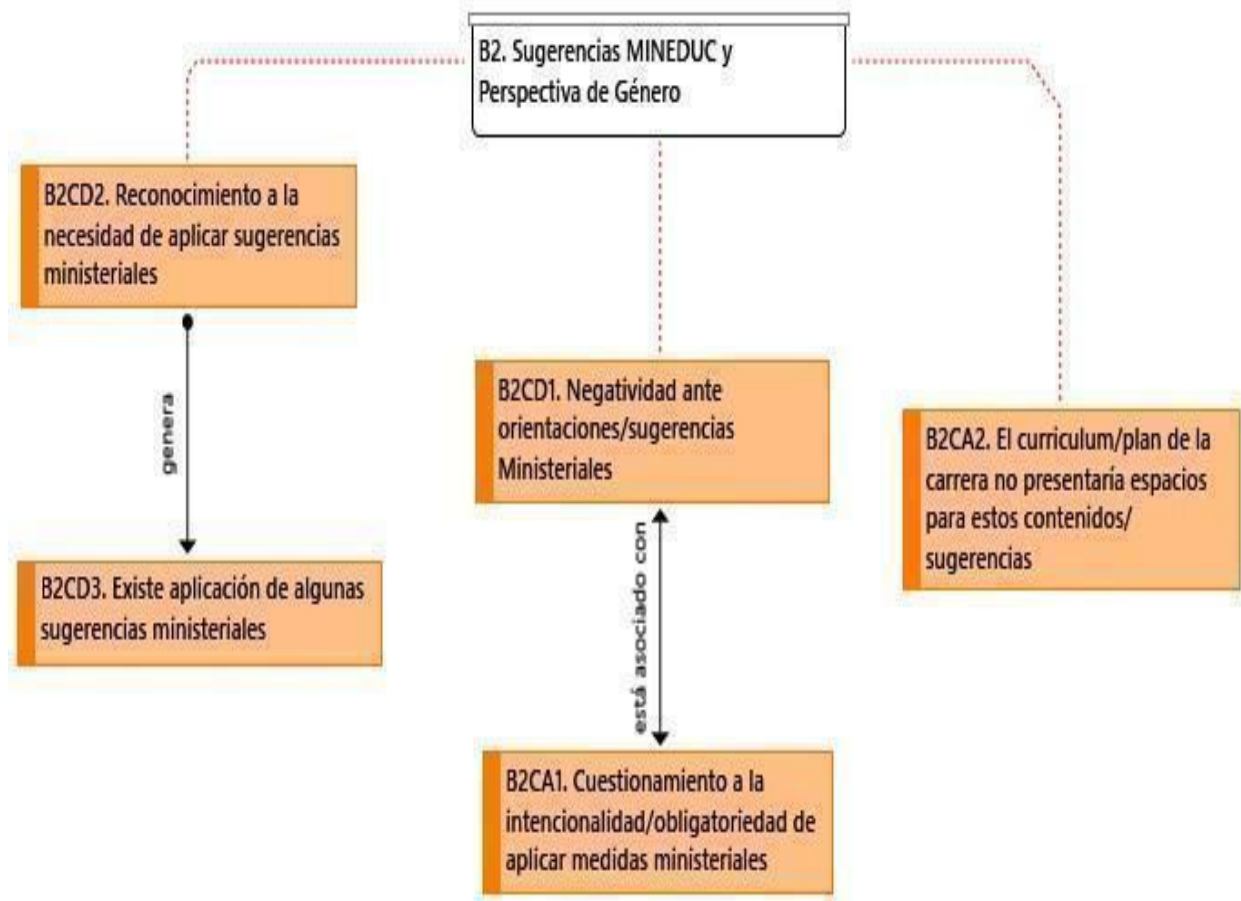
Cuadro 14. Códigos descriptivos y códigos analíticos. Sugerencias/orientaciones del MINEDUC sobre la Perspectiva de Género y la formación del profesorado.

| Códigos descriptivos | Códigos analíticos |
|---|---|
| B2CD1. Negatividad ante orientaciones/sugerencias Ministeriales | B2CA1. Cuestionamiento a la intencionalidad/obligatoriedad de aplicar medidas ministeriales |
| B2CD2. Reconocimiento a la necesidad de aplicar sugerencias ministeriales | B2CA2. El currículum/plan de la carrera no presentaría espacios para estos contenidos/sugerencias |
| B2CD3. Existe aplicación de algunas sugerencias ministeriales | B2CA3. Se requiere capacitación para aplicación de medidas |

Nota: Elaboración propia con datos de la investigación

El análisis realizado con el software Atlas Ti. permitió generar la siguiente red de análisis que tiene como propósito describir y explicar las situaciones y preguntas planteadas.

Figura 7. Sugerencias/orientaciones del MINEDUC sobre la Perspectiva de Género y la formación del profesorado.



Nota: Elaboración propia con datos de la investigación

El análisis permitió determinar dos ideas discursivas preponderantes. La primera y que mayor fuerza presenta se relaciona al reconocimiento y valoración de las propuestas ministeriales.



B2CD2. Creo que sí, o sea, nosotros podemos modificar nuestras prácticas pedagógicas en pos de facilitar el aprendizaje.

B2CD2. Sí, la verdad es que yo creo que son sugerencias que se pueden adaptar, yo creo que son sugerencias que también se pueden aplicar en las instituciones. Muchas veces estas sugerencias, y a lo mejor siendo un poco más crítico, dependen de los criterios de los académicos.

B2CD2. Se hace super necesario, es la única forma de poder transformar la escuela, si no, no se puede.

En este mismo sentido, surge fuertemente el reconocimiento a que existe una aplicación en mayor o menor medida de dichas sugerencias.

B2CD3. Estamos un poco adelantados en relación con las asignaturas que mencionaba.

B2CD3. Lo hemos aplicado en la carrera en la malla curricular, por ejemplo, tenemos asignaturas no cierto, educación física y diversidad que es la parte del rediseño, las teníamos también, pero hemos ampliado el concepto, no quizás únicamente a lo que es diversidad de género, como el nombre, pero si te digo que se siguen abordando esos temas.

La segunda idea discursiva preponderante y que confronta a la idea anterior, se configura como una negatividad de aplicación ante las sugerencias ministeriales. Estas ideas se enfocan en lo “pasajero” o “moda” de lo que significaría la PG en el proceso de formación del profesorado y de los sustentos que otorgan la argumentación de estas recomendaciones.

B2CD1. A mí me genera ruido cuando tratamos cuestiones que obedecen a la moda en una primera etapa, como todo, pero que después viene otra y se instala.

B2CD1. Entonces ahí un poco yo me voy hacia atrás, si se están dando recomendaciones de género ¿quién y cómo puso el tema sobre la mesa?, desde una perspectiva negativa, desde una perspectiva positiva ¿qué me pueda ayudar?...



Se asocia a esta segunda idea discursiva, un cuestionamiento a la obligatoriedad de aplicación de estas medidas.

B2CA1. Yo creo que la pregunta va más allá, ¿vamos a instalar una asignatura, una actividad curricular, porque efectivamente a lo mejor aporta la formación a fortalecerla o a todo lo que estamos hablando?, ¿por qué a través del tiempo va a perdurar y va a impactar?, ¿o estamos obedeciendo a una moda?,

B2CA1. No, pero la recomendación, principalmente cuando viene a nivel ministerial, termina siendo norma.

Finalmente, otra idea que se identifica en el discurso de algunos participantes se enfoca en el cuestionamiento a la capacidad de las carreras y sus planes de estudio para albergar los elementos sobre PG que sugiere el MINEDUC.

B2CA2. Sin embargo, el currículum no da para tanto...

4.4 Dimensión. Acciones metodológicas para incorporar la Perspectiva de Género en la carrera de Pedagogía en Educación Física.

Al finalizar los grupos focales, se consultó al profesorado sobre potenciales acciones que se podrían implementar en el proceso formativo de las carreras de PEF a nivel nacional. Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

C2. De manera específica, respecto al desarrollo del Plan de Estudios y sus asignaturas: ¿Ustedes creen que es necesario implementar acciones a nivel metodológico que consideren la Perspectiva de Género?; ¿Por qué no o por qué sí?; ¿Cómo cuáles acciones?

Considerando lo expuesto y los mecanismos establecidos en el método de esta investigación, se establecieron los siguientes códigos descriptivos.



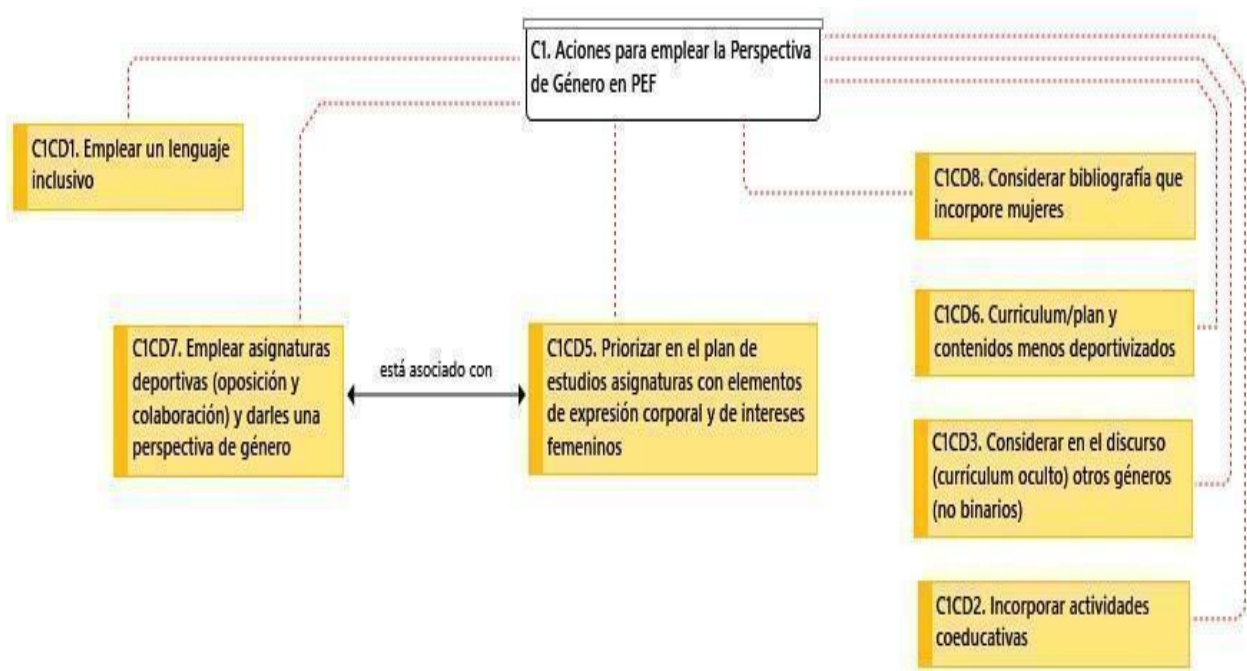
Cuadro 15. Códigos descriptivos y códigos analíticos. Acciones metodológicas para incorporar la Perspectiva de Género en la carrera de Pedagogía en Educación Física.

| Códigos descriptivos |
|--|
| C1CD1. Emplear un lenguaje inclusivo |
| C1CD2. Incorporar actividades coeducativas |
| C1CD3. Considerar en el discurso (currículum oculto) otros géneros (no binarios) |
| C1CD4. Uso de imágenes equilibrada |
| C1CD5. Priorizar en el plan de estudios asignaturas con elementos de expresión corporal y de intereses femeninos |
| C1CD6. Currículum/plan y contenidos menos deportivizados |
| C1CD7. Emplear asignaturas deportivas (oposición y colaboración) y darles una perspectiva de género |
| C1CD8. Considerar bibliografía que incorpore mujeres |

Nota: Elaboración propia con datos de la investigación

El análisis realizado con el software Atlas Ti. permitió generar la siguiente red de análisis que tiene como propósito describir y explicar las preguntas planteadas.

Figura 8. Acciones metodológicas para incorporar la Perspectiva de Género en la carrera de Pedagogía en Educación Física.



Nota: Elaboración propia con datos de la investigación

El análisis del discurso de los GF determinó una serie de medidas planteadas por parte del profesorado respecto a la incorporación de la PG en el desarrollo de las carreras de PEF. En este sentido, se identificaron dos propuestas altamente enfatizadas por parte del profesorado y que implican la incorporación de elementos de la PG en ciertas líneas de asignaturas. Emergen, por tanto, como ideas relevantes la necesidad de incorporar la PG en asignaturas de naturaleza deportiva y que requieren de acciones de oposición.

C1CD7. Sí, yo creo que un buen punto de partida podrían ser las asignaturas disciplinarias que tienen oposición y colaboración, siento que se transforman en herramientas metodológicas súper potentes en la comunidad educativa.

C1CD7. Yo creo que sin duda todas las asignaturas deportivas son una fuerte oportunidad para desarrollar esto, por ejemplo, nosotros ahora tenemos en la malla rugby y van todos a rugby, tenemos handball, van todos a handball y así.



También se plantea fuertemente la idea de incorporar la PG en asignaturas cuyo fin o eje es la expresión corporal, la danza o similares.

C1CD5. Expresión corporal, que extrañamente es la antítesis de los deportes, está más asociado a las conductas femeninas.

C1CD5. Darle una mayor relevancia, a ciertos elementos más sociales, más de interacción dentro de la motricidad, que sólo la motricidad como expresión deportiva.

De forma paralela a las ideas antes planteadas, otro elemento que muestra una alta presencia en los discursos corresponde a la necesidad de incorporar un lenguaje inclusivo, que visibilice a mujeres y hombres por igual.

C1CD1. Utilizar lenguaje inclusivo y también con perspectiva de género que es súper importante.

C1CD1. Uno si invita a que haya un discurso expresivo, oral y que las estudiantes se den cuenta que hay una transformación de que el profesor es un vehículo interesante para adherir en ese aspecto.

En un segundo plano, se identificaron otros planteamientos respecto a la incorporación de la PG en las carreras y en sus procesos formativos. Es el caso de incorporar en la bibliografía de las asignaturas trabajos (artículos, libros, etc.) de autoras, a fin de visibilizar la presencia femenina en el área disciplinar, particularmente.

C1CD8. Ya yo de este año que estoy pensando en que no puede haber en ninguna de mis asignaturas una bibliografía donde no haya una mujer, o sea, eso yo me lo propuse, aunque sea un artículo lo que encuentre, pero tiene que haber al menos una mujer.

Otro elemento sugerido se enfoca en evitar desarrollar un currículum “deportivizado”, tanto en los planes de las carreras como en sus programas de estudio.

C1CD6. En un próximo proceso de innovación, incorporar más elementos que vayan en la línea de lo que los jóvenes hoy día están practicando de manera



sistemática, más que lo tradicional que tenemos, digo entrenamiento deportivo, por ejemplo.

A nivel de discurso en las clases como en las mismas prácticas al interior de la clase (currículum oculto), se plantea ampliar el sentido del lenguaje y el reconocimiento a otros géneros, es decir, ir más allá de la clasificación binaria tradicional (femenino y masculino, o mujer y hombre).

C1CD3. Lo otro que yo siempre hablo con los estudiantes es sobre el estereotipo, ya que para las mujeres es sensible el señalar que tiene más habilidades para esto y menos para esto otro, ese tipo de cosas yo lo trabajo mucho con los estudiantes, porque también tenemos estudiantes que son de género no binario. Finalmente, emerge, aunque de manera poco enfática, la idea de promover y desarrollar actividades de tipo coeducativas.

C1CD2. Atendiendo principalmente a prácticas, creo importante que las parejas que trabajan sean mixtas y desde ahí buscar... bueno, a veces no nos alcanzan los números en relación a las mujeres (son menos), serán hombres con hombres, pero partiendo de esa base parejas mixtas.



Capítulo 5. Discusión

Comenzando con las creencias y percepciones del profesorado, se aprecia que un grupo (minoritario y principalmente hombres) declara tener pocos conocimientos y claridad entorno a la terminología y conceptos relacionados con la PG, sustentándose en que no recibieron mayor formación en esta materia o mostrando cierto desinterés. Lo anterior, también es expuesto por autores como Camacho y Girela (2017) y Serra et al. (2016), proponiendo que existe una práctica patriarcal dominante en la cultura educativa que permite que prevalezca el estatus quo otorgándole poco espacio a planes y programas universitarios relacionados al conocimiento sobre género. Este desconocimiento, es evidenciado en el estudio de Álvarez et al., (2010), donde estudiantes (hombres y mujeres) de diversos establecimientos educacionales de España, declaran observar diferencias de trato a favor de los hombres por parte del profesorado, este tipo de observación se acrecienta a medida que la edad de los y las estudiantes aumenta.

Por otro lado, y más favorable o con una actitud más positiva sobre la PG, toma fuerza dentro de los discursos expuestos, la idea y creencia de que el género va más allá del sexo, y de que este, es una construcción social y cultural, que concibe valores de igualdad y equidad. Lo anterior, coincide con lo expuesto por Samaniego y Gallegos (2011), quienes mencionan que el género no es sinónimo de sexo, y que este concepto hace alusión a las diferencias socialmente atribuidas a hombres y mujeres. Además, tenemos que el mismo Ministerio de Educación de Chile (2015) reconoce que el género está mediado por las construcciones sociales y culturales, las cuales dan identidad, en un marco de expresiones y orientaciones diversas.



Respecto a las estrategias de enseñanza y evaluación, se expone que un grupo mayoritario reconoce la aplicación de estrategias de enseñanza con PG, o al menos indica que buscan hacer adecuaciones a sus clases con el fin de buscar un equilibrio en el desarrollo del estudiantado. Lo anterior coincide con lo expuesto por Piedra et al. (2014), donde la mayor parte del profesorado estudiado demostró tener actitudes y disposición adaptativa y coeducativa frente a materias de la PG.

Dentro de los mecanismos expuestos por el profesorado, para la integración de la PG en sus clases, aparece la idea de la utilización de un lenguaje inclusivo, junto a la proyección de imágenes que incluya a hombres y mujeres por igual. La idea de la utilización de un lenguaje no sexista, es reafirmada por Nuñez et al. (2021) donde argumenta que el profesorado es responsable de difundir este tipo de lenguaje, para que todo el colectivo estudiantil pueda sentirse identificado. Serra et al. (2018) comenta que, a través del lenguaje, se puede generar un espacio de trabajo mutuo y de diálogo, donde ambos sexos puedan desarrollar su identidad.

En cuanto a la utilización y/o proyección de imágenes que incluya a hombres y mujeres por igual, Anguita y Torrego (2009) comentan que el androcentrismo dentro de la educación prospera por factores de organización y planteamiento de los recursos didácticos, entre estos elementos encontramos la utilización de imágenes que generalmente giran en torno al cuerpo masculino, contribuyendo a la invisibilización de las mujeres dentro del campo de la AF.

Apuntando a las evaluaciones, la mayoría de los y las docentes entrevistadas, manifiestan que no suelen hacer variaciones para el alumnado según el sexo o género,



a no ser que sea un test o evaluación física que contenga criterios de diferenciación por motivos biológicos. Esta idea de no realizar diferencias a la hora de evaluar, coincide con la evaluación de observación del comportamiento motor presentada por Diaz (2005), donde se evalúa en base a ejes valóricos e intenciones educativas, y no en base a las capacidades corporales del alumnado, las cuales caerían en prácticas discriminatorias.

Finalmente, en torno al área de estrategias de enseñanza y evaluación, un grupo minoritario opone resistencia a la integración de la PG en sus estrategias de enseñanza, considerando incluso como elementos herrados la utilización de lenguaje inclusivo, o la no diferenciación por elementos biológicos, lo que los llevaría a adoptar según Piedra et al. (2014) una actitud “bloqueadora”, dificultando el avance hacia la integración de la PG en la educación física escolar y universitaria.

Respecto a las propuestas de acción sugeridas por el MINEDUC (2019) y presentadas al profesorado en los GF, se obtiene que gran parte de los y las profesoras reconocen la necesidad e importancia de la implementación de estas sugerencias en pos de un avance a la integración de la PG dentro del sistema educacional. Lo anterior se condice con lo expuesto por Lleixà et al. (2020), quien comenta que la incorporación de la PG es fundamental para avanzar hacia un modelo coeducativo, que pueda transformar las tradicionales relaciones de género. A esto también se suma Diez-Ros et al. (2016) quien argumenta, que una educación en igualdad de oportunidades es clave para desarrollar sociedades más justas. Además de lo anterior, se pueden observar estudios donde se presentan los beneficios de la implementación de estrategias de enseñanza con PG, como los de Donoso y Velasco (2013) o el de Pollock et al. (2021), donde en



ambos casos se aprecia una disminución de las creencias sexistas y prácticas discriminatorias en el estudiantado de educación superior, relacionadas al área de la actividad física y salud, luego del desarrollo de un curso con PG.

Sin embargo, también se obtiene, que hay quienes creen que todo lo que tiene que ver con género es un tema pasajero, e incluso “moda”, cuestionando la aplicabilidad del plan de acción. Este tipo de actitud por parte del profesorado caería dentro de la categoría de “bloqueadora” según lo expuesto por Piedra et al. (2014), ya que se niegan a replantear lo ya expuesto por los constructos sociales tradicionales, replicando un modelo educativo basado en el androcentrismo.

En cuanto a la incorporación de la PG en PEF, los y las docentes de los GF proponen una serie de acciones en virtud de mejorar las condiciones actuales de inequidades y segregación. Dentro de estas acciones se encuentra la incorporación de un lenguaje cotidiano más inclusivo, que abarque más que solo a los varones. Lo cual es expuesto por Lleixa, et. al (2019), señalando que el uso actual del lenguaje invisibiliza a las mujeres, siendo este un problema de inequidad e injusticia social. A lo anterior, se suma Ballber-Pinet (2012) quien argumenta, que el uso indiscriminado de un lenguaje en masculino, permite que el sexismo se perpetúe, por tanto, un lenguaje inclusivo es fundamental para avanzar en aras de una sociedad más justa y equitativa. También surge por un lado como propuesta del profesorado, el utilizar los deportes de oposición y colaboración como herramientas para la integración de hombres y mujeres, esto a través del trabajo en grupos mixtos. Esta idea se conecta con lo que buscan Rodríguez y Miraflores (2018), quienes idean una propuesta educativa en base a la adaptación y/o modificación del fútbol, que permita la integración y participación de todos y todas las



estudiantes. De esta manera, posibilitar la utilización de elementos, que pudiesen considerarse contraproducentes, por la alta interpretación androcentrista que se les suele dar en este deporte y otros más, lo que es apoyado por Mintegui, (2006), quien dice que el deporte es muy masculinizado, desde quienes juegan, hasta quienes lo dirigen.

Por otro lado existe la sugerencia de alejarse de los deportes de oposición y plantear más actividades en contacto con la naturaleza y actividades recreativas, las cuales según Tejada y Padilla (2010) abren una gran posibilidad de trabajo coeducativo, lo cual es fundamental para un avance en PG.

Otro punto importante dentro de las acciones planteadas es la idea de visibilizar a las mujeres dentro del área académica y deportiva, esto a través de la utilización de bibliografía escrita y desarrollada por mujeres, como también la apreciación y reconocimiento del sexo femenino dentro del campo de PEF. Lo anterior se reafirma con el estudio de Piedra et al. (2013), donde se propone como una buena práctica coeducativa, el trabajar con logros femeninos las clases de educación física. Baena y Ruiz (2009) y Ortega y Melekero (2013), también afirman que se puede visibilizar más a las mujeres, dentro del campo educacional y deportivo.



Capítulo 6. Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos y los resultados de esta investigación, se concluye lo siguiente:

1. Respecto a las creencias del profesorado en materias de género, gran parte de los y las profesoras entrevistadas en los GF poseen conocimientos en cuanto a las concepciones teóricas y conceptuales atribuidas a PG, pudiendo hacer distinciones entre sexo y género, además de poder dar ejemplos de cómo estos se articulan dentro de los roles sociales. Los conocimientos y concepciones teóricas presentadas por el profesorado se emplean de manera coincidente con lo analizado en la literatura.

También hay un grupo minoritario que reconoce no estar familiarizado aún con estas temáticas, argumentando que no poseen orientaciones teóricas, ni capacitaciones con PG en sus procesos formativos. Así entonces, queda en evidencia que aún falta atención en los procesos de capacitación del profesorado en cuanto a la PG.

2. Por un lado, en cuanto a las prácticas pedagógicas que incorporen la PG, se observa que gran parte del profesorado declara implementar elementos con esta perspectiva en sus clases, mostrándose abiertos y dispuestos al cambio del modelo pedagógico tradicional, a uno más inclusivo y justo con todos y todas. Dentro de las prácticas mencionadas y atribuidas por el profesorado para la integración de la PG, se aprecia de manera preponderante la utilización de un lenguaje inclusivo, que integre a todos y todas, además de la utilización de imágenes y literatura que no considere sólo a los hombres, a fin de visibilizar roles



y logros femeninos dentro del campo de la actividad física y salud. Además de lo anterior, se observa que la mayoría afirma no hacer distinciones por sexo o género a la hora de evaluar. Estos discursos manifiestan un gran avance hacia una educación más equitativa y permisiva con el desarrollo del estudiantado.

Por otro lado, y de manera preocupante, se observa que parte del profesorado entrevistado, manifiesta cierta resistencia a la integración de elementos que consideren la PG en sus clases, proponiendo como elementos herrados la integración de un lenguaje inclusivo, o manifestando dudas en cuanto a la intencionalidad de integrar una perspectiva que busca la equidad dentro del sistema educativo y social, argumentando que este tipo de movimiento responde a una “moda”.

3. Apuntando a las prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza que emplean las PG en el proceso de formación del profesorado de EF, nace desde los GF estudiados, la idea de integrar la PG en asignaturas que tengan relación con deportes, mayoritariamente en deportes que tengan características de oposición. Se argumenta por parte del profesorado entrevistado, y que coincide con la literatura revisada, que este tipo de deporte suelen ser los más masculinizados y segregadores en materias de género, por lo que se propone como herramientas propicias para revertir esta situación. Siguiendo la misma línea, se agrega la idea de integrar un lenguaje inclusivo durante todo el proceso formativo que vaya más allá de la lógica tradicional binaria, además de integrar literatura e imágenes que abarquen tanto a hombres como mujeres., de esta manera, romper con la visión androcentrista implantada en el modelo tradicional de PEF.



También nace la idea de integrar asignaturas que consideren elementos de la danza y expresión, constituyéndose, como lo expresa el profesorado entrevistado, la antítesis del currículum masculinizado, ya que estos elementos suelen atribuirse al lado femenino, siendo muy poco utilizados durante el proceso de formación pedagógico de la EF.

Finalmente, aparece una idea poco preponderante, integrar actividades de tipo coeducativas dentro del proceso formativo, específicamente actividades mixtas, donde hombres y mujeres puedan trabajar y desarrollar habilidades en conjunto.

6.1. Limitaciones del estudio

A continuación, se exponen las principales limitaciones que afectaron y/o influenciaron el desarrollo de este estudio.

1. Primero que todo, la crisis sanitaria producida por el virus Covid-19 estuvo presente durante todo el desarrollo de este estudio, lo cual afectó el procedimiento para reunir a los participantes y conseguir los espacios para poder realizar las entrevistas de forma presencial de los GF, implicando un retraso en el levantamiento de los discursos. De forma paralela, el trabajo investigativo (reuniones, tutorías) entre los estudiantes que realizaron este seminario de investigación y el profesor guía, fue desarrollado mayoritariamente de manera virtual, lo cual impide obtener los beneficios que otorga la presencialidad, en función de la comunicación y cercanía.



2. Las restricciones de movilidad y apertura de espacios públicos impidieron, por ejemplo, acudir de manera presencial a la biblioteca UCSC y acceder a material físico para el estudio (tesis y libros, principalmente).
3. Debido a que existe escasa literatura e investigaciones a nivel nacional sobre la temática en específico (PG y EF), la contrastación de resultados se realizó principalmente con evidencias internacionales.

6.2. Líneas para futuros estudios y capacitación

El desarrollo de este estudio ha permitido proyectar futuras líneas de investigación o desafíos en el área de la PG y la EF, las cuales se conciben como necesarias para el desarrollo de potenciales investigaciones.

1. Se sugiere replicar esta investigación incluyendo un mayor número de universidades, tanto públicas como privadas, a fin de incluir a más profesorado y así obtener discursos y opiniones más diversas, lo cual también permitiría contrastar las creencias y prácticas de mejor manera, a nivel nacional e internacional.
2. También se propone estudiar las creencias y prácticas del estudiantado de PEF y del escolar que cursa la asignatura de Educación Física y Salud, a fin de identificar y comprender el cómo asumen y viven la PG.
3. Un desafío relevante que proviene desde los discursos del profesorado se sitúa en el análisis y estudio de los materiales curriculares que emplea el profesorado, es decir, investigar cómo se incorpora la PG en los programas de estudio, syllabus y material de clases.



4. Dado los resultados de esta investigación, se evidencia la necesidad de desarrollar programas de capacitación en el profesorado de PEF que consideren temáticas teóricas, conceptuales y metodológicas sobre la PG en la formación inicial docente.



Referencias

- Alfaro, E., Bengoechea, M., y Vázquez B., (2010). *Hablamos de deporte en femenino y en masculino*. Instituto de la Mujer.
- Alsina, M. a I. B., & Rodríguez, F. Á. C. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25-48
- Altable, CH. (1993): La coeducación sentimental. *En Ramos García, J. (Comp.): El camino hacia una escuela coeducativa. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).*
- Álvarez, L. M., & Monge, A. G. (2000). Desmadejando la trama de género en Educación Física desde escenas de práctica escolar. *Tabanque: Revista pedagógica*, 15, 93-121.
- Alvariñas, M., & Pazos, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Redie*, 20(4).
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Anguita, M. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14(1), 43-51.
https://www.researchgate.net/publication/268446797_El_reto_de_la_formacion_del_profesorado_para_la_igualdad
- Anguita, R., & Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. *Retos y posibilidades*. 23, 17-25. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418821002.pdf>
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al que hacer en el aula*. Editorial AIQUE education.



- Aranda Mateu, P., & Monleón García, C. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en el área de Educación Física. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, (24), 53-66.
- Aristizabal, P., & Vizcarra, T. (2012). Illustration of Gender Stereotypes in the Initial Stages of Teacher Training. *Scientific & Academic Publishing*, 2(7), 347-355. <https://doi.org/10.5923/j.edu.20120207.19>
- Arribas, T. L., Prat, S. S., & Payeras, P. S. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- Ávila-Aponte, R., & Corvalán, M. I. (2016). Capítulo 3 La educación y la equidad de género: Limitaciones y alcances. *En H. Ospina & C. Ramírez-López (Eds.), Pedagogía crítica latinoamericana y género: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos* (1a ed., pp. 97–116). Siglo del Hombre Editores S.A. <https://bit.ly/2RxqyWS>
- Baena, A. & Ruiz, P. (2009) Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en Educación Física. *Aula Abierta*, 37(2), 111-112.
- Ballber-Pinet, L. (2012). Coeducación Vs. Estereotipos sexistas Análisis de la educación actual. *Propuestas coeducativas para Educación Física y la Escuela*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/694>
- Barbour, R. (2013) Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata, S. L.



- Barrachina, J., Blandez, J., Blazquez, D., Camerino, O., Castañer, M., Rubio, L., Saez, U., & Sebastiani i Obrador, E. (2017). Métodos de enseñanza en educación física. *Editorial INDE*.
- Bastidas, P. (2004). Estrategias y técnicas didácticas «hacia un nuevo estilo de enseñar y aprender. *S&A Editoriales*. <https://es.slideshare.net/galtonea/estrategias-y-tcnicas-didcticas-msc-paco-bastidas>
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972. <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adtica1.pdf>
- Blanco, N. (2007). Coeducar es preparar para la libertad. *Andalucía Educativa*, 64. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/153/00120123000019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (2), 1-21.
- Blázquez, D. (1982). Elección de un método en educación física: Las situaciones problemáticas *Apunts*, 19(74), 91-99. https://isfd18-bue.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/139/Eleccion_de_un_metodo._Blazquez_Sanchezpdf.PDF
- Bonal. (2000). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa* 88.
- Bou-sospedra, C., Gonzáles, M., & Alguacil, M. (2021). Estudio de los estilos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: Alumnos, docentes y familiares. *Retos*, 39, 330-337.



- Brinton, M. C. (2013). *Framed by Gender: How Gender Inequality Persists in the Modern World* By Cecilia L. Ridgeway Oxford University Press. 2011. 248 pages.
Social Forces, 92(1), 401-405. <https://doi.org/10.1093/sf/sos157>
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, (4), 101-122.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3-23.
<https://doi.org/10.1080/135733205298785>
- Brown, D., & Evans, J. (2004). ¿Reproducir el género? Vínculos intergeneracionales y el profesor de educación física como conducto cultural en la enseñanza de la educación física. *Core* 23, 48-70.
<https://core.ac.uk/download/pdf/12825789.pdf>
- Buquet, A. (2014). Género en la Educación Superior: Una mirada desde América Latina. En Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género en América Latina. Quito, Flacso-Sede Ecuador, 18-20 de junio de 2014.
- Camacho-Miñano, M. J., & Girela-Rejón, M. J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 195-202.
<https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Cañizares Márquez, J. M. y Carbonero Celis, C. (2016). *La evaluación de la educación física en la educación primaria: evolución del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza: mecanismos e instrumentos: función de los criterios*



de evaluación de etapa. Wanceulen Editorial. <https://elibro-net.dti.sibucsc.cl/es/lc/sibucsc/titulos/63411>

Carretero, R. B., & Nolasco, A. H. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Revista Educar*, 55(1), 293-310. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/v55-n1-carretero-nolasco/440095>

Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. La evaluación educativa. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102

Chavéz, J. del C. C. (2004). *Perspectiva de género*. Plaza y Valdés.

Consejo Nacional de Educación Superior (2021). *Índice Base de Datos 2005-2021*. CNED. <https://www.cned.cl/bases-de-datos>

Consejo Nacional de Educación Superior (2021). *Matrícula total de Educación Superior, años 2005-2020*. CNED. <https://tabsoft.co/2RuULwH>

Cooper, Jennyfer. (2015). “¿Por qué la meritocracia traiciona a las mujeres académicas en las Instituciones de Educación Superior? Análisis y propuestas”. En Memorias del Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género, coordinado por AECID y FLACSO, 131-151. Quito: FLACSO.

Devís D. J., Fuentes, M. J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. <https://doi.org/10.35362/rie390805>

Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J., & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la Educación



Física. Las identidades de género y sexualidad en la Educación Física.

Revista Iberoamericana de Educación 39 73 90.

<https://roderic.uv.es/handle/10550/60524>

Devís, J. (2020). *La comprensión del género en la Educación Física*. Ponencia LEnsenyament de lEducació Física, IV Jornadas Internacionals de Coeducació. Valencia: Universitat de Valencia, 297-308.

Díaz, J. L. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Editorial INDE publicaciones.

Díaz-Aguado, M. jose. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de estudios de juventud*, (73), 38-57.

Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿ Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 71-88.
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf>

Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿ Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 71-88.

Dowling, F. (2006). *Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality*. 11, 247-263. <https://doi.org/10.1080/17408980600986306>

Dowling, F. (2008). Physical educators gender identities and embodied practice. *Revista Ágora para la EF y el deporte*, 6, 89-108



- Dowling, F. (2011). *Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?: A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities*. 16, 201-222.
<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.540425>
- Escobar, J., & Bonilla, F. (2009). *Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica*. 9(1), 51-67.
- Facio, A., & Fries, L. (2005). *Feminismo, género y patriarcado*. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires* 6, 259-294.
- Fidalgo, Á., Sein-Echaluce, M., & Garcia-Peñalvo, F. (2018). *Del método de aula invertida al aprendizaje invertido. Tendencias de innovación educativa y su implementación en la Universidad Politécnica de Madrid*.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.2081943>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (1.^a ed.).
- Franco-Sola, M., & Figueras, S. (2020). *Aprendizaje-Servicio en educación física: Un modelo de implementación en educación superior*. *Revista Iberoamericana De Ciencias De la Actividad Física y El Deporte* 9, 114-123.
<http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307>
- Freixas, A., Fuentes-Guerra, M. & Luque, B. (2007). *Formación del profesorado y diferencia sexual*. *Revista Fuentes*, 1, 52- 64.
- Gálvez, C., & Moreno Doña, A. (2015). *La mirada del género femenino en la educación física. Génesis de una historia en Chile. Géneros*. *Revista de Investigación y Divulgación sobre los estudios de género*, 17, 147-162.
- Garay, B., Elcoroaristizabal, E., Vizcarra Morales, M. T., Prat Grau, M., Serra Payeras,



- P., & Soler Prat, S. (2018). ¿Existe sesgo de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 150–154. <https://bit.ly/2Q3B9zy>
- García Guevara, P., & García Guevara, P. (2005). Género, educación y política pública. La ventana. *Revista de estudios de género*, 3(21), 70-89.
- García, F. C. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista Psicothema*, 12(3), 360-367
- García, R. (2012). “La educación desde la perspectiva de género”. *Ensayos, revista de la facultad de educación de Albacete*, 27, 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202732>
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine Publishing, 1967. ©1967.
- González, M., & Ruiz, R. (2007). *Análisis de las estrategias educativas y propuestas de cambio desde la perspectiva de género*. En *Pensando la educación desde las mujeres*
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/75827/ANLISI~1.PDF?sequence=1>
- González, M., & Villaseñora, M. (2010). La perspectiva de género en el sistema educativo de Jalisco: Bases para la acción. *Revista de Educación y Desarrollo*. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/14/014_Villasenor.pdf



- González M, Delgado de Smith.(2016). Lenguaje no sexista: Una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Revista Comunidad y Salud*, 14(2), 86-95.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932016000200011&lng=es&tlng=e.
- González Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-Motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, (8), 44-62.
- Guerra, M. Á. S. (2002). *Currículum oculto y construcción del género en la escuela. Universidad de Málaga*. Retomando de: http://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf.
- Guerrero, T. H., & Fierro, A. A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Journal of Movement & Health*, 15(2).
- Hernández Álvarez, J. L., López Crespo, C., Martínez Gorroño, M. E., López-Rodríguez, Á., & Álvarez Barrio, M. J. (2010). Perception of students on teachers' instructional behaviours and satisfaction with Physical Education: Does gender influence? *Revista Movimento* 16(4), 209-225.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.13220>
- Herrera, A. (2011). *¿Sabías que? Un glosario feminista*. Manthra Editores.
<http://repositorio.iaen.edu.ec/handle/24000/4437>.
- Consejo Nacional de Educación. (s. f.). *Informes Educación Superior*. Recuperado 6 de octubre de 2021, de <https://www.cned.cl/informes-en-es>



- Instituto Nacional de las Mujeres. (2003). *Manual para el desarrollo de indicadores de evaluación con perspectiva de género. Revista del Instituto Nacional de las Mujeres 1* 1-12.
- Jarabo, I. G., & Delgado, P. S. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de la SEECI*, 43 (julio), 53-68.
- Johnson, D., Johnson, R., & Edythe, H. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>
- Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: A study in Turkey. *Adolescence*, 44, 165-185.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia* (1era ed.). Editorial Horas y Horas. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/259>.
- LLeixa Arribas, M. T., Soler Prat, S., & Serra Payeras, P. (2019). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- Llorente, P. A., & Morales, M. T. V. (2012). Illustration of gender stereotypes in the initial stages of teacher training. *Education*, 2(7), 347-355.
- López, M., Puertas, S., & Sáinz, M. (2011). Why Don't Girls Choose Technological Studies? Adolescents' Stereotypes and Attitudes towards Studies Related to Medicine or Engineering. *The Spanish journal of psychology*, 14, 74-87. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.6



- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.
- Martínez Aguilar, F. M. (2021). Tipos de evaluación.
- Martínez Baena, A., & Salinas Camacho, J. (2016). Currículum oculto y educación física: Una revisión sistemática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 473-500.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10430>
- Martínez Benlloch, I., & Bonilla Campos, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Editorial Universidad de Valencia.
- Matus Castillo, C., Cornejo Améstica, M., & Castillo Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos*, 40, 326-335. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Matus, C., Serra, P., Duclos, D., & Castillo, F. (2022). Masculinización de la matrícula universitaria en la carrera de Educación Física. Un análisis desde la perspectiva de género. *Revista Educación* 4, 1-29.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47576>
- MINEDUC (s. f.). Mi Futuro. Recuperado 5 de noviembre de 2021, de <https://www.mifuturo.cl/tipos-de-institucion/>
- MINEDUC (2015) *Educación para la igualdad de género*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-la-Igualdad-de-G%C3%A9nero-2015-2018.pdf>



Mintegui, C. D. (2006). Juventud y deporte. Una propuesta de cambio en la organización.

Revista de Dialectología y Tradiciones Populares.

Moreno, A., & Álvarez, N. (2010). Creencias del profesorado universitario de educación física en relación a los conceptos de cuerpo y salud. *Estudios Pedagogo* 36, 159-175. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100009>

Moreno-Doña, A., Rivera-García, E., & Trigueros-Cervantes, C. (2014). La Educación Física En Chile: Un Análisis De Las Creencias Del Profesorado De La Enseñanza Primaria Y Secundaria. *Movimento*, 20, 81-96.

Moreno, J. I. M., Buñuel, P. S.-L., & Camacho, A. S. (2010). La Opinión Del Profesorado Sobre La Enseñanza De La Educación Física En Función Del Género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 10(37), 167-180.

Morse, J. M., Bowers, B. J., Charmaz, K., Clarke, A. E., Corbin, J., & Stern, P. N. (2016). *Developing Grounded Theory* (1 ed.). Editorial Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315430577>

Murphy, B., Dionigi, R. A., & Litchfield, C. (2014). Physical education and female participation: A case study of teachers' perspectives and strategies. *Issues in Educational Research*, 24(3), 241-259.

Núñez Cortés J. A., Núñez Román F., & Gómez Camacho A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), 45-65. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>



- ONU MUJERES. (1995). *Conferencias mundiales sobre la mujer*. ONU Mujeres.
<https://bit.ly/3hfvcdQ>
- Ortega, A. & Melero, K (2013). El deporte y la integración social en imágenes: mujeres en forma contra la exclusión. *Feminismo-s*, 21, 139.
- Pagano, A., & Buitron, V. (2009). *Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario: Ciudad de Buenos Aires (Argentina): programas de aceleración*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pascual Morán, A. (2014). Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral. *Ra Ximhai* 10, 227-57.
- Pastor, J., Sánchez, A., Sánchez, J., & Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte* 8(2), 23-32. <https://revistas.um.es/sportk/article/view/401071/273101>
- Payeras, P. S., Morales, M. T. V., Elejalde, B. G. I. de, Grau, M. P., & Prat, S. S. (2016). Análise do discurso de gênero nas matrizes curriculares sobre as ciências da atividade física do esporte. *Movimento (Porto Alegre)*, 22(3), 821-834.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.56959>
- Payeras, P. S., Morales, M. T. V., Ibáñez de Elejalde, B. G., Grau, M. P., & Prat, S. S. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 22(3), 821. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.56959>



- Perez Larre, C. (2017). *Educación Física y estereotipos de género*. Una aproximación teórica a las relaciones de poder y los cuerpos anómicos. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*
https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/7952/P%C3%89REZ_LARRE%C3%89_CLARA_JULIO_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Piedra de la Cuadra, J. (2021). *Deporte y género. Manual de iniciación*. Editorial INDE.
<https://elibro-net.dti.sibucsc.cl/es/ereader/sibucsc/174800?page=20>
- Piedra, J., & Rodríguez Fernández, C. (2016). La perspectiva de género en la formación del profesorado de Educación Física. (pp. 144-153).
- Piedra, J., García Pérez, R., Fernández García, E., & Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 14(53), 1-21.
- Piedra, J., García Pérez, R., Latorre, Á., Quiñones, C., & de Sevilla, U. (2013). Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado* 17(1) 221-241.
- Pollock, E., Young, M., Lubans, D., Coffey, J., Hansen, V., & Morgan, P. (2021). *Understanding the impact of a teacher education course on attitudes towards gender equity in physical activity and sport: An exploratory mixed methods evaluation*. 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103421>
- Prat Grau, M., & Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado



de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3).

Prat Grau, M., Carbonero Sánchez, L., & Soler Prat, S. (2013). La perspectiva de género en los planes de estudio del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Cataluña. *Feminismo/s* 21, 117-137 <https://doi.org/10.14198/fem.2013.21.07>

Prat, M., & Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: Un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 15, 69-83.

Prat, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 786-795.

Prince Torres, Ángel C. (2021). Perspectiva de género en el currículo oculto: catalizador de la visibilización femenina. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(Especial), 5-19.

Ramos, C. (1997). El concepto de "Género" y su utilidad para el análisis histórico. La Aljaba: *Revista de estudios de la mujer*, 2, 13-32. <https://bit.ly/3hg5kP5>

Rocu, P., Fernandez, E., Ramirez, E., Blández J., Ramón I., García, D., García J., (2019) *Miradas inclusivas en la universidad: propuesta innovadora para el fomento de la igualdad de género en Educación Física dirigidas a la formación del profesorado en la enseñanza presencial y semipresencial*. (Proyecto de Innovación)



- Rodríguez, L., & Miraflores, E. (2018). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: Adaptaciones de las normas en fútbol. *Retos*, 33, 293-297.
- Ros, R. D., Hernández, B. A., Trigueros, I. G., Cabezas, I. L., Martínez, M. I., Castelló, T. D. P., & Vera-Muñoz, M. I. (2016). *Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica*. XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares, 2665-2679.
- Rosa, A., García-Cantó, E., & Pérez, J. J. (2019). Métodos de enseñanza en educación física: Desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud* 11(1)https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_ac253971ff6f406b98d4829a0015c8f1.pdf
- Ruiz, J., Ponce de León, A., & Sanz, E. (2013). *La programación de educación física para primaria*. Propuesta para su elaboración. Editorial Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7076930>
- Samaniego, M., & Gallegos, P. (2011). *Glosario de términos de uso frecuente en el ámbito de género y desarrollo* {Tesis de pregrado Universidad de Cuenca, Ecuador} .
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta Moebio*, 41, 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Santos, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a La Cultura Física y El Deporte? *PODIUM*, 5(1), 1-10.



- Saraví, J. (2010). Género y formación docente en Educación Física. *Educación física y deporte*. 19(2), 29-36.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3399>
- Saraví, J. R. (1997). Género y formación docente en Educación Física. *Educación física y deporte*. 19(2), 29-36.
- Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Ediciones Morata.
- Serra, P. (2016). *La Perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
<https://bit.ly/2Q4mK62>
- Serra, P., Soler, S., & Vilanova, A. (2018). *Jo Sí incorporo la perspectiva de gènere a les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Decàleg per a professorat universitari i personal investigador de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFiE)*.
<https://www.coplefc.cat/fixers/DEC%C3%80LEG%20PERSPECTIVA%20GENERE%20CAFIE.pdf>
- Serra Olivares, J., Valverde, C. L. M., Armero, C. C., & Madrona, P. G. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 62-67.
- SIES. (2010). Evolución matrícula educación superior de Chile. Periodo 1990-2009. MINEDUC. <https://bit.ly/3o62iOB>



Silva (2004) encontrada en Chávez, J. del carmen. (2004). *Perspectiva de género.*

Universidad autónoma de méxico.

[https://books.google.cl/books?id=iEKNMJir07QC&printsec=frontcover&dq=in author:%22Julia+del+Carmen+Ch%C3%A1vez+Carapia%22&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cl/books?id=iEKNMJir07QC&printsec=frontcover&dq=in+author:%22Julia+del+Carmen+Ch%C3%A1vez+Carapia%22&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Subdirección de Currículum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP. (2017). *Manual de Estrategias Didácticas: Orientaciones para su selección.* Santiago, Chile: Ediciones INACAP.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación,* 6.

https://www.researchgate.net/publication/28075849_Conquistar_la_igualdad_la_coeducacion_hoy

Tejada Mora, J., & Sáez Padilla, J. (2009). Educación física y educación ambiental. Posibilidades educativas de las actividades en el medio natural. Perspectivas de futuro: La educación al aire libre y el aula naturaleza. *Wanceulen,* 5. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3314>

Tejero (2015) encontrada en Bach, A., Campagnoli, M., & Tejero, G. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género.* Miño y Dávila, 2015. <https://elibro-net.dti.sibucsc.cl/es/ereader/sibucsc/42300>

Tello, D. (2014). *Libro de texto para la investigación social en educación: Vol. 1.0.*

Tomé, A., & Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela.* Barcelona: Editorial Síntesis.



- Tubert, S. (2011). *Del sexo al género: Los equívocos de un concepto*. Cátedra.
- Umaña, S. A. (2001). La equidad de género en la educación. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 159-187.
- UNICEF.(2007). *Perspectiva Género Comunicación, infancia y adolescencia Guías para periodistas*. UNICEF. <http://www.codajic.org/node/2612>
- Universidad de los lagos. (2020). *Buenas prácticas para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria*. <https://direcciondegenero.ulagos.cl/wp-content/uploads/2020/10/Documento-enfoque-de-ge%CC%81nero-en-la-docencia.pdf>
- Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J.. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería universitaria*, 10(2),50-57.
- Uruñuela, P. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Narcea Ediciones.
- Valdivia, P., López, M., Lara, A., & Zagalaz, M. (2021). Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimiento*, 18(4), 197-217.
- Valle, A.; Barca, A.; González Cabanach, R. y Núñez, J. (1995). Las estrategias de aprendizaje: Una aproximación teórica y conceptual. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 8, 30-57.
- Ventura, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s*, 155-184. <https://doi.org/10.14198/fem.2008.12.06>



Villanueva, C. F. (2010). La equidad de género: Presente y horizonte próximo. Quaderns de psicología. *International journal of psychology*, 12(2), 93-104.

Williams, J. (2009) encontrado en Ávila, R., Salgado, J., & Valladares, L. (2009). *El género en el derecho. Ensayos críticos*.
<https://clacaidigital.info/bitstream/handle/123456789/363/GeneroDerechoEnsayos.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zaldúa Garoz, Alexei. (2006). El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos. *ACIMED*, 14(3)
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352006000300003&lng=es&tlng=es



Anexos

Anexo 1. Guión Grupo de Discusión

GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN – PROFESORADO DISCIPLINAR DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA: GÉNERO, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Proyecto: La perspectiva de género en la Pedagogía en Educación Física. Estado, enfoques y propuestas, para y desde la Formación Inicial Docente.

Objetivo del Grupo de Discusión: Analizar el conocimiento, creencias y estrategias de enseñanza en torno a la perspectiva de género que poseen y emplean las profesoras y profesores que forman a los y a las estudiantes de pedagogía en educación física.

Informar: Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y que la información solo se empleará con fines investigativos y de forma anónima, es decir, no se individualizará en ningún momento a los informantes ni a las carreras, dado que el estudio no es de tipo comparativo.

1. IDENTIFICACIÓN DE INFORMANTES (cada uno se identifica):

- a) Nombre:
- b) Edad:
- c) Rol/función en la carrera:
- d) Años de servicio en la carrera:

2. PRESENTAR DATOS DE CONTEXTO SOBRE MATRÍCULA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

- Explicar el contexto. ¿Ustedes han percibido que, en esta carrera, y no solo en Chile, existen pocas mujeres estudiando Pedagogía en Educación Física (PEF)? Comentar o exponer datos de matrícula femenina en la carrera (30% mujeres y 70% hombres) (breve, solo un par de minutos). ¿Es un tema de discusión o análisis para esta carrera? (no profundizar mucho en las respuestas, luego viene eso).

3. DIMENSIONES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

A. CREENCIAS Y CONTEXTO

A1. A grandes rasgos, ¿Qué conocen sobre el término Perspectiva o Enfoque de Género?; ¿A qué se refiere ese término?; ¿Existirá una presencia o aplicabilidad de la Perspectiva o Enfoque de Género en la Formación Inicial Docente de PEF actualmente en Chile? (contenidos, políticas públicas)

A2. ¿Por qué creen que pocas mujeres deciden estudiar PEF?; ¿Cuáles serían los motivos/barreras? (familia, estereotipos, experiencias escolares, imagen masculina de la carrera, enfoque deportivo – puntajes - PROFUNDIZAR)

A3. ¿Creen que podrían existir impactos o afectaciones a la educación física escolar o al desarrollo deportivo del país, producto de que existan pocas profesoras de educación física en el mundo laboral?; ¿Por qué? (modelos femeninos, motivación, empatía).

A4. ¿Creen que el modelo educativo actual de la Educación Física Escolar influye en que menos niñas quieran estudiar PEF? (androcentrismo, contenidos como deporte, rendimiento deportivo).

A5. En el contexto de PEF, ¿Creen que existen o han observado prácticas discriminatorias/sexistas/machismos (voluntarias o involuntarias) de GÉNERO en la carrera, ya sea por parte del profesorado o de los mismos estudiantes?; ¿Cómo cuáles? (segregación, acoso, violencia física/verbal/simbólica, etc.)

B. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y DE EVALUACIÓN

B1. ¿En sus clases existirán prácticas pedagógicas que consideren y promuevan la Perspectiva de Género (equidad-igualdad)?, ¿cómo cuáles? (Prácticas coeducativas – uso de imágenes



femeninas – evaluación diferenciada – lenguaje inclusivo, bibliografía - comunicación); ¿Conocen Estrategias de Enseñanza (Métodos de enseñanza) que permitan promover la igualdad y equidad de género en la Formación Inicial Docente?, ¿Cómo cuáles?

B2. En sus casos particulares y de forma previa a la realización de las actividades curriculares, es decir, en el diseño de planificaciones (Syllabus) y actividades puntuales de la clase, ¿consideran las características propias de las mujeres (intereses, características biológicas, necesidades) ?, ¿ustedes creen que emplean la Perspectiva de Género?

B3. Respecto a las evaluaciones en todas sus formas o tiempos, ¿consideran las características de la mujer y la Perspectiva de Género al momento de diseñar y aplicar las evaluaciones? (enfatar si es necesario en las evaluaciones prácticas-físicas: características biológicas y fisiológicas de las mujeres), ¿establecen el mismo nivel de exigencia a mujeres y hombres al momento de evaluar? (profundizar si es que plantean diferencias)

B4. Sobre el curriculum oculto, ¿creen que puede existir un curriculum oculto en relación con las prácticas de igualdad y equidad de género en el desarrollo de sus asignaturas? (micromachismos, roles asociados al género masculino o femenino, sexismos, discriminaciones, lenguaje sexista oral o escrito, subestimación de la mujer)

B5. Sobre el trabajo (prácticos) en aula/gimnasio/laboratorio, ¿observan alguna resistencia de las mujeres a realizar algunas actividades específicas (procedimentales) y qué si realizan los hombres, ¿cuáles?, ¿se observa alguna resistencia al trabajo con sus pares hombres o al revés?

B6. ¿Cómo es el rendimiento académico de las mujeres en la carrera en relación con sus pares hombres?, ¿observan características particulares diferenciadoras (responsabilidad, proactividad, disposición, solidaridad, tipo de comunicación)?

B7. ¿Conocen si existen lineamientos ministeriales sobre la aplicación de la Perspectiva de Género a nivel ministerial (MINEDUC) en la FID?, ¿cómo cuáles?, ¿qué opinan de ello?

B7.1. A continuación leeré unas sugerencias del MINEDUC respecto a la perspectiva de género (Comisión: Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción. 2019):

- La incorporación de una asignatura de enfoque de género en todas las mallas curriculares de las carreras y programas de estudios de formación inicial docente.

- Entregar formación de género en actividades académicas estructuradas y explícitas en los currículos de formación inicial docente de las diferentes carreras de pedagogía (cursos de formación general, cursos optativos y específicos sobre el tema).

- Ilustrar y mostrar un lenguaje inclusivo a través de los diversos documentos de estudio, difusión y comunicaciones

- Que el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía establezca criterios de calidad sobre la formación con equidad de género, que se orienten en la creación de cátedras específicas, contenidos transversales y prácticas educativas libres de estereotipos en la malla curricular.

¿Cuál es su opinión sobre esas sugerencias?, ¿están de acuerdo?, ¿tienen aplicabilidad?

C. ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE MUJERES A LA CARRERA DE PEF

C1. ¿Qué estrategias se podrían aplicar a nivel de Universidades y de la Carrera para promover y aumentar la incorporación/matricula de mujeres a la carrera de Pedagogía en Educación Física? (ingresos diferenciados; cupos para mujeres y hombres (cuotas); incorporar imágenes femeninas en webs, flyers; charlas informativas con participación de estudiantes mujeres o profesoras en establecimientos educacionales), ¿qué cambios de tipo cultural, educativo, etc.?

C2. De manera específica, respecto al desarrollo del Plan de Estudios y sus asignaturas: ¿Ustedes creen que es necesario implementar acciones a nivel metodológico que consideren la Perspectiva de Género (igualdad, equidad en el desarrollo de las clases; en las evaluaciones; coeducación; asignaturas con enfoque hacia la mujer; más profesoras mujeres en la carrera; guías metodológicas; guías de buenas prácticas) ?; ¿Por qué no o por qué sí?; ¿Cómo cuáles acciones?

C3. ¿En qué líneas de asignaturas de la carrera se deberían implementar estas acciones?; ¿En qué asignaturas?; ¿Por qué ahí y cómo se deberían implementar? (pedir algún ejemplo)

C4. (extra). ¿Considerando todas las variables/informaciones antes mencionadas, ustedes creen que PEF es una carrera masculinizada?

Muchas gracias por su colaboración y participación

Anexo 2. Tablas de Co-ocurrencias

Tabla 4 de Co-Ocurrencias A1. Creencias y contexto.

| | ● A1CA1. Diferenciación entre sexo y género Gr=3 | ● A1CA4. Construcción social y cultural Gr=3 | ● A1CD4. Reconocimiento a la diversidad de géneros (no binario – otros géneros) Gr=7 |
|---|--|---|---|
| ● A1CA1. Diferenciación entre sexo y género Gr=3 | 0 | 1 | 1 |
| ● A1CA4. Construcción social y cultural Gr=3 | 1 | 0 | 1 |
| ● A1CD4. Reconocimiento a la diversidad de géneros (no binario – otros géneros) Gr=7 | 1 | 1 | 0 |

Tabla 5 de Co-ocurrencias B1. Estrategias de enseñanza y de evaluación.

| | ● B1CA2. Equilibrio en el uso de imágenes femeninas y masculinas Gr=3 | ● B1CA3. Uso de lenguaje inclusivo (más allá del género) Gr=10 | ● B1CD5. Aplicación de estrategias Gr=11 | ● B1CD6. En proceso de adaptación e incorporación de la Perspectiva de Género Gr=7 |
|--|---|---|--|---|
| ● B1CA2. Equilibrio en el uso de imágenes femeninas y masculinas Gr=3 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| ● B1CA3. Uso de lenguaje inclusivo (más allá del género) Gr=10 | 1 | 0 | 3 | 0 |
| ● B1CD5. Aplicación de estrategias Gr=11 | 0 | 3 | 0 | 2 |



| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● B1CD6. En proceso de adaptación e incorporación de la Perspectiva de Género Gr=7 | 0 | 0 | 2 | 0 |
|--|---|---|---|---|

Tabla 6 de Co-ocurrencias B7.1. Sugerencias MINEDUC

| | <ul style="list-style-type: none"> ● B2CA1. Cuestionamiento a la intencionalidad/obligatoriedad de aplicar medidas ministeriales Gr=3 | <ul style="list-style-type: none"> ● B2CD1. Negatividad ante orientaciones/sugerencias Ministeriales Gr=5 | <ul style="list-style-type: none"> ● B2CD2. Reconocimiento a la necesidad de aplicar sugerencias ministeriales Gr=8 | <ul style="list-style-type: none"> ● B2CD3. Existe aplicación de algunas sugerencias ministeriales Gr=4 |
|--|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● B2CA1. Cuestionamiento a la intencionalidad/obligatoriedad de aplicar medidas ministeriales Gr=3 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● B2CD1. Negatividad ante orientaciones/sugerencias Ministeriales Gr=5 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● B2CD2. Reconocimiento a la necesidad de aplicar sugerencias ministeriales Gr=8 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| <ul style="list-style-type: none"> ● B2CD3. Existe aplicación de algunas sugerencias ministeriales Gr=4 | 0 | 0 | 1 | 0 |

Tabla 7 de Co-ocurrencias C2. Acciones a nivel metodológico para incorporar la PG en las carreras de Pedagogía en Educación Física

| | ● C1CD10. Evitar los estereotipos de género Gr=1 | ● C1CD2. Incorporar actividades coeducativas Gr=1 | ● C1CD3. Considerar en el discurso (currículum oculto) otros géneros (no binarios) Gr=1 | ● C1CD5. Priorizar en el plan de estudios asignaturas con elementos de expresión corporal y de intereses femeninos Gr=4 | ● C1CD6. Currículum/plan y contenidos menos deportivizados Gr=2 | ● C1CD9. Aplicar estrategias con perspectiva de género en asignaturas de "Prácticas" Gr=5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| ● C1CD10. Evitar los estereotipos de género Gr=1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| ● C1CD2. Incorporar actividades coeducativas Gr=1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| ● C1CD3. Considerar en el discurso (currículum oculto) otros géneros (no binarios) Gr=1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ● C1CD5. Priorizar en el plan de estudios asignaturas con elementos de expresión corporal y de intereses femeninos Gr=4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| ● C1CD6. Currículum/plan y contenidos menos deportivizados Gr=2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |



| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| • C1CD9. Aplicar estrategias con perspectiva de género en asignaturas de "Prácticas" Gr=5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
|--|---|---|---|---|---|---|



Anexo 3. Consentimiento informado

Estimado/a participante:

Mediante el presente, queremos invitarle a participar de la investigación: ***“La perspectiva de género en la Pedagogía en Educación Física. Estado, enfoques y propuestas, para y desde la Formación Inicial Docente”***, cuyo(a) investigador(a) responsable es el Dr. Carlos Matus Castillo, **RUT: 15171306-8**, académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

La investigación tiene por objetivo: *Analizar desde una visión general, inclusiva e igualitaria, tomando como base la perspectiva de género, la participación de la mujer en el estudio de la carrera de pedagogía en educación física, las características de los/as profesores/as universitarios/as que forman a los/as futuros/as pedagogos/as, los elementos que influyen en el acceso y desarrollo de esta carrera por parte de las/os estudiantes y los elementos que conforman los planes y programas de estudio, lo anterior en el marco de la política pública para la Formación Inicial Docente.*

Su participación consistirá en ser informante clave en un grupo focal de discusión en torno a la temática de la perspectiva de género en la Formación Inicial Docente de profesores/as de educación física.

Beneficios

La participación en esta investigación no conlleva beneficios económicos, no obstante, los resultados que se obtendrán contribuirán a un aporte al conocimiento en el área de la Pedagogía en Educación Física y la Formación Inicial Docente.



Costos

Su participación no tendrá costo alguno, ya que todos ellos serán asumidos por la investigación

Riesgos

Su participación en la investigación no conlleva riesgos para usted, dado que participará de un grupo de discusión que implica el resguardo de su identidad. Sin perjuicio de lo anterior, estará garantizada la posibilidad de detener su participación si se sintiera afectado (a) o decidiera sin mediar explicación alguna retirarse.

Confidencialidad

Toda la información que se genere a partir del trabajo será tratada confidencialmente y actuará en calidad de custodio de los datos el investigador responsable, Sr. Carlos Matus Castillo. Al respecto, su nombre no aparecerá en el trabajo final, ni en los informes parciales o en la difusión académica de los resultados, ya que sólo se utilizarán siglas y/o edad y/o género y/o nombres ficticios si fuera necesario.

Derechos

Si ha leído y firmado este documento está señalando su voluntad y decisión de participar de esta investigación. Sin embargo, podrá poner fin a ésta cuando lo desee sin ningún tipo de perjuicio en su contra.

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al investigador responsable, Sr. Carlos Matus Castillo (cmatus@ucsc.cl, fono: 41-2345289) y/o al Decano de la Facultad de Educación, Dr. Jorge Lillo Durán (jlillo@ucsc.cl, fono: 41-2345358) y/o al Presidente del Comité de Ética de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Dr. Antonio Brante Ramírez, Vicerrector de Investigación y Postgrado



(abrante@ucsc.cl, fono: 41-2345642). Esta propuesta ha sido revisada y aprobada por el Comité Ético Científico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Este documento se firma en dos originales, uno para el Investigador Responsable y el otro para él o la participante.

Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

| | | |
|---|--------------|--------------|
| Nombre Apellidos Participante | Firma | Fecha |
| Dr. Carlos Matus Castillo Investigador Responsable | Firma | Fecha |
| Ministro de Fe | Firma | Fecha |



Ciudad: _____



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|---|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | Alex Garrido Méndez |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO: | CREENCIAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SOBRE LA IGUALDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO EN EL PROFESORADO DISCIPLINAR DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Camilo Acuña Meza. Matías Andrade Cárdenas. Xavier Benítez Contreras. Martín Rojas Reyes. |
| CARRERA | Pedagogía en Educación Física |
| PROFESOR GUÍA | Dr. Carlos Matus Castillo |

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos. | 7 |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio. | 6 |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio. | 7 |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas. | 7 |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis. | 7 |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 6 |
| Promedio | 6,7 |

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

| INDICADORES | Nota |
|--|----------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 7 |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada. | 7 |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual. | 7 |
| Promedio | 7 |

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación. | 6 |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño. | 7 |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 7 |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 6 |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos. | 7 |
| 6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación. | 7 |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información. | 6 |
| 8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información. | 6 |
| Promedio | 6,5 |



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación . | 7 |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética. | 6 |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación. | 6 |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos. | 7 |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio. | 6 |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 7 |
| Promedio | 6,5 |

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos . | 7 |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 7 |
| 3. Correcto uso de ortografía. | 6 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 6 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 6 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 6 |
| Promedio | 6,3 |

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN


| Aspectos | Ponderación | Nota | Puntaje porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema | 25% | 6,7 | 1,675 |
| B. Del Marco Teórico referencial | 20% | 7 | 1,4 |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20% | 6,5 | 1,3 |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados | 25% | 6,5 | 1,625 |
| E. De los aspectos formales | 10% | 6,3 | 0,63 |
| Nota promedio final | | | 6,6 |

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El presente seminario tiene como fortaleza que aborda un tema relevante y poco estudiado en Chile. Como propuesta se considera relate su metodología y presenta como un informe bien estructurado.
Como debilidades se debe mejorar la redacción en algunos párrafos y ajustar algunas citas al formato APA (citas textuales, por ejemplo) y mejorar la calidad de las figuras.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 02 agosto de 2022



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|---|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | Dr. Felipe Poblete Valderrama |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO: | <i>“Creencias y estrategias de enseñanza sobre la igualdad y equidad de género en el profesorado disciplinar de Pedagogía En Educación Física “</i> |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Camilo Acuña Meza Matías Andrade Cárdenas Xavier Benítez Contreras Martín Rojas Reyes |
| CARRERA | Pedagogía en Educación Física |
| PROFESOR GUÍA | Dr. Carlos Matus Castillo |

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos. | 7 |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio. | 6 |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio. | 6 |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas. | 7 |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis. | 7 |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 6 |
| Promedio | 6.5 |

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 7 |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada. | 7 |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual. | 7 |
| Promedio | 7.0 |

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación. | 6 |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño. | 6 |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 7 |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 6 |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos. | 6 |
| 6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación. | 6 |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información. | 7 |
| 8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información. | 7 |
| Promedio | 6.3 |



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación . | 7 |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética. | 6 |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación. | 7 |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos. | 6 |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio. | 6 |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 7 |
| Promedio | 6.5 |

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos . | 7 |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 7 |
| 3. Correcto uso de ortografía. | 6 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 6 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 6 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 7 |
| Promedio | 6.5 |

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| Aspectos | Ponderación | Nota | Puntaje porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema | 25% | 6.5 | 1.625 |
| B. Del Marco Teórico referencial | 20% | 7.0 | 1.4 |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20% | 6.3 | 1.26 |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados | 25% | 6.5 | 1.625 |
| E. De los aspectos formales | 10% | 6.5 | 0.65 |
| Nota promedio final | | | 6.6 |

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

FORTALEZAS:

- El presente seminario me parece un tema de renovado interés en cuanto a los procesos FID en PEF, en relación con los tiempos actuales y la necesidad de tensionar y fortalecer estos procesos.
- Texto bien estructurado y ordenado lo que permite su fácil lectura.
- Investigación que busca satisfacer un vacío investigativo nacional.



POSIBILIDADES DE MEJORA:

- Ajustar (precisar y explicar de manera detallada con apoyo de tablas o figuras si es necesario) el apartado metodológico en relación con los aspectos de toma de datos, instrumentos de recolección, aspectos éticos, entre otros. Esto solo con la intención de dar una mejor comprensión al texto.
- Ajustar los verbos utilizados en los objetivos generales y específicos en función de niveles taxonómicos que permitan su logro y comprensión.
- Eliminar preguntas de investigación subsidiarias que en estricto rigor se pueden aunar en una sola bien redactada.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Dr. Felipe Poblete Valderrama

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 25.07.2022