



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE  
PALENCIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO  
MAESTRA EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA  
CURSO 2014-2015

# GÉNERO Y EDUCACIÓN FÍSICA: HACIENDO VISIBLES Y DESAFIANDO LOS ESTEREOTIPOS SEXISTAS



AUTORA: Lucía González González  
TUTOR ACADÉMICO: Lucio Martínez Álvarez

Mucha gente pequeña  
+  
en lugares pequeños,  
+  
haciendo cosas pequeñas,  
=  
pueden cambiar

# El mundo

Eduardo Galeano

# AGRADECIMIENTOS

Recuerdo perfectamente el chasco que me llevé cuando, en diciembre de 2014, fui ilusionada a la Facultad de Educación de Palencia a elegir el tema que sería objeto de mi TFG, y me encontré con una nota informativa que decía que debido a las irregularidades en el proceso de baremación, entre otras, se posponía dicha elección hasta nueva fecha. Este momento se concretó a mediados de enero de 2015 con la publicación de nuevos listados y en el que también aparecían nuevos temas, como fue el caso de *“Perspectivas de género en Educación Primaria”*.

Aunque supuso un riesgo elegirlo (no tenía profesorado asignado), sin duda, fue el mayor de los aciertos, y agradezco a Lucio, mi tutor, la confianza que depositó en mí desde el inicio y su disposición incondicional a tutorizar mi trabajo, suponiendo este hecho una alumna más que engrosaría voluntariamente su lista de TFGs. Mi suerte fue aún mayor cuando conocí a Carmen García Colmenares, la persona que ha hecho funciones de cotutora y que tanto me ha asesorado, especialmente en mis inicios. Soy una privilegiada al haber estado acompañada y aconsejada en este largo proceso por ellos, a los que debo agradecer su invitación al estudio, a la reflexión y a la apertura de una mente que también estaba sesgada.

Mi gratitud al claustro de “El Peral” por escucharme y dejarse, en cierto modo, contagiar por mi deseo de construir una escuela más justa. Han sido muchas las conversaciones compartidas en pasillos, patios, clases y salas sobre sexismo e igualdad, y varios los proyectos iniciados que se retomarán al comienzo del próximo curso escolar.

A mis alumnas y a mis alumnos, sin los cuales este trabajo no hubiera tenido sentido. Por su naturalidad y espontaneidad, por sus muestras de cariño y afecto, y también por sus críticas constructivas, que me acompañan, me hacen crecer cada día y me recuerdan que ellos son el centro de mi interés.

Gracias también a las familias del alumnado de 6º de primaria por su apoyo y confianza al autorizarme a utilizar imágenes de sus hijas e hijos para este documento y la posterior defensa.

Por último, mi reconocimiento a todas las personas a las que quiero y me quieren y que han estado a mi lado, en todo momento.

# RESUMEN

Con el presente trabajo de fin de grado (TFG) he pretendido hacer visibles y desafiar comportamientos y actitudes sexistas que se esconden en mis clases de Educación Física (EF). Los estereotipos de género se siguen transmitiendo de generación en generación con absoluta normalidad y naturalidad ya que, superadas las discriminaciones más evidentes, se considera que la igualdad está conseguida. Para ello, he realizado una amplia revisión bibliográfica, he observado de forma sistematizada mi práctica diaria, revisado mis programaciones, valorado mi formación y, tras analizar todos los datos obtenidos, he elaborado una propuesta de intervención educativa contextualizada con el fin de sensibilizar a mi alumnado sobre la discriminación existente por razón de sexo.

Tras este proceso de aprendizaje, defiendo la idea de que una EF no sexista es posible, siendo este trabajo el inicio del largo camino hacia una maestra más crítica, reflexiva y promotora de la igualdad.

## ABSTRACT

With this Final Degree Project I have tried to make visible and challenge sexist behaviors and attitudes that hide in my classes of Physical Education. Gender stereotypes are still passed down from generation to generation quite normally and naturally and that, after dealing with the most obvious signs of discrimination, it is considered that equality has been achieved. To do this, I have carried out extensive literature review, I have observed my daily teaching practice systematically I have gone through my syllabus design, assessed my training and, after analyzing all the data, I have developed a proposal for contextualized educational intervention, in order to sensitize my students about the discrimination that exists on the grounds of gender.

After this learning process, I defend the idea that non-sexist PE is possible, and this project is the beginning of a long road towards a more critical, reflective and gender equity-oriented teaching practice.

## PALABRAS CLAVE

Estereotipo, sexismo, género, Educación Física, coeducación, discriminación, igualdad.

## KEYWORDS

Stereotype, sexism, gender, physical education, coeducation, discrimination, equality.

# INDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	1
2.	JUSTIFICACIÓN.....	2
3.	OBJETIVOS .....	4
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA EF EN EL AULA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO .....	4
4.1.	LA TRANSMISIÓN DE SESGOS Y ESTEREOTIPOS SEXISTAS EN LA SOCIEDAD ACTUAL .....	5
4.2.	CONSOLIDACIÓN DE ESTEREOTIPOS SEXISTAS EN LA ESCUELA .....	8
4.3.	REPRODUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EF.....	12
4.3.1.	La concepción del cuerpo desde una dimensión social.....	13
4.3.2.	El deporte como agente social discriminador .....	14
4.3.3.	Una EF sexista construida socialmente.....	15
4.3.4.	Manifestaciones e interacciones del género en EF .....	17
4.4.	CURRÍCULUM OFICIAL Y GÉNERO: ESCUELA MIXTA VERSUS ESCUELA COEDUCATIVA .....	20
4.4.1.	Currículum: género y EF.....	20
4.4.2.	Escuela mixta vs escuela coeducativa.....	21
4.5.	CURRÍCULUM OCULTO Y GÉNERO: INFLUENCIA DE LOS SABERES DOCENTES Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA TRANSMISIÓN DE ESTEREOTIPOS SEXISTAS.....	22
5.	APRENDER A OBSERVAR PARA INTERVENIR MEJOR.....	24
5.1.	INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA Y PARTICIPANTE.....	24
5.2.	EL PROCESO DE OBSERVACIÓN: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA HACER VISIBLE LO INVISIBLE .....	25
6.	ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE I: LA MAESTRA .....	27
6.1.	INFLUENCIA DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN, SABERES DOCENTES Y FORMACIÓN: HISTORIA DE VIDA .....	28
6.2.	REVISANDO MI PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO .....	28
6.3.	MI PRÁCTICA DIARIA Y EL CURRÍCULUM OCULTO .....	30

6.4.	PASO A PASO “MUDANDO LA PIEL” .....	31
7.	ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE II: EL ALUMNADO .....	32
7.1.	VIÑETAS DE GÉNERO EN MIS CLASES DE EF .....	33
8.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO .....	36
8.1.	DISEÑO DE LA U.D.: CAMBIOS SIGNIFICATIVOS .....	37
8.1.1.	Cambios a la hora de contextualizar .....	37
8.1.2.	Cambios en el diseño de los elementos curriculares .....	38
8.1.3.	Cambios metodológicos .....	39
8.2.	VALORACIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA .....	40
8.3.	VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CONSTRUIDOS .....	46
8.4.	VALORACIÓN DE MI ACTUACIÓN DOCENTE .....	48
9.	CONSIDERACIONES FINALES .....	49
10.	LISTA DE REFERENCIAS .....	51
11.	APÉNDICES .....	56
11.1	ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL EN MATERIA DE LEGISLACIÓN EDUCATIVA .....	56
11.2	MI HISTORIA DE VIDA .....	57
11.3	VIÑETAS NARRATIVAS II: RELACIONES Y MANIFESTACIONES ENTRE EL GÉNERO Y LA EF .....	60
11.4	UNIDAD DIDÁCTICA: “ACROGENDER” .....	63
11.4.1.	Rúbricas “Evaluación del alumnado” .....	80
11.4.2.	Rúbricas “Evaluación del profesorado” .....	81
11.4.3.	Cuestionario de Autoevaluación .....	82
11.5	“INSTANTÁNEAS DE LAS SESIONES” .....	84

# 1. INTRODUCCIÓN

El TFG forma parte del Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria y es un trabajo de integración con cuya elaboración y defensa los estudiantes deberemos mostrar que hemos adquirido el conjunto de competencias asociadas a dicho título. En mi caso concreto, forma parte del “Curso puente de adaptación al Grado de Primaria”, pues soy Diplomada en Magisterio, especialidad EF, desde hace 15 años y funcionaria de carrera en el cuerpo de maestros desde el año 2009 en la provincia de Valladolid.

Este documento ha sido confeccionado bajo las directrices del reglamento sobre la elaboración y evaluación del TFG y de la Guía creada por la Facultad de Educación de Palencia.

Tal y como considera este escrito, *“el TFG ofrece al estudiante la oportunidad de profundizar en un tema de su interés, explorándolo con intensidad”*. Uno de los aspectos que como persona y maestra siempre me ha preocupado ha sido la igualdad entre hombre y mujeres. Este hecho ha supuesto que, junto a Carmen y Lucio, hayamos orientado mi aprendizaje y mi línea de investigación hacia la detección y desafío de los estereotipos sexistas que se manifiestan en mis clases de EF, y cómo yo, profesional de la enseñanza y especialista en la materia, resuelvo (o no) estas situaciones.

En primer lugar, destacaré en la **justificación** la relevancia del tema en cuestión y los motivos personales, profesionales, sociales y curriculares que han convertido la reproducción de estereotipos sexistas en la EF en mi centro de interés.

Seguidamente mostraré los **objetivos** que he perseguido y que, sin duda, se convirtieron en el hilo conductor de este TFG. Propósitos cercanos a mi realidad educativa para, al final de este proceso, poder obtener respuestas concretas.

Justificado el tema y ultimadas mis intenciones, el primer paso que tuve que dar fue formarme al respecto y elaborar la **fundamentación teórica**, en cierta medida, buscando también el respaldo de autores y autoras de prestigio en la materia que apoyaran mi trabajo. Primeramente, daré a conocer lo que está ocurriendo en la sociedad actual y la naturalidad con la que se han transmitido a lo largo de la historia los estereotipos de género a través de la familia y los medios de comunicación, y cómo estas actitudes y valores tradicionalmente de unas y otros aterrizan en la escuela para quedarse y consolidarse. Me centraré después en la EF, explicando el porqué de una materia sexista construida socialmente debido principalmente a la importancia de la concepción del cuerpo desde una dimensión social y a la influencia del deporte como elemento discriminador. Expresadas posteriormente las interacciones que se producen entre el género y la EF, resultado del proceso de socialización (estereotipado) de mi alumnado, puntualizaré la importancia del currículum oficial y el oculto -marcado por los saberes docentes y la formación del profesorado- en la creación, o no, de una escuela coeducativa que cultive a personas más allá del género.

Con este aprendizaje y esta formación, en el siguiente epígrafe, **“Aprender a observar para intervenir mejor”**, revelaré la organización de mi investigación y recogida de datos, qué fases seguí

y qué instrumentos empleé para hacer visible lo invisible, es decir, ser consciente y valorar lo que desde una perspectiva de género estaba ocurriendo en mi día a día escolar.

La fase de observación y toma de información seguía dos directrices en dos apartados diferenciados: *analizar mi práctica* como maestra y estudiar el comportamiento de mi alumnado.

En el primero de ellos, valoraré el influjo de mi proceso de socialización temprana y mi formación (a través de mi historia de vida) en mi manera de enseñar, revisaré mi programación didáctica y mi práctica diaria desde una mirada de género y, por último, detallaré los cambios que la elaboración de este TFG han provocado en mi particular forma de educar.

En cuanto al comportamiento de mi alumnado, utilizaré las viñetas narrativas para compartir con los lectores determinadas situaciones que he visto y vivido y que guardan una estrecha relación con la influencia de los estereotipos sexistas en la motricidad de mis niñas y niños.

Seguidamente mostraré la *propuesta de intervención educativa* que he elaborado, contextualizada en la escuela en la que actualmente trabajo y que emplea las acrobacias como vehículo para romper esquemas sexistas y roles sesgados. Expuesto este diseño valoraré su puesta en práctica, los aprendizajes construidos y la repercusión que en mi alumnado y en mí ha tenido este enfoque que pretender ser coeducativo y promotor de la igualdad.

Cerraré este trabajo con las consideraciones finales, en las que reflejaré no solo las conclusiones a las que he llegado después de todo este proceso de aprendizaje, sino también las nuevas inquietudes personales y perspectivas de futuro profesionales que me ha suscitado.

He intentado transmitir no solo mi cambio personal y profesional tras la elaboración de este trabajo, sino también valorar la necesidad de un compromiso real de todos los profesionales de la enseñanza en general y de la EF en particular para poder dar respuesta a un alumnado cargado de roles y estereotipos sesgados, y soñar con que una EF no sexista y coeducativa es posible con la implicación y el esfuerzo de todos y de todas.

## 2. JUSTIFICACIÓN

No puedo negar que son muchos los avances que se han producido para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres y que existe cierta preocupación por parte de gobiernos, sindicatos, colectivos y asociaciones por eliminar la brecha sexista en los diferentes ámbitos de la vida y, especialmente, por erradicar la violencia de género. Sin embargo, creo que aún queda mucho recorrido, más si pienso en las mujeres que pierden su vida en manos de sus parejas hombres, en la doble jornada de las féminas, en la diferencia salarial entre ellas y ellos, en los roles machistas que se transmiten en los dibujos animados, las series y anuncios de televisión, e incluso en los libros de texto, en los juegos que entretienen a los niños y a las niñas, en su motricidad diferenciada, o en qué criterios-sesgados- consideramos a la hora de elegir una carrera universitaria o deporte concreto.

Estos hechos diferencian a hombres y mujeres, y no a personas. Por su naturaleza no se cuestionan (características de los estereotipos) y en la escuela se consolidan, y marcan la pauta en la



construcción de identidades generando personas divididas, y en cierto modo, enfrentadas por razón de sexo. Recuerdo cómo fui forjando mi identidad teniendo como referentes en mi infancia que ninguna mamá trabajaba fuera de casa, pensando que saltar a la comba era un juego de niñas, recibiendo el apodo de “chicazo” por gustarme los deportes, o sintiéndome mal en una EF para las niñas centrada en la flexibilidad en el colegio y en contenidos androcéntricos en el instituto.

Es indiscutible que no quería reproducir lo que había vivido y desde el momento en que pisé una escuela por primera vez siendo maestra, adquirí un compromiso conmigo misma, con todos los miembros de la comunidad educativa y con la sociedad en general, encaminado a dar un trato igualitario a niñas y a niños y, sobre todo, a educar y a acompañar a personas más allá del género.

La docencia es una profesión que requiere de continua formación, reciclaje y reflexión, pues la sociedad cambia y progresa hacia nuevos -o viejos- derroteros que, profesores y profesoras, debemos considerar en nuestro día a día y dar respuesta. Y es en ese afán de ampliar mis competencias profesionales y regenerar mi labor como docente en el que también se ha enmarcado este trabajo sobre las relaciones que surgen entre los estereotipos sexistas y la EF.

Así mismo, estas inquietudes y compromisos son considerados en el desarrollo de las capacidades profesionales y en los objetivos del título de Grado en Educación Primaria ya que, como vemos a continuación, destaca que los estudiantes deben ser capaces de: *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana; Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida; Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa; Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.*

Además, es un acto de responsabilidad por mi parte garantizar el cumplimiento de estos objetivos no solo como alumna del Grado de Primaria, sino en mi papel como formadora de estudiantes en prácticas que recibo desde hace 4 años, pues soy un referente y un modelo a considerar en un momento de su formación que consideran “*el más importante*”.

Pero la trascendencia del tema no solo radica en mi percepción y experiencia personal, profesional y de la titulación académica. La Ley de Ordenación de mejora de la calidad educativa (LOMCE) establece como principios de la educación, entre otros: *C) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; I) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.* También, uno de los objetivos de la Educación Primaria destaca la importancia de “*desarrollar capacidades afectivas en los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas*”.

De forma explícita, hay una intencionalidad coeducativa en el área de EF, pues en la introducción se afirma que ésta “*pretende dar respuesta a las necesidades que conduzcan al bienestar personal y a una vida saludable, lejos de estereotipos*”. Además se destaca “*cómo se puede potenciar el lenguaje corporal para transmitir emociones que humanicen el contacto personal y contribuyan a una educación para la igualdad*”.

Por todo ello, tengo la obligación moral, personal y profesional de intentar re-construir una EF más justa en la que enriquecer la motricidad de niños y niñas, hacerles conscientes de la discriminación por razón de sexo, e intentar liberarnos todos de los patrones sexistas establecidos socialmente que tanto oprimen y poco aportan en la construcción de personalidades.

### **3. OBJETIVOS**

Detallo los objetivos que he pretendido alcanzar con la realización de este TFG, destacando que han sido revisados y modificados para, finalmente, quedar establecidos de la siguiente manera:

1. Investigar y obtener información relevante sobre la transmisión y reproducción de estereotipos de género en la sociedad en general y en la EF en particular.
2. Aprender a observar de una forma sistematizada para poder identificar y hacer visibles los comportamientos y actitudes sexistas que se esconden en mis clases de EF.
3. Analizar cómo mi socialización temprana junto a mi biografía escolar han configurado mi elección profesional y han influido en mi manera de programar y de enseñar.
4. Aplicar el conocimiento generado en las fases previas de este TFG a la elaboración de una propuesta de intervención educativa contextualizada desde una perspectiva de género.
5. Destacar los cambios más evidentes que se han producido en mi alumnado y en mí, desde una perspectiva de género, y partir del momento en que comienzo este trabajo.

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA EF EN EL AULA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

La escuela, como institución interdependiente del contexto socio-histórico en el que se ubica, precisa conocer las demandas sociales de cada momento para poder dar soluciones a los problemas que se le plantean. Por ello, es necesario un amplio marco teórico para saber y entender lo que ocurre desde una perspectiva de género en la EF y valorar cuáles son sus antecedentes. El profesorado especialista verá reflejado en su aula-gimnasio valores, comportamientos y actitudes hegemónicas de la sociedad actual, muchos heredados y transmitidos a través de los tiempos. Conductas y maneras que deberá comprender para detectar en su práctica diaria y poder intervenir desde un punto de vista pedagógico.

En el primero de los apartados mostraré el origen, la concepción y la particular forma de transmisión de los estereotipos de género en la actualidad. Para ello, será imprescindible una pequeña parada en la influencia de la familia y los medios de comunicación, y cómo éstos van a formar parte y van a condicionar el proceso de construcción de identidades de niños y niñas.

En la siguiente estación (2º punto) aterrizaremos en la escuela. Abordaré cómo en ella no solo se van a reproducir las mismas conductas sexistas transmitidas en la familia y los medios comunicativos, sino que, además, se consolidarán y afianzarán. Apreciaremos que esta situación se ha hecho visible en la realidad escolar gracias a procesos implícitos ajenos al currículum oficial. Hablaré del currículum oculto y su influencia en la configuración de la personalidad del alumnado.

Este examen habrá sido imprescindible para poder entender que la EF también es el resultado de una construcción social, influenciada por el deporte y por las distintas concepciones de lo corporal a lo largo de la historia. Analizaré cómo el alumnado va a mostrar los frutos de su proceso de socialización y de su experiencia de vida en el ámbito corporal, cómo niños y niñas, se verán condicionados por una motricidad impuesta socialmente. Lo estudiaré en el tercer apartado.

Conocido lo que está ocurriendo en materia de igualdad en los centros escolares y en la EF, llegará el momento de analizar cómo afronta esta situación la escuela y el profesorado. Será entonces cuando, en el penúltimo punto, revisaré el currículum de EF e indagaré sobre el tipo de escuela actual y su relación, o no, con una escuela coeducativa centrada en la eliminación estereotipos y en la educación de personas más allá del género. Terminaré valorando la influencia que los saberes docentes y la formación del profesorado tienen en la transmisión de sesgos.

La elaboración de esta fundamentación teórica ampliará mis conocimientos al respecto y será necesaria para alcanzar el primero de mis objetivos, *“Investigar y obtener información relevante sobre la transmisión y reproducción de estereotipos de género en la sociedad en general y en la EF en particular”*.

## **4.1. LA TRANSMISIÓN DE SESGOS Y ESTEREOTIPOS SEXISTAS EN LA SOCIEDAD ACTUAL**

*“La diferencia en la vida humana es un hecho –todos los seres humanos somos diferentes- mientras que la desigualdad se define socialmente, amparándose en las diferencias sexuales”* (C. Amorós<sup>1</sup>)

Por definición, hablar de **estereotipos** hace referencia al conjunto de ideas reconocidas y aceptadas por un grupo de personas, o por la sociedad en general, cuyo carácter tiende a ser inalterable en la medida que su esencia no es cuestionada ni precisa razonamiento alguno. Si nos centramos en el **sexismo**, la Real Academia Española lo define como: *“[...] Discriminación de personas de un sexo por considerarlo inferior al otro”*.

---

<sup>1</sup>En Torres San Miguel, 2010, p. 19.

Analizando ambos aspectos, podemos manifestar que hay una relación directa entre el sexo como factor de discriminación y lo que las personas de una colectividad piensan sobre él. En este sentido, surge la herramienta conceptual que Gayle Rubin en 1975 denominó “sistema sexo-género”. El término “sexo” acogerá las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, centradas únicamente en los caracteres sexuales primarios y secundarios, mientras que el “género” abarcará todas aquellas que no tienen cabida desde un punto de vista orgánico, pero que la sociedad considera “son propias” de cada una y cada uno de ellos. En esta línea, Estébanez y González (1985, p. 134), lo definen como “*el conjunto de roles, de patrones de conducta, que en cada sociedad y época histórica se atribuyen a cada sexo*”.

Va ser entonces este “sistema de sexo-género” el responsable de que desde nuestros primeros meses de vida suframos un proceso de socialización diferenciado. Un aprendizaje dispar y potente, cargado de mensajes, moldes, corsés y patrones establecidos socialmente -los estereotipos de género- que van a construir nuestra identidad. Siguiendo a González Gabaldón (1999, p. 83), los concreta como “*el conjunto de creencias consensuadas sobre las diferentes características de los hombres y mujeres en nuestra sociedad*”. En definitiva, ellos van a cumplir su rol tomando y admitiendo con naturalidad los estereotipos masculinos establecidos y ellas harán lo mismo con los femeninos.

Como seres sociales que somos, vamos a tener la necesidad de pertenecer a un grupo con el que nos sintamos identificados y del que vamos a aprender por imitación: el de los hombres y el de las mujeres. Los estereotipos de género al respecto van a ser grandes facilitadores en la construcción de nuestra identidad -sesgada- en la que va a ser de vital importancia lo que los demás piensan sobre nosotras y sobre nosotros<sup>2</sup>. Se ve reforzada la idea de convertirnos en personas esclavas al servicio de una forma de ser, pensar y actuar impuesta.

Esta construcción de identidades se produce de una manera sesgada a partir del momento en el que el androcentrismo atribuye a un género unas cualidades concretas que son humanas. Desde este argumento, los estereotipos van a situar a la mujer en un plano inferior respecto a los hombres. Una situación de subordinación a lo largo de la historia provocada por una falta de acceso al trabajo remunerado, a la educación, y a una separación entre el ámbito público y privado-doméstico.

Siguiendo el trabajo de Moreno Sánchez (2000), serán la familia, la escuela y los medios de comunicación, los que, reforzando una tradición altamente estereotipada basada en un modelo ideológico patriarcal, van a generar grandes desigualdades. Desde la **familia**, a los hombres se les va a preparar para “la vida pública”, un lugar alejado del hogar y cercano a la cultura, los negocios y el trabajo remunerado. Un terreno para el grupo de ganadores donde solo tiene cabida el éxito y la lucha por conseguir todo lo que se propongan, y cuyos referentes son la independencia, la inteligencia, la actividad, la agresividad o el control emocional. Por el contrario, a la mujer se la va a

---

<sup>2</sup>Más información sobre la construcción de identidades, ver García Colmenares, C. (2000)

educar para la “vida privada o doméstica”, la del cuidado de los hijos y las hijas, los afectos y las relaciones interpersonales. Una zona para el grupo perdedor en el que se reproduce el modelo tradicional femenino, cargado de estereotipos sexistas vinculados con la intuición, la pasividad, la inhibición, el miedo, la agitación emocional, el poco estímulo hacia el trabajo fuera del hogar y una atención pormenorizada a los errores y al fracaso.

Curiosa e interesada esta transmisión estereotipada de roles y esta manera sesgada de entender el comportamiento y la manera “correcta” de actuar de las personas de una sociedad. Diferentes autores y autoras (Moreno, 2000; Subirats, 1985), e incluso ciencias como la antropología, han manifestado, por un lado, la misma disposición natural para el desarrollo y el aprendizaje con independencia del sexo, y por otro, que son más las similitudes y semejanzas encontradas entre hombres y mujeres que las diferencias.

Y aunque los estereotipos de género varían según la cultura y la época histórica vemos cómo en pleno siglo XXI, y pese a que desde el plano legal y discursivo se busca la igualdad y estamos en el camino hacia la equidad de género y la reducción del sexismo, la meta se encuentra aún muy lejana, pues seguimos formando una colectividad en la que nos vemos atrapadas y atrapados por tendencias claramente sesgadas y modeladas. Estas disposiciones se ponen de manifiesto en los **medios de comunicación** que, en palabras de Moreno Sánchez (2000, p.13) “*consolidan las representaciones sociales en función del sexo que la familia introduce y que la escuela refuerza*”.

En esta dirección, un estudio de la Universidad de Granada<sup>4</sup> revela que los dibujos animados femeninos están asociados a estereotipos negativos. Por ejemplo, la popular serie televisiva “Monster High”, en el que sus protagonistas van al instituto con tacones y maquilladas, y su mayor preocupación es conquistar a los chicos. Lo mismo ocurre con los videojuegos, en los que las mujeres suelen aparecer sexualizadas, con poca ropa y con un papel secundario. Esto no es algo del pasado remoto o de países lejanos, es algo que, de forma natural nos rodea y que, quizá por eso, nos pasa desapercibido. En semejante línea, el pasado mes de febrero de 2015, el Observatorio de la Imagen del Instituto de la Mujer solicitó a la marca italiana “Dolce&Gabbana” la retirada inmediata del anuncio en el que un hombre sujetaba por las muñecas a una mujer postrada en el suelo mientras otros tres contemplaban la escena.

No obstante, y tras este análisis resumido sobre la transmisión de estereotipos de género, es evidente que tanto hombres como mujeres son presionados socialmente para cumplir el rol que les corresponde, en cada momento y en cada lugar. “*En cualquier caso, ambos sexos se ven atrapados por unos modelos de conducta que resaltan las desigualdades establecidas y les impiden desarrollar su auténtico potencial como personas*” (Michel 1987; Askew y Ross 1991) (en Parra, 2002, p. 10).

<sup>3</sup> Analizaremos la transmisión de sesgos y estereotipos de género en la escuela en el siguiente apartado.

<sup>4</sup> Pedro David Chacón Gordillo analiza minuciosamente en su tesis doctoral, cómo interpretan los niños y las niñas las series y películas de animación, así como los videojuegos.

Y aunque han sido muchos los progresos en materia de igualdad, es obvio que aún queda mucho camino por recorrer. Esto se pone de manifiesto si pensamos en las decenas de mujeres que pierden la vida en manos de sus parejas o ex parejas (hombres) en España cada año<sup>5</sup>; en el número de ellas que, aun teniendo el mismo puesto de trabajo que ellos, reciben una remuneración inferior<sup>6</sup>; en su menor representación, por ejemplo, en la vida política<sup>7</sup>; o en lo que expresó el informe presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- el pasado 12 de enero de 2015, en el que revelaba que hay más mujeres con estudios superiores, pero que son los hombres los que mayoritariamente obtienen un puesto de trabajo con ese nivel de titulación. Mientras ellas acaban engrosando más a menudo las listas del paro.

En resumen, *“se trata de que las mujeres habitemos el mundo entero a nuestra manera, cada cual a la suya y de que ellos reconozcan su parcialidad para habitarlo, también entero, en las formas que articulen desde esa parcialidad, una vez reconocida”* (Mañeru, 1999) (En Moreno Sánchez, 2000, p.12)

De todo lo expuesto hasta el momento se desprende la idea de que la acción de la escuela se desarrolla en un entorno socio-histórico concreto que debemos conocer. Este conocimiento va a ser una herramienta imprescindible para entender lo que ocurre en los centros escolares, y va a explicar el alcance y el interés de nuestras pretensiones. Analizaré en el siguiente apartado cómo se manifiestan los mismos estereotipos sexistas en los colegios.

## **4.2. CONSOLIDACIÓN DE ESTEREOTIPOS SEXISTAS EN LA ESCUELA**

La escuela, como institución social y educativa que es, no pasará desapercibida en la reproducción de modelos de comportamiento que, desde el nacimiento, adquirirán niños y niñas. Y aunque debería dar respuesta a las necesidades y demandas sociales en materia de igualdad -en este caso-, no va a ser un espacio neutral y limpio de sesgos y estereotipos de género. Más bien va a reforzar y perpetuar las desigualdades entre ellas y ellos.

A este respecto, advierto cómo desde la Administración hay cierta preocupación por reducir el sexismo en el ámbito escolar. El preámbulo de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), así lo manifiesta, estableciendo que *“Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”*.

---

<sup>5</sup> Según el Instituto Nacional de Estadística, 54 mujeres fallecieron en el año 2014.

<sup>6</sup> Un informe de la Organización Internacional del Trabajo cuantifica la brecha salarial entre mujeres y hombres en casi un 20% en la Unión Europea.

<sup>7</sup> Tras las elecciones del 20 de noviembre de 2011, al constituirse el Congreso de los Diputados (y Diputadas), el porcentaje de mujeres fue del 36% (Instituto Nacional de Estadística). En el actual Gobierno, solo 4 mujeres (de 13) ocupan cargos en los ministerios, y únicamente 4 presiden alguna de las 17 Comunidades Autónomas.

Como garante para el cumplimiento de todas sus expectativas, el legislador pone en manos del profesorado el currículum oficial. Lo define como “*la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada una de las áreas*”. Siguiendo el discurso de Antón (2006, p. 23), éste reflejará las intenciones que indican las normas legales, los contenidos obligatorios y lo que cada docente debe llevar a cabo en su aula. Sin embargo, va a ser la realidad escolar y la práctica diaria las encargadas de destapar a este supuesto sistema educativo neutro, democrático, tolerante y justo. Vamos a observar cómo no solo el trasvase de valores se va a llevar a cabo desde el canal oficial, sino que van a emanar una serie de procesos implícitos en todos los rincones de las escuelas cargados de mensajes (subliminales) naturalizados debido a la “ceguera de género”<sup>8</sup>. Procesos que van a depender de distintos factores como las experiencias previas del alumnado, la formación y actitud del profesorado, y las relaciones que se establecen entre todos ellos y todas ellas. Nos referimos al currículum oculto (término acuñado por P. W. Jackson en 1968), el cual, y siguiendo el estudio realizado por Torres (1991, p.10), va a jugar un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que docentes y discentes no son siempre conscientes.

Cuando niños y niñas aterrizan en el sistema educativo traen en sus equipajes una serie de actitudes y creencias hegemónicas que han sido inculcadas, como hemos visto anteriormente, por sus familias y los medios de comunicación. En su largo viaje por la escuela van a ir incorporando a su maleta códigos y mensajes procedentes del resto del alumnado y del profesorado. No olvidemos que, aunque éstos últimos serán considerados como una autoridad superior y un modelo a seguir, la actitud y el comportamiento de sus compañeros y compañeras también van a influir en la construcción de su identidad. Estos códigos sexistas les van a ser útiles en sus relaciones interpersonales y van a condicionar sus acciones según el género. Nos referimos a los mensajes que perciben a través del lenguaje, los libros de texto, en la organización escolar y en el recreo.

Si comenzamos con el **lenguaje**, es prioritario considerar que éste constituye uno de los medios de comunicación más poderoso en las relaciones entre las personas, tanto desde su forma oral como desde la escrita. El profesorado, en los centros escolares, lo utiliza como una herramienta vital en la transmisión de conocimientos y normas de comportamiento, y su uso va a poner de manifiesto su forma de pensar y entender el mundo.

Deteniéndonos en los códigos que se reciben a través de él, el primer aspecto a tratar es el uso del genérico masculino. Utilizar siempre esta forma de expresión puede implicar que demos mayor protagonismo y atención a los niños, y que las niñas no sepan cuándo nos estamos dirigiendo a ellas y, por tanto, puedan sentirse desatendidas. Pero quizás, y siguiendo el argumento

---

<sup>8</sup>“*Gender blindness*” es un término muy amplio utilizado en diferentes áreas de conocimiento. En Educación esta ceguera permite la opacidad de las situaciones de desigualdad que se manifiestan en el contexto escolar (patios, lenguaje, contenidos curriculares, profesorado...). Las discriminaciones de género se consideran superadas y las diferencias entre chicos y chicas se naturalizan, dando lugar a la aparición de resistencias por parte de las y los enseñantes y las familias.



de Subirats (1994, pp. 66-67), lo realmente destacable no es esa supuesta sensación de abandono por parte de las féminas, sino que, “*el uso y el abuso del masculino tienen un claro efecto sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia de personas del otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina*”. Este uso pondrá en evidencia lo no nombrado, lo excluido, lo discriminado. De esta forma, “*se perpetúa el androcentrismo y la invisibilidad de las mujeres en la lengua*” (Moreno, 2000, p. 22), y ésta se convierte en cómplice del proceso de discriminación social en razón de género.

Otros rasgos sexistas en el lenguaje del profesorado provienen de las expresiones que se utilizan en la escuela -especialmente en el recreo y en la práctica de actividad física-, y que minusvaloran al sexo femenino y ensalzan las virtudes del masculino (“lloras como una niña”, “no seas nenaza”, “eso es cosa de niños” o “¡arriba machote!”, entre otras muchas).

En resumen, utilizamos un lenguaje que infravalora, excluye, subordina, discrimina y roba identidades. Palabras y expresiones sobre las que no se reflexiona y que descubren una sociedad que peca de insensible y alejada de la construcción de un “lenguaje humanizante”<sup>9</sup>.

En cuanto a los mensajes que reciben de los **libros de texto**, nuevamente éstos desenmascaran la falta de coherencia entre lo explícito y lo implícito, por lo que sus contenidos, sus pasajes y sus imágenes, van a formar parte del currículum oculto.

*“Las imágenes publicadas en los libros de texto se han convertido en portadoras del denominado currículum oculto. La cantidad de información que llega al alumnado a través de las imágenes y que se filtra en la conciencia colectiva sin una reflexión previa, hace del lenguaje icónico un poderoso medio para la reproducción de estereotipos”*

(Acaso y Nuere, 2005)<sup>10</sup>

Sin detenernos en profundidad en este apartado, observamos que en los libros de texto se transmiten los roles tradicionalmente asignados a niñas y a niños. Por ejemplo, en los juegos que realizan, en las formas de vestir, cómo se divierten, cómo deben comportarse...Llama la atención que en los problemas de matemáticas la que hace la tarta de cumpleaños sigue siendo la madre, y el que financia la compra de un coche con descuento es el padre; o cómo, simple y llanamente, las mujeres pasan desapercibidas en el estudio de la historia universal, destacando los logros, los méritos y también las crueldades y villanías de ellos. No cabe duda de que es una muestra más de los estereotipos que transmitimos, aunque debemos destacar también un avance importante respecto a las imágenes existentes en los libros de texto hace varias décadas.

Si abordamos ahora el modelo de **organización escolar**, hay que decir que tradicionalmente la enseñanza ha sido considerada como una profesión de mujeres, por lo que en prácticamente la

---

<sup>9</sup> López Valero, E. y Encabo Fernández, E. (1999) analizan con detalle el uso del lenguaje en la escuela y cómo éste puede ser un elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros.

<sup>10</sup> En González y Rey, 2013, p. 2.



totalidad de las escuelas, éstas son mayoría. No obstante, lo realmente destacable es que habiendo un elevado número de mujeres en los centros escolares, la mayor parte de los cargos y puestos de responsabilidad los ocupan los hombres. En este sentido, Tyack (1974) (En García Colmenares (2000, p. 52) nos habla del fenómeno del “*barén pedagógico*”, del que se desprende un claro mensaje que llega a las niñas y a los niños: “*las mujeres enseñan y los hombres mandan*”.

Y para terminar con este breve análisis de cómo se transmiten los estereotipos sexistas en la escuela, no podemos dejar a un lado los códigos de género que se perciben en la **ocupación de los espacios**, exactamente en los patios de recreo.

El **recreo**, aparentemente, es, sin duda, sinónimo de diversión, fiesta, juego, deporte... Es “la asignatura preferida” del alumnado, “*una válvula de escape, un tiempo suyo en el que se siente protagonista y dueño de su acción*” (Vaca Escribano, 2002, p. 32). Un momento en el que, supuestamente, actúan de forma libre y sin apenas restricciones por parte del profesorado. Este hecho hace que decidan qué, cómo y cuándo hacer. Un instante en el que, de forma inconsciente, cada niño y cada niña va a reproducir el rol que le pertenece y para el que ha sido adoctrinado desde su existencia.

Esta menor presencia y control por parte del adulto, provoca que, ahora, prestemos también atención a los códigos y mensajes que se reproducen entre iguales. En este sentido, Rodríguez y García (2009, p. 61), en un estudio sobre la asimilación de códigos de género en las actividades de recreo escolar, establecen una metáfora espacial denominándolos “*códigos horizontales*”. Los “*verticales*” emanarían de una autoridad superior, la del profesorado.

Niños y niñas se van a ver inmersos en una trama de códigos -de género- en el que van a tener que decidir, en muchas ocasiones, cuáles van a cumplir y cuáles “se van a saltar”. La autora y el autor citados en el párrafo anterior defienden la idea de que los niños tienden a agrandar a sus compañeros (códigos horizontales), mientras que a las niñas les gusta satisfacer los deseos del adulto (códigos verticales).

Otro dato a analizar es que en los patios de recreo se observa cómo las niñas ocupan un espacio reducido e íntimo, y sus juegos habituales reproducen los estereotipos de delicadeza, suavidad y control. Es frecuente verlas saltando a la comba, haciendo comiditas, bailando, paseando por el patio cogidas del brazo..., pero siempre ocupando zonas accesorias de éste. Sin embargo, los niños necesitan grandes espacios y sus juegos contienen un alto nivel de competitividad (deportes, persecuciones, carreras...).

Es sorprendente cómo la Administración perpetúa también la visión androcéntrica al diseñar las escuelas y, en este caso, los patios de recreo. Las zonas más amplias y asfaltadas son aquellas destinadas a los deportes, generalmente fútbol y baloncesto. Las líneas dibujadas en el suelo marcan la desigualdad. Es extraño presenciar escenas en las que niños y niñas practican juntos estas

actividades deportivas. Recordemos que la cultura ha estado siempre presente en la vida pública y no en la privada, por lo que las niñas, cumpliendo a rajatabla su rol, ocupan zonas marginales y reducidas. Esta idea está presente en el trabajo de Martínez y García (1997, p. 52) en el que manifiestan que el espacio codificado para prácticas deportivas con marca de género puede suponer un estímulo para la acción-de los niños-, o un condicionante de ésta-para las niñas-.

Y estas situaciones de injusticia y desigualdad que se manifiestan en el tiempo de recreo son aprendidas por las más pequeñas y los más pequeños, que, progresivamente las irán incorporando a su equipaje, reproduciéndolas con total naturalidad y consolidando los valores que se transmiten en esta tradición estereotipada. Situaciones, además, vividas por todo el alumnado, pero desde distintos puntos de vista y provocando sensaciones y emociones encontradas. Mientras algunos o algunas esperan impacientes a que el reloj marque la hora, para otras, éste se detiene y convierte esos treinta minutos en un tiempo de resignación, desesperación y frustración.

Observamos entonces una realidad in-visible que reclama soluciones pedagógicas encaminadas a la re-construcción de unos patios de recreo libres de sesgos y estereotipos sexistas, cálidos, limpios, organizados, sensibles... humanos.

En este momento, ya soy conocedora, por un lado, de lo que ocurre en la sociedad en la que vivimos desde una perspectiva de género, y por otro, de cómo en la escuela no solo se manifiestan y se reproducen los mismos comportamientos sexistas, sino que, consciente o inconscientemente, en muchos casos se refuerzan. En el siguiente punto voy a estudiar si estas conductas y actitudes también se exteriorizan en la EF, conoceré su origen y explicaré qué consecuencias tienen sobre la motricidad de niños y niñas.

### **4.3. REPRODUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EF**

Siguiendo la línea expositiva de este TFG, en primer lugar, es de obligado cumplimiento “echar la vista atrás” e indagar sobre la concepción del cuerpo a lo largo de la historia desde una perspectiva social, pues los roles se transmiten a través de las distintas sociedades y culturas. Es obvio que lo corpóreo y lo motriz son aspectos de los que se ocupa esta área. Analizada la concepción del cuerpo desde esta perspectiva, estudiaré los efectos del deporte como agente social discriminador en la motricidad de hombres y mujeres. Seguidamente, abordaré la influencia de éste en la construcción de una EF sexista, dejando para el último apartado, la revisión de la influencia que esta herencia estereotipada sobre lo corporal ha tenido en el comportamiento motriz de niños y niñas, y que se va a manifestar en las clases de EF.

### 4.3.1. La concepción del cuerpo desde una dimensión social

Conocer los valores que se han transmitido a través de la imagen del cuerpo y las habilidades motrices va a ser interesante para saber cómo hemos ido percibiendo lo corporal a lo largo de la historia. Si comenzamos revisando las diferentes civilizaciones y culturas que han existido hasta llegar a nuestros días, todas ellas han tenido algo en común, un patrón a seguir: sus hombres eran preparados para la lucha, la guerra y las batallas. Mientras, la misión de las mujeres era permanecer a la espera en el hogar y ocuparse de la crianza de los hijos y de las hijas<sup>11</sup>.

Este hecho tan significativo va a afectar directamente a la motricidad de ambos. Los varones van a tener que cultivar un cuerpo fuerte y robusto, preparado para el combate -y para la vida pública-, y ellas limitarán sus movimientos, pues no pueden ni deben olvidar que su cuerpo va a estar a disposición de la naturaleza y la concepción -vida privada-. Se ven atadas a una diferencia biológica: la función reproductora.

Sin embargo, no es llamativo únicamente este hecho. En muchas civilizaciones tener una serie de características físicas iba a ir parejo al acceso a un determinado puesto o estatus social. En la época de los romanos, los esclavos más fuertes y agresivos eran elegidos como gladiadores, pues su cuerpo y fortaleza les permitían dar un mayor espectáculo. Otro ejemplo es el que explica cómo los lisiados en la Edad Media ocupaban el último escalafón social, aunque anteriormente hubiesen sido valerosos y robustos caballeros a pie de cruzada (Vigarello, 1991, p.149).

Esta idea sobre el estatus social y las características corporales, surge del concepto “capital corporal” de Bordieu, y que Barbero (2007, p. 20) define como “*la dimensión social, económica y cultural del cuerpo y del movimiento*”. Significa entonces que lo corporal va a adquirir gran protagonismo en las relaciones sociales y, por tanto, en la configuración de la identidad personal y el éxito individual.

Reforzando esta idea sobre la relación directa entre el cuerpo y la sociedad, y siguiendo el estudio de Pérez-Samaniego y Sánchez (2001), observamos cómo el contexto sociocultural va a influir en el significado y la importancia de lo corporal. Estos autores plantean que la sociedad y la cultura van a construir una serie de ideas en torno al cuerpo, las cuales no van a ser siempre comunes. Mientras que para una sociedad la belleza será salud, para otras será considerada como enfermiza y fea. En relación al género, manifiesta cómo en la mayor parte de las culturas, la expectativa de que las mujeres sean débiles y el hecho de que sean tratadas como tales, cierra un círculo vicioso cuyo resultado es que éstas no desarrollan la fuerza.

Podemos resumir entonces que, no solo las diferencias biológicas y fisiológicas entre hombres y mujeres van a condicionar su cuerpo y por tanto su motricidad, sino que, paralelamente,

---

<sup>11</sup>En España, las mujeres no han formado parte del ejército hasta 1989. Además, según el informe anual del año 2011, publicado por la Dirección General de Personal del Ministerio de Defensa, solo un 12,1% de éste son féminas.

se va a desarrollar un proceso de construcción social en relación a lo corpóreo. Un transcurso que va a llevar implícitos cánones corporales y estereotipos -sexistas- que, aunque variables en el tiempo, van a consolidar un modelo -impuesto- a seguir y una pieza más en la creación de las identidades de varones y féminas. Un patrón en el que se intuye una motricidad masculina dominada por la fuerza, el contacto corporal y el equipo (para luchar), y un repertorio motriz femenino sometido a la delicadeza, el cuidado y el estatismo (para la maternidad). Esta atribución de género emana de las ideas preponderantes en las que los varones debían ser toscos, eficaces y participantes de la vida pública. Ellas, delicadas, pasivas, solitarias, y con una interacción en el espacio público que reforzaría los estereotipos sexistas consolidando el “capital corporal” femenino.

Con toda esta carga heredada, abordaré en el siguiente apartado cómo el deporte se convierte en un agente discriminador en razón de sexo, y cómo responden mujeres y hombres a una serie de patrones erigidos desde una dimensión social.

#### **4.3.2. El deporte como agente social discriminador**

Los seres humanos, como integrantes de una sociedad, sentimos la necesidad de relacionarnos y compartir momentos y experiencias con diferentes grupos de personas. De entre la gama existente de actividades organizadas, nos detenemos en las físicas, y más concretamente en el deporte, pues, sin duda, va a tener una presencia más destacada en el ámbito escolar y la EF.

El mayor evento deportivo internacional, considerado la competición más importante del mundo, son los Juegos Olímpicos. Su origen se remonta al siglo VIII a.C. en la antigua Grecia. Se celebraban en la ciudad de Olimpia y se realizaban diferentes eventos deportivos, combates y carreras de cuadrigas, entre hombres. Los Juegos Olímpicos modernos se inspiraron en ellos, y la primera edición se llevó a cabo en Atenas, capital de Grecia, a partir del 6 de abril de 1896.

El barón Pierre de Coubertin, fundador del Comité Olímpico Internacional en 1894, estableció como lema olímpico “*Citius, altius, fortius*”, locución latina que significa "más rápido, más alto, más fuerte" (atribuciones propias del sexo masculino).

Aunque en los Juegos Olímpicos de 1900 (París) ya hubo presencia femenina, hasta 112 años después, en los Juegos Olímpicos de Londres, no se logró que todos los países asistentes (204) incluyeran mujeres en sus delegaciones deportivas. Éstas compitieron en las mismas disciplinas que los hombres. Paradójicamente, existen aún dos deportes en los que nunca han participado los varones: la natación sincronizada y la gimnasia rítmica, actividades físicas que exigen de cualidades como la flexibilidad, la coordinación, el ritmo o la delicadeza, “propias” del sexo femenino.

Los autores de “La Guía Didáctica sobre coeducación del Ayuntamiento de Málaga” son conscientes de que a la mujer se le ha negado poder practicar algunos deportes. Esta situación tenía

su justificación en que *“la mujer con la práctica deportiva podía perder su femineidad. La realidad es que ésta estaba excluida de todo ámbito público y que el deporte se enmarca en la esfera pública asignada al varón”*.

Parece indudable cómo todas las atribuciones que se han hecho a los hombres y mujeres a lo largo de la historia de los seres humanos, y que hemos analizado en apartados anteriores, también se han hecho visibles en el ámbito deportivo, y por tanto en lo corporal. Generalizando, observamos igualmente cómo se desprende la idea de que los propios Juegos Olímpicos han sido reproductores de sesgos y estereotipos sexistas que han llegado hasta nuestros días.

Esta conclusión se ve reforzada en el estudio realizado por Blández, Fernández y Sierra (2007) sobre estereotipos de género, actividad física y escuela. De entre las muchas conclusiones a las que llegaron, después de analizar las preguntas que realizaron al alumnado de diferentes etapas educativas, destacamos que: pensaban que la práctica de actividad física era diferente entre hombres y mujeres y que existían deportes más propios de unos y de otras; asociaban a las mujeres todas las disciplinas vinculadas a la elasticidad, la flexibilidad, la coordinación y el ritmo, y a los hombres, las relacionadas con la resistencia y la fuerza; y como respuesta a por qué esta forma de pensar y de atribuir unas cualidades físicas desiguales a chicas y chicos, en muchos casos lo explicaban asociándolo a la genética, es decir, a que dichas características eran innatas.

Aunque hoy en día se sigue pensando en este carácter natural y constitucional de la motricidad hemos podido estudiar cómo no es más que una construcción social en la que el deporte ha sido un fuerte aliado en la transmisión de sesgos. Barbero (1992, p. 86), ya afirmaba que *“dentro del conjunto de prácticas y filosofías que intervienen y regulan lo corporal, el deporte desempeña en nuestras sociedades un papel abrumadoramente hegemónico en la creación y difusión de la cultura física”*.

Y como el deporte siempre ha valido para “casi todo” (unía pueblos, fomentaba la solidaridad, prevenía de la delincuencia y la drogadicción, impulsaba el afán de superación, era bueno para la salud...), también llegó a la escuela y aterrizó en la EF, acompañado de toda la carga social y cultural altamente estereotipada. Lo analizo a continuación.

#### **4.3.3. Una EF sexista construida socialmente**

Por lo general, lo físico ha sido tradicionalmente cosa de hombres. Las mujeres no podían realizar determinados ejercicios o deportes, pues podía suponer la adquisición de cualidades propias de los varones y la pérdida de su femineidad. Y aunque en la época de la Grecia clásica y los Romanos ya practicaban actividad física, incluso tenían Juegos Olímpicos para ellas, no es hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX, cuando aparecen en Europa las diferentes escuelas

gimnásticas (sueca, alemana, francesa...). Estas escuelas se encargaron de “gestionar” la motricidad de la mujer, orientándola a lo rítmico<sup>12</sup>.

Siguiendo a Alonso Rueda (2007, pp. 167-168), durante el primer tercio del siglo XX, la EF femenina se limitaba a la danza, el ritmo y la gimnasia, mientras que la masculina se centraba en el modelo deportivo de la Escuela Inglesa de Thomas Arnold, a la que se le atribuye la incorporación del juego y el deporte en las clases de EF, surgiendo, entre otros, el rugby, fútbol, tenis o waterpolo.

Con la Ley General de Educación de 1970 “aparece” la escuela mixta (que ya existía en las escuelas unitarias del medio rural), en la que niños y niñas van a convivir en las aulas, patios y en el gimnasio. Ellas y ellos llegaron, y llegan, a los colegios con un gran peso sobre sus espaldas, unas mochilas llenas de prejuicios y estereotipos vinculados con la motricidad claramente sexistas. Recordemos de nuevo que ellas han sido educadas para la vida privada, la crianza de los hijos, las relaciones interpersonales y la pasividad, y ellos, para la vida pública, el trabajo remunerado, la independencia y la actividad; que a las mujeres no se les ha permitido practicar determinados deportes por una posible pérdida de su femineidad, y que los varones desarrollaban su fuerza y valentía para la competición.

En este sentido, la EF actual desempeña un papel protagonista en el cuidado del cuerpo y en el desarrollo del movimiento. Sin embargo, puede legitimar los estereotipos de género que se han transmitido a lo largo de la historia y que ya hemos plasmado anteriormente. En este caso, conseguirá poner de manifiesto lo motriz y lo corporal como precursor de desigualdades. Logrará convertirse en un potente transmisor de visiones hegemónicas en relación a la motricidad masculina y femenina, reforzando las construcciones corpóreas sesgadas, especialmente del mundo deportivo.

Del estudio de los estereotipos de género vinculados con la actividad física, y siguiendo el trabajo ya citado de Blández, Fernández y Sierra (2007, pp. 2-3), la derivación más inmediata ha sido la identificación de rasgos instrumentales en los chicos (condición física, habilidades, fuerza, resistencia, agresividad y competición), y rasgos afectivo-expresivos en las chicas (ritmo, expresión, elasticidad, coordinación y cooperación).

Para comprender cómo el género y la EF actúan simultáneamente para crear identidades masculinas y femeninas relacionadas con estos valores hegemónicos, tenemos que entender el concepto “*habitus*”. Howson (2004, p. 167) (en Martínez, 2008, p. 5), lo define como “*patrones adquiridos y aparentemente perdurables de gusto, movimiento y conducta corporal que son producidos por medio de prácticas sociales y que reproducen estructuras sociales*”. Según Martínez, el *habitus* nos ayudará a comprender que lo que hacen, sienten y les gusta a nuestros niños y nuestras niñas, no son

---

<sup>12</sup> Francisco Jesús Martín Recio (2009) publica en la revista “Innovación y experiencias educativas” un artículo muy interesante sobre el origen y la evolución de los contenidos en EF. En él, analiza los diferentes enfoques que le dan las distintas escuelas gimnásticas a lo largo del siglo XIX y XX a dicha área.

únicamente decisiones individuales, sino que van a mostrar intersecciones que, como el género, suponen construcciones sociales que se representan en sujetos y en formas concretas.

En el siguiente apartado, pretendo identificar algunas de las manifestaciones e interacciones del género en la EF.

#### 4.3.4. Manifestaciones e interacciones del género en EF

Son muchas y diversas las manifestaciones y relaciones que se establecen entre el género y la EF. No pretendemos analizar todas y cada una de ellas, pero sí intentar dar una visión general de lo que puede ocurrir en el día a día escolar, para, poco a poco, tomar consciencia y poder intervenir.

En la EF se van a poner en evidencia las dificultades de algunas personas para relacionarse con sus iguales. Es un área en la que el contacto corporal y el trabajo colaborativo están muy presentes y en la que niños y niñas van a vivir situaciones comprometidas. Por tanto, el primer aspecto a considerar será la necesidad del alumnado de pertenecer a un grupo en el que sentirse “seguro”, y cómo ese colectivo va a estar formado, generalmente, por personas de su mismo sexo.

En la práctica diaria, el profesorado utiliza los **agrupamientos** como estrategia metodológica para conseguir sus objetivos, por lo que es habitual que no solo se trabaje individualmente, sino también por parejas, tríos, cuartetos... Si se hace de forma libre, observamos que el género es un elemento primario de constitución de grupos y encontrar agrupamientos espontáneos mixtos es complicado<sup>13</sup>. Será frecuente ver a niños por un lado y a niñas por otro.

Del estudio de Alonso Rueda (2007) se desprende la idea de que los chicos no quieren en sus equipos a las chicas porque las consideran “torpes”. Las chicas las prefieren a ellas, pero los elegirían a ellos para ganar. Otra razón por la que los niños no quieren “ponerse” con las niñas es por miedo al ridículo o a las risas de sus compañeros, sensación que también viven las féminas.

De esta preocupación por “lo que piensan sobre mí”, surge otro dato relevante. Ambos, se van a ver condicionados a la hora de actuar por las “reglas establecidas” del supuesto grupo al que pertenecen. En la construcción de su “identidad motriz”, las personas de su mismo sexo van a ser un referente a seguir, mientras que las del sexo contrario pasarán a formar parte de “lo prohibido”.

Cuando niños y niñas tienen claro el grupo al que pertenecen, su **implicación en la actividad física** y la forma en que van a **resolver los problemas** que se les plantean, van a estar condicionadas por razones de género. En la línea argumental de Martínez, García y Bores (2014, p. 171), los niños tienden a buscar la experiencia motriz, el reto, la actividad y la superación de dificultades de forma independiente. Mientras, para las niñas, el componente motriz no será tan

---

<sup>13</sup> Sabemos que en EF existen otros factores que generan desigualdad y provocan la discriminación de algunos alumnos o alumnas. Por ejemplo, el nivel de competencia motriz, la discapacidad, la apariencia física, la afinidad o la raza. Sin embargo, en este TFG nos centraremos en las desigualdades por razón de género.



importante como el emocional. Ellas podrán alcanzar el éxito gracias a la ayuda de un adulto sin que suponga desdoro alguno. Sin embargo, el hecho de que un niño la pida puede implicar la pérdida de la fuerza y valentía propias de su sexo y el uso y no disfrute de actitudes que forman parte de “lo negado”. Se colocará en situación de riesgo: ser excluido del grupo al que pertenece.

Y en ese afán de independencia y de actividad motriz de los niños, y esa “pasividad” y tranquilidad “propia” de las niñas, va a hacerse visible otra de las manifestaciones sexistas que se pueden observar con gran facilidad en la EF: el **juego** como factor de discriminación.

El **juego** adquiere un papel principal en la transmisión y consolidación de estereotipos sexistas. A través de él se van normalizando determinados patrones de comportamiento que se han transmitido de generación en generación, y son el fiel del reflejo de la cultura y la sociedad en la que se vive. *“Al jugar, el niño hace el aprendizaje del universo social y testimonia, sin saberlo, la cultura a la que pertenecer”* (Parlebás, 1984, p. 114).

Si retrocedemos en el tiempo y nos detenemos a pensar a qué han jugado las niñas tradicionalmente vienen a la mente juegos como el de los alfileres, las muñecas, las cocinitas y comiditas, saltar a la goma, el salto de la paloma, saltar a la comba, o los juegos de manos<sup>14</sup>. Si pensamos ahora en los juegos de niños, nos encontramos con los coches y las motos, personajes de naves espaciales, rescate, policías y ladrones, la tula...

El simple hecho de que existan juegos de niños y juegos de niñas hace que aflore una cultura lúdica masculina y una femenina. La de ellos estará centrada en la importancia de la fuerza, la lucha, la exploración y la dispersión por el espacio, características necesarias para la vida pública. La cultura lúdica femenina, estará marcada por la importancia del ritmo, la coreografía, el gusto por lo estético o el recogimiento espacial (valores propios de la vida privada o doméstica).

Pero esta diferencia que se establece entre juegos para niños y juegos para niñas tiene también otra consecuencia, la distinta **ocupación del espacio** que hacen unos y otras.

El espacio ha tenido siempre un componente social importante y las limitaciones que se le imponen han dependido de la cultura, pero también del género. Recordemos que los hombres eran educados para la vida pública y “espaciosa”, y las mujeres para la privada y “reducida”. En palabras de Hernández Nieto (2008, p. 10) *“Los varones, habitualmente más activos, suelen ocupar los espacios más amplios, centrales, mejor ubicados, y las mujeres, son empujadas a espacios más reducidos y marginales. Vuelve a ocupar el hombre el espacio público y la mujer queda relegada a lo privado”*.

---

<sup>14</sup> Significativo es el mensaje que transmiten las canciones de los juegos de manos y también las que se utilizan para saltar a la comba o a la goma: “papá, mamá, de cuántos añitos me puedo casar”; “soy capitán soy capitán de un barco inglés, de un barco inglés, y en cada puerto tengo una mujer. La rubia es sensacional y la morena tampoco está mal”; “al jardín de la alegría quiere mi madre que vaya, para ver si encuentro un novio, el más bonito de España...”.



Este legado se refleja en que los chicos ocuparán todas las zonas de mayor interés (porterías, canastas), e invadirán las zonas centrales y amplias. Por el contrario, las niñas se quedarán con el resto de los espacios, y realizarán actividades que éste las permita<sup>15</sup>.

Por un lado, y siguiendo el estudio de García y Asins (1994, p. 50), surge el concepto de “*inhibición aprendida*”. Las niñas, al estar socialmente condicionadas a una menor movilidad, se inhiben en la ocupación de espacios por temor a ser agredidas, de forma que, poco a poco, nunca se plantearán que tienen el mismo derecho a utilizar todos los espacios que sus compañeros varones. Por otro, esta ocupación sesgada y estereotipada va a limitar la competencia motriz y el desarrollo motor, no solo de las niñas, sino también la de ellos. Su motricidad también carecerá de determinadas experiencias motrices que ofrecen los espacios más reducidos y viceversa.

A mayores, estos lugares de juego diferenciados para niños y niñas van a provocar también un uso de **materiales** sesgado y etiquetado. Parece innegable que si la niña se desenvuelve por zonas limitadas hará uso de objetos que la inviten a permanecer estática o a utilizar más la coordinación fina y la habilidad manipulativa. Por el contrario, el niño utilizará todo aquello que permita moverse, emplear la fuerza y provocar el contacto físico.

Esta idea se ve ampliada si consideramos que ha existido siempre cierta tendencia cultural a atribuir características de género al material. Recordemos cómo en origen la EF de las mujeres se centraba en la gimnasia y la de los hombres en los deportes. Esto ha provocado que las niñas hayan utilizado con mayor frecuencia los aros y las cuerdas, y los niños todo tipo de balones.

Se aprecia la necesidad de romper etiquetas y, en palabras de García y Asins (1994, p. 57), “*modificar la valoración sexista del material que limita las posibilidades de aprendizajes y experiencias motrices*”.

Todos estos ingredientes sexistas expuestos a lo largo de este marco teórico se saborean en la EF, se combinan y van a dar como producto final un cóctel explosivo del que beben niños y niñas y que, sin duda, va a crear grandes estragos en la configuración de su identidad y personalidad.

Ahora es el momento de pasar el testigo a la administración y al profesorado y valorar su influencia en la transmisión de sesgos. En sus manos está la consolidación o la destrucción de estos estereotipos de género que crean personas opresoras y oprimidas. Ellos van a tener la capacidad de transformar y el poder de construir una EF más humana, libre de prejuicios y no sexista. Lo abordo en los siguientes apartados.

---

<sup>15</sup>Ya anticipábamos esta ocupación espacial sesgada al estudiar lo que ocurría entre niños y niñas en los patios de recreo.

## 4.4. CURRÍCULUM OFICIAL Y GÉNERO: ESCUELA MIXTA VERSUS ESCUELA COEDUCATIVA

En la actualidad (año 2015) nos encontramos en una situación de cambio en materia legislativa, y aunque de cara a mi análisis voy a tomar como referente la Orden de Educación 519/2014, de 17 de junio, en el apéndice I se encuentran explicados con detalle estos cambios.

Comenzaré este apartado con un breve análisis sobre la consideración y preocupación explícitas sobre igualdad en el currículum (mi objetivo no es profundizar sino valorar cómo éste aborda el tema del género y la transmisión de estereotipos) y terminaré cuestionando la coherencia entre el modelo curricular de escuela y lo que pone de manifiesto la realidad escolar.

### 4.4.1. Currículum: género y EF

Aparentemente, el currículum de EF no muestra de forma explícita discriminación entre niños y niñas. Es más, hay diferentes referentes que destacan la importancia de educar en igualdad, especialmente los recogidos en las orientaciones metodológicas. Algunos ejemplos son: “*Plantear una oferta variada y equilibrada, que contenga actividades de todos los tipos de situación motriz...*”; “*Proponer actividades en las que se eliminen los estereotipos y no fomentar la competitividad, evitando la carga agresiva que conlleva*”; “*La EF debe ofrecer situaciones, materiales y contextos de aprendizaje variados, que: desarrollen la capacidad de relacionarse con los demás, el respeto, la colaboración, el trabajo en equipo, la aceptación entre iguales, la resolución de conflictos mediante el diálogo y la asunción de reglas establecidas, así como el desarrollo de la iniciativa individual y el esfuerzo personal*”.

En cuanto a los **contenidos**, se observa un esfuerzo por equilibrar aquellos que, tradicionalmente, han sido más propios de niños o de niñas. En los 6 bloques existentes, nos encontramos con juegos (cooperativos, cooperación-oposición, en la naturaleza, tradicionales), deportes, bailes, danzas, equilibrio, coordinación, habilidades motrices básicas, control postural, las capacidades físicas básicas o la importancia de la actividad física para la salud, entre otros.

Sin embargo, y pese a este marco legislativo, son muchos los autores y autoras (García y Asins, 1994; Vázquez y Álvarez, 1990; Martínez y García, 1997; Parra Martínez, 2002; Baena y Ruíz, 2009) que desde hace décadas han defendido que los contenidos presentes en las diferentes leyes<sup>16</sup> no son neutros y que se corresponden con el hegemónico modelo masculino (fuerza, agresividad, competitividad, independencia). Esta afirmación tiene su origen en las diferencias que se establecen entre una escuela mixta (la actual) y una escuela coeducativa (la ideal). Lo vemos ahora.

---

<sup>16</sup>Pese a buscar a través de diferentes vías estudios que analicen la EF en la LOMCE desde una perspectiva de género, quizás, por su implantación reciente, no he sido capaz de encontrar ninguno al respecto.

#### 4.4.2. Escuela mixta vs escuela coeducativa

La coeducación va más allá de juntar a niños y niñas en las aulas, que, aparentemente, es lo que hace la escuela mixta. Hablar de coeducación significa enseñar conjuntamente a personas de ambos sexos sin diferenciación alguna, más allá de la propia que se establece entre cualquier ser humano, con independencia de si es hombre o mujer.

Siguiendo la línea argumental de García Colmenares (1999), la escuela mixta acepta el currículum masculino universal, heredado de la escuela segregada, al que se incorporan las mujeres después, creando un modelo femenino subordinado. Por el contrario, la escuela coeducativa debería cuestionar a la escuela mixta, tendría que potenciar el ámbito de lo público y de lo privado y solo de esta manera se crearían personas más allá del género.

En el ámbito de lo corporal ocurre lo mismo. En palabras de Vázquez y Álvarez (1997, p. 36), *“coeducar no será considerar a las niñas, niños de segundo orden, niñas que asuman las actividades de los niños quedando las suyas relegadas a un plano inferior”*. Supondrá entonces encontrar modelos propios de hombres también para mujeres y a la inversa.

Sin embargo, es frecuente observar cómo el profesorado de EF se resiste a incluir dentro de su programación aquellos contenidos considerados tradicionalmente de niñas. De esta forma, consolidamos los valores hegemónicos de la motricidad masculina negando todo lo femenino.

*“En la escuela mixta, dentro de las actividades físicas el modelo masculino es hegemónico en la educación corporal. Los contenidos seleccionados son los aportados por este modelo, que, recordemos, se corresponde con una serie de características como son la fuerza, la agresividad, la competitividad, etc. muy presentes en el deporte de competición. Otros contenidos con una carga cultural mucho más cercana al mundo femenino, como son los que se engloban dentro del concepto de expresión corporal, [...] son en la práctica muy poco considerados y trabajados”*.

(García y Asins, 1997, p. 65)

Parece que la realidad va a desenmascarar a una EF legalmente neutra, democrática y justa. Se hace visible la importancia del currículum oculto. De nuevo, los valores, saberes y actitudes del profesorado van a consolidar o desafiar a los estereotipos sexistas que se ponen de manifiesto e interactúan en las clases de esta área. Es de lo que hablaré en el último apartado de esta fundamentación teórica.

#### 4.5. CURRÍCULUM OCULTO Y GÉNERO: INFLUENCIA DE LOS SABERES DOCENTES Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA TRANSMISIÓN DE ESTEREOTIPOS SEXISTAS

Como hemos comprobado, las manifestaciones e interacciones entre género y la EF son habituales, pero no son el resultado de la aplicación de una ley u otra, sino dependientes del enfoque que el profesorado quiera o puede dar. En ocasiones, estas actitudes y prácticas “no escritas” van a ser igual o más relevantes que las establecidas en el currículum, por lo que podremos crear una forma de educar implícita tan poderosa como la explícita.

Del estudio realizado por Devís, Fuentes y Sparkes (2005), nace la idea de que el género va a ser el factor socializador más importante en las clases de EF, y que para poder cambiarlo, habría que comenzar modificando la concepción tradicional que de éste tiene el profesorado, la cual está relacionada e influenciada por la cultura y la sociedad de cada momento.

Para encontrar el origen de esta concepción sesgada debemos conocer los saberes con los que los docentes cuentan a la hora de entrar en el gimnasio. La siguiente tabla es muy significativa para, especialmente, saber a través de qué fuentes se adquieren dichos saberes.

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por historia de vida y por socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios post-secundarios no especializados, etc.	Por formación y por la socialización pre-profesional.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por formación y por la socialización pre-profesional en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las “herramientas”, de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las herramientas de trabajo y su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia (profesión-aula-escuela).	La práctica del oficio en la escuela, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica de trabajo y por la socialización profesional.

*Tabla.-Los saberes de los docentes (Tardif, 2004, p.48)*

A modo de resumen, observamos cómo la sociedad, la familia y las diferentes etapas educativas, van a ser cruciales en la construcción de la identidad profesional del profesorado. Éstos, cuando llegan a la universidad a cursar sus estudios para ser maestro o maestra, no comienzan “puros y limpios”, sino que ya están condicionados por sus diferentes experiencias de vida.

Si nos centramos en la formación de los especialistas de EF, su proceso de socialización dentro y fuera de la escuela les ha permitido acceder a una especialidad “propia” de personas con un nivel de competencia motriz casi excelente. A mayores, antes de comenzar sus estudios, la gran

mayoría ya tienen claro lo que es y debe ser la EF: deporte, condición física y habilidades motrices (cualidades propias del género masculino).

Es entonces, siguiendo el trabajo de Barbero González (1996), cuando surge el concepto de “cultura profesional”, entendido como *“el conjunto de discursos y prácticas, conceptos, modelos corporales, valores, etc. globalmente conocidos y compartidos por las personas que se mueven dentro de este campo”*.

Estos saberes y creencias compartidas van a estar condicionados por la herencia histórica y por la forma de pensar en cada momento, de tal manera, que no harán otra cosa que esconder tras ellas el currículum oculto y reproducir los valores hegemónicos y la cultura motriz dominante de la que venimos hablando a lo largo de todo este marco teórico. Es decir, relacionar lo masculino con la muscularidad, la agresividad, la fortaleza, la resistencia, etc., y lo femenino con la estética, la armonía, la fragilidad o la elasticidad.

De todo lo expuesto, se aprecia la necesidad de establecer unas *“recomendaciones claras y específicas a todos los centros encargados de la formación del profesorado de Educación Física, sobre la importancia de incorporar a sus programas aspectos que ayuden a superar los estereotipos sexistas a través de asignaturas, seminarios, etc.”* (García y Asins, 1997, p. 32)<sup>17</sup>.

Y con esta reflexión zanjo la fundamentación teórica, no sin antes hacer una pequeña recapitulación de lo aprendido, para qué me ha servido y a qué nuevo escalón de este TFG me lleva.

Conocer desde una perspectiva de género el funcionamiento de la sociedad actual, fruto del legado de nuestros antepasados, y cómo en ella se transmiten los estereotipos sexistas de forma natural a través de la familia y los medios de comunicación, ha sido necesario para poder entender y analizar comportamientos, valores y actitudes que reproducen y manifiestan nuestros alumnos y alumnas, sus padres y sus madres, y también los maestros y las maestras en las escuelas. Sin este estudio, no hubiese sido posible un entendimiento ni un cambio de perspectiva hacia otra más constructiva, cuya prioridad no sea juzgar sino comprender para mejorar y ayudar, intentando romper con el *habitus* que nos caracteriza.

Encontrar la explicación al porqué de determinadas conductas motrices asociándolas con los roles “propios” de cada género (transmitidos a lo largo de la historia), ser capaz de valorar la importancia y el poder del currículum oculto frente al oficial, y asumir que en la formación del profesorado está la clave, no solo para desafiar los estereotipos sexistas sino para construir una escuela coeducativa, me sitúan en una posición privilegiada para alcanzar uno de los objetivos prioritarios de este Trabajo de Fin de Grado: iniciar el camino hacia una EF no sexista.

---

<sup>17</sup>Esta es una de las muchas propuestas que podemos encontrar en el trabajo realizado por ambas autoras, y que van encaminadas a construir una Educación Física no sexista.

Con este aprendizaje estoy preparada para seguir avanzando y el siguiente paso a dar es diseñar y estructurar mi plan de observación y posicionarme en lo que pretende acercarse a una investigación etnográfica. Todo ello con la finalidad de sistematizar la recogida de datos y tener claro qué fases voy a seguir. Lo presento a continuación.

## 5. APRENDER A OBSERVAR PARA INTERVENIR MEJOR

*“Aprender a observar de una forma sistematizada para poder identificar y hacer visibles los comportamientos y actitudes sexistas que se esconden en mis clases de EF”* fue el segundo de los objetivos que me marqué con este TFG. Por tanto, antes de acceder a mi práctica de forma intencionada para valorar lo que allí ocurría, y debido a mi falta de formación al respecto, tuve que estudiar, conocer, perfilar y organizar mi línea de actuación y perspectiva de cara a la investigación y recogida de datos, estableciendo las fases a seguir y seleccionando los instrumentos que para todo ello iba a emplear. Es lo que en este epígrafe detallo.

### 5.1. INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA Y PARTICIPANTE

Mi propósito no es describir lo que ocurre en mis clases de manera objetiva e imparcial y obtener datos para mostrar estadísticamente. Formo parte del escenario como maestra y lo que realmente me propongo es aprender a ver y comprender lo que sucede en él, hacer una interpretación –subjetiva- de la información obtenida a través de la observación/participante, y, en último lugar, deseo intervenir para poder transformar. No debo olvidar que mi fin último es regenerar mi labor como docente e intentar ser mejor profesional de la enseñanza.

En este sentido, la investigación etnográfica fue mi punto de partida. Hammersley y Atkinson (1994) manifiestan que este tipo de indagación *“se interesa por la naturaleza social del tema que estudia más que partir de hipótesis para constatar, trabaja con datos no estructurados, utiliza un número pequeño de casos, y realiza una interpretación del significado por medio de descripciones y explicaciones, donde la cuantificación de los datos es poco relevante”*. Este enfoque interpretativo/cualitativo me va a permitir comprender mejor lo que ocurre en el gimnasio, pues voy a permanecer en él de forma prolongada conviviendo con las personas cuyas conductas observo, a la vez que va a potenciar mi papel como docente en la investigación educativa y en la autocrítica.

A la etnografía se la relaciona, generalmente, con el concepto de *“observación participante”*. Observar, según el diccionario de María Moliner es *“mirar o prestar atención a algo para darse cuenta de cómo es, está, se hace u ocurre”*. Para Lacasa y Reina (2004) que ésta sea participante *“supone que el investigador quiere llegar a ser uno más dentro del grupo que se investiga y actúa en función de esta intención”*.

Considerando entonces la observación como pilar de mi trabajo, explicaré ahora la estructura del proceso que seguí, así como las estrategias e instrumentos empleados en la recogida de información.

## 5.2. EL PROCESO DE OBSERVACIÓN: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA HACER VISIBLE LO INVISIBLE



Fases del proceso de observación  
(Lacasa y Reina, 2004)

Estructuré el proceso de observación siguiendo la metodología “*Estudio de casos*” y lo desarrollé siguiendo una serie de fases que vemos reflejadas en el cuadro resumen.

Partiendo de mi perspectiva como observadora participante, y teniendo como referentes la detección de los estereotipos sexistas que podían

manifestarse en mis clases y la consciencia de la influencia del currículum oficial y oculto en mi proceso de enseñanza, en la primera fase, “*Hacerse preguntas*”, me surgieron infinidad de cuestiones: ¿afecta el proceso de socialización de mi alumnado en su comportamiento motriz? ¿Se muestran a través de su conducta los roles habitualmente transmitidos según su sexo? ¿Los niños y las niñas se enfrentan a la tarea de una manera distinta? ¿Ocupan equitativamente los espacios? ¿Qué modelo como maestra transmito y represento desde una perspectiva de género? ¿Cumplo con “mi rol de mujer”? ¿En mi programación didáctica y en mi práctica diaria aparece recogida la preocupación por desafiar estereotipos sexistas y conseguir una escuela coeducativa?

La segunda de las fases fue la “*Elección del caso*”. Fue centro de estudio todo el alumnado de primaria de mi centro, 8 grupos de 1º a 6º. Sin embargo, poco a poco mi atención se centró en el que ha sido mi curso de referencia para la propuesta de intervención educativa, 6º.

El “*Acceso al campo*” (tercera fase), en mi caso concreto, estuvo caracterizado por mi pertenencia a él como profesora. Por un lado, fue sencillo, ya que al convivir e interactuar a diario con mi alumnado me permitió acceder sin problema y ganarme un lugar propio en las clases. Sin embargo, por otro, fue complicado en el sentido de que no es lo mismo actuar solo como tal que mantener un rol propio de investigadora (sin olvidar que las demandas más urgentes y prioritarias eran las primeras). Precisamente, y como comento en la siguiente fase, parte de la complejidad del caso fue recoger datos al mismo tiempo que doy clase y entender que, al menos en parte, la información que recojo está matizada por el papel que ocupó ya dentro del “campo” como maestra y cómo esta situación condicionó los métodos de recogida de datos que utilicé y que detallo después.

La 4ª fase, y la más difícil, fue la “*Recogida de datos*”. El reto no solo era encontrar algo para registrar desde la perspectiva de género, sino cómo registrarlo y en qué momento, teniendo en cuenta que, como ya he comentado anteriormente, en muchas ocasiones impartía la clase (con todos sus avatares y su carácter prioritario) y observaba a la vez. Estar “a tantas cosas” hizo necesario que recurriera a diferentes elementos e instrumentos utilizados tradicionalmente para explorar la actividad humana. Fueron los siguientes:



Diario de campo: por su carácter práctico utilizaba las últimas hojas del cuaderno que empleo en mi programación de aula, pues me permitía anotar con cierta rapidez 3-4 palabras clave de lo que estaba ocurriendo. Para los patios de recreo recurría a una libreta pequeña en la que registraba las escenas de género que se desarrollaban, especialmente las relacionadas con la ocupación de espacios. Posteriormente, en mi casa, intentaba describir con detalle lo sucedido “para que pudieran oírse las voces y sentimientos de mis alumnos”.

Grabaciones de video y audio: como era costoso memorizar y redactar con detalle lo sucedido en la práctica, acudí a grabar en vídeo (y a veces en audio) las sesiones. Esto me permitió “relajarme” en el transcurso de las clases, continuar con mi labor como maestra, sistematizar lo que quería observar y ver la escena cuantas veces quisiera. Sin embargo, me exigió dedicar grandes cantidades de tiempo a la observación y transcripción.

Toma de fotografías<sup>18</sup>: solo en las sesiones de la propuesta de intervención con el alumnado de 6º de primaria. En EF es difícil capturar buenas imágenes debido al movimiento del alumnado y a la particularidad de la luz del gimnasio.

Observador externo: tuve la suerte de contar con la presencia de un alumno en prácticas de la Facultad de Educación de Valladolid durante la elaboración de este TFG. Su estancia fue enriquecedora al aportar su punto de vista en mi investigación y también por la importancia de mi papel como formadora de futuros maestros y maestras.

Observación directa y participante: cuando mi alumno en prácticas dirigía la sesión, me permitía no solo observar “desde fuera”, sino que me involucré con ellos en las actividades y en las propuestas, con el ánimo de “ser una más” y obtener una información veraz. No cabe duda que también me permitió recoger en mi cuaderno de campo con más detalle determinadas anécdotas e incluso grabar algunas situaciones que tenían un mayor interés de cara a mi investigación.

Comunicación personal: cuando impartía yo la clase, a través del intercambio de opiniones con el alumnado en distintos momentos, unas veces espontáneos y otros provocados. Cuando era mi alumno en prácticas el que llevaba la sesión y, “de tú a tú”, conversaba con todos ellos intentando pasar desapercibida y obtener datos más reales.

Otros materiales: esencialmente dibujos y cuestionarios de evaluación.

Todos estos elementos me permitieron recoger datos relevantes e información privilegiada, y avanzando ya en la interpretación de los mismos, tomé la decisión de utilizar las *viñetas narrativas* (lo mostraré en el epígrafe 7 de este TFG) para explicar las situaciones que observé y vivencí con mi alumnado. El relato de escenas me ayudó a poner nombre y cara a todos los conceptos relaciones con la interacción entre el género y la EF y que he explicado con detalle en la fundamentación teórica.

---

<sup>18</sup> Todas las fotografías que aparecen en la portada y en los apéndices de este TFG han sido insertadas y utilizadas con la debida autorización por parte de las familias para esta finalidad.



En esta línea ya interpretativa, y no solo centrándome en mi alumnado, elaborar mi *historia de vida* me hizo consciente de situaciones que yo había vivido y que en cierto modo habían marcado mi orientación profesional y pedagógica.

Comprender las múltiples perspectivas que se dan cita cada día, las interacciones, lo que nos pasa desapercibido... requiere muchísimas fuentes de datos, además de compatibilizar la obtención de los mismos con las tareas propias de dar clase. Por ello, al final, triangular la información obtenida a través de las diferentes técnicas utilizadas me iba a permitir hacer una descripción más compleja del contexto que estaba investigando, y fue una pieza clave para ser consciente de los cambios más evidentes que se podían producir en mi práctica diaria.

He pretendido ser una maestra investigadora que para mejorar mi labor docente he investigado sin dejar mi rol principal de profesora. No he pretendido en ningún momento ser una investigadora que para indagar mejor lo haga desde la perspectiva de maestra.

Diseñada y explicada la línea metodológica que he empleado y las pautas que he seguido en el proceso de observación y recogida de datos, llega el momento de explicar lo que vi y viví en el día a día. Un paso más en el que analizaré mi práctica docente desde una doble figura: mi actuación como maestra y el comportamiento y actitud de mi alumnado. Es lo que detallo en los dos siguientes epígrafes.

## 6. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

### I: LA MAESTRA

Una de las conclusiones que obtuve tras el período de formación sobre el tema que nos ocupa fue la importancia que tienen los saberes docentes y la formación del profesorado en la consolidación (o no) de estereotipos sexistas, principalmente a través del currículum oculto. Por ello, el tercero de mis objetivos TFG pretendía “*Analizar cómo mi socialización temprana junto a mi biografía escolar han configurado mi elección profesional y han influido en mi manera de programar y de enseñar*”. Como este trabajo siempre ha querido suponer un aprendizaje y un crecimiento personal y profesional, no tuve ninguna duda en someterme a un examen de género y, por medio de mi historia de vida, valorar la influencia de mi proceso de socialización y formación en mi forma de entender la EF. Seguidamente revisé mi programación didáctica (currículum oficial) y analicé mi práctica diaria (currículum oculto) desde una perspectiva de género. Como mostraré, después de esta prueba fui consciente de mi tendencia a considerar determinados comportamientos y actitudes como “normales” e, intentando romper con el *habitus*, modifiqué algunas de mis estrategias metodológicas para, al menos, aspirar a no consolidar sesgos. Lo narro a continuación.

## **6.1. INFLUENCIA DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN, SABERES DOCENTES Y FORMACIÓN: HISTORIA DE VIDA**

En el apéndice II se encuentra el relato en el que narro mi historia de vida desde la perspectiva motriz y del género. Invito a lectores y lectoras que accedan a ella y comprueben como yo que, mis padres, maestros, profesoras y amistades han marcado mi forma de ser y actuar y han dejado huella. Del análisis que he hecho a esa historia tengo más claras algunas de las influencias de mi socialización temprana que expongo brevemente ahora. Mi referente familiar corresponde a un modelo convencional; en mi primera profesión las mujeres eran mayoría y los jefes eran hombres; la EF vivida antes de la Universidad reproducía y consolidaba estereotipos; y aterrizo en ella para especializarme porque su cultura profesional me dice que ese es mi lugar. Sin embargo, una parte de mí desafía este sistema de sexo-género cuando desde bien pequeña tengo mejor relación con los niños, practico juegos y deportes tradicionalmente masculinos, quiero ser independiente, soy maestra pero de una especialidad dominada por hombres, y tengo claro que lo que he vivido desde lo corporal no me parece educativo, ni me siento identificada con ello, pese a mi éxito personal.

En el siguiente apartado voy a valorar cómo se traslada esta experiencia de vida en el ámbito profesional. Revisaré mi programación didáctica y prestaré especial atención a todos los aspectos relacionados con la igualdad entre niños y niñas y la ruptura de sesgos.

## **6.2. REVISANDO MI PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Con independencia de los objetivos específicos de cada una de las unidades didácticas que conforman mis programaciones, establezco como pilares fundamentales actitudes y capacidades que pretendo que mi alumnado desarrolle y alcance a lo largo de toda la etapa y que tienen un carácter transversal, por lo que se convierten en el eje vertebrador de mi forma de enseñar.

A modo de resumen, destaco los siguientes: fomentar la practica de actividad física valorando los beneficios que el ejercicio tiene para la salud; ofrecer contenidos novedosos que les aporten distintas experiencias motrices ampliando así su bagaje motor; promover en el alumnado el conocimiento y aceptación de su propia realidad corporal y la de sus compañeros/as; utilizar el juego como herramienta didáctica por su carácter motivador; pasar de la acción impulsiva, individualista y repetitiva, a la acción planificada y compartida; proponer actividades cooperativas con el fin de eliminar los elementos negativos de la competición; transmitir la importancia de respetar las normas para garantizar el éxito y el bienestar común hacer al alumnado partícipe de su propia evaluación y de la profesora; valorar la importancia de la higiene después de la actividad física; y garantizar la seguridad desde el lema “no hago daño, no me hago daño, no dejo que me hagan daño”.

Si alcanzo un mayor nivel de concreción y examino las unidades didácticas que componen la programación del tercer ciclo, concretamente la de 6º de Primaria, encuentro, de forma resumida:

1. “*Condición Física y salud*”. Objetivos: valorar la importancia del ejercicio físico para la salud. Desarrollar diferentes propuestas que impliquen las capacidades físicas básicas.
2. “*Jugamos a ser estrategas*”. Objetivos: pasar de una acción impulsiva e individualista a una planificada y compartida.
3. “*Juegos cooperativos*”. Objetivos: valorar la responsabilidad individual para el éxito grupal. Crear un clima de respeto eliminando los efectos nocivos de la competición.
4. “*Iniciación a la escalada*”. Objetivos: conocer la escalada como deporte alternativo. Transmitir la importancia de la confianza y la seguridad para superar los miedos.
5. “*Saltamos juntos a la comba*”. Objetivos: descubrir las posibilidades de salto que ofrecen las combas. Hacer un montaje final con la participación de todo el grupo.
6. “*Malabares*”. Objetivos: construir nuestras pelotas de malabares con material alternativo. Mejorar la coordinación óculo-manual con propuestas cooperativas.
7. “*Nos orientamos*”. Objetivos: conocer la orientación como deporte alternativo. Utilizar los espacios naturales como medio para aprender a orientarnos en entorno cercano.

Siendo crítica con lo que plasmo en el papel observo que mi ceguera de género y la falta de formación han hecho que mis objetivos transversales no hagan *referencia expresa* a la ruptura de estereotipos sexistas, ni tan siquiera, sorprendentemente para mí, a la coeducación.

Si me centro en los contenidos y los clasifico en “tradicionalmente masculinos o femeninos”, tengo: la condición física, los juegos de estrategia, la escalada y la orientación, para ellos; los juegos cooperativos y la comba, para ellas; y los malabares, a mi modesto entender, no tendrían género. Conclusión: predominan los contenidos hegemónicos, los de los chicos.

En cuanto a los objetivos que persiguen estas unidades, encuentro alguna reseña más a la perspectiva de género que en los transversales: trabajo cooperativo, confianza, seguridad y superación de miedos. No obstante, “dejo de lado”: la importancia de la autoestima; el pedir, dar y recibir ayuda; expresar lo que sentimos; invitar explícitamente a las niñas a ser más activas y a los niños a cuidar su motricidad con el fin de garantizar la seguridad de todos; decir cosas positivas de los demás; resolver los conflictos a través del diálogo y no de la violencia...

Hasta aquí lo explícito. Con cierta aflicción voy a contar ahora de lo que he sido consciente en mi práctica y cómo se revela lo implícito.

### 6.3. MI PRÁCTICA DIARIA Y EL CURRÍCULUM OCULTO

Agradezco a la vida situarme en estado anti confort ofreciéndome un medicamento contra la ceguera de género que, aunque me haya supuesto trabajo, esfuerzo y autocrítica, y lo que queda, me ha permitido detectar actitudes y comportamientos que antes pasaban completamente desapercibidas porque las había normalizado y, por tanto, no les daba importancia. He tomado conciencia de cómo estaba y he visto que yo no era inmune al género, pese a que podía pensar que no era la que peor iba en este tema.

Me he dado cuenta de que atribuía a la genética la diferencia en el comportamiento motriz de niños y niñas e incluso me sorprendía, en negativo, cuando ellas, y no ellos, rompían su rol. Recuerdo perfectamente el caso de Luisa, una niña tranquila, cariñosa, cauta, conciliadora y respetuosa. Jugando a “pelota sentada”, una vez que fue pillada, al coger el balón desde el suelo, decidió levantarse y quedársela en vez de pasarlo para salvar a sus compañeros. Yo esperaba una actitud de cooperación, “de niñas”, y no de individualidad y valentía, más común en los niños.

En muchas ocasiones, en vez de comprender, hacer consciente e invitar, he reñido a los chicos por esa agresividad en sus movimientos, esa actividad casi descontrolada que provocaba choques y caídas en el resto de alumnado. Aunque no es habitual, a veces empleaba la expresión “hacer el burro”, con todas las connotaciones que tiene. Por el contrario, me agradaba la tranquilidad y sosiego de las niñas.

También me he percatado del concepto erróneo que tenía sobre coeducación. No veía más allá de “juntar a niños y niñas”, obligándoles, en algunos casos, a formar parejas mixtas, lo que provocaba, desde el inicio, una falta de motivación hacia la tarea y en gran medida, un efecto rebote, pues en cuanto podían, se cambiaban a una de su mismo sexo.

Otra de las manifestaciones del currículum oculto sobre las que he reflexionado es la elección de los contenidos. He de confesar que desconocía la existencia del vínculo entre éstos y el género. Nunca me planteé que determinadas propuestas satisfacían más los gustos y necesidades de los niños que de las niñas, además, como éstas “casi nunca se quejan”, me dejaba llevar, ligeramente, por “la minoría ruidosa”<sup>19</sup>, desatendiendo, en cierta medida, a las chicas. Reconozco que, generalmente, elijo los contenidos que más domino, que más me gustan a mí y que suponen para mi alumnado nuevas experiencias, considerando en contadas ocasiones su dimensión social.

Un aspecto que también quiero subrayar es mi lenguaje. Es cierto que es algo que he cuidado desde la Universidad (tuve una profesora de Lengua que ya nos hablaba del sexismo en nuestras expresiones) e intento dirigirme a ellas y ellos, utilizar palabras genéricas y, entre otros, no empleo locuciones que infravaloran o refuerzan según el sexo, tan comunes en esta área. Sin embargo, algo

---

<sup>19</sup>Bores Calle, N. y Escudero Pelayo, E. (2003, p.182) definen la minoría ruidosa como “ese grupo de alumnos, normalmente varones, que motrizmente destacan en las actividades deportivas y de condición física begemónicas que constituyen un muy alto porcentaje de los contenidos de la EF que se hacen en la práctica. Con sus gritos tapan las protestas de una mayoría que igual prefiere otra cosa. Normalmente son el grupo de presión que determina que muchos profesores no hagan más cosas en sus clases de EF que lo que sea capaz de pasar por el filtro de esta minoría ruidosa”.

que he notado desde que me puse las lentes de género es la repercusión que tienen los nombres de los juegos y los roles que transmiten. Me dio la pista uno que planteó mi alumno en prácticas, se llamaba “la gallina y los pollitos”. En grupos de 6 personas, uno hacía de lobo, otro de gallina y el resto de pollitos. La gallina era la primera en la fila e intentaba proteger del lobo a sus polluelos, que se colocaban detrás de ellas formando un tren. Con esta propuesta que verbalizamos damos por sentado que es la gallina o la mujer, y no el gallo o el padre, la que cuida de sus pollitos o sus hijos, y que el lobo, y no la loba, es el feroz y valiente que busca la comida para comer.

En último lugar, voy a contar la conclusión a la que llegué después de que, en 6º, les planteara de forma libre hacer 2 grupos, uno se iría con mi alumno en prácticas y otro conmigo. Fue curioso ver que todos los chicos, menos uno, se fueron con él, y todas las chicas se quedaron conmigo. Esto me hizo pensar sobre el diferente trato que doy a unas y a otros y al modelo de persona que transmito. De forma explícita, las niñas demandan más mi atención a nivel afectivo y sus muestras de cariño son muy habituales, a las cuales yo suelo responder de la misma manera (para educar hay que amar). Con los niños, sobre todo a partir de 3º de primaria, la relación cambia y su tendencia no es mostrar sus sentimientos, lo que no quiere decir que no los tengan ni necesiten mi complicidad (imagino que “saben” que no es propio de ellos demostrar cariño y afecto). Esto me hace pensar también que cumplo con mi rol de mujer (cariñosa, protectora...) y por eso las niñas se acercan a mí con más frecuencia y necesidad que los niños.

Y como todo este análisis lo estoy haciendo desde una mirada constructiva, tras tomar contacto con mi realidad en materia de género y ver que tenía muchas carencias que ahora, gracias a la formación puedo corregir, poco a poco, he ido modificando determinados aspectos en mi forma de enseñar que a continuación relato y que me acercan a conseguir el último de mis objetivos TFG “Destacar los cambios más evidentes que se han producido en mi alumnado y en mí, desde una perspectiva de género, y partir del momento en que comienzo este trabajo”.

#### **6.4. PASO A PASO “MUDANDO LA PIEL”**

En primer lugar, quiero destacar mi cambio de mentalidad en relación a la diferencia entre los comportamientos motrices de niños y de niñas. El hecho de conocer su origen, resultado de su proceso de socialización, me aleja del juicio y me acerca al entendimiento. Siento que soy más comprensiva y he soltado lastre al respeto, pues intento pasar de la riña a la motivación y la invitación (hacia nuevas experiencias) a través de los contenidos, la reflexión y la empatía.

También he notado un mayor esfuerzo a la hora de elaborar estrategias en las agrupaciones. Antes solía utilizar números al azar, asignar colores, seguir el orden de lista, por números pares e impares y, en ocasiones, de forma libre. Ahora he introducido nuevos elementos que, sin romper la dinámica de la sesión, sorprenden a mi alumnado y a mí me ayudan en esta compleja tarea<sup>20</sup>. Aparte

---

<sup>20</sup>Establezco previamente los grupos en función de lo quiera conseguir; utilizo pinzas de colores y tarjetas con animales, que para los más pequeños es muy atractivo; doy distintas contraseñas al entrar en el gimnasio (guiñar un ojo, chocar la mano, dar un abrazo, pulgar hacia arriba...); aprovecho el color de las zapatillas, la ropa o el pelo para agruparse; y suena la música con cambios continuos de pareja para conseguir el contacto entre ellos y ellas.

de estas tácticas que me ayudan a que se mezclen, me gusta reflexionar sobre lo que me ha aportado la persona o personas con las que he estado trabajando. Pretendo transmitir que hay compañeros con los que nunca estoy que me hacen sentir bien y me ayudan en mi aprendizaje, sean chicos o chicas. Intento que vean los cambios no como una imposición sino como algo que nos ayuda a crecer y que es diferente según la persona y no el sexo.

En cuanto al lenguaje, he introducido la palabra “persona”, tanto en las explicaciones como en las reflexiones. No solo hace que me exprese de una forma más fluida sino que, es curioso, como ellos y ellas, cuando cuentan algo, ya no hablan de “un niño”, como antes hacían, sino que indican “una persona”. Además, cambio los nombres de los juegos y cuando explico los roles los digo en masculino y en femenino. Por ejemplo: el policía o la policía, la gallina o el gallo, el director de orquesta o la directora, el lobo o la loba...

Otro aspecto que tengo en mente es cuidar la atención y el trato de unos y de otras. Intento acercarme por igual a niños y niñas, les pregunto cómo están, les muestro mi cariño y me intereso por las aficiones de ambos (entre ellas el fútbol que, personalmente, no es santo de mi devoción).

Estos son los cambios que se han producido de forma inmediata en mi manera de enseñar. No obstante, existen planes de futuro que requieren mayor dedicación y reflexión y que están relacionados con esa transversalidad de objetivos de la que hablaba y con los contenidos que propongo en mis unidades didácticas. Hablaré de ello en la propuesta de intervención educativa.

Finalizado este examen, resultado del uso de una serie de herramientas reflexivas (mis conocimientos teóricos, mi diario docente y la discusión con compañeras del centro y por supuesto con Carmen y Lucio) que me han ayudado a ser más sensible y a ver donde antes no veía. Continúo con mi labor de investigación y narro, en el siguiente apartado, una serie de escenas clave en la detección de conductas estereotipadas y sesgadas de mi alumnado.

## **7. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

### **II: EL ALUMNADO**

De las relaciones que se establecen entre el género y la EF ya he hablado en la fundamentación teórica. Esta información me ha preparado para hacer visibles y detectar situaciones sexistas, ayudándome a comprender algunas nociones que se resistían porque las consideraba normales (*habitus*). Como ya he comentado en el epígrafe anterior, para explicar las situaciones que he observado y vivenciado con mi alumnado parto de la investigación narrativa, más en concreto de las viñetas narrativas. El relato y el posterior diálogo de escenas significativas pretenden acercar al lector al hecho, ayudarle a comprenderlo e incluso, invitarle a obtener sus propias conclusiones.

## 7.1. VIÑETAS DE GÉNERO EN MIS CLASES DE EF

Son muchas las anécdotas sexistas que he reconocido y recogido durante el tiempo dedicado a la observación en este TFG. Sin embargo, únicamente relato las 7 escenas (3 de ellas se encuentran en el apéndice III) que he considerado más reveladoras y que muestran la influencia que los estereotipos de género tienen en la conducta, el comportamiento y la motricidad de mi alumnado.

### ***Escena 1 “En un estado de confort”***

*Enmarcado en una unidad de táctica y estrategia, planteo al alumnado de 5º el juego de “La moneda”. La clase se divide en dos grupos y el gimnasio en dos campos. El objetivo es que la moneda (que la llevará escondida una persona de cada grupo) llegue a una zona marcada en el fondo del campo del equipo contrario, sin ser visto ni tocado por algún miembro contrincante. Tras la explicación, les pregunto qué diferentes posiciones o roles tienen que establecer durante el juego para no solo conseguir pasar la moneda, sino también impedir que el otro grupo lo logre. Todas y todos están de acuerdo en que tiene que haber personas que defiendan la zona del fondo, personas que ataquen y pasen al otro campo, y personas que salven a los ya pilladas. Tras esta reflexión, les concedo un tiempo para decidir y asignar posiciones. Observo cierta tensión en uno de los grupos, por lo que me acerco y pregunto qué está ocurriendo. Varias niñas se quejan porque uno de los niños está organizando los roles y ha dicho que todas ellas se queden en casa defendiendo la zona del fondo y que serán ellos los que ataquen. Ambas manifiestan su deseo de asaltar a lo que, finalmente, el niño accede, pero con una condición: será él quien diga dónde se colocan. Las niñas asienten. Resuelto el problema, el juego comienza. No han pasado a penas 30 segundos cuando las dos chicas, ¿de forma inconsciente?, han ido retrasando su posición (debido “a la agresividad” de los movimientos y del ataque de los chicos del campo contrario) y se han situado en la zona de defensa. Cambio de ubicación con la finalidad de ampliar mi mirada y abarcar toda la escena de juego y me percató de que, en ambos grupos, salvo contadas excepciones, todas las niñas están defendiendo y todos los niños atacando. Y lo más sorprendente es que esto se repite durante toda la propuesta. Solo 2 niñas atacan en uno de los grupos y un niño defiende en el otro.*

Ilustrativo este relato para ser consciente de cómo los roles que se atribuyen a las mujeres y a los hombres en la sociedad en la que vivimos, también se reproducen en situaciones de juego, condicionado la motricidad de unas y otros. Ellas, preparadas para la vida privada o doméstica, se sienten cómodas cuidando la casa, protegiendo el hogar, con un espacio delimitado y reducido y empleando movimientos que no implican más de 3 pasos y escaso contacto físico. Sin embargo, los niños, relacionados con la vida pública y lo exterior, necesitan alcanzar el objetivo conquistando el campo contrario, demostrando su valentía, enfrentándose con otros en una guerra en la que quieren salir victoriosos, y dejando claro quiénes son los que mandan, los que corren y los que triunfan.

### ***Escena 2 “Comaneccis y Ronaldos”***

*Distribuyo el gimnasio en 4 ambientes de aprendizaje para el alumnado de 2º B. Ya conocen la dinámica de la clase, por lo que tras una “lluvia de ideas” sobre lo que podemos hacer y crear en cada lugar, formo 4 conjuntos al*



*azar resultando todos ellos mixtos. Me llama la atención el primer grupo que está en la zona de pelotas gigantes, son 4 niños y una niña. Ellos comienzan su actividad rodando las pelotas, botándolas, pasándoselas unos a otros, dándolas patadas mientras uno hace de portero o lanzándolas contra la pared. En cambio, Laura ha cogido la pelota más pequeña, se ha sentado sobre ella, se ha agarrado a las espaldas y se mece suavemente hacia un lado y hacia otro. Después, se tumba boca abajo sobre la pelota y hace balanceos controlados apoyando manos y pies. Sus últimos minutos en esta zona de juego se centran en hacer el espagat mientras levanta el balón gigante con sus manos.*

*Como en cierto modo pienso que esto ha ocurrido porque Laura estaba sola entre los chicos decido seguir observando lo que ocurre en ese ambiente. El grupo siguiente está formado por 2 niños y 3 niñas. Se repite la escena: ellos juegan a chocar las pelotas y a rodarlas, y después, su objetivo es golpearlas con el pie a ver todo lo fuerte que pueden darle; al igual que Laura, las niñas comienzan con balanceos, ligeros botes sentadas encima de la pelota e introducen un movimiento nuevo que consiste en intentar hacer el pino-puente dejando la pelota debajo de su espalda.*

*Pasan por la estación los otros dos grupos y el repertorio motriz de niños y niñas es similar a los anteriores, no mezclándose en ningún caso ni compartiendo juegos y experiencias. Una de las niñas pretende botar la pelota grande y correr de un lado a otro, sin embargo, tras recibir un empujón por parte de un niño, vuelve al redil con las niñas para sentarse y pasarse la pelota entre ellas. Ante esta situación, me acerco al niño y le pregunto que qué ha pasado con Jimena, a lo que, con naturalidad, me responde: “estaba intentando hacer una chilena y no la he visto”.*

En todas estas escenas se pone de manifiesto las diferencias que existen entre la motricidad de los niños y la de las niñas y que, sin una formación y entendimiento previo, podemos considerar normales, cuando en la mayoría de los casos son construcciones sociales, ya que el alumnado no hace otra cosa que cumplir con su rol y reproducir conductas estereotipadas y hegemónicas en el ámbito de lo corporal. Culturalmente, es más apropiado que los niños vivan experiencias más activas y violentas, en las que predomina la fuerza, el contacto -brusco- y el movimiento. Las niñas, en cambio, representan la elasticidad, la pasividad, la relajación y el sosiego.

Como último matiz, decir que estas actitudes, resultado de su proceso de socialización, también se ven influenciadas por la cultura deportiva. Recordemos que ellos siempre han estado vinculados a los deportes, de ahí el calco de patrones motrices propios del fútbol y de actividades de lucha. Las féminas, adocotradas bajo parámetros gimnásticos, se muestran suaves, flexibles y con ritmo.

### ***Escena 3 “Cuatro esquinitas tiene mi cama”***

*El lunes después del recreo quería que el alumnado de 2º A descubriera diferentes formas de lanzar y recibir y desarrollara dichas habilidades con distintos tipos de balones. Para ello, libremente, se pusieron de dos en dos, se colocaron en las líneas que tengo marcadas en el gimnasio de tal forma que cada persona tuviera enfrente a su pareja y su espacio, y les entregué objetos de diferente tamaño (balones de plástico y de baloncesto, pelotas de espuma y pelotas de pádel reutilizadas) que debían intercambiar. Solo se formó una pareja mixta.*



*Veo que las niñas siguen las indicaciones de pasar y recibir la pelota de diferentes maneras, incluso cuentan los lanzamientos que consiguen sin que se caiga al suelo y vienen a decirme si han superado su récord. También intentan cumplir con la norma de cambiar de balón cuando yo indico y probar con otros diferentes. En cambio, los niños se centran en ver quién consigue el bote más alto y más fuerte y quién es capaz de darlo con la cabeza (y con el pie si me descuido), a la vez que, cuando han conseguido el balón que bota más, en algunos casos quitándoselo a las niñas, ya no lo intercambian, pese a mis indicaciones. Este comportamiento “descontrolado” en los chicos provoca que sus balones vayan de un lado al otro del gimnasio, molesten a sus compañeras y más de una persona reciba un balonazo. Ante esta situación, observo cómo las niñas se quedan con las pelotas de espuma y con las de pádel y que, poco a poco, van desapareciendo del centro de la escena para terminar, sentadas una enfrente de la otra con las plantas de los pies unidos, en las esquinas y rincones del gimnasio. Los chicos se han apoderado del terreno.*

Interpreto esta escena considerando no solo las diferencias en los patrones de movimientos de ellos y de ellas, que parecen evidentes, sino cómo éstos condicionan la ocupación de los espacios y el uso del material. Los niños, de forma clandestina, se hacen con los balones que botan más y que sacian sus deseos de movimiento, lo que provoca que necesiten zonas grandes y abiertas y un pensamiento erróneo encaminado a creer que el espacio de juego es privativo suyo. En cambio, las niñas optan por una inhibición aprendida y voluntaria, quedando relegadas a las esquinitas, sin reivindicar su derecho a incrementar su lugar de acción y utilizando aquellas pelotas que no hacen otra cosa que consolidar sesgos sexistas en la esfera de lo corporal (tranquilidad, delicadeza, suavidad, recogimiento...).

#### ***Escena 4 “Antes muerto que sencillo”***

*“Pasar el muro” fue una de las tareas que propuse a mi alumnado de 6º en la unidad didáctica “Descubrimos la escalada”, con el fin de que valorasen la importancia de superar los miedos gracias a la ayuda de los demás. Con la colchoneta grande o “quitamiedos” (en el argot de la EF) colocada en posición horizontal y colchonetas pequeñas a ambos lados y en el suelo, el objetivo era pasar de un lado al otro del “muro”. Las chicas se quedaron pálidas, paralizadas, y alguna me dijo que “si estaba loca”. En cambio, los chicos gritaban de alegría, estaban motivados y muy excitados ante el nuevo reto. Cuando llegó la hora de enfrentarse a la realidad, ellos se empujaban para ser los primeros en subir y las niñas observaban desde lejos la escena, a excepción de dos de ellas que me echaron una mano sujetando la quitamiedos. El primero en subir fue Samuel. Dijo que él no necesitaba ayuda e intentó subir por la colchoneta sin éxito. Esta situación hizo consciente a los demás de que no era tan sencillo como parecía y de que, en serio, iban a necesitar el apoyo del resto para lograrlo. Uno tras otro fueron subiendo y disfrutando con la actividad. Cuando todos ellos pasaron llegó el momento de invitar a las chicas. Sus reacciones fueron diversas, pero ninguna dudó en pedirme por favor que sujetara bien la colchoneta y en decir no solo a una compañera que la ayudara sino a tres si hacía falta. Todos y todas consiguieron superar el desafío.*

De esta escena emanan las distintas formas de implicarse en la actividad física de niños y niñas: el riesgo que asumen, la confianza en sí mismos y en los demás, la independencia o las experiencias previas en este tipo de planteamientos.

En la tarea propuesta hay un riesgo indiscutible: la posibilidad de caerse desde lo alto de la colchoneta grande. Ante esta incertidumbre, las respuestas son diferentes y en cierta medida las podemos entender si pensamos en la feminidad o masculinidad dominante. Todos los chicos aceptan el desafío sin cuestionarse el resultado, pues tienen claro que van a salir triunfadores, y esta victoria será mayor cuanto menor sea la ayuda que reciban. Al contrario, las chicas no dudan en pedir ayuda, dejarse ayudar y superar el desafío gracias a mi colaboración y a la del resto de compañeros y compañeras.

Nuevamente debo manifestar que esos instrumentos reflexivos de los que hablaba al finalizar el epígrafe anterior me han ayudado a conocer mi realidad, a observar desde otra perspectiva y a poder analizar estas situaciones siendo consciente del porqué de lo que ocurre en ellas. Me han enseñado a visibilizar la trama de género que antes me pasaba desapercibida y comprenderla.

Y aquí finalizo el narrado de los ambientes estereotipados más destacables que he observado entre mis alumnas y alumnos. Este amplio proceso de estudio, formación, observación y reflexión me lleva a realizar un profundo análisis de lo vivido y a plantearme el enfoque que le quiero dar a mi manera de enseñar para tener en mente la perspectiva de género y, poco a poco, intentar desafiar los sesgos sexistas que se reproducen en mis clases. Para ello, he elaborado una propuesta concreta y contextualizada de intervención educativa que a continuación expongo y con ella cumplir el cuarto de mis objetivos TFG *“Aplicar el conocimiento generado en las fases previas de este TFG a la elaboración de una propuesta de intervención educativa contextualizada desde una perspectiva de género”*.

## **8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Para ser coherente, quiero que esa muda de piel de la que hablaba anteriormente continúe hasta mis últimos días en esta carrera de fondo, más, después de estar ligeramente cultivada en la materia y haber analizado y triangulado toda la información obtenida durante el proceso de observación y estudio de mi propia práctica. Resulta evidente que existe la necesidad de intervenir y su justificación está más que respaldada. Estos motivos provocan que quiera seguir avanzando y el siguiente paso que he dado ha sido elaborar una unidad didáctica (U.D.) desde el género. Ésta no forma parte del grueso de este TFG, pero lectores y lectoras pueden encontrar su completo desarrollo en el apéndice IV para resolver cualquier duda y/o ampliar la información.

En primer lugar, explicaré los cambios más significativos que se han producido a la hora de diseñarla desde que estoy realizando este trabajo. Seguidamente, y a modo de diario, narraré y evaluaré lo ocurrido en cada una de las sesiones. Para terminar, valoraré los aprendizajes construidos desde esta nueva dirección pedagógica y analizaré las actitudes que despierta no solo en mis alumnas y alumnos, sino también en mí.

## 8.1. DISEÑO DE LA U.D.: CAMBIOS SIGNIFICATIVOS

Son muchos y diversos los cambios que se han producido a la hora de confeccionar esta U.D. A continuación voy a describir los relacionados con el contexto, con los distintos elementos curriculares y con las estrategias metodológicas.

### 8.1.1. Cambios a la hora de contextualizar

**Contexto legislativo<sup>21</sup>:** con anterioridad a este trabajo tendía a centrarme únicamente en los objetivos y contenidos del área desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal, sin buscar la intencionalidad coeducativa de la ley. En esta línea, he ampliado mi visión y he sido consciente de cómo hay muchos datos y matices más allá de esos elementos curriculares y esas perspectivas que también justifican el porqué de mi intervención y que se encuentran explicados con detalle en el apartado correspondiente de la unidad ubicada en el anexo IV de este trabajo. Aun así, me gustaría destacar un párrafo muy significativo que aparece en las orientaciones metodológicas en el que se destaca que *“La influencia social de estereotipos referidos a la actividad física juega un papel en contra de las pretensiones de una educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos. Una adecuada estrategia de agrupamientos, de selección de juegos, de reparto de responsabilidades, un tratamiento del cuerpo, la salud y el deporte exenta de prejuicios, la creación de expectativas y refuerzos positivos para niños y niñas son elementos necesarios para la ruptura de estereotipos desde una perspectiva coeducadora”*.

**Contexto escolar:** en cierto modo, mi situación de provisionalidad en el colegio en el que actualmente soy maestra, mis idas y venidas de una escuela a otra y mi falta de formación han provocado que, a la hora de contextualizar mi trabajo haya dejado de lado los Proyectos Educativos de los centros en los que he estado. Sin embargo, mi posición actual me ha permitido “contextualizar desde el género” e indagando en el PEC en materia de igualdad y, revisando sus principios educativos, quiero distinguir el compromiso de “El Peral” con *“la eliminación de cualquier tipo de discriminación por [...] diferencia sexual con prácticas educativas integradoras”*. O la preocupación por *“favorecer una educación basada en el principio de coeducación, educando para la igualdad y el respeto mutuo, evitando cualquier tipo de discriminación por razón de sexo”*. Igualmente, encuentro que *“la igualdad real entre hombres y mujeres”* es uno de sus valores fundamentales.

---

<sup>21</sup>Como esta U.D. está pensada para 6º Primaria, ha sido confeccionada bajo las premisas y parámetros de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en Castilla y León.

**Contexto de grupo:** he prestado mayor atención al equilibrio entre niños y niñas (11-8), cómo se agrupan y se relacionan (grupo de chicos y grupo de chicas) y en la ocupación de espacios, con la finalidad de valorar su proceso de socialización y sus conductas más o menos estereotipadas.

### 8.1.2. Cambios en el diseño de los elementos curriculares

A diferencia del resto de unidades didácticas que he ido elaborando a lo largo de mi carrera profesional, en ésta se puede observar cómo predomina la dimensión social sobre la motriz y cómo intento, de forma natural, desafiar los roles y estereotipos sexistas, pues parece evidente que la motricidad no está libre de sesgos y la EF puede hacer mucho por unas relaciones más equilibradas de género. Mi aportación es corporeizar mensajes que transmiten la importancia de aceptarse así mismo y a los demás, ayudar y pedir ayuda como vehículo para alcanzar el éxito individual y grupal, mejorar nuestra autoestima gracias a los refuerzos positivos, expresar lo que pienso y siento sin temor a la reacción de los demás, cuidar nuestro comportamiento y actitud creando un clima de seguridad y confianza, dar una atención equilibrada a las niñas y a los niños y ocupar el espacio de acción de forma equitativa. En este sentido, las habilidades acrobáticas son un extraordinario vehículo conductor en el camino hacia la meta. Voy a invitar a los niños a participar en situaciones motrices en las que están implicadas cualidades físicas tradicionalmente femeninas (coordinación, equilibrio, giros, control corporal). Las niñas se van a ver inmersas en contextos aventurados y desconocidos, más cercanos y habituales en el mundo masculino. Ambos escenarios van a exigir una implicación afectiva y emocional destacable, por lo que será de vital importancia la seguridad (menos controlada por los chicos), la dependencia y la ayuda “del otro” (más reconocida en las chicas). Todo ello se ve reflejado en el siguiente cuadro resumen de objetivos y contenidos:

OBJETIVOS	CONTENIDOS
1. Experimentar y realizar diferentes figuras acrobáticas no sexistas, en pequeños y grandes grupos, mejorando la percepción corporal, la coordinación, la fuerza y el equilibrio.	- Experimentación de volteos y giros como trabajo de motivación y toma de contacto, facilitando la pérdida de miedo y la confianza en uno mismo y en los demás.
2. Desarrollar actitudes de respeto, confianza, apoyo mutuo y cooperación sin discriminar por razón de género.	- Organización y gestión del espacio para la práctica: prioridad en la seguridad.
3. Aumentar la confianza en nuestras posibilidades, la autoestima y la autonomía personal para poder enfrentarnos a situaciones desconocidas.	- Práctica de elementos acrobáticos, empezando en pequeños grupos hasta constituir agrupamientos mayores.
4. Adquirir el compromiso y la responsabilidad de construir un espacio seguro para todas las personas.	- Expresión de miedos y sentimientos como algo natural y necesario.
5. Valorar la importancia de manifestar y reconocer los miedos, las preocupaciones y los sentimientos como algo natural y necesario.	- Desarrollo de la responsabilidad individual en el trabajo colectivo sin discriminación hacia personas de otro sexo.
	- Afianzamiento de la confianza en uno mismo incrementando la autoestima.
	- Toma de conciencia de los estereotipos de género hegemónicos e invitación a un pensamiento crítico que los elimine.

### 8.1.3. Cambios metodológicos

De entre los numerosos estilos de enseñanza propios de la EF he elegido el “estilo actitudinal”, pues creo que cumple con los requisitos necesarios para poder llevar a cabo con éxito esta U.D. desde una perspectiva de género.

Investigando la línea de trabajo de Pérez Pueyo (2005), éste afirma que gracias al estilo actitudinal “*es posible desarrollar una metodología basada en actitudes que permita trabajar atendiendo por igual a todos los alumnos de un mismo grupo, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser*”. Para ello, las actitudes serán el elemento vertebrador desde una perspectiva significativa que pretende conseguir una mayor motivación hacia la EF desde todas las dimensiones del individuo (social, motriz, afectiva, cognitivo, interpersonal...); y crear talentos positivos de autoestima, autonomía, socialización, eliminación de conflictos y comportamiento solidario.

Pero hablar de metodología no implica únicamente detenerme en la definición de un estilo metodológico u otro. Supone también centrar mi atención en diferentes estrategias pedagógicas que voy a considerar en mi práctica diaria y desde este estilo actitudinal. Destaco las siguientes:

***Agrupamientos:*** teniendo en mente los estereotipos de género que se reproducen en mis clases de EF, es relevante planificar de antemano cómo voy a agrupar al alumnado para conseguir que, con naturalidad, trabajen entremezclados, y no se produzca un “efecto rebote”. La constitución inicial de las parejas “por afinidad” (Pérez Pueyo, 2012, p. 62), permitirá que los alumnos y alumnas trabajen más cómodos y seguros, depositando su confianza en quienes saben que pueden hacerlo. Será la propia secuenciación de las sesiones, teniendo presente las actitudes, y partiendo de grupos pequeños hacia el gran grupo, la que permitirá que el alumnado se relacione entre sí de forma espontánea. Esta familiaridad en las agrupaciones hará que niños y niñas se mezclen y que todos ellos y ellas asuman los diferentes roles propios de la acrobacia (ágil, portor, ayuda y corrector), rompiendo de esta manera el estereotipo de chico fuerte y chica débil.

***Organización espacial y material:*** buscando la fluidez, la seguridad y por primera vez la ocupación igualitaria de niños y niñas.

***Comunicación con el alumnado:*** como novedad cuidaré mi lenguaje haciendo “visibles” a las niñas e intentaré dar un trato igualitario a chicos y a chicas.

***Organización temporal:*** como no quiero abordar los aprendizajes desde el género de forma esporádica, esta unidad constará de 8 sesiones (un mes). No se puede hacer un cambio sin dejar tiempo para que haya un “movimiento” desde las posiciones habituales a otras que, aún siendo más valiosas, suponen un mayor compromiso.

Destacados los cambios más significativos de “Acrogender”, a continuación voy a narrar lo que ocurrió durante la puesta en práctica de cada una de las ocho sesiones que la componen, e intentando no desviar mi mirada del género.

## 8.2. VALORACIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

Antes de comenzar a desarrollar este trabajo, y con el objetivo de sistematizar mi observación y tener claro qué aspectos iban a ser el centro de interés (ahora soy capaz de “ver” y tengo determinación para “mirar”), establecí una serie de ítems -desde el género- a considerar en las sesiones relacionados con objetivos y criterios de evaluación de la unidad. Fueron: la ocupación del espacio, los agrupamientos, la forma de enfrentarse a la tarea y resolver los problemas, la motricidad diferenciada, la expresión de sensaciones, la seguridad en la práctica y la ayuda (pedir, dar y recibir).

**Sesión 1 “Autoestima y acrobacia”:** esta sesión busca la reflexión grupal sobre el concepto de autoestima y la valoración de aspectos que hacen que ésta aumente. Ser consiente de ello pretende crear un clima de refuerzos positivos. Además, me servirá como evaluación de diagnóstico para saber qué conocimientos previos tiene mi alumnado sobre las habilidades acrobáticas, tanto a nivel conceptual como a nivel motriz (propuestas cooperativas sencillas de equilibrio).

Al comienzo de la sesión fueron significativas sus caras de sorpresa ante mi pregunta -¿sabéis lo que es la autoestima?- y cómo la “minoría ruidosa” -chicos- hacía de las suyas para “empezar la clase”. La mitad del grupo tenía la mano levantada y más o menos todos y todas estaban de acuerdo en que era “*lo que pensaban de sí mismos, que no era bueno tenerla muy baja y pensar que eras lo peor, pero tampoco había que tenerla muy alta y llegar a la vanidad*”. Ninguno cayó en la cuenta en la importancia de lo que piensan los demás sobre mí y sus actos en su autoestima.

Seguidamente les pregunté sobre las acrobacias. Hubo respuestas variopintas sobre lo que era, en qué consistía y qué capacidades implicaba: *volteretas, giros, trucos en el aire, algo parecido a la gimnasia rítmica... y era necesario ser flexible, ágil y tener buen equilibrio*. Que a priori tampoco consideraran el trabajo cooperativo, la seguridad o la ayuda de los demás -pese a mis invitaciones a ello-, hizo que modificase lo previsto y les planteara una propuesta abierta en la que, por parejas, debían crear situaciones de equilibrio diversas. Aún necesitaba conocer con detalle algunos aspectos importantes de cara al desarrollo de la U.D.

Observé que solo se formó una pareja mixta. Tras pedirles varios cambios y mezclarse para probar experiencias diferentes, no surgió el contacto entre chicos y chicas. Es más, hubo un momento en el que todas las personas ya se habían agrupado y quedaban “vagando” por el gimnasio Álex y Carolina. Se acercaron a mí y me dijeron que no es que no se quisieran poner juntos pero que estaban mejor con alguien de su sexo, se entendían mejor y no eran tan diferentes.

En cuanto a la ocupación del espacio y uso del material, ellos eligieron el centro del gimnasio y cogieron bancos para los equilibrios. Ellas se ubicaron cerca de la pared. En todo momento, los chicos lo vieron como un reto y cuanto menos ayuda me pidieran mejor, y cuanto más alto fuese el equilibrio, más motivados estaban. En cambio, todas las niñas se acercaban para preguntarme cómo hacerlo y pedirme ayuda por miedo a hacerse daño. Sugerí a los niños que lo importante era su seguridad y animé a las niñas a imaginar y ser capaces de conseguir alguna figura nueva.

En la asamblea final expresaron cómo se habían sentido y por fin, después de la experiencia, fueron conscientes de la importancia de la seguridad y la ayuda de los demás para hacer acrobacias.

**Sesión 2 “Acordamos cómo trabajamos”:** explicaré el desarrollo de las sesiones para garantizar su seguridad y un aprendizaje igualitario. Entre todos, decidiremos qué aspectos evaluaremos y les explicaré la forma de calificación a través del “Registro de anécdotas”. Les mostraré igualmente la posibilidad de expresar sus sensaciones y sentimientos en el cartel de las emociones. A nivel motriz, continuaremos con propuestas cooperativas sencillas de equilibrio.

Esta sesión no la desarrollé tal y como había previsto. Sentía la necesidad de trabajar un poco más la confianza y la cooperación antes de pasar a desarrollar los contenidos más acrobáticos.

Retomando las conclusiones del día anterior comienza la clase un poco fría debido a que dos niños siguen presionando para jugar a lo que ellos les gusta. Reconducida su actitud, les planteo jugar a pillar por parejas, pero una persona llevará puesto un antifaz y no verá, y la otra hará de lazarillo (ya la conocían). Tras una puesta en común de lo que debemos considerar para garantizar la seguridad de todo el grupo comienza el juego. Como era de esperar solo hay una pareja mixta. Mientras las chicas se centran en que no les pase nada, a la mayoría de los chicos les da igual si su compañero ciego se choca con alguien o se suelta de la mano. Hablamos sobre lo ocurrido y reconocen que no se lo han tomado en serio, por lo que sus parejas no confían en ellos.

La siguiente actividad, “cruzar el desierto”, busca trabajar el equilibrio de forma cooperativa y es muy bien aceptada. La actividad consiste en que cada grupo (formados con pinzas de colores) debe cruzar al otro lado del gimnasio sin tocar el suelo y utilizando el material entregado.

Dos grupos funcionan a la perfección, pero el tercero presenta problemas desde el inicio. Solo Pedro se lo toma en serio mientras los demás juegan. Quiere tirar la toalla, echarse a llorar y sentarse en un banco. Le invito a que no lo haga, pues él sabe hacer las cosas bien y tiene que continuar en esa línea. Con el resto intento reconducir su actitud, pero en cuanto me descuido...

En la asamblea final, sentimientos encontrados. Mientras los grupos que han conseguido los retos están alegres y emocionados, e incluso manifiestan que tienen la autoestima muy alta, Pedro rompe a llorar y es incapaz de expresar nada de lo que ha sentido. Todos le preguntan que qué le



pasa y una niña de su grupo dice que es el único que lo ha hecho bien. A esto, Nicolás dice: “*le habéis dejado la autoestima por los suelos*”. Ante esta situación, les pregunto qué han aprendido hoy, a lo que responden: “*no pensar siempre en uno mismo, sino en los demás, así a todos nos sube la autoestima*”; “*a trabajar en equipo*”; “*a concentrarnos*”; y “*a pedir ayuda*”.

**Sesión 3 “Nuestros primeros contactos”:** pretendo crear una motivación inicial en el alumnado que facilite la práctica posterior, estableciendo como vínculo la comunicación verbal y la corporal. De esta forma, evaluaré sus reacciones, sus relaciones interpersonales y su grado de predisposición hacia la puesta en práctica del nuevo contenido. Para ello, las diferentes propuestas, por parejas, utilizarán posiciones de portor y ágil, el conocimiento de ejes corporales y los volteos.

El agrupamiento es libre -por afinidad- y solo resulta una pareja de niño y niña (siempre es la misma). Ante la propuesta de conseguir un giro sobre el eje longitudinal de su pareja -voltereta-, algunas chicas manifiestan que “*esto es imposible*” y las invito a probar y experimentar. Los chicos no lo dicen expresamente pero algo, con sus gestos, piensa lo mismo.

Conseguido el objetivo y valorada la importancia de “querer es poder”, les pido ahora que 2 parejas se unan e intenten ese mismo giro formando una cadena de 3 en cuadrupedia. Pedro me pregunta que si mixtas. Yo le respondo que como ellos decidan. Finalmente forman 4 grupos de 4 personas de los cuales 2 están constituidos por chicos y chicas.

Durante el transcurso de la clase observo que todas las niñas se colocan siempre en las colchonetas más gruesas y los chicos en las más finas, habiendo más espacio en estas últimas. Les sugiero a ellas que cambien de lugar para estar todos más cómodos y me dicen que no, que están más seguras en estas. También me percató de la seriedad con la que se toman el tema de la seguridad, tanto ellos como ellas, y de cómo preguntan a los que ya les ha salido cómo lo han conseguido. Los movimientos son mucho más controlados por las niñas.

En la asamblea final se muestran agitados y contentos con los logros alcanzados, “*¿nos ha subido la autoestima?*”, exclaman. Carolina comenta que está muy contenta, pues no pensaba que iba a conseguirlo y que no ha sido tan difícil.

**Sesión 4 “Invertido sobre portor en transversal en cuadrupedia”:** tras un breve recordatorio de lo acontecido el día anterior, contactarán con el primer elemento acrobático. Dicha figura, agrupados de 4 en 4, marcará la dinámica habitual de trabajo. Será clave la delimitación de los roles (ágil, portor, ayuda y corrector), la asimilación de pautas de seguridad y técnicas, y la búsqueda de ayuda de otros compañeros y compañeras para ampliar su visión relacional.



Comenzamos recordando y consolidando aprendizajes. Forman 2 grupos mixtos y realizan el giro sin apenas dificultades, aunque los movimientos bruscos por parte de algunos chicos generan conflictos que solventamos juntos a través del diálogo.

El reto ahora es realizar nuestra primera figura acrobática “Invertido sobre portor en cuadrupedia”. Para la explicación elijo una niña y un niño voluntarios. Cumpliendo roles, las niñas dicen que no saben si van a atreverse y los niños que “está chupado”. El resto de la clase transcurre con ejemplos en los que yo hago de ayuda. La naturalidad de la situación hace que no les importe probar con un chico o chica, lo que quieren casi todos es intentarlo y que les salga. También me llama la atención cómo los niños son capaces de controlar sus movimientos y hacerlo con la delicadeza que requiere este contenido. Todos ellos han hecho de ágiles. En cambio, solo dos niñas se han atrevido a pasar por este rol, “*no nos atrevemos*”, me dicen.

**Sesión 5 “Invertido sobre portor de pie”:** retomaremos los aprendizajes llevados a cabo en la sesión anterior, enlazándolo con el nuevo elemento acrobático de hoy. Revisaremos la experimentación de todos en los diferentes roles, seleccionando aquél en el que se sientan más cómodos. Para terminar, los agrupamientos irán incrementando en número de personas para intentar realizar esta figura toda la clase junta y que, con naturalidad, trabajen chicas y chicos juntos.

Para mi sorpresa, la clase comenzó con el discurso de Daniel en que recalca que lo que están consiguiendo es gracias a los demás y que solos no podrían hacerlo. A continuación, pido voluntarias para explicar los pasos a seguir en la ejecución del invertido sobre portor en cuadrupedia y 3 chicas y 1 chico se lo recuerdan a los demás. El siguiente grupo está formado por 2 chicos y 2 chicas y son éstas las que deciden hacer de ayuda y correctora.

Les doy un tiempo para que de 4 en 4 realicen esta figura pasando por todos los roles. Aunque siguen sin mezclarse observo que ya no todas las niñas están sobre las colchonetas más gruesas y que son más autónomas, que algún grupo de niños me pide que les ayude y me fascina el control corporal de éstos en la ejecución de la figura.

Enseguida explico el siguiente elemento acrobático, “invertido sobre portor de pie”. En este caso, solo necesito 2 personas voluntarias (ágil y ayuda) pues inicialmente yo adoptaré el rol de portora. Salvo contadas excepciones, levantan la mano con ganas e ilusión de probar la nueva figura. Sin embargo, no soy consciente en qué momento la clase se empieza a descontrolar, no escuchan, se tumban en las colchonetas y observo que Marian está llorando. Decido parar y hablar.

Varios chicos piden disculpas a la niña porque se han reído de ella cuando al levantarse a por un pañuelo se ha tropezado y se ha caído. Dejamos pendiente para el próximo día valorar si queremos continuar con este contenido y si estamos preparados para ello. Sus malas sensaciones se aprecian en el cartel en el que voluntariamente reflejan cómo se han sentido (día 3).

**Sesión 5-bis “Invertido sobre portor de pie”.** Este día comienza resolviendo lo ocurrido en la sesión anterior. No estaban respondiendo a los compromisos que habían adquirido y esto impedía continuar. Les pregunté si querían seguir o por el contrario cerrábamos aquí el bloque de acrobacias. Varios chicos dijeron que querían seguir pero que echaban de menos hacer juegos. Otros, y todas las chicas, querían seguir avanzando y aprendiendo cosas nuevas. Finalmente, decidimos seguir adelante, retomando y recordando un grupo a los demás cómo era la ejecución del invertido sobre portor de pie. Tampoco hoy salieron grupos mixtos, pero la ocupación del espacio fue igualitaria, la seguridad era casi total, estaban concentrados en lo que hacían, se pedían ayuda y todos y todas pasaban por los diferentes roles.

Sin embargo, lo realmente interesante de la clase fue lo que ocurrió en la reflexión final. Algunos chicos reconocieron que no querían expresar lo que sentían por temor a que se rieran de ellos. Este mismo argumento ofrecieron cuando les pregunté el porqué de no juntarse chicos y chicas (conmigo en los recreos sí). No lo hacen por el que dirán, pues “*no es normal ver a una chica y un chico juntos si no son novios*”, argumenta José. Además, Daniel dice que “*las niñas, por genética, tienen menos fuerza*”, a lo que la gran mayoría dice que no es verdad y Marian se posiciona diciendo que “*si no te he demostrado lo fuerte que soy al hacer de portora con Santi de ágil*”. Diana defiende la idea de que históricamente a los hombres se les ha preparado para luchar y por eso se piensan que son más fuertes, y que la función de las mujeres era tener hijos y cuidar de sus maridos, pero que a ella le importan las personas, sean chicos o chicas. Me quedo fascinada con su reflexión. Y es en este momento cuando les hablo de los estereotipos sexistas y les reto a desafiarlos. “*¿Queréis?*”, les pregunto. “*Respondedme el próximo día*”.

**Sesión 6 “Ágil sobre dos portores de pie”:** siguiendo la dinámica de la unidad recordaremos la figura anterior para conectarla con la nueva. La intención es que aprendan a subir encima del portor de pie aumentando cada vez más el número de personas en el grupo y tomando consciencia de cómo deben actuar para adaptarse a las características de éste y dejando a un lado si mi compañero es chico o chica. Partiremos de grupos de 4 para terminar con un reto grupal.

La clase comienza respondiendo al reto propuesto. Roberto, Daniel y Santi se muestran reticentes, pero al final todos y todas deciden que ¡adelante! Con 3 personas voluntarias explico la nueva figura. Tenidas en cuenta las consideraciones técnicas y de seguridad, les pido que se agrupen de 4 en 4. ¡Se han mezclado! y adoptan todos los roles sin problemas. Como es un elemento más sencillo lo consiguen con facilidad lo que provoca cierto descontrol y pérdida de la responsabilidad. “*Es que como te sube tanto la autoestima cuando te sale no te das cuenta*”, argumenta Roberto.

Ahora les pido que formen 2 grupos de 9 e intenten la misma figura de tal manera que haya 4 portores, 4 ágiles y una persona de ayuda. Prueban y prueban y no caen en la cuenta de que la única manera de conseguirlo es formando un círculo. La escena se desarrolla con tanta naturalidad

que, aunque en clase no lo consiguen (sí los que se quedan en el recreo), se les ve unidos buscando la solución y motivados con la tarea. Al final comentan lo a gusto que han trabajado. Roberto dice “*que no es tan complicado trabajar con las chicas*”.

**Sesión 7 “Torre de dos pisos”:** el último de los elementos acrobáticos a realizar será la torre de dos pisos (en grupos de 4 personas). Pretendo conseguir que todos los miembros del grupo pasen por todas las posiciones, alcanzando así un estado de motivación alto para la siguiente propuesta: de forma progresiva construir una torre de dos pisos toda la clase junta.

Al comenzar la clase me piden por favor volver a intentar el reto del día anterior. Han estado hablando de cómo hacerlo y creen que les va a salir. No puedo ni quiero negarme a su petición y escucho sus aportaciones. Casi lo consiguen... ¡están satisfechas y satisfechos!

Intento después explicar la última de las figuras “pirámide o torre de dos pisos”. Para ello elijo 3 personas de las que se ofrecen voluntarias, con tan mala suerte que, supuestamente, a la chica le gusta el chico, lo que provoca comentarios y risas de algunos compañeros y compañeras. Esta situación hace que Daniel ya no quiera hacerlo y que Diana se enfade con su “eterna enemiga”, Marian. De nuevo, es necesario el diálogo y la reflexión y vuelve a surgir el tema de lo que piensan sobre mí y cómo nos afectan las actitudes y comportamientos de los demás.

**Sesión 8: “Recapitulamos y evaluamos”:** como colofón de esta unidad, repasaremos las distintas figuras acrobáticas que hemos conseguido y tomaremos fotografías para, después, hacer un montaje final y poder verlo todos juntos. Evaluaremos los contenidos de la unidad, los aprendizajes adquiridos, las sensaciones, los sentimientos y las distintas experiencias vividas.

En el momento de encuentro les pregunto cómo están y si se encuentran listas y listos para el último día de acrobacias. El objetivo de hoy es conseguir hacer la pirámide de dos pisos toda la clase y recordar las figuras que hemos aprendido para, al final, hacer una foto todos juntos.

Al pedir voluntarios para explicar cómo se hace la pirámide de dos pisos, algunos niños ya manifiestan que no van a ponerse con chicas (Daniel y su amigo José). Les preguntó por qué y dicen que están hartos de las risas de sus compañeros, dentro y fuera de clase. Acepto y respeto su decisión. No obstante, cuando les pido que se agrupen para hacer la torre la gran mayoría se mezcla sin yo decir nada. Concentradas y atentos, logran el reto inicial sin dificultad, cosa que no ocurre al realizar la pirámide toda la clase junta, para lo que necesitaron mucho esfuerzo.

Pese a las dificultades anteriores, cuando les propuse que cada persona eligiera qué figura de las aprendidas quería realizar, sorprendentemente, en 2 minutos, ellas y ellos solos habían formado los grupos y se habían dispuesto a practicar antes de la foto final que mostraría el resultado y que se encuentra, como el resto de fotos, en el apéndice V de este trabajo.

Y aunque de esta exposición escrita sobre lo ocurrido ya se entrevén muchos de los aprendizajes que afloraron, quiero reflexionar sobre ellos y alcanzar un mayor nivel de concreción.

### 8.3. VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CONSTRUIDOS

Dejando al margen que al 90% de la clase les ha encantado el nuevo contenido, decir que estoy satisfecha con la puesta en práctica de mi primera U.D. desde la perspectiva de género y con los aprendizajes construidos en mi alumnado de 6º.

El primero de los objetivos que establecí, *“Experimentar y realizar diferentes figuras acrobáticas no sexistas, en pequeños y grandes grupos, mejorando la percepción corporal, la coordinación, la fuerza y el equilibrio”*, fue complejo de alcanzar. Inicialmente a las niñas les supuso cierta dificultad pasar por todos los roles y ejecutar las diferentes figuras planteadas por miedo a caerse o hacer daño. A este hecho se unía su falta de experiencias previas en este contenido, lo que también hacía que su reducida percepción corporal les jugase malas pasadas. Los papeles de portor y ayuda eran los preferidos del alumnado menos atrevido y menos competente a nivel motriz. No obstante, a medida que iban ganando en seguridad y confianza mejoraron su coordinación, dejaron a un lado sus temores y se lanzaron a nuevas sensaciones y experiencias. Me fascinó el control corporal y la suavidad en los movimientos para agruparse de toda la clase, especialmente de los niños. Lo más complicado fue la ejecución de figuras no sexistas en pequeños grupos, pues como ya ha quedado de manifiesto en el apartado anterior, de forma voluntaria no se mezclan. Sin embargo, en gran grupo, y gracias a la espontaneidad de las situaciones, chicos y chicas trabajaron juntos y asumieron diferentes roles, desafiando, en cierta medida, el estereotipo de chico fuerte y chica débil.

En la encuesta de autoevaluación que les pasé, Carolina decía que *“ella no está de acuerdo en que los chicos son más fuertes y las chicas más flexibles”*. Roberto admitía que *“le ha gustado trabajar con las chicas”*. Alex afirma que *“las chicas y los chicos somos iguales y podemos hacer todo tipo de acrobacias juntos”*. Y José expresa: *“me ha costado, pero es posible, somos compatibles”*.

El segundo de los objetivos formulados era *“Desarrollar actitudes de respeto, confianza, apoyo mutuo y cooperación sin discriminar por razón de género”*. Una de las razones por las que elegí trabajar desde el estilo actitudinal es porque busca que todos y cada uno de los alumnos y alumnas consigan ejecutar las figuras y pasen por todos los roles. Las acrobacias es un contenido que, dependiendo del planteamiento, suele ocurrir que el alumnado hábil y coordinado siempre hace de ágil y los más torpes y regordetes les condenamos al papel de portor. Este estilo, basado en la confianza, el apoyo mutuo y la cooperación, ha hecho que todas las personas de la clase hayan alcanzado el éxito, sin discriminación por razón de género ni por nivel motriz. En general, no se han vivido situaciones de desconfianza y tenían claro que solos no iban a conseguir nada.

A la pregunta *“Si tuvieras que elegir una frase para explicar qué es imprescindible para hacer figuras acrobáticas, ¿cuál sería?”*, varias personas responde que *“trabajar en equipo”*. Marian escribe:

*“ten cuidado con lo que haces porque solo es complicado y en equipo es más fácil”*. Pedro sentencia diciendo que *“todos unidos, una figura perfecta”*.

*“Aumentar la confianza en nuestras posibilidades, la autoestima y la autonomía personal para poder enfrentarnos a situaciones desconocidas”* era el tercero de los objetivos. En general, he observado que los niños han sido más autónomos y confiados en sus posibilidades de éxito y que a las niñas les ha costado más creer en ellas mismas. Los primeros días manifestaban su imposibilidad para conseguir la figura. Sin embargo, su evolución a nivel de autonomía y seguridad ha sido fantástica. Me sonrío al recordar a muchas de ellas haciendo invertidos en el recreo y desafiándome a realizar una pirámide de 3 pisos. *“Tienes que confiar en nosotras, Lucía, somos capaces de conseguirlo”*.

Carolina elige como frase para explicar qué es fundamental para hacer acrobacias *“confía, ayuda y siéntete seguro”*. Diana, curiosamente expresaba que *“cada vez se sentía diferente y que aunque ser ayuda o corrector es esencial, era lo más aburrido”*.

El cuarto objetivo pretendía *“Adquirir el compromiso y la responsabilidad de construir un espacio seguro para todos y para todas”*. En este sentido, las niñas no han tenido ninguna dificultad y han sido ellos los que han tenido que realizar un esfuerzo mayor para controlar su motricidad y el espacio que ocupan, especialmente en las primeras sesiones.

Daniel afirma que lo más importante que ha aprendido ha sido que *“la seguridad de los demás y la tuya es lo primero”*. A la pregunta *“¿Has notado algún cambio en la dinámica de la clase si comparas cómo hemos trabajado estos días con las acrobacias y cómo lo hemos hechos otras veces?”*, Óscar responde que *“sus compañeros han estado más tranquilos”*; Marian que *“hemos trabajado más tranquilos y liberados”*; y Ane que *“hay que ser seguro y responsable y que es más serio porque los demás se pueden hacer daño”*.

El último de los objetivos buscaba *“Valorar la importancia de manifestar y reconocer los miedos, las preocupaciones y los sentimientos como algo natural y necesario”*. Es verdad que hemos trabajado la importancia de reconocer situaciones que nos preocupan o nos asustan, pero creo que no lo suficiente. En cierto modo, me atrevo a decir que he priorizado otros aspectos y que la falta de minutos, entre otros, ha hecho que no hayamos dedicado un tiempo para reflexionar sobre ello y nos hayamos limitado a escribir una palabra en el cartel, sin más.

En los cuestionarios, Raúl responde que *“le ha resultado difícil expresar cómo se ha sentido porque son cosas mías”*. Susana dice que *“fácil y difícil, que lo escribía pero que luego tenía miedo si algún compañero al leerlo se pudiera reír o sentir culpable”*. Daniel confiesa que *“lo ha intentado, pero que era muy difícil para él”*.

En definitiva, y para cumplir con el objetivo de destacar los cambios más evidentes que se ha producido en mi alumnado a partir del momento en que comienzo este trabajo, pienso que han sido conscientes de la importancia de trabajar de forma cooperativa y de pedir ayuda si es necesario.

Las niñas han aceptado la invitación de vivir experiencias arriesgadas, superando de esta forma sus miedos, y los niños han controlado su motricidad de cara a la ocupación de espacios y a la seguridad de todas las personas. Aunque con sus comentarios y determinadas actitudes muestran que niños y niñas son iguales, no tengo la menor duda que siguen prefiriendo compartir su tiempo con personas de su sexo (su proceso de socialización ha dejado huella) y que hay que seguir trabajando en ello.

Finalizo este epígrafe de intervención educativa haciendo la valoración sobre mi actuación en este nuevo contenido y desde esta nueva perspectiva. Lo muestro a continuación.

#### **8.4. VALORACIÓN DE MI ACTUACIÓN DOCENTE**

El primero de los aspectos a mejorar y sobre los que he reflexionado está relacionado con mi rol de “novata” en las habilidades acrobáticas. Es decir, no solo es la primera vez que elaboro una unidad desde el género, sino que en este caso, también me estreno en este contenido, aunque mi formación al respecto estuviera muy reciente (enero 2015). Esto ha supuesto que:

- Haya sido un proyecto demasiado ambicioso y un tanto alejado a lo que permite el tiempo real. Tuve que ir decidiendo qué aspectos iba a priorizar y dejar por el camino los que “menos” me interesaban en este momento. Si quería profundizar en las relaciones género y EF y hacer consciente a mi alumnado de los roles que se transmiten, debía “olvidarme” del registro de anécdotas y del tiempo dedicado a la expresión individual de cómo se habían sentido.
- Desconociera el tiempo que debía destinar a cada figura, la reflexión suscitada y las dificultades que habitualmente surgen en este tipo de contenidos. Es cierto que en este sentido se me han echado los días encima por la premura de terminar y entregar este TFG dentro del plazo.
- Obviase mi contribución al desarrollo de la competencia digital. Las propuestas requerían concentración y atención y esto no favorecía el uso de las cámaras de fotos de forma autónoma por parte de mi alumnado ni el posterior montaje. Es más, si no hubiese sido por la estancia de mi alumno en prácticas, me hubiese resultado complicado digitalizar muchas escenas.

En relación a que mi alumnado tomase consciencia de que las diferencias entre chicos y chicas son una construcción social y no algo natural, en multitud de ocasiones he dudado si poner en común y conversar con ellos sobre los estereotipos sexistas que afectan a su motricidad, o por el contrario obviarlos y no hacerlos conscientes. Esta situación la fui retrasando hasta que consideré que llegó el momento cuándo en una conversación salí de ellos. Pienso que si no hay un trabajo de concienciación previa y progresiva puedo provocar el efecto contrario, consolidando pensamientos sesgados y situándoles en una situación poco receptiva al cambio y a la crítica.

Respecto al trabajo cooperativo es curioso que llevando casi dos años siguiendo esta filosofía y esta manera de entender la EF, aún siguen teniendo dificultades y día tras día hemos tenido que reseñar la importancia de nuestro esfuerzo personal para el éxito grupal.

Esta experiencia me ha llevado a pensar que este enfoque hacia la igualdad debe ser transversal y formar parte de esos pilares fundamentales de mi forma de enseñar de los que hablaba en el epígrafe 6 de este TFG. Un tratamiento que va más allá de 8 sesiones de una U.D. que aunque ha sido un buen comienzo, no deja ser el inicio de un cambio de mirada, de una metamorfosis que debe estar presente en todas y cada una de mis sesiones y mis días en la escuela.

Finalizo este trabajo dedicando varias páginas a intentar contar todo lo que ha provocado en mí este trabajo, lo que ha removido y cómo quiero enfocar mi profesión de aquí en adelante.

## 9. CONSIDERACIONES FINALES

Debo reconocer que la realización de este TFG me ha supuesto gran esfuerzo, sin embargo, esta idea desaparece cuando pienso y analizo el aprendizaje adquirido y la repercusión personal y profesional que ha tenido en mí, y en cierto modo, en mi entorno más cercano.

Indagar sobre el género me ha hecho consciente de que todas las personas (yo también) estamos inmersas en un medio en el que el sexismo está más presente de lo que creemos, en las familias, en los medios de comunicación y en las escuelas. Naturalizamos comportamientos y actitudes que no hacen otra cosa que reforzar las diferencias entre hombres y mujeres y, en cierta medida, como fondo, la violencia de género.

Formarme al respecto me ha ayudado a aterrizar en una realidad, social y escolar, que antes no veía, no quería ver o desconocía. Escenarios que me han descolocado pero que, poco a poco, me han abierto los ojos y la mente y me han situado en posición de cambio, pese a los disgustos, desvelos y malestares por “no haberme dado cuenta antes”.

En este sentido, me siento invitada, comprometida y capacitada para, paso a paso, cumplir una triple misión. Por un lado, debo seguir regenerando mi labor como docente y formándome al respecto, pues considero que, con independencia de una ley u otra, el currículum oculto es una herramienta de doble filo, hermosa y peligrosa, y que descontrolada, puede provocar situaciones de discriminación no deseadas, aunque sea de manera inconsciente. A mayores, no debo olvidar mi posición de maestra e intentar dar respuestas a las demandas de una sociedad que en apariencia es igualitaria pero que en el fondo he comprobado que peca de sexista.

La segunda de las misiones, estrechamente relacionada con la primera, pretende ayudar a mi alumnado a ser consciente de cómo afecta su proceso de socialización en la construcción de su identidad motriz. Para ello, debo intentar re-construir una EF más humana y más justa en la que, a través del currículum oficial: se tome conciencia de cuál es el modelo de género que cada persona tiene incorporado; se dote al alumnado de herramientas que amplíen el rango de experiencias en la que sentirse cómodos, con independencia de si tradicionalmente han sido de niñas o de niños; se acepte la diversidad y singularidad “del otro”, creando situaciones de respeto y admisión; se



contribuya a identidades de género menos estereotipadas que permitan incrementar los niveles de igualdad y de práctica; y se intente transformar el comportamiento y la actitud no solo de las personas que se sientan dominadas, sino también de los opresores que presionan para mantener la hegemonía establecida. De esta manera, mejora el dominado y el que oprime y, por tanto, se hace más sensible y más ecuánime.

El tercero de los cometidos no es otro que intentar transmitir y contagiar mi preocupación y entusiasmo al resto de la comunidad educativa, especialmente a compañeras y compañeros con los que comparto mi día a día en la escuela, a los que como a mí inicialmente, y sin ánimo de juzgarles, tampoco les sorprenden determinadas conductas y comportamientos debido a su ceguera y al *habitus*. Se trata de, entre todas y todos, caminar hacia una escuela coeducativa que eduque a personas más allá del género.

Resulta evidente que este trabajo que he realizado ha sido la primera zancada hacia un cambio pedagógico y metodológico que pretende fomentar la igualdad y que, implícitamente, lucha contra la violencia de género. A partir de ahora llega el momento de, autónomamente, seguir avanzando sin perder esta perspectiva que tanto me ha aportado personal y profesionalmente.

*Tu destino está en los demás*

*tu futuro es tu propia vida,*

*tu dignidad es la de todos.*

*Junto al camino, nunca digas*

*no puedo más y aquí me quedo.*

Fragmento de “Palabras para Julia”

(José Agustín Goytisolo)



## 10. LISTA DE REFERENCIAS

Alonso Rueda, J. A. (2007). Coeducación y Educación Física. <i>Sumuntán: anuario de estudios sobre Sierra Mágina</i> , 24, 165-180.
Antón Fernández, E. (2006). Las nuevas relaciones en las aulas. Análisis del sexismo en la organización escolar, en el currículum y en la utilización de los recursos escolares en Igualdad en las aulas. Educación Secundaria, Valladolid: Dirección General de la Mujer, Junta de Castilla y León, 17- 45.
Ayuntamiento de Málaga. Área de igualdad de oportunidades (c. 2013). Vivir en Igualdad. Guía didáctica sobre coeducación.  Disponible en: <a href="http://www.malaga.eu/recursos/igualdad/CUADERNO_Primeria.pdf">http://www.malaga.eu/recursos/igualdad/CUADERNO_Primeria.pdf</a>  (Consulta: 6 de febrero de 2015).
Baena Extremera, A. y Ruíz Montero, P. J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en Educación Física. <i>Aula Abierta</i> , 37 (2), 111-122.
Barbero González, J. I. (1992). Deporte-cultura-cuerpo (El deporte como configurador de “cultura física”). En Epistemología de la Educación Física: VIII Congreso de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 85-94.
Barbero González, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im) posibilidades del cambio. <i>Revista de educación</i> , 311, 13-49.
Barbero González, J.I. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la Educación Física escolar. <i>Ágora para la Educación Física y el de Deporte</i> , 4 ,21-38.
Bengoechea, M. (2003). Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de Género. Proyecto Parekatuz. Diputación Foral de Bizkaia.
Blández Ángel, J., Fernández García, E. y Sierra Zamorano, M. Á. (2011). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. <i>Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado</i> , 11 (2), 1-21.
Bores Calle, N. J. y Escudero Pelayo, E. (2003). El cuaderno del alumno en el área de la Educación Física: razones que lo justifican y dificultades que conlleva. <i>Tabanque revista pedagógica</i> , 17, 175-188.

Chacón Gordillo, P.D. (2011). ¿Cómo interpretan los niños y las niñas de Educación Infantil las series y películas de animación y los videojuegos? Un análisis a través del dibujo. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
Estébanez Bueno, G. y González Ruiz, G. (1988). ¿Escuela mixta o coeducación?: el sexismo en la enseñanza, un error silenciado. <i>Tabanque revista pedagógica</i> , 4, 131-146.
García, M. y Asins, C. (1994). La coeducación en Educación Física: cuadernos de coeducación. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
García Colmenares, C. (1999). Repensar el género: propuestas para el currículum de formación del profesorado. En Coeducação: do Princípio ao Desenvolvimento de uma Prática”. Actas do Seminário Internacional (107-131). Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.
García Colmenares, C. (2000). Identidad e identidades de género: de la exclusión a la complejidad. <i>Tabanque revista pedagógica</i> , 15, 39-57.
González Gabaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. <i>Comunicar</i> , 12, 79-88.
González Palomares, A. y Rey Cao, A. (2013). Cultura corporal y estereotipos en las imágenes de libros de texto de Educación Física publicadas bajo el periodo de la Ley Orgánica de Educación (LOE). <i>Ágora para la Educación Física y el Deporte</i> , 15 (1), 1-19.
Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.
Hernández Nieto, B. (2008). Coeducar en Educación Física. <i>Revista digital Innovación y experiencias educativas</i> , 14. Dirección electrónica: <a href="http://www.csi-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_HERNANDEZ_1.pdf">http://www.csi-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_HERNANDEZ_1.pdf</a>
Lacasa, P. y Reina, A. (2004). La televisión y el periódico en la escuela primaria: imágenes, palabras e ideas. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Secretaría General y Formación Profesional. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
López Pastor, V.M., Aguado, R. M., García, J. G. et al. (2006). La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. <i>Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación</i> , (10), 31-41.

López Valero, E. y Encabo Fernández, E. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa. <i>Contextos Educativos</i> , 2, 181-192.
Martín Recio, F.J. (2009). Origen y evolución de los contenidos en Educación Física y su relación con los estilos de enseñanza. <i>Innovación y experiencias educativas</i> , 18, 1-15.
Martínez Álvarez, L. (2008). La educación física ante las nuevas necesidades sociales: una visión sobre el sistema de género. V Congreso Asociación Española Ciencias del Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de León.
Martínez Álvarez, L. y García Monge, A. (1997). Educación Física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela. En Alario Trigueros, T. y García Colmenares, C. (Coord), <i>Persona, género y educación</i> (31-71). Salamanca: Amarú.
Martínez Álvarez, L., García Monge, A. y Bores Calle, N. (2014). Narrar la práctica escolar para comprender la presencia del género en Educación Física y algunas posibilidades de intervenir. En Generelo, E., Zaragoza, J. y Julián, J.A., <i>Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia</i> (165-179). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Moliner, M. (2000). <i>Diccionario de uso del español</i> . Madrid: Gredos.
Moreno Sánchez, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos Guerra, M.A. (Coord.), Arenas, G., Blanco, N. et al. <i>El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar</i> (11-22). Barcelona: Graó.
Parlebás, P. (1988). <i>Elementos de sociología del deporte</i> . Málaga: Unisport.
Parra Martínez, J. (2002). <i>Educación en valores y no sexista</i> . Instituto de la mujer. Castilla La Mancha.
Pérez Pueyo, A. (2010) <i>El estilo actitudinal. Una propuesta metodológica basada en las actitudes</i> . León: Actitudes Profesionales, S.L.
Pérez Pueyo, A. (2012). <i>Las acrobacias en la E.S.O. Montaje final</i> . León: Actitudes Profesionales, S.L.
Pérez-Samaniego, V. y Sánchez Gómez, R. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. <i>Revista Digital Buenos Aires Año 6</i> , 33. Dirección electrónica: <a href="http://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo.htm">http://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo.htm</a>
Rodríguez Navarro, H. y García Monge, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las

actividades del recreo escolar. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado</i> , 64 (23,1), 59-72.
Sparkes, A. C., Devís Devís, J. y Fuentes Miguel, J. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la Educación Física. <i>Revista Iberoamericana de educación</i> , 39, 73-90.
Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. <i>Revista Iberoamericana de educación</i> , 6, 49-78.
Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones.
Torres San Miguel, L. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa. Iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general. <i>Tabanque Revista pedagógica</i> , 23, 15-44.
Torres Santomé, Jurjo (1991). El currículum oculto. Madrid: Morata.
Vaca Escribano, M. (2002). Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria. Palencia: Asociación cultural “Cuerpo, Educación y Motricidad”.
Vázquez, B., y Álvarez, G. (1990). Guía para una Educación Física no sexista. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
Vigarello, Georges (1991): El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana. En Feher, M. et al. (Eds.). Fragmentos para una historia del cuerpo humano (148-199). Barcelona: Taurus.

### ***RECURSOS ELECTRÓNICOS***

Dirección General del Ministerio de Defensa de España (Consulta: 4 de marzo de 2015) <a href="http://www.defensa.gob.es/organizacion/organigramaMinisterio/secretariaEstado/">http://www.defensa.gob.es/organizacion/organigramaMinisterio/secretariaEstado/</a>
Instituto Nacional de Estadística (Consulta: 15 de febrero de 2015) <a href="http://www.ine.es/">http://www.ine.es/</a>
Mujeres y educación (Consulta: 23 de febrero de 2015) <a href="http://mujeresyeducacion.blogspot.com.es">http://mujeresyeducacion.blogspot.com.es</a>
Real Academia Española (Consulta: 10 de febrero de 2015) <a href="http://www.rae.es/">http://www.rae.es/</a>

## ***LEGISLACIÓN***

Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL de fecha 09/05/2007).
Guía del Trabajo de Fin de Grado. Grado en Educación Infantil, Educación Primaria Educación Social. Universidad de Valladolid.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de fecha 04/05/2006).
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE de fecha 10/12/2013).
Orden EDU 519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL de fecha 20/06/2014).
Proyecto Educativo del CEIP “El Peral” (Valladolid).
Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado (BOCYL de fecha 25/04/2013).

# 11. APÉNDICES

## 11.1 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL EN MATERIA DE LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Considero necesario aclarar cuál es la situación actual en cuanto a legislación educativa se refiere, pues este curso escolar 2014/2015 ha estado marcado por la implantación de la que “mal llamamos” nueva ley.

La ley original de aplicación es la LOE, es decir, la Ley Orgánica de Educación (Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, BOE 4-5-2006). La LOMCE, o lo que es lo mismo, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013, BOE 10-12-2013), es únicamente una reforma de la LOE. Lo que hace es variar el texto de la original, quitando y poniendo artículos, o modificando los ya existentes. De hecho, la LOMCE tiene un artículo único, dentro del cual se desarrollan 109 apartados que se dedican a reformar el contenido de la LOE. A mayores, tiene varias disposiciones adicionales, transitorias y finales, siendo la disposición final quinta la que desarrolla su calendario de implantación (que es algo distinto a su entrada en vigor, ya que ésta se produjo a los 20 días de su publicación en el BOE, según la disposición final sexta).

Por tanto, las dos leyes existen, están en vigor, y lo continuarán estando, lo que ocurre es que el contenido de la LOE ha dejado de aplicarse o se ha modificado de forma directa e inmediata en aquello que ha sido afectada por la LOMCE, mientras que otra parte de la LOE, se modificará y desaparecerá tal y como la conocíamos, de forma progresiva en aquello a lo que se refiere el calendario de implantación (currículo, organización, objetivos,...). Y aun así, todavía quedará otra parte de la original, la que no ha sido afectada por la LOMCE, que continuará estando en vigor de acuerdo con su redacción original.

## 11.2 MI HISTORIA DE VIDA

¡Paradojas de la vida! Llegué al mundo exterior pensando y deseando todo el mundo que fuera un niño. Desde el otro lado del paritorio, nada más llorar, mi padre exclamó ¡otra niña!, aunque por el tamaño, el peso y los movimientos de mis extremidades, “*podría haber sido perfectamente un chico*”, dijo cuando me vio por primera vez.

Mi hermana (mayor) y yo crecimos en un hogar en el que mi padre trabajaba fuera de casa gran parte del día, y mi madre “solo” se encargaba de comprar, cocinar, limpiar, planchar, administrar la economía doméstica, llevarnos al colegio, hablar con nuestros profesores y profesoras, revisar nuestros deberes, acudir al médico, renunciar al desarrollo de su vida profesional, atender a mi padre, asegurarse de que nuestras relaciones fueran buenas... En definitiva, ella hacía de madre, esposa, maestra, enfermera, economista, limpiadora, psicóloga... y sin retribución y reconocimiento social alguno.

Mientras ellos asumían y ejercían perfectamente el rol que le correspondía según su sexo, yo crecía con mis dos amigos jugando a los coches, a indios y vaqueros, a carreras, al fútbol, al baloncesto y a conducir tractores, a la vez que intentaba cortar el pelo a las muñecas de mi hermana.

Recuerdo con claridad a mi primera profesora de EF en el colegio. Odiaba el momento en el que llamaba a la puerta de nuestra clase. Al llegar al gimnasio, cada persona se colocaba en “su baldosa” y estábamos 50 minutos, en absoluto silencio, haciendo ejercicios propios de una tabla de gimnasia sueca. En ocasiones, a las niñas nos obligaba a sentarnos en el suelo para hacer el espatag y la rana (“¡qué divertido!”), y a los niños les permitía hacer equilibrios en la barra y colgarse de las espalderas (“¡yo también quería!”).

Con 8 años cambiamos de profesor y ese momento fue un soplo de aire fresco para mí. “Rompimos” la baldosa, nos quedamos solo con las tablas de multiplicar y por fin se me quitaron los dolores en los abductores al intentar conseguir la supuesta elasticidad que me correspondía por ser niña. Llegaron las carreras, los deportes, la competición, y también el malestar por parte de aquellas personas que no eran tan hábiles, rápidas y veloces como yo. Mis notas pasaron del suficiente al sobresaliente, “era lo mío”.

Pero la llegada de este maestro no solo me supuso una liberación a nivel motriz, social y emocional. Fue el momento en el que rechacé la cerámica (solo había niñas) como actividad extraescolar para apuntarme a atletismo (con una mayoría de niños). Mi padre y mi madre me apoyaron en esta decisión, especialmente el primero, muy vinculado siempre al mundo del deporte y la competición.

Entre carrera y carrera, con 13 años, tomé mi primera decisión importante: ir al instituto. Pese a mi notable alto de media en la E.G.B., y teniendo al claustro en mi contra, me fui a cursar administrativo a la antigua Formación Profesional. Lo tenía claro: no quería estar mucho tiempo estudiando y buscaba ser independiente lo antes posible, y esto solo lo conseguía obteniendo pronto un trabajo. Mis padres apoyaron mi sentencia.

Cuando llegué allí me sorprendí, ¡todo eran chicas! De las 30 personas que estábamos en la misma clase solo 2 eran chicos. No me había dado cuenta que había elegido una profesión de mujeres. Es más, en el instituto había 2 edificios: uno para ellas y los pocos hombres, donde se estudiaba Administrativo; y otro para ellos, y las escasas mujeres, en el que se estudiaba Madera, Automoción e Informática. Cada uno y cada una en su lugar.

Aun así, cursé mis 5 años sin ningún tipo de problema académico y continuaron los sobresalientes en una EF centrada en los deportes. Ya alejada del mundo competitivo, y antes de finalizar, encontré trabajo en una asesoría de empresas. Había conseguido mi objetivo: 17 años e independiente, al menos económicamente hablando.

A los 19, y considerando que mi jornada de trabajo era a tiempo parcial, decidí ir a la Universidad y ocupar el tiempo que me quedaba libre por las tardes estudiando... ¡la vida! Y parece obvia la carrera que elegí. Cumplía el requisito que yo, ignorante, pensaba podía ser necesario para ser maestra de EF: ser buena a nivel motriz y haber estado vinculada a los deportes. Y con los consejos de varios familiares ya profesores, me matriculé.

No se me olvidará jamás mi primer contacto con la Didáctica de la EF, nos calló como un jarro de agua fría aquella clase. El profesor, citado en este trabajo, nos empezó a preguntar por nuestra práctica deportiva. Estábamos motivados porque, en general, todos veníamos de este mundo, todas teníamos algo que contar. En el fondo, se confirmaba la idea de que “esta era nuestra carrera”. Seguidamente, repartió un folio a cada persona y nos concedió 20 minutos para diseñar una sesión. ¡Me quería morir! Observaba que toda la clase escribía y escribía, sonreían, borraban, pensaban y volvían a escribir... y yo no sabía que hacer, no me sentía capaz. Tenía claro que no quería reproducir lo que yo había vivido pese a que mi experiencia había sido muy gratificante, pero recordaba el sufrimiento y la discriminación de aquellos compañeros, y sobre todo compañeras, que manifestaban que “esto no era lo suyo” y se las apañaban para conseguir un certificado médico y obtener la exención. Y le entregué el folio con una frase que decía: “yo no sé diseñar una sesión de EF y estoy aquí para aprender”.

¿Cuál fue su respuesta? A las personas que habían esbozado algo, les tiró por tierra todo su trabajo argumentando que esto no tenía nada que ver con el deporte, a la vez que hacía pedazos los



20 o 30 folios escritos delante de sus narices. Y a mí me vino a decir que no me había esforzado nada y que si así pretendía llegar a algún sitio. De nuevo la vida me iba situando.

Y a partir de aquí, pero continuando en mi trabajo como administrativo, empezó la inmersión en el apasionado mundo de la educación y de lo corporal, un universo que fui descubriendo gracias al profesorado y a mis compañeros. Unos años en los que cambié patrones, descosí ideas, hilvané sueños e intenté tejer una forma de enseñar diferente a lo que yo había vivido.

Fue mi experiencia en una asociación juvenil y en un Proyecto de Cooperación Internacional durante varios veranos, la que me empujó, de una forma vertiginosa, a preparar la oposición 8 años después de finalizar la carrera y hacer posible mi sueño: ser maestra.

## 11.3 VIÑETAS NARRATIVAS II: RELACIONES Y MANIFESTACIONES ENTRE EL GÉNERO Y LA EF

### *Escena 5 “Ese no es tu sitio”*

*Con ánimo de preparar a las niñas y a los niños de 6º de primaria para una propuesta cooperativa compleja les planteo una actividad que responde al título de “La gran cadena”. El alumnado se distribuye ocupando todo el espacio. Mientras suena la música, se mueven libremente intentando seguir el ritmo. Cuando ésta se detiene, deben agruparse por parejas unidos por una de sus manos, actuando como si fueran una misma persona cuando la música vuelva a sonar. Al regresar el silencio, dos parejas formarán una cadena de cuatro, luego de ocho, de dieciséis... Si durante el proceso alguna unión se deshace, todos tienen que volver a empezar. El objetivo es conseguir formar una gran cadena compuesta por todo el grupo antes de terminar el tema musical. No se establece ningún tipo de requisito en las agrupaciones, es libre.*

*Es curioso observar que las primeras parejas que se establecen están formadas por personas del mismo sexo, que cuando tienen que ser cuatro ocurre lo mismo y que al llegar a dos cadenas, en una están todos los chicos y en otra todas las chicas menos Raúl. Este último no se ha percatado de esta situación, pues se siente cómodo entre las niñas. Sin embargo, enseguida es objeto de burla por parte de los chicos, que, riendo, le señalan con el dedo recriminándole que es el único entre todas ellas. Ante esta situación, Raúl suelta la mano a la niña y corre a dársela al último de los niños que forman la cadena masculina.*

Aunque en esta escena observé muchos aspectos relacionados con el género, para mí fue muy significativa la influencia que tuvo lo que pensaron los demás sobre Raúl. Esta sensación hizo que él actuara en contra de su voluntad, perdiendo su libertad para elegir, y bajo la presión de la opinión (dominante) de sus compañeros chicos. Renunció a estar en el lugar en el que verdaderamente se sentía a gusto para estar en el que social y sexualmente se le ha asignado.

### *Escena 6 “Estrategas natos”*

*La clase con 3º comienza con una actividad por parejas en la que tienen que inventar diferentes maneras de lanzar y recibir el balón. A continuación, esos descubrimientos los tendrán que compartir con su nuevo compañero, y los que éste le enseñe, con el siguiente, de tal forma, que tras trabajar con distintas personas, tengamos un mayor repertorio motriz en estas habilidades, alejados de los convencionales. Las agrupaciones iniciales las formo yo y en su gran mayoría son mixtas, lo que provoca alguna queja que otra. La propuesta comienza con tranquilidad y los estrategias entran en acción cuando propongo el primer cambio: ahora nos ponemos con una persona que tenga las zapatillas del mismo color que las mías. Resulta sorprendente cómo algunos niños encuentran similitudes entre el blanco y el negro con tal de “abandonar” a su pareja chica y estar con un chico. O cómo matizan argumentando que aunque las playeras no son del mismo color, los cordones sí y las rayas también. Y en el siguiente cambalache es cuando observo a las niñas. La consigna es trabajar con alguien que tenga la camiseta del mismo color que la mía. Veo que se toman su tiempo, miran el color de su ropa, se reúnen y, para estar juntas, se quitan la chaqueta porque*

*la que tienen debajo coincide con el color de alguna, se la ponen o incluso se las cambian entre ellas. Mientras, los niños siguen con su venda en los ojos y “confundiendo” el azul con el verde o el amarillo con el naranja.*

En esta escena, saltándose los códigos verticales, expresan la predisposición y preferencia que tienen de estar con personas de su mismo sexo y dejan claro el grupo con el que sienten identificados y al que pertenecen. Se revela que la acción motriz se desarrolla en un escenario relacional y afectivo que altera significado y ejecución. Además, de esta manera, afianzan el encorsetamiento de gestos físicos o patrones de movimiento que tradicionalmente han sido vistos como algo propio de niños o de niñas, pues al no compartirlos, cada vez les resultarán más lejanos y menos atractivos, reduciendo así su capacidad para ajustar su práctica física a la persona o grupo con el que le toca en cada momento.

### ***Escena 7 “Construcción vs destrucción”***

*Hoy es la primera sesión con 1º A en la que vamos a construir juntos. Entre todos decidimos cuáles deben ser nuestras actitudes y comportamientos para “terminar la clase igual o más felices que cuando entramos”. Tras mostrarles el material del que dispondrá cada grupo (telas, bancos, colchonetas, conos, aros, combas, pañuelos, saquitos de arena, bloques de espuma y picas) y aportar ideas de lo que podemos construir (cuevas, casitas, madrigueras, tiendas de campaña...), comienza la obra. Varios grupos se ponen de acuerdo y, niños y niñas, construyen una casita con cierta facilidad, aunque las niñas se han encargado de las camas y el salón y los niños de la piscina. En su juego a “las casitas”, ellas son las mamás que cocinan y hacen comiditas, y ellos los papás que se tumban en el salón a ver la televisión cuando no están saltando en el circuito de aros que han diseñado.*

*Otro grupo tiene problemas, pues los chicos están de acuerdo en construir una pista de boxeo y una de fútbol y, Mara, la única niña, está desesperada porque esos juegos no le gustan, dice que son de chicos. Rubén es el único que la apoya y le propone “sacar a su perro a pasear” (lo ha construido con una comba y un cono). Ella acepta y el resto convierte la zona de juego inicialmente en un ring de boxeo y después en un campo de fútbol.*

*En el cuarto de los grupos se establecen dos bandos, el de los niños y el de las niñas. Mientras ellas construyen una casita y cuando está lista juegan a saltar a la comba y a hacer comiditas, los niños se las han apañado para, solo con los bloques de espuma, montar dos porterías y jugar al fútbol.*

Dejo al lector y lectora que, hasta aquí, y sin leer lo que escribo a continuación, se tome su tiempo y saque sus propias conclusiones sobre las interacciones que se crean entre el género y la EF en esta escena. No obstante, para mí, lo verdaderamente llamativo fue lo que ocurrió en la asamblea final en la que invité a mi alumnado a compartir con el resto lo que habían construido y a lo que habían jugado.

*Con sus comentarios tuve la sensación de que los 4 grupos iniciales habían desaparecido y no habían compartido nada. Daba la impresión de que solo se formaron dos, el de los niños y el de las niñas. Ellos no relataban lo que*

*habían construido sino a lo que había jugado: al fútbol, a boxear, a nadar en la piscina y a correr por los circuitos. Por el contrario, las chicas daban detalles de cómo habían construido su casita (las colchonetas para las camas, las telas para cortinas y manteles, los saquitos de arena hacían de almohadas, los bloques de espuma eran los sofás, los ladrillos para la tele y las mesitas...) y todas coincidieron en los juegos: hacer comiditas, a mamás y papás y a saltar a la comba. Ante esta situación, les pregunté a ellos por qué no habían jugado a los juegos de ellas y a la inversa. Su respuesta fue aplastante: “¡eso son juegos de niñas!”, dijeron ellos; “¡eso es de chicos!”, respondieron ellas.*

Aunque el juego se ha considerado como un medio para el disfrute y aprendizaje de nuestras niñas y niños, al estar en contacto directo con la sociedad en la que nacieron, generalmente contienen fuertes rasgos sexistas. La cultura lúdica infantil crea una subcultura lúdica masculina y otra femenina, condicionando de esta manera el bagaje motriz de unas y otros, y una vez más, encorsetando su aprendizaje a determinadas prácticas -sesgadas-.

## 11.4 UNIDAD DIDÁCTICA: “ACROGENDER”

### 1. TÍTULO: “Acrogender”

### 2. MARCO LEGISLATIVO

El apartado 1 de la Disposición Final Quinta de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa regula el calendario de implantación de dicha ley y establece que *“únicamente resultarán aplicables al presente curso 2014-2015 las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones correspondientes a los cursos 1º, 3º y 5º de Educación Primaria”*. Ello supone que las características y diseño de esos mismos parámetros educativos que se encontraban vigentes con la LOE, continuarán aplicándose durante dicho curso escolar 2014-2015 para los cursos 2º, 4º y 6º de Educación Primaria, pasando a implantarse las modificaciones de la LOMCE para el próximo curso 2015-2016.

Por tanto, y considerando que esta unidad didáctica está pensada para 6º de primaria, la he confeccionado bajo las premisas LOE y teniendo como marco legal la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y el Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en Castilla y León.

### 3. JUSTIFICACIÓN

La elaboración del marco teórico de este TFG, fruto de horas de lectura y revisión de una amplia bibliografía sobre estereotipos sexistas y coeducación, me ha colocado en una situación aventajada en materia de género e igualdad. La formación que he obtenido en dicha investigación, junto con la recogida de datos en la propia práctica docente y su posterior análisis, han supuesto que adquiriera un compromiso personal y profesional e inicie la andadura hacia una EF más justa y equitativa.

Esta unidad didáctica es el comienzo de una programación coeducativa en el que los objetivos y los contenidos han sido seleccionados para abordar lo motriz teniendo en cuenta, no solo su estructura de juego, sino también su dimensión social. Quiero dar al alumnado la oportunidad de conocer técnicamente la actividad eliminando cualquier elemento anti educativo, animando a las niñas a adoptar conductas más activas y arriesgadas, y ayudando a los niños a aceptar que determinados comportamientos pueden ocasionar riesgo para la salud de otras personas. El trabajo cooperativo, la expresión de sentimientos y la ayuda grupal, serán la base de una unidad encaminada a la ruptura de roles y estereotipos sexistas en el ámbito de lo corporal.

En este sentido, las habilidades gimnásticas y acrobáticas se presentan como un extraordinario vehículo conductor en la consecución de mis objetivos. Por un lado, voy a invitar a los niños a participar en situaciones motrices en las que están implicadas cualidades físicas

tradicionalmente femeninas (coordinación, equilibrio, giros, control corporal). Y por otro, las niñas se van a ver inmersas en contextos aventurados y desconocidos, más cercanas y habituales en el mundo masculino. Ambos escenarios van a exigir una implicación afectiva y emocional destacable, por lo que será de vital importancia la seguridad (menos controlada por los chicos), la dependencia y la ayuda “del otro” (más reconocida en las chicas).

Todo este “proyecto de género” tiene también un sólido **respaldo curricular**. De forma explícita, hay una intencionalidad coeducativa en el área de Educación Física. Ya en la introducción, se afirma que ésta “*pretende dar respuesta a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo*”. También se destaca “*cómo se puede potenciar el lenguaje corporal para transmitir sentimientos y emociones que humanicen el contacto personal y contribuyan a una educación para la igualdad*”.

En el apartado en el que se señalan las contribuciones del área al desarrollo de competencias básicas, cabe resaltar que se menciona que “*la práctica de diferentes juegos y danzas contribuye al conocimiento de nuestra riqueza cultural, como el porqué de los diferentes papeles que hombres y mujeres han tenido en esas actividades*”.

Es muy significativo, en relación con una educación para la igualdad, el siguiente párrafo que aparece en las orientaciones metodológicas: “*La influencia social de estereotipos referidos a la actividad física juega un papel en contra de las pretensiones de una educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos. Una adecuada estrategia de agrupamientos, de selección de juegos, de reparto de responsabilidades, un tratamiento de la información relacionada con el cuerpo, la salud y el deporte exenta de prejuicios, la creación de expectativas y refuerzos positivos para niños y niñas son elementos necesarios para la ruptura de estereotipos desde una perspectiva coeducadora*”.

Respecto a los objetivos, destaco el 4 y el 7, que proponen, respectivamente: “*Actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas, independientemente del sexo*”; “*Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales*”.

En cuanto a los contenidos, encuentro referencias más explícitas en cada uno de los bloques: en el Bloque 1, El cuerpo, imagen y percepción: “*valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente y analizando los estereotipos sexistas inherentes a ese modelo*”; en el Bloque 2, Habilidades motrices: “*disposición favorable a participar en actividades diversas en condiciones de igualdad, aceptándolas diferencias en el nivel de habilidad*”; en el Bloque 3, Actividades físicas artístico-expresivas: “*valoración y respeto de las diferencias en el modo de expresarse, alejándose de estereotipos sexistas*”; en el Bloque 4, Actividad física y salud: “*valoración de la*

*actividad física para el mantenimiento y la mejora de la salud y como alternativa a los hábitos nocivos para la misma. Ruptura de estereotipos referidos a la actividad física”; y en el Bloque 5, Juegos y actividades deportivas: “elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio en el que prime la educación en igualdad. Medidas básicas de seguridad y prevención de accidentes, anticipación y empleo habitual de las medidas adecuadas a la actividad a realizar”.*

Otro apoyo importante en el desarrollo de esta unidad son las consideraciones recogidas en el **Proyecto Educativo de Centro** (que luego explicaré cuál es y su contexto) relacionadas con la igualdad y la coeducación. Revisando sus principios educativos, cabe distinguirse el compromiso con *“la eliminación de cualquier tipo de discriminación por razón de raza, procedencia, ideología, religión o diferencia sexual con prácticas educativas integradoras. O la preocupación por “favorecedor una educación basada en el principio de coeducación, educando para la igualdad y el respeto mutuo, evitando cualquier tipo de discriminación por razón de sexo, como fundamento para la tolerancia y la convivencia”.* Igualmente, encuentro cómo *la igualdad real entre hombres y mujeres, y el respeto a las diferencias culturales, mostrando rechazo por todo tipo de discriminación por razón de nacimiento, situación económica o social, género, raza o religión,* se encuentran entre sus valores fundamentales.

Para finalizar con esta amplia justificación, añadir que también supone un reto personal y profesional esta unidad didáctica, pues es la primera vez que trabajo este tipo de contenido y con esta finalidad. Esta inquietud deriva del TFG, pero también de la participación en un curso de formación impartido a través del CFIE de Valladolid y cuyo ponente, Ángel Pérez Pueyo, planteó una metodología basada en el estilo actitudinal. Lo explicará con detalle en el apartado correspondiente.

## **4. ANÁLISIS SITUACIONAL**

### **4.1. Características del centro y su contexto**

Este trabajo se pondrá en práctica en el CEIP “El Peral”. Se encuentra ubicado en el barrio de Covaresa, a las afueras de Valladolid. Sus familias son de clase media-alta y generalmente, tanto el padre como la madre, trabajan fuera de casa y cuentan con estudios superiores o grados medios.

Las instalaciones del colegio son nuevas y tecnológicas. En cuanto a los espacios asociados habitualmente al ámbito de lo corporal, las líneas dibujadas en los patios de recreo indican que es un lugar codificado para prácticas deportivas con marca de género: hay campos de fútbol pintados, por lo que legitima a quienes les gusta este deporte, es decir, a los niños. La única regulación y organización existente en la ocupación de espacios es la establecida para el uso de este campo: los niños de 1º, 2 y 3º lo ocuparán los lunes y miércoles, y los de 4º, 5º y 6º, los martes, jueves y viernes. El gimnasio es espacioso y luminoso y está dotado de diverso material propio del área de Educación Física, incluida una pizarra y un equipo musical, poco habitual en este tipo de lugares.

Una sencilla sala de psicomotricidad, generalmente utilizada para Infantil, completa las lista de instalaciones “propias” de la Educación Física.

En relación al profesorado, el claustro está formado por 24 personas, incluido el equipo de orientación. De todas ellas, 19 son mujeres y 5 son hombres. El equipo directivo lo componen un hombre, el director, y dos mujeres, una en la jefatura de estudios y otra en la secretaría.

Considerando ahora a las familias, esta escuela es muy abierta y ellas colaboran en múltiples actos. En general, existe disposición para la realización de jornadas u otro tipo de actividades, existiendo muy buena comunicación entre estos miembros de la comunidad educativa y el centro. El funcionamiento del AMPA es clave en este sentido. 3 madres ocupan los cargos de presidenta, vicepresidenta y secretaria. Los 6 vocales son hombres y mujeres en iguales porcentajes.

Para terminar con este análisis del contexto, decir que en las Actividades Extraescolares los deportes están presentes y se observa una clara participación sesgada: para ellos, fútbol y karate; para ellas, gimnasia rítmica y patinaje; para ambos, baloncesto y atletismo.

#### **4.2. Características del alumnado**

El grupo de referencia para desarrollar “Acrogender” será 6º de Primaria. Este curso está formado por 8 niñas y 11 niños de diferentes nacionalidades y distintas capacidades.

Es un grupo heterogéneo y acostumbrado al cambio, en el sentido que, en los dos años que llevo trabajando en el centro, son muchos los niños y las niñas que han ido y venido. Es más, en el presente curso se cambiaron de escuela 2 personas y llegaron por primera vez a la nuestra otras 3. Esto provoca que no sea un colectivo especialmente unido.

Existen 2 grandes grupos claramente diferenciados: el de los niños y el de las niñas. Esta situación se observa fácilmente, no solo en las clases de Educación Física, sino también en el recreo. Todos los chicos juegan juntos al fútbol, menos uno de ellos que no suele salir al patio, y si lo hace, juega con su hermano menor. Las chicas, en cambio, están más dispersas y forman pequeños grupitos, en algunas ocasiones enfrentados por “líos amorosos”.

En cuanto a su práctica deportiva fuera del horario escolar, entre los 11 chicos, 5 juegan en equipos de fútbol, 1 practica salvamento y socorrismo, otro juega al pádel, y el resto no realiza ningún tipo de actividad física. De las 8 chicas, cuatro están apuntadas a patinaje, dentro o fuera del colegio, y las demás, no están vinculadas a modalidad deportiva alguna.

Estas características individuales y grupales, han hecho que mi línea de actuación haya ido encaminada al trabajo cooperativo para evitar las agresiones y los conflictos propios de la competición. También he tenido como objetivo el respeto, la aceptación del otro y el ofrecimiento



de experiencias motrices nuevas. No obstante, desde el comienzo de este TFG he pretendido promover la igualdad e invitar a ambos, niños y niñas, a tener sensaciones y vivencias corporales tradicionalmente del sexo contrario. Antes de poner en práctica esta unidad he trabajado la escalada y la comba, observando desde una perspectiva de género.

## **5. OBJETIVOS**

### **5.1. Objetivos didácticos**

En esta unidad intento que el alumnado logre los siguientes objetivos didácticos, los cuales se encuentran expresados en términos de capacidades:

1. Experimentar y realizar diferentes figuras acrobáticas no sexistas, en pequeños y grandes grupos, mejorando la percepción corporal, la coordinación, la fuerza y el equilibrio.
2. Desarrollar actitudes de respeto, confianza, apoyo mutuo y cooperación sin discriminar por razón de género.
3. Aumentar la confianza en nuestras posibilidades, la autoestima y la autonomía personal para poder enfrentarnos a situaciones desconocidas.
4. Adquirir el compromiso y la responsabilidad de construir un espacio seguro para todas las personas.
5. Valorar la importancia de manifestar y reconocer los miedos, las preocupaciones y los sentimientos como algo natural y necesario.

Con estos objetivos concretos, quiero contribuir a la consecución de una serie de objetivos propios del área de Educación Física y de la etapa de Primaria.

### **5.2. Vínculo y relación con los objetivos de la Educación Física**

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.

3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de auto exigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea. Desarrollar actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás.

6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.

8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

11. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan.

### **5.3. Vínculo y relación con los objetivos de la Educación Primaria**

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje con los que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.

c) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia, y evite la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social.

d) Conocer, comprender y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

k) Valorar la higiene y la salud, conocer y respetar el cuerpo humano, y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y las capacidades de reflexión, crítica y disfrute de las manifestaciones artísticas.

n) Desarrollar todos los ámbitos de la personalidad, así como una actitud contraria a la violencia y a los prejuicios de cualquier tipo.

## 6. CONTENIDOS

A continuación presento los diferentes contenidos, también denominados “conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos y a la adquisición de competencias”.

El currículum de Educación Física está dividido en 6 bloques de contenidos: Bloque I “El cuerpo imagen y percepción”, Bloque II: “Habilidades motrices”, Bloque III: “Actividades físicas artístico-expresivas”, Bloque IV: “Actividad física y salud” y Bloque V: “Juegos y actividades deportivas”.

Aunque en el currículum los contenidos no se encuentran divididos en conceptos, procedimientos y actitudes, sí aparecen diferenciados notoriamente. De esta forma, identificamos con mayor claridad el grupo al que pertenece cada uno de ellos y nos ayuda a comprender cuáles son nuestras pretensiones.<sup>22</sup>

### ***Conceptos***

- Comprensión de los conceptos propios de las habilidades acrobáticas: “ayuda”, “portor”, “ágil”, y en su caso, “corrector” (Bloque II).
- Conocimiento de conceptos que permitan el trabajo en movimiento con otras personas: planos y ejes corporales (Bloque I).
- Conocimiento e identificación de la nomenclatura concreta de cada elemento acrobático trabajado: invertido sobre portor en cuadrupedia, ágil sobre dos portores, torre de dos pisos,... (Bloque II).
- Conocimiento y comprensión de aspectos fundamentales en las acrobacias: control del tono muscular, la propiocepción, y el equilibrio (centro de gravedad, base de sustentación...) (Bloque I).

### ***Procedimientos***

- Experimentación de volteos y giros en los distintos ejes del espacio, como trabajo de motivación y toma de contacto, facilitando la pérdida de miedo y la confianza en uno mismo y en los compañeros (Bloque II).
- Explicación de cada elemento acrobático, incidiendo en las funciones que cada uno deberá desempeñar (ágil, portor, ayuda y corrector) y resaltando los aspectos claves relativos al control y la seguridad (Bloque IV).
- Percepción corporal en los distintos planos del espacio, orientación y sentido del equilibrio (Bloque I).
- Organización y gestión del espacio para la práctica: la seguridad como elemento esencial (Bloque IV).

---

<sup>22</sup>En la selección de gran parte de los contenidos, así como de otros aspectos de la unidad, ha sido de vital ayuda el trabajo realizado por Pérez Pueyo, A. (2012). “Acrobacias en la E.S.O. Montaje final. Actitudes profesionales, S.L.

- Puesta en práctica de los distintos elementos acrobáticos, empezando en pequeños grupos hasta constituir agrupamientos mayores (Bloque II).
- Reflexiones grupales durante el transcurso y al finalizar la clase, valorando los aspectos positivos así como los problemas que han podido detectarse, proponiendo soluciones al respecto (Bloque V).
- Expresión de miedos, preocupaciones y sentimientos como algo natural y necesario (Bloque III).
- Toma de imágenes con de la cámara fotográfica y el vídeo durante el transcurso de las diferentes sesiones.

### ***Actitudes***

- Desarrollo del sentido de la responsabilidad individual en el trabajo colectivo (haciendo que las figuras sean correctas técnicamente y seguras) (Bloque IV).
- Impulso de la cooperación y el trabajo en equipo, sin distinción ni discriminación hacia personas menos hábiles y de distinto sexo (Bloque V).
- Afianzamiento de la confianza en uno mismo a través del incremento de la autoestima.
- Valoración positiva de las correcciones de los compañeros como elemento de aprendizaje y aspecto beneficioso para el resultado final (Bloque V).
- Predisposición positiva hacia el trabajo con compañeros. Valoración del papel de la comunicación en la consecución de un objetivo común y en consecuencia, de la superación colectiva (Bloques III y V).
- Toma de conciencia de los estereotipos de género hegemónicos en la sociedad e invitación a un pensamiento crítico que los elimine (Bloque V).

## **7. COMPETENCIAS BÁSICAS**

La LOE introduce las competencias básicas como nuevo elemento curricular en el sistema educativo. A continuación, voy a valorar cómo esta unidad didáctica contribuye a la adquisición de cada una de ellas.

***Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico:*** en ella se recoge todo lo relacionado con la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo en espacios determinados y para mejorar sus posibilidades motrices. Con este contenido el cuerpo es el medio para interactuar con las personas y busca la aceptación de la propia realidad corporal. En este sentido, las acrobacias me van a permitir fragmentar los estereotipos propios de la motricidad masculina y femenina, que se asocian a la fuerza y a la debilidad, respectivamente. Con la ruptura de estos roles se sorprenderán al comprobar que, ambos, son capaces de conseguir las mismas figuras.

***Competencia en autonomía e iniciativa personal:*** desde esta competencia se emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar auto superación, perseverancia y actitud positiva. En esta unidad didáctica, al trabajar de forma

grupal, el alumnado va asumiendo progresivamente una cierta responsabilidad sobre sus propios aprendizajes pero también sobre los de sus compañeros. Además, a medida que los grupos vayan siendo mayores, se les exige una mayor independencia, pues tendrán que tomar decisiones en la resolución de los problemas que se les plantean y valorar las consecuencias de sus actos.

**Competencia en aprender a aprender:** se destaca la importancia que tiene el conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida de su aprendizaje motor, desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas. Este planteamiento metodológico pretende que cada alumno y alumna progrese poco a poco, aprovechando su potencial y teniendo motivación y voluntad para superar sus limitaciones, desde una perspectiva de éxito.

**Competencia social y ciudadana:** las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al progreso de la cooperación y la solidaridad. El desarrollo de las habilidades acrobáticas se caracteriza por la necesidad que posee el alumnado de contar con sus compañeros para aprender y avanzar. En definitiva, van a tener que trabajar juntos comprendiendo que comparten un mismo objetivo y se necesitan mutuamente para conseguirlo.

**Competencia cultural y artística:** las técnicas acrobáticas constituyen una manifestación artística que permite al alumnado comunicarse, percibirse, comprenderse y enriquecerse con la práctica individual y grupal. Desde una perspectiva de género, podemos acercarlos a una reflexión crítica sobre el tratamiento de lo corporal a través de las diferentes culturas.

**Competencia matemática:** no se hace ninguna aportación explícita a esta competencia desde la unidad que planteamos.

**Competencia lingüística:** ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta. En esa línea, no solo van a conocer vocablos específicos del mundo de la acrobacia (ágil, portor, ayuda, corrector, ágil sobre portor en cuadrupedia...), sino que la comunicación oral va a jugar un papel importante en la toma de decisiones y en la resolución de los problemas planteados.

**Competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital:** en relación a esta competencia, el currículum establece que “*desde edades tempranas, la Educación Física contribuye a la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal*”. Al hacer fotografías y vídeos de todas las sesiones y de las figuras acrobáticas que van consiguiendo, podemos hacer posteriormente un visionado en el aula y detectar si en nuestras clases hemos reproducido algún estereotipo sexistas, o por el contrario, los hemos desafiado.

## 8. EVALUACIÓN

La evaluación es un instrumento básico al servicio de docente y discente, y un referente fundamental para el seguimiento de los aprendizajes y las enseñanzas. Este proceso evaluativo tendrá un carácter **formativo** (pues pretende mejorar cómo enseña el profesorado y cómo aprende el alumnado), **compartido** (ya que las decisiones se toman entre todos), **global** (por que es un conjunto de capacidades expresadas en los objetivos del área) y **continuo** (se integra en la propia dinámica de la clase).

Por tanto, y siguiendo a López-Pastor y cols. (2006), creo que la evaluación “*sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)*”. Por este motivo, voy a dividir este apartado en dos: la evaluación del proceso de aprendizaje y la evaluación del proceso de enseñanza.

### 8.1. Evaluación del proceso de aprendizaje: el alumnado

Mi objetivo prioritario es ayudar al alumnado en su proceso de aprendizaje e intentar garantizar al máximo su éxito individual y colectivo. Parto de la idea de querer hacerle partícipe en su propio proceso de crecimiento y mejora. Para ello, he establecido una serie de ítems de evaluación que guardan una estrecha relación, no solo con los objetivos de la unidad sino también con las competencias básicas. Son los siguientes:

#### *Criterios de evaluación*

- Realiza las figuras acrobáticas asumiendo todos los roles (ágil, portor y ayuda).
- Se muestra respetuoso con las limitaciones motrices de los demás, especialmente con las personas del sexo contrario.
- Pide ayuda si lo necesita.
- Acepta formar parte de cualquier grupo con independencia de las personas que lo formen.
- Está pendiente del trabajo de sus compañeros y ofrece su ayuda siempre que es necesario.
- Actúa de forma responsable y segura.
- Sigue las indicaciones de la profesora en la ejecución de las figuras acrobáticas.
- Expresa sus miedos, sentimientos y preocupaciones durante las clases y en las asambleas.
- Aporta soluciones para el buen funcionamiento de las clases.
- Progresa en la forma de enfrentarse a cada figura acrobática mostrando seguridad y confianza en sí mismo y los demás.

Para ayudarme a valorar el alcance de todos estos parámetros, y por tanto garantizar el éxito en el aprendizaje, contamos, profesorado y alumnado, con los siguientes instrumentos:

### ***Instrumentos de evaluación***

- Observación directa.
- Observación alumno en prácticas.
- Anotaciones en el cuaderno de campo del profesorado.
- Reflexiones finales.
- Planilla con los ítems de evaluación.
- Cartulina-registro de anécdotas.
- Cartel “Expresamos lo que sentimos”.
- Grabaciones en vídeo y toma de fotografías.
- Ficha de Autoevaluación del alumnado.

Y aunque los criterios y los instrumentos de evaluación nos van a ser de gran ayuda en la obtención de información sobre cómo va el tan mencionado proceso de aprendizaje, no debemos olvidar que tenemos que calificar al alumnado.

### ***Criterios de calificación***

Compartiendo el argumento de Pérez Pueyo, A. (2012, p. 189), *“la evaluación será el proceso mediante el cual se recogen datos relativos al proceso, al alumnado y a todos los factores que lo componen, mientras que la calificación se corresponde con una nota numérica en la que se refleja todo ello. Todo lo calificable es evaluable, pero no todo lo evaluable es calificable, siendo la calificación una consecución lógica de la evaluación”*.

El sistema de calificación será el siguiente:

- Un 80% de la nota la asignará la profesora en función del cumplimiento de los criterios de evaluación.
- El 20% restante, en el Registro de anécdotas: será el resultado del trabajo, la implicación, el esfuerzo y la entrega por parte del alumnado día a día. Cada uno de ellos y ellas partirá con una calificación inicial de 7 puntos, la cuál subirá o bajará en función del trabajo y comportamiento diario. Al finalizar cada sesión, revisaremos “cómo ha ido todo” y la persona que tenga conductas negativas registrará una anécdota negativa y descontará 0,5 puntos en la nota inicial por cada 3 anotaciones en negativo. Por el contrario, quien registre anécdotas positivas, sumará con el mismo sistema esos 0,5 puntos. El alumno o alumna que no registre ninguna anécdota, mantendrá su nota inicial para la siguiente clase.

### **8.2. Evaluación del proceso de enseñanza: práctica docente**

Igual que he evaluado el proceso de aprendizaje del alumnado, si pretendo ser coherente con nuestras intenciones, es obvio que también debo ser crítica conmigo misma y evaluar y reflexionar sobre mi actuación docente. Todo ello con la finalidad de, poco a poco, optimizar mi labor y ser mejor cada día. Debo, por tanto, centrar mi atención, no solo en la propia actuación en el aula, sino

también en el diseño y programación de esta unidad didáctica. En este sentido, he construido los siguientes ítems de evaluación que tendré presentes en mi día a día:

#### ***Criterios de evaluación sobre la programación didáctica***

- Adecuación de los objetivos a las características físicas, afectivas, emocionales y sociales del alumnado.
- Elección ajustada de los contenidos para el logro de los objetivos.
- Secuenciación lógica y en progresión de los contenidos.
- Uso de materiales no estereotipados como facilitadores del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Empleo de una metodología acorde a nuestros principios pedagógicos.
- Idoneidad de las actividades propuestas para el logro de objetivos y competencias básicas.
- Uso de los instrumentos de evaluación.
- Recogida y análisis diaria de información.
- Reflexión y autocrítica.

#### ***Criterios de evaluación sobre la intervención en el aula***

- Coherencia entre lo programado y lo puesto en práctica.
- Capacidad de comunicación y motivación con el alumnado.
- Competencia para la resolución de conflictos.
- Recursos para la improvisación.
- Uso de un lenguaje no sexista.
- Trato igualitario a los niños y niñas.

Los siguientes instrumentos de evaluación me servirán de gran ayuda en este proceso de mejorar personal y profesional.

#### ***Instrumentos de evaluación***

- Planilla ítems de evaluación.
- Anotaciones en el diario del profesorado.
- Intercambio de impresiones con el alumnado.
- Intercambio de impresiones con el alumnado en prácticas.
- Grabaciones en vídeo y audios.
- Cuestionario del alumnado.



## 9. METODOLOGÍA

De entre los numerosos estilos de enseñanza propios de la Educación Física (métodos directivos, descubrimiento guiado, asignación de tareas, enseñanza recíproca, aprendizaje cooperativo,...), es el “estilo actitudinal” el que cumple con los requisitos necesarios para poder llevar a cabo con éxito esta unidad didáctica desde una perspectiva de género.

Investigando la línea de trabajo de Pérez Pueyo (2005), éste afirma que gracias al estilo actitudinal “*es posible desarrollar una metodología basada en actitudes que permita trabajar atendiendo por igual a todos los alumnos de un mismo grupo, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser*”. Para ello, aporta dos elementos fundamentales: las actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva significativa, que pretende conseguir una mayor motivación hacia la Educación Física desde todas las dimensiones del individuo (social, motriz, afectiva, cognitivo, interpersonal...); y crear actitudes más positivas de autoestima, satisfacción, pensamiento autónomo, socialización, eliminación de conflictos y comportamiento solidario.

Pero hablar de metodología no solo implica detenerme en la definición de un estilo metodológico u otro. Supone también centrar mi atención en diferentes estrategias pedagógicas que voy a considerar en mi práctica diaria y desde este estilo actitudinal. Destaco las siguientes:

**Aspectos organizativos:** son muchas las variables que, desde un punto de vista organizativo, entran en juego en esta unidad. Sin embargo, las más destacables son la organización espacial, temporal y material, las cuales, no solo deberán ser tenidas en cuenta por el profesorado, sino que habrá que comunicárselas al alumnado desde la primera sesión.

**Agrupamientos:** teniendo en mente los estereotipos de género que se reproducen en las clases de Educación Física, hay que planificar de antemano cómo vamos a agrupar al alumnado para conseguir que, con naturalidad, trabajen todos con todas y viceversa, y no se produzca un “efecto rebote”. La constitución inicial de las parejas “**por afinidad**” (Pérez Pueyo, 2012, p. 62), permitirá que los alumnos y alumnas trabajen más cómodos y seguros, depositando su confianza en quienes saben que pueden hacerlo. Será la propia secuenciación de las sesiones, teniendo presente las actitudes, y partiendo de grupos pequeños hacia el gran grupo, la que permitirá que el alumnado se relacione entre sí de forma espontánea. Esta familiaridad en las agrupaciones hará que niños y niñas se mezclen y que todos ellos y ellas asuman los diferentes roles propios de la acrobacia (ágil, portor, ayuda y corrector), rompiendo de esta manera el estereotipo de chico fuerte y chica débil.

**Organización espacial y material:** para la fluidez de las sesiones y la seguridad de todos. Es importante que en la primera clase explique al alumnado cuál es el material necesario, cómo se va a colocar y cuál será su uso. Entre todos y todas, deberán instalar las colchonetas en medio del

gimnasio de forma autónoma (también en la recogida), y se hará especial hincapié en el respeto del espacio grupal, intentando evitar una mayor ocupación por parte de los chicos.

**Organización temporal:** 6º de Primaria cuenta con 2 horas a la semana de Educación Física, tiempo que se queda escaso para la amplia gama de contenidos que se pueden desarrollar desde el área. Por ello, es vital optimizar el tiempo y aprovechar cada segundo. Como no quiero abordar los aprendizajes desde el género puntualmente y de forma esporádica, pues no conseguiría ningún cambio ni toma de conciencia, sino todo lo contrario, esta unidad constará de 8 sesiones de 60 minutos de duración cada una, impartidas los martes de 11 a 12, y los jueves de 9 a 10.

Para dar coherencia a todo el proceso, es muy importante el **modelo de sesión** que voy a seguir. En mi caso, ésta se dividirá en 4 momentos: momento de encuentro-5' (saludo, recordatorio sesión anterior y explicación de la de hoy); momento de construcción del aprendizaje-35' (figuras acrobáticas); momento de reflexión-15' (intercambio comunicativo entre profesorado y alumnado sobre lo ocurrido-para que el aprendizaje sea significativo-,aportación de propuestas de mejora, expresión de sentimientos y “registro de anécdotas”); y momento de despedida-5' (recogida de material, aseo y vuelta al aula).

**Comunicación con el alumnado:** en primer lugar, es muy importante cuidar el lenguaje, haciendo “visibles” a las niñas y no utilizando expresiones sexistas. Daré, por tanto, un trato igualitario a chicos y a chicas. En las explicaciones, hay que garantizar la atención de todos para el entendimiento y la posterior puesta en práctica. No comenzaré a hablar hasta que no haya silencio y se evitarán las interrupciones. Respetaremos los turnos de palabra y levantaremos la mano para pedirlo. Para crear un clima de confianza y referencia visual, nos sentaremos en círculo, a modo de asamblea. Por último, la motivación y el refuerzo positivo en las comunicaciones serán estrategias básicas en el día a día.

## 10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Como ya he comentado anteriormente, es un grupo muy heterogéneo. No obstante, cabe destacar la presencia de dos personas con Síndrome de Asperger. Una de ellas está bastante integrada en el aula, y aunque es muy metódica y se frustra con facilidad, es sencillo reconducirla hacia la propuesta. Sin embargo, la otra presenta serias dificultades a la hora de relacionarse con sus compañeros chicos. Rechaza de forma sistemática el contacto físico y visual, y se niega a realizar cualquier actividad que suponga esfuerzo o que no le resulte atractiva. Pese a estos antecedentes, en ocasiones me sorprende con actitudes positivas y muestra cierto interés por aprender e involucrarse en la tarea. No obstante, en cuanto se siente intimidada, observada y supuestamente rechazada, rompe a llorar ocupando cualquier rincón del gimnasio, negándose en rotundo a continuar con la sesión.

Para intentar que se sienta cómoda y participe en estas clases que implican tanto contacto corporal, he pensado en las siguientes estrategias:

- Proponer a otra niña con la que tenga cierta confianza que sea su pareja inicial.
- Provocar que en las siguientes agrupaciones esté con los niños con los que ella se siente mejor.
- Evitar el contacto físico directo con los niños que la provocan estrés.
- Tener presente que la progresión con ella es más lenta y valorar juntas en que rol acrobático se siente más segura, no forzando a que asuma el resto.
- Hacerla protagonista estas semanas siendo la responsable y ayudante de la profesora.

## 11. RECURSOS

Son necesarios los siguientes recursos para la puesta en marcha de esta unidad didáctica:

- **Instalaciones:** gimnasio.
- **Material propio del área:** colchonetas y aislantes.
- **Material digital:** ordenador, pizarra digital, cañón, pen drive, Tablet y cámaras fotográficas.
- **Otros recursos:** cintas, pizarra, rotuladores de colores, cartulinas y celo.
- **Recursos personales:** alumno en prácticas de la Universidad de Valladolid.

## 12. TEMAS TRANSVERSALES

De la LOE se desprende que los temas transversales no solo señalan aquellos contenidos educativos que se consideran necesarios, sino que hablan fundamentalmente del sentido y la intención que a través de esos aprendizajes quiere conseguirse. Contribuyen al desarrollo integral de la persona pues no atienden únicamente a las capacidades intelectuales del alumnado sino también a las afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social.

Sin duda, desde esta unidad didáctica que utiliza las habilidades acrobáticas como vehículo para desafiar los estereotipos de género, se contribuye a dos de los aspectos más significativos de los temas transversales: la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos y la educación para la paz (que promueven la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad, la autonomía, la autoafirmación y el diálogo).

### 13. BIBLIOGRAFÍA

- Pérez Pueyo, A. (2010) El estilo actitudinal. Una propuesta metodológica basada en las actitudes. León: Actitudes Profesionales, S.L.
- Pérez Pueyo, A. (2012). Las acrobacias en la E.S.O. Montaje final. León: Actitudes Profesionales, S.L.
- López Pastor, V.M., Aguado, R. M., García, J. G. et al. (2006). La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (10), 31-41.
- Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL de fecha 09/05/2007).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de fecha 04/05/2006).
- Proyecto Educativo del CEIP “El Peral” (Valladolid).

### 14. SESIONES

A continuación muestro un resumen de los conceptos, contenidos y actitudes a trabajar en cada una de las 8 sesiones que componen esta unidad didáctica.

**Sesión 1 “Autoestima y acrobacia”:** esta sesión va encaminada a la reflexión grupal sobre el concepto de autoestima y la valoración de todos aquellos aspectos que hacen que ésta aumente. Ser consciente de ello pretende crear un clima de refuerzos positivos por parte de todos. Además, haremos una evaluación de diagnóstico para saber qué conocimientos previos tienen nuestros alumnos y alumnas sobre las habilidades acrobáticas, tanto a nivel conceptual como a nivel motriz (propuestas cooperativas sencillas de equilibrio).

**Sesión 2 “Acordamos cómo trabajamos”:** explicaremos detenidamente cómo será el desarrollo de las sesiones para garantizar su seguridad y un aprendizaje igualitario. Entre todos, decidiremos qué aspectos evaluaremos y se pondrá en su conocimiento la forma de calificación a través del “Registro de anécdotas”. Les mostraremos igualmente la posibilidad de expresar sus sensaciones y sentimientos en el cartel de las emociones. A nivel motriz, continuaremos con propuestas cooperativas sencillas de equilibrio.

**Sesión 3 “Nuestros primeros contactos”:** la intención de esta sesión es crear una motivación inicial en el alumnado que facilite la práctica posterior, estableciendo como vínculo no solo la comunicación verbal sino también la corporal. De esta forma, evaluaremos sus reacciones, sus relaciones interpersonales y su grado de predisposición hacia la puesta en práctica del nuevo contenido. Para ello, las diferentes propuestas, por parejas, utilizarán las posiciones de portor y ágil, el conocimiento de los ejes corporales y los volteos.

**Sesión 4 “Invertido sobre portor en transversal en cuadrupedia”:** tras un breve recordatorio de lo acontecido el día anterior, contactarán con el primer elemento acrobático. Dicha figura, agrupados de 4 en 4, marcará la dinámica habitual de trabajo. Será clave la delimitación de los roles (ágil, portor, ayuda y corrector, en su caso), la asimilación de pautas de seguridad y técnicas, y la búsqueda de ayuda de otros compañeros para ampliar su visión relacional.

**Sesión 5 “Invertido sobre portor de pie”:** retomaremos los aprendizajes llevados a cabo en la sesión anterior (invertido sobre portor en transversal en cuadrupedia y en grupos de 4), enlazándolo con el nuevo elemento acrobático de hoy. Revisaremos la experimentación de todos en los diferentes roles acrobáticos, seleccionando aquél en el que se sientan más cómodos. Para terminar, los agrupamientos irán incrementando en número de personas para intentar realizar esta figura toda la clase junta y que, con naturalidad, trabajen chicas y chicos juntos.

**Sesión 6 “Ágil sobre dos portores de pie”:** siguiendo la dinámica de la unidad, recordaremos la figura anterior para conectarla con la de hoy. La intención es que aprendan a subir encima de portor de pie aumentando cada vez más el número de personas en el grupo y tomando consciencia de cómo deben actuar para adaptarse a las características de éste y dejando a un lado si mi compañero es chico o chica. Partiremos de grupos de 4 para terminar con un reto grupal.

**Sesión 7 “Torre de dos pisos”:** el último de los elementos acrobáticos a realizar será la torre de dos pisos (en grupos de 4 personas). Pretendemos conseguir que todos los miembros del grupo pasen por todas las posiciones, alcanzando así un estado de motivación alto para la siguiente propuesta: de forma progresiva (grupos de 4, grupos de 8...) construir una torre de dos pisos toda la clase junta.

**Sesión 8: “Recapitulamos y evaluamos”:** como colofón de esta unidad, repasaremos las distintas figuras acrobáticas que hemos conseguido y tomaremos fotografías para, después, hacer un montaje final y poder visionarlo todos juntos. Evaluaremos los contenidos de la unidad, los aprendizajes adquiridos, las sensaciones, los sentimientos y las distintas experiencias vividas.

### 11.4.1. Rúbricas “Evaluación del alumnado”

ALUMNADO	ROL	RESPETO MOTRIZ	PIDE AYUDA	AYUDA	GRUPO	INDICA- CIONES	SEGURI- DAD	SENTI- MIENTOS

### 11.4.2. Rúbricas “Evaluación del profesorado”

	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5	DÍA 6	DÍA 7	DÍA 8
Objetivos								
Contenidos								
Progresión								
Materiales								
Metodología								
Actividades								
Evaluación								
Recogida de datos								
Reflexión y autocrítica								
Coherencia teoría-práctica								
Comunicación y motivación								
Resolución de conflictos								
Lenguaje no sexista								
Trato igualitario								

### 11.4.3. Cuestionario de Autoevaluación

Nombre: \_\_\_\_\_ U.D. "ACROGENDER"

Hemos terminado el trabajo de acrobacias y me gustaría que hicieras una pequeña reflexión sobre lo que has vivido y has aprendido. Para ello, piensa y responde con sinceridad a las siguientes cuestiones. ¡Tómate tu tiempo! Gracias.

**1. Antes de empezar con las acrobacias este año en Educación Física:**

- ¿Qué pensabas que era? \_\_\_\_\_
- ¿Qué creías que ibas a aprender? \_\_\_\_\_
- ¿Pensabas que lo podías hacer solo/a? \_\_\_\_\_
- ¿Creías que era algo para chicos y chicas? \_\_\_\_\_

**2. Haz memoria y escribe lo que recuerdas haber hecho en clase durante esta unidad didáctica.**

---

---

*Y ahora, ¿qué piensas de las acrobacias? Puedes guiarte y responder siguiendo las preguntas de la cuestión número 1 (creo que es..., he aprendido..., puedo o no hacerlo solo/a, es de chicos y chicas, o solo de chicos porque...)*

---

---

---

---

---

**3. Hacer acrobacias: (si quieres puedes responder con mucho, bastante, poco o nada)**

- Me ha gustado: \_\_\_\_\_
- He aprendido: \_\_\_\_\_
- Me he esforzado por mejorar: \_\_\_\_\_
- He sido paciente: \_\_\_\_\_
- Me he esforzado en ayudar a los/as demás: \_\_\_\_\_
- He respetado la habilidad de mis compañeros/as: \_\_\_\_\_
- He seguido las indicaciones de Lucía: \_\_\_\_\_
- He conseguido la figura gracias a la ayuda de los demás: \_\_\_\_\_
- He actuado con responsabilidad y buscando la seguridad de todos: \_\_\_\_\_
- He aceptado el grupo: \_\_\_\_\_
- Me ha costado ponerme con personas del otro sexo: \_\_\_\_\_



4. *¿Has pasado por todos los roles en cada figura que hemos hecho? Si tu respuesta es negativa explica por qué. Si es afirmativa, ¿cómo te has sentido?*

---

---

---

5. *Una de las cosas importantes en este trabajo era expresar cómo nos habíamos sentido durante y después de cada sesión. ¿Lo has hecho? ¿Te ha resultado fácil o difícil? Justifica tu respuesta.*

---

---

6. *Si tuvieras que elegir una frase para explicar qué es imprescindible para hacer figuras acrobáticas, ¿cuál sería?*

---

---

---

7. *¿Has notado algún cambio en la dinámica de la clase si comparas cómo hemos trabajado estos días con las acrobacias y cómo lo hemos hecho otras veces (comba, escalada, condición física...)? Si tu respuesta es afirmativa, dime cuáles.*

---

---

---

8. *¿Qué piensas sobre las relaciones entre los chicos y las chicas? ¿Te ha sorprendido algo en ellas o en ellos al hacer acrobacias? ¿Te ha costado superar el reto de hacer cosas juntos?*

---

---

---

9. *¿Qué nota tienes en la cartulina del gimnasio? ¿Crees que es justa? Si no lo es, ¿cuál crees que te mereces? Explica por qué.*

---

---

---

10. *Ya sabes que me gusta conocer tu opinión para poder mejorar mi trabajo. ¿Puedes decirme qué cosas te han gustado de mí y cuáles crees que puedo mejorar?*

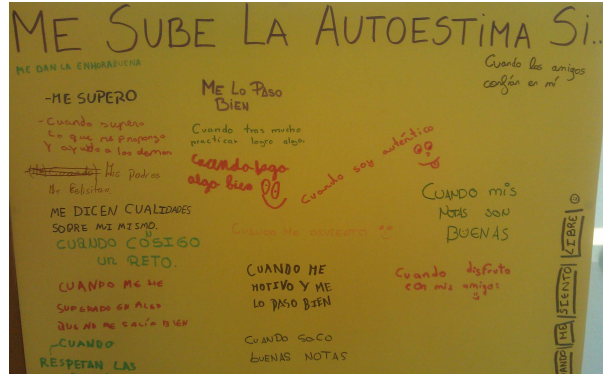
---

---

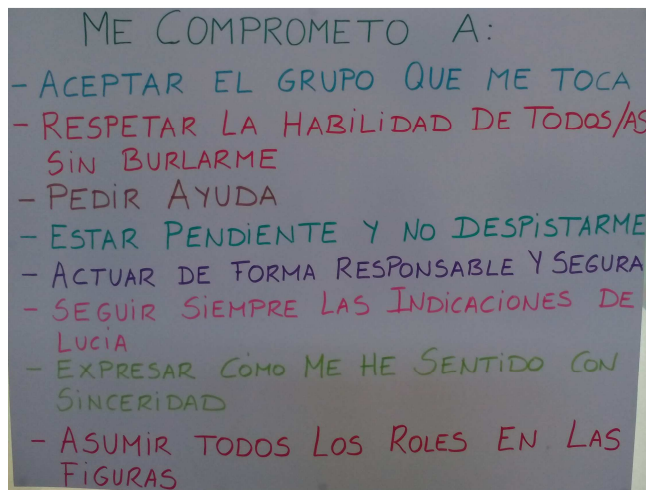
---

## 11.5 “INSTANTÁNEAS DE LAS SESIONES”

### SESIÓN 1 “AUTOESTIMA Y ACROBACIA”



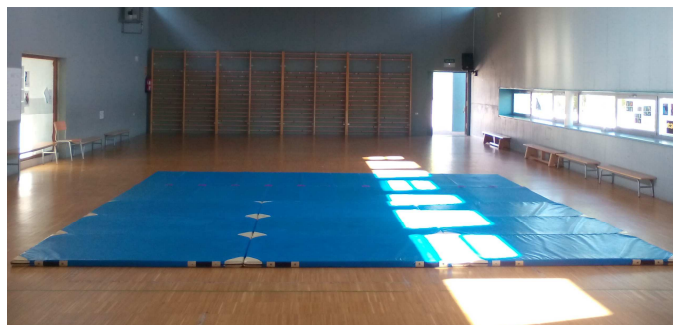
### SESIÓN 2 “ACORDAMOS CÓMO TRABAJAMOS”



**ME HE SENTIDO...**

DIA 1	DIA 2	DIA 3	DIA 4	DIA 5	DIA 6	FINAL
Bien	Bien	—	Bien	Bien	Bien	Bien
Bien	Libre	decepcionado	Libre	decepcionado	decepcionado	decepcionado
Agil	Normal	Muy bien	Seguro	Divertido	decepcionado	decepcionado
Estupido	Agil	Agudado	Comprometido	↓		
Estos		miedo	rebato			
Cómida		Agudado	Sala 2	Abandonado		
Libre		Mal	Super	Bien	Bien	Super bien
Fuercioso	Libre y feliz	Mal	Bien	Bien	Bien	Bien
Exhausto	decepcionado	decepcionado	decepcionado	decepcionado	decepcionado	decepcionado
agil	Bien	decepcionado	decepcionado	decepcionado	decepcionado	decepcionado
Estupido	decepcionado	decepcionado	decepcionado	decepcionado	decepcionado	decepcionado
Hablé	decepcionado	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien
Agil	decepcionado	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien

### SESIÓN 3 “NUESTROS PRIMEROS CONTACTOS”



### SESIÓN 4 “INVERTIDO SOBRE PORTOR EN TRANSVERSAL EN CUADRUPEDIA”



## SESIÓN 5 “INVERTIDO SOBRE PORTOR DE PIE”



## SESIÓN 6 “ÁGIL SOBRE DOS PORTORES DE PIE”





## SESIÓN 7 “TORRE DE DOS PISOS”



## SESIÓN 8 “RECAPITULAMOS Y EVALUAMOS”

