



Proyecto educativo: "Coeducando desde el deporte"





“La experiencia personal en el deporte no tiene sexo. Esta experiencia traspasa los límites de la corporeidad y es, sobre todo, una experiencia humana, por lo tanto, no debería estar ligada ni a determinados genes ni a estereotipos” (Vázquez, B., 1986, p. 63).



Proyecto educativo: "Coeducando desde el deporte"





AGRADECIMIENTOS

En estas líneas, quería hacer una mención especial a todas aquellas personas que han hecho posible que una de mis ilusiones se materialice en este Trabajo Fin de Grado.

En primer lugar, quiero darle las gracias a mi hermano pequeño, Roc. Con tan solo 5 años, y mientras estábamos viendo vídeos de natación sincronizada por 'Youtube' me dijo "Marina, ¿y por qué no hay chicos, si los niños también sabemos nadar?". En aquel instante, y estando yo en 2º de carrera, me propuse con un interés especial que las cosas en el mundo del deporte debían cambiar. Gracias por hacer reflexionar a las personas adultas con la ingenuidad y sinceridad que solo la niñez os da; y gracias también por la preciosa ilustración que enmarca la portada de este Proyecto que ha salido del corazón.

Quisiera dirigirme también a mi directora, Cristina López Villar, no solo por el gran apoyo brindado tanto en lo académico como en lo personal durante el proceso de elaboración de este trabajo; si no también por ser partícipe de que muchas chicas y chicos nos cuestionemos la realidad de género, y seamos más conscientes de ello. Gracias de corazón por el cariño que me has demostrado y el esfuerzo personal para hacer posible que todo esto saliese adelante. No cabe duda de que el papel de los directores y directoras del TFG es muy importante para el buen desarrollo del mismo.

Así mismo, agradecer a todo el profesorado en general de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de A Coruña; puesto que han contribuido a que hoy, cuatro años después de comenzar la carrera, sea la persona que soy. Con su manera de enseñar, sus actitudes, su manera de obrar, su motivación e involucración, tanto en sentido positivo como negativo, han hecho posible que yo me plantee con mayor madurez y conocimiento de causa la realidad en el mundo de la actividad física y el deporte, y me han dado los conocimientos y creado en mí las incertidumbres necesarias para que intente luchar por ser la mejor docente posible en un futuro, espero no muy lejano.

No puedo olvidar en estas líneas a Artai, Pere Joan, Bea y Olaya; partes esenciales para que el proyecto se haya podido desarrollar en la realidad. Gracias por vuestro apoyo y confianza en mí, por vuestra ayuda desinteresada, esfuerzo y tiempo.

Así como a los centros y, especialmente las profesoras de Educación Infantil, que me dejaron "experimentar" con sus pequeños y pequeñas, y nos regalaron unas horas de su tiempo confiando en el bien que podría hacer la propuesta para el grupo.



Agradecer también a mis amigos y amigas, de dentro y de fuera de la facultad, esa segunda familia que elegí y que han sido una fuente fundamental de cariño y apoyo en los momentos fáciles y difíciles; compartiendo cañas y noches entre libros en la biblioteca... no cabe duda de que sin ellos y ellas hubiera sido muy difícil llegar hasta aquí.

Y por último, y no por ello menos importante, gracias a toda mi familia, en especial a mi padre, mi madre y mi hermano Jordi. Desde cerca o desde lejos, han estado siguiendo con orgullo mis pasos desde el principio, y compartiendo conmigo la persona en la que me estoy convirtiendo. Gracias por darme la vida y acompañarme en ella.



ÍNDICE

<u>1. MARCO TEÓRICO</u>	<u>13</u>
1.1 LA COEDUCACIÓN.	13
1.1.1 RESEÑA HISTÓRICA.	13
1.1.2 CONCEPTO DE COEDUCACIÓN.	16
1.1.3 PRINCIPIOS DE LA COEDUCACIÓN.	19
1.1.4 EL CASO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.	20
1.1.5 COEDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.	23
1.2 CUESTIONES DE GÉNERO.	25
1.2.1 GÉNERO VS SEXO.	25
1.2.1.1 Los roles de género.	26
1.2.1.2 Los estereotipos de género.	27
1.2.1.3 La identidad de género.	29
1.2.2 CHICOS VS CHICAS EN EL DEPORTE.	31
<u>2. MARCO LEGISLATIVO</u>	<u>35</u>
2.1 LEGISLACIÓN A NIVEL GENERAL.	35
2.2 LEGISLACIÓN A NIVEL EDUCATIVO.	37
2.2.1 LA LOE Y LA LOMCE	38
<u>3. EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN</u>	<u>41</u>
3.1 INTRODUCCIÓN.	41
3.2 JUSTIFICACIÓN.	42
3.2.1 ¿POR QUÉ UN PROYECTO SIN ESTEREOTIPOS DE GÉNERO?	42
3.2.2 ¿POR QUÉ UN PROYECTO EDUCATIVO?	42
3.2.3 ¿POR QUÉ SE JUSTIFICA ESTE PROYECTO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL?	43
3.3 DESTINATARIOS Y DESTINATARIAS.	46
3.4 OBJETIVOS.	47



3.5 CONTENIDOS.	48
3.6 APORTACIÓN A LAS COMPETENCIAS.	49
3.7 TEMPORALIZACIÓN.	50
3.7.1 TEMPORALIZACIÓN GENERAL DE LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO.	50
3.7.2 TEMPORALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO.	53
3.8 INTERVENCIÓN.	54
3.8.1 SESIÓN EN EL CENTRO.	54
3.8.1.1 Las actividades.	54
3.8.1.2 Estrategias metodológico/didácticas.	62
3.8.2 ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA.	63
3.9 RECURSOS.	64
3.9.1 RECURSOS HUMANOS.	64
3.9.2 RECURSOS MATERIALES.	65
3.9.3 RECURSOS ECONÓMICOS.	66
3.10 EVALUACIÓN.	67
3.10.1 EVALUACIÓN DEL PROYECTO.	67
3.10.1.1 Instrumentos.	68
3.10.2 EVALUACIÓN DE LA ENCARGADA DE LA INTERVENCIÓN.	70
3.10.2.1 Instrumentos.	71
3.10.3 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO.	72
3.10.3.1 Momentos.	72
3.10.3.2 Instrumentos.	72
3.10.3.3 Criterios.	73
<u>4. PRUEBAS PILOTO</u>	75
4.1 INTRODUCCIÓN.	75



4.2 TEMPORALIZACIÓN.	76
4.3 LAS INTERVENCIONES.	77
4.3.1 CLUB NÁUTICO RÍA DE BETANZOS.	77
4.3.1.1 Contextualización.	77
4.3.1.2 Análisis de la sesión.	81
4.3.2 CEIP CURROS ENRÍQUEZ.	84
4.3.2.1 Contextualización.	84
4.3.2.2 Análisis de la sesión.	87
4.3.3 CPR PLURILINGÜE NTRA. SRA. DEL CARMEN – ATOCHA.	89
4.3.3.1 Contextualización.	89
4.3.3.2 Análisis de la sesión.	92
4.4 CONCLUSIONES.	95
<u>5. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS</u>	<u>97</u>
<u>6. CONCLUSIONES FINALES</u>	<u>117</u>
<u>7. ANEXOS</u>	<u>119</u>
ANEXO 1. DOSIER PARA LOS CENTROS.	119
ANEXO 2. AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN DE MENORES.	134
ANEXO 3. MATERIAL ACTIVIDAD 2: “¿DE QUIÉN SERÁ?”	137
ANEXO 4. CUENTO MOTRIZ.	139
ANEXO 5. ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: DOSIER PARA EL PROFESORADO.	141
ANEXO 6. ENCUESTA PARA LA EVALUACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO.	153
<u>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>155</u>



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de los modelos de escuela en relación a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.	15
Tabla 2. Evolución de la enseñanza en España en relación con la coeducación.	16
Tabla 3. Distinción sexo y género.	26
Tabla 4. Diferencias por género y edad respecto a los motivos de abandono de la práctica físico-deportiva.....	32
Tabla 5. Análisis discriminante de las diferencias de género.....	33
Tabla 6. Mandatos específicos en materia de deporte.....	35
Tabla 7. Leyenda utilizada para el reconocimiento de las tareas generales de la elaboración del proyecto.	50
Tabla 8. Leyenda utilizada para el reconocimiento de las tareas desarrolladas en las pruebas piloto.....	51
Tabla 9. Calendario de la temporalización del proyecto.	51
Tabla 10. Duración de las actividades del proyecto.....	53
Tabla 11. Actividades de las que consta la sesión.....	55
Tabla 12. Responsable del proyecto.....	64
Tabla 13. Responsable de las actividades deportivas.....	64
Tabla 14. Relación de los recursos materiales fungibles y su coste.....	65
Tabla 15. Análisis de costes.	66
Tabla 16. Leyenda del grado de adquisición de las competencias.....	97
Tabla 17. Análisis de las competencias.....	98



ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Fotografía del club.	77
Imagen 2. Imagen panorámica de la sala.	78
Imagen 3. Vista aérea de la ubicación del parque y las instalaciones.	78
Imagen 4. Fotografía de parte del grupo al finalizar la sesión.	80
Imagen 5. Ejemplo de algunas ilustraciones realizadas en la actividad número seis: "¡a dibujar!".	83
Imagen 6. Vista aérea del ceip curros enriquez.	85
Imagen 7. Fotografía de parte del aula durante la segunda actividad: "¿de quién será?".	85
Imagen 8. Fotografía de parte del pabellón utilizado para la cuarta actividad: "¡a jugar!".	86
Imagen 9. Correo electrónico de la profesora del ceip curros enriquez.	88
Imagen 10. Uniforme del alumnado del cpr plurilingüe atocha.	90
Imagen 11. Vista aérea del cpr plurilingüe ntra. Sra. Del carmen.	90
Imagen 12. Fotografía de parte del aula durante la quinta actividad: "la hora del cuento".	91
Imagen 13. Fotografía de parte del aula durante la sexta actividad: "¡a dibujar!"	91
Imagen 14. Ejemplo dibujos de los niños.	94
Imagen 15. Ejemplo dibujos de las niñas.	94

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje total de competencias.	98
Gráfico 2. Porcentaje de cada uno de los niveles de adquisición de las competencias.	99





1. MARCO TEÓRICO

1.1 LA COEDUCACIÓN.

1.1.1 Reseña Histórica.

Durante siglos, a las mujeres se les ha negado el acceso al sistema educativo. A pesar de ello, siempre han contribuido en la construcción del saber y de la cultura. Incluso en infinidad de ocasiones, el hecho de haber sido autoras o coautoras de grandes descubrimientos y aportaciones culturales o científicas en los diferentes campos del saber no ha sido suficiente para liberarlas de la condena del anonimato, ni a ellas ni al sector femenino de la población (Fontecha, 2006).

Siguiendo a Fontecha (2006), en la historia de la educación española, las mujeres sólo accedían a enseñanzas de tipo doméstico. No será hasta 1857 cuando, fruto del consenso entre progresistas y moderados, nazca la Ley Moyano. Esta ley significó la consolidación definitiva del sistema educativo liberal y el comienzo de la estabilidad del desarrollo de la instrucción pública, sobre todo en el nivel legislativo y de administración, durante más de un siglo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004); momento en el que se generaliza la enseñanza para niñas y niños de seis a nueve años (Fontecha, 2006).

Tal y como señala Subirats (2010), después de numerosos conflictos y avatares a lo largo del siglo XIX y del primer tercio del XX, la segunda República consideró que la forma adecuada de escolarizar en los colegios de primaria públicos, era la escuela mixta, llamada entonces "coeducación". Esto no sucedió hasta el 26 de octubre de 1909, y según Fontecha (2006), en realidad sólo se llevó a la práctica en el sector más progresista, como por ejemplo, la Institución Libre de Enseñanza. Se inició así el cambio hasta la construcción de una escuela pública mixta pensada para llegar a ser mayoritaria: en el año 1936 aproximadamente un 30% de las escuelas públicas eran ya de niñas y niños.

Sin embargo:

Con la llegada de la guerra civil, como es habitual en los momentos críticos de la historia, las mujeres se ocupan del mantenimiento y subsistencia de la sociedad, pasando a un segundo plano la lucha por la conquista de sus derechos como ciudadanas y entre ellos el derecho a la educación. El triunfo del franquismo supuso para las mujeres un duro sometimiento, reduciéndolas de nuevo al espacio privado, al reino del hogar (Urruzola, 1991, p. 103).

Vemos así como la Guerra Civil Española impide completar el proceso y en el franquismo se retrocede de nuevo a la escuela segregada, que será casi exclusiva hasta 1970.



A partir de la Ley General de Educación de 1970, se restablece la escuela mixta obligatoria en los centros públicos y privados concertados hasta los trece años (Jiménez et al, 2002). A partir de ese momento, con la unificación del currículum, se entendió que se había conseguido la igualdad por razón de género, por lo que no se contemplaron aspectos que permitieran una orientación coeducativa (Fernández, 1995; citado en Valdivia, 2010).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, es la primera normativa referida a educación en la posguerra española que contempla la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como la no discriminación en la educación por razones de género, aunque sólo lo hace de manera explícita en el preámbulo. La LOGSE atiende a la no discriminación en la educación por motivos de género en apartados que se refieren tanto a diferentes niveles educativos como a la calidad de la enseñanza y orientación escolar, destacando estereotipos que deben ser corregidos (Fernández, 1995; citado en Valdivia, 2010).

Dieciséis años después, nace la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, y establece como segundo principio la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación.

Actualmente conviven centros mixtos (de titularidad pública, concertada o privada) con centros segregados (estos últimos de titularidad privada). La rápida evolución de la posición de la mujer en nuestra sociedad ha provocado cambios que en muchas situaciones no han evolucionado al mismo tiempo. El entorno escolar no puede ser insensible a estos cambios, por ello, muchos países, principalmente anglosajones, se han planteado el estudio de las situaciones pedagógicas en función del género, es decir, el análisis del tipo de escuela: mixta, coeducativa o segregada. Torres (2005) indica que la igualdad en la enseñanza mixta no consiste en compartir aulas, gimnasios o polideportivos sino que se deben planificar estrategias que eliminen cualquier práctica discriminatoria.

Vemos así como, históricamente, el sistema educativo español ha contado con tres modelos arquetípicos de escuela que entienden la relación de género de forma diferente.

Siguiendo la Guía de Coeducación publicada por Instituto de la Mujer, nos encontramos con tres modelos diferenciados: el modelo de escuela de roles separados, el modelo de escuela mixta, y el modelo de escuela coeducativa.

En el primero de ellos, se imparte una educación diferenciada por sexos mediante separación física y curricular del proceso educativo para ambos grupos. Cada grupo, tiene asignados unos roles en la sociedad (los hombres ocuparían la esfera pública y las mujeres la privada) por lo que la igualdad de oportunidad entre sexos no es relevante, puesto que, al tener funciones distintas en la sociedad, hombres y mujeres



no tendrán que competir por ocupar puestos dentro del sistema económico, político y social.

El segundo, el modelo de escuela mixta, dominante en nuestro sistema educativo actual, se basa en el principio democrático de igualdad entre todas las personas defendiendo la educación conjunta e igualitaria tanto en el ámbito curricular como en el pedagógico. Dentro de este modelo no tienen especial relevancia las políticas de género puesto que parte de la idea de que existe una igualdad plena entre hombres y mujeres y por tanto niega las diferencias culturales entre grupos. En esta escuela se trata a las alumnas y los alumnos como personas premiando sus méritos y esfuerzos.

Por último, el modelo de escuela coeducativa, parte de la relevancia de las diferencias sociales y sexuales entre grupos (niños y niñas) por razón de género, incorporando la diversidad de género como diversidad cultural. Se reconocen valores culturales y prácticas tradicionalmente asociadas a mujeres. Este modelo contempla la escuela como un espacio no neutral en el que transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales y que contribuye a aumentar las diferencias entre hombres y mujeres. La escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños.

Tabla 1. Características de los modelos de escuela en relación a la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres.

Sistema cultural	Valores	Normas	Legitimación	Conocimiento empírico
Escuela de roles separados.	Educación para el rol sexual. Asignación de géneros. Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público y privado.	Separación física de los procesos educativos.	Creencia en la superioridad masculina.	Fundamentos de tipo moral, por lo que su análisis empírico no resulta relevante.
Escuela mixta	Educación igual para niños y niñas como ciudadanos/as de una sociedad democrática.	Aciento en el individualismo sin distinción por género. Igualdad en el acceso a los recursos.	Meritocracia. Premio en función de los méritos y rendimientos individuales dirigidos a ser valorados desde el punto de vista productivo.	Eficacia para el individuo y para la convivencia social, existen estrategias alternativas y se rechaza la escuela separada de la socialización.
Escuela coeducativa	Educación dirigida a la eliminación de los estereotipos por razón de sexo eliminando situaciones de desigualdad y jerarquías culturales sexistas.	Atención específica a las necesidades de cada grupo (currículo, interacción con el profesorado, controles de género en todos los ámbitos del sistema escolar, etcétera).	La escuela no debe ser una institución reproductora de desigualdades, y debe ser una institución de reconocimiento de la diferencia.	Basado en la sociología de la educación a través del conocimiento de las especificidades de ambos grupos sexuales y de las distintas expresiones de sexismo.

Nota. Fuente: Bonal, 1997, en Guía de Coeducación (Instituto de la Mujer).



Desde el punto de vista de la evolución de la enseñanza en España en relación con la coeducación, se puede sintetizar de la siguiente forma:

Tabla 2. Evolución de la Enseñanza en España en relación con la coeducación.

Ley	Aspectos a destacar
Ley Moyano (1857)	Enseñanza para todos los niños y niñas.
Real Decreto de 26 de octubre de 1909	Implantación de escuelas mixtas.
Guerra Civil (1936)	Vuelta a las escuelas segregadas.
Ley General Educación (1970)	Regreso a las escuelas mixtas para centros públicos y privados concertados.
LOGSE (1990)	Igualdad de oportunidades para los sexos y no discriminación por razones de sexo.
LOE (2006)	Principio de equidad para garantizar la igualdad de trato.

Nota. Fuente: Valdivia et al 2010.

1.1.2 Concepto de coeducación.

En la Guía de Coeducación publicada por el Instituto de la Mujer, se señala que el concepto de coeducación ha ido evolucionando en paralelo a los cambios producidos en la sociedad.

Durante los años 70-80, se buscaba que los niños y las niñas tuviesen acceso a la misma educación; sin embargo, tras este período, nace un tiempo de reflexión sobre los efectos reales de la igualdad en el acceso a la información de los niños y las niñas, evidenciándose que la escuela no es terreno neutro, puesto que las desigualdades en los resultados entre niños y niñas persisten a pesar de la igualdad en el acceso a la educación. En la misma línea, se señala que:

En cierta manera, la escuela mixta no ha acabado de resolver las cuestiones que tenía planteadas. Ha permitido un gran avance en términos de adquisición de títulos académicos, pero ha dejado a medias el cambio cultural necesario, especialmente en lo que concierne a la incorporación de los saberes y valores tradicionalmente femeninos (Subirats, 2010, p. 156).

Señala Subirats (2010) que el término "coeducación" ha sido ampliado de modo que la escuela mixta como tal, dominada todavía por una concepción androcéntrica de la cultura, ya no puede ser entendida como la culminación de la construcción de un modelo coeducativo. La escuela mixta es un paso necesario, (idea apoyada también por autoras como Fontecha, 2006) pero aun insuficiente para llegar a una forma de educación que ponga en el mismo plano de importancia a niños y a niñas, a las pautas culturales de género femenino y a las de género masculino, y que permita a todos y a todas adoptarlas en ambos casos, con independencia de su sexo.



Así pues, vemos como el concepto de 'Coeducación' es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta. El segundo, hace referencia a la práctica consistente en que alumnas y alumnos estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones. La coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en las que se desarrolla la vida de las personas, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación, ya que desde ellas se construyen y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino.

Subirats (1988) expone que la coeducación plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. El término coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros.

Dispensar a todos los miembros el mismo trato educativo no asegura la igualdad. El objetivo de la escuela coeducadora es formar personas autónomas y críticas, con la capacidad de relacionarse con los demás, por encima del hecho biológico de ser hombre o mujer (Zagalaz et al., 2000). Bonal (1997), citado en Valdivia et al (2010), dice que la escuela coeducativa debe entenderse como una escuela que trabaja en dos direcciones. En primer lugar, para reducir las desigualdades, y en segundo lugar, para eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. Añade Soler (2007) que, en la escuela coeducativa, se pretende que los modelos y valores femeninos y masculinos se integren en positivo: responsabilidad individual y colectiva, participación, competencia, cooperación, tolerancia, sensibilidad, etc. La escuela coeducadora no trata de desprestigiar los valores del ideal masculino sino de incorporar aquellos que han sido asignados al modelo femenino y trabajarlos en niños y niñas.

Acuña 1995, citado en Soler (2007), propone que desde la coeducación se plantea conformar "la igualdad desde la diferencia". Se trata de aproximarse a un modelo educativo donde se encuentran saberes tanto de la cultura masculina como de la femenina, se redefine el saber, y se plantean destrezas consideradas tradicionalmente como masculinas y femeninas sin atribuciones de género, tanto instrumentales como relacionales. Por esta razón, señala Soler (2007), Solsona (2007) considera la coeducación como una fuente de riqueza que proporciona aprendizajes y conocimientos para el crecimiento personal y profesional a partir de la diversidad de experiencias y situaciones que se producen.

Vemos entonces, que la coeducación no pretende cambiar solo a las niñas para adaptarlas a un sistema de valores masculinos, sino que pretende que niñas y niños se eduquen en un sistema de valores integral.

El desarrollo de este modelo educativo, sin embargo, implica un cambio en la transformación cultural lenta y progresiva que no se asimila solo con modificaciones



formales de tipo legislativo, sino que requiere un proceso de cambio en las actitudes y prácticas del profesorado y de las familias, así como también la formación del profesorado, los currículos y las prácticas pedagógicas. Señalan además Sánchez et al. (s.f) que debe entenderse la coeducación como algo más que una mera introducción de un conjunto nuevo de contenidos o propiciar determinadas actividades; la coeducación supone:

Un replanteamiento de la totalidad de los elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje: desde las finalidades más remotas a los objetivos más concretos; de los contenidos básicos del currículum de la etapa al diseño de unidades didácticas; de la organización general del sistema y el centro a las relaciones de comunicación en el aula; de las orientaciones metodológicas generales al diseño de actividades específicas; de la fijación de criterios de evaluación al diseño de instrumentos de observación,... En suma, se trata de intervenir desde el plano escolar, en un proceso de análisis y redefinición de los modelos curriculares que configuran los arquetipos de hombre y mujer (Sánchez et al., s.f, p.53).

Dicen también que la coeducación ha de estar presente con cada una de las etapas educativas, procurando su adecuación a las características psicopedagógicas de alumnos y alumnas a los que se dirige y teniendo en consideración las exigencias curriculares de cada una de ellas.

En la misma línea, Valdivia et al (2010), señalan que el entorno escolar es ideal para trabajar desde las primeras etapas la asunción de valores y conductas acordes con la forma de vivir de la sociedad donde se desenvuelven los individuos.

Fontecha (2006) dice lo siguiente:

En las sociedades democráticas modernas, ya sea en el ámbito escolar o en la convivencia familiar, sigue latiendo el estereotipo basado en el género o, lo que viene a ser lo mismo, la educación sexista. Dado que tales estereotipos, de origen socio-cultural, se sustentan sobre una errónea concepción de construcción de la identidad, los hombres y las mujeres desarrollamos capacidades y valores diferentes. (Ugarte, 2003; citada en Fontecha 2006, p. 211)

Sin embargo, añade:

La educación es un instrumento sumamente importante. A través de ella podemos suavizar, encauzar, eliminar y solucionar las desigualdades existentes en la sociedad, o incluso todo lo contrario, potenciarlas. Por tanto debemos incidir en el ámbito educativo para, poner fin a las desigualdades por motivos de género. (Ugarte, 2003; citada en Fontecha 2006, p. 211).



En la sociedad del siglo XXI, dice Subirats (2010):

Hombres y mujeres conviven intensamente, y necesitan entenderse, partir de unas bases comunes, para no ser desconocidos unos para otras y viceversa, como sucede aun tan a menudo. Si hemos roto por fin el viejo pacto de obediencia de las mujeres, las convivencias deben reposar sobre consensos, y los consensos sólo son posibles entre personas capaces de entenderse mutuamente. De tener códigos en común, algo tan básico en los procesos educativos. (Subirats, 2010, p.157).

Para finalizar, la Guía de Coeducación responde con claridad al por qué de poner en práctica una experiencia coeducativa: "porque tienen un doble efecto: contribuyen a modernizar y adaptar la escuela y el proceso educativo a las demandas de la sociedad y, además, se perfilan como motores de cambio para avanzar hacia una igualdad efectiva entre hombres y mujeres en todos los ámbitos y espacios" (p.57).

1.1.3 Principios de la coeducación.

En el Diccionario Online de Coeducación (s.f), se señalan como principios de la coeducación los siguientes:

- Coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de hombres y mujeres de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo.
- Desarrollo completo de la personalidad sin las barreras del género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y la desigualdad social entre hombres y mujeres.
- No reconocimiento de rasgos que determinan «lo masculino» y «lo femenino», sino que trata de desentrañar los componentes sociales, antropológicos, históricos, etc. para tenerlos en cuenta, pero no para inculcarlos de una forma dogmática y apriorística.
- Educación integral, y por lo tanto integradora, que no oculta el mundo y la experiencia de las mujeres.
- Cuestionamiento las formas de conocimiento socialmente dominante.
- Práctica de lenguajes diversos, abiertos a la comunicación interpersonal. Supone y exige atención sobre los procesos de la afectividad y la sexualidad.

Además, podemos señalar que la Escuela Coeducadora es aquella que según Cardona (2003), citado en Fontecha (2006):

- Se inicia en el reconocimiento de la existencia de relaciones de poder entre mujeres y hombres y analiza su papel como reproductora de estas relaciones.



- Entiende el género de los individuos como proceso de transmisión completamente social.
- Se centra en la experiencia femenina basada en los valores considerados tradicionalmente femeninos, tales como subjetividad, imaginación, emoción, comunicación frente a valores competitivos.
- Integra formas de discriminación positiva hacia las niñas como colectivo desaventajado.
- Encamina sus objetivos hacia la superación de las barreras que limitan las posibilidades de las niñas.

1.1.4 El caso de la educación física.

Rousseau (1762; citado en López 2012, 1) , en su obra *El Emilio o la Educación*, no dejaba dudas sobre el papel del hombre y la mujer en relación con la actividad física; en este sentido afirma que: "La prioridad del entrenamiento corporal es común a ambos sexos, aunque se dirige a objetivos diferentes. En el caso de los chicos, su meta consiste en desarrollar la fuerza, en el caso de las chicas, en suscitar encantos."

Desde luego, el filósofo y pedagogo suizo anticipaba en sus escritos una desigualdad que hoy en día continúa siendo vigente en el campo de la Educación Física y el Deporte, así como en otros sectores de la sociedad del siglo XXI.

La prevalencia de abandono deportivo en los y las adolescentes y la falta de práctica de actividad física, muestra que se precisan (tal y como señala Martínez et al 2012) actuaciones educativas inmediatas para frenar esta situación.

Además del abandono de la práctica deportiva de forma generalizada durante la adolescencia, cabe destacar que, tal y como se demuestra en varios estudios revisados (Boiché et al, 2014; Guzmán et al., 2012; Martínez et al., 2012; Molinero et al., 2007; Quevedo et al., 2009; With-Nielsen et al., 2011; Zucchetti et al., 2015), la tasa es mayor en chicas que en chicos. Este dato se ve respaldado por los resultados aportados por el Anuario de Estadísticas Deportivas 2015, el cual muestra que el 49'1% de los varones españoles de entre 15 y 24 años practican alguno o varios deportes, frente al 31'1% de las mujeres españolas que lo hacen.

En la misma línea, Soler (2007) señala que las estadísticas continúan poniendo de manifiesto importantes diferencias cuantitativas y cualitativas en las prácticas deportivas realizadas por niñas y niños, mujeres y hombres.

Como se viene evidenciando, la desemejanza entre sexos es real. El motivo de esto radica principalmente, según estudios revisados, en los estereotipos de género transmitidos del entorno social (Boiché et al, 2014). Por otro lado, y como foco importante del problema, se ha llegado a la conclusión de que las clases de Educación Física (cuya importancia es evidente para el fomento de la práctica físico-deportiva) centradas en competiciones y el rendimiento, encuentran las expectativas



y motivaciones de muchos chicos, pero contribuyen al descenso de los intereses deportivos de muchas chicas (Pfister, 2011).

Retomemos la historia de la educación en nuestro país, concretamente la historia de la Educación Física desde la perspectiva de género.

Tal y como señala Fontecha (2006), la educación de la mujer no comienza a tomar relevancia hasta bien entrado el siglo XX. La escasa importancia que se le otorga a la escolarización femenina durante el siglo XIX ha sido el principal motivo de la irrelevancia de la educación física femenina, pero, además, hay que añadir obstáculos específicos relacionados con los mitos de la inconveniencia de la actividad física para las mujeres.

Las concepciones dominantes sobre el papel y funciones de la mujer en la sociedad, vienen a determinar las actividades que le están permitidas y, por ello, la educación física femenina tiene desde sus comienzos unas características propias, presidida por movimientos suaves y rítmicos y ligada fundamentalmente a las prácticas gimnásticas y a la danza. A lo largo del siglo XIX el ideal femenino alude a la imagen de mujer débil e indefensa y, en consecuencia, la actividad física que se piensa para ella es la que desarrolle convenientemente el encanto, la gracia y la belleza. (...). (López, 2003, p.76; citada en Fontecha 2006, p. 231).

Durante este periodo hace que la educación física esté, en realidad, al alcance de una limitada minoría de niñas perteneciente a clases medias y aristocráticas que recibe con carácter privado lo que podemos denominar una educación de adorno cuyo fin era proporcionarles un barniz cultural que les permitiera alternar en los salones y reuniones sociales de la época. (Alario y Anguita, 1999, 333; citado en Fontecha 2006, 231).

Según Zagalaz et al. (2000), los grandes avances en la Educación Física se consiguen en el s. XX, mediante las reivindicaciones de la mujer, lo que permitió desarrollar un marco igualitario. Durante el primer tercio del s. XX, la EF femenina tenía contenidos diferentes a la masculina, trabajando danza, gimnasia rítmica y sueca. Por otro lado, la masculina desarrollaba un modelo deportivo y paramilitar. Se pasó de la Ley Moyano (1857), donde no se contemplaba la EF para las mujeres, siendo premilitar para los hombres desde los diez años, a una EF con objetivos, metodología, contenidos y evaluación como los que promulga la LOGSE (Zagalaz et al., 2000; Herrador, Huertas y Lara, 2009).

En general, como en el resto de ámbitos educativos, en el contexto de la Educación Física se entendió que las chicas tenían que tener igual acceso al mismo currículum, experiencias y recursos que los chicos, dándose por supuesto que por eso eran necesarias las clases mixtas (Vázquez et al, 1990).

De esta manera, la Educación Física mixta supuso la utilización del modelo androcéntrico, identificado tradicionalmente con el modelo deportivo tradicional,



como único y universal. Se produjo el denominado proceso de "*deportivización*" de la Educación Física (Lagardera, 1990; Tapiador, 2004; citados en Soler 2007).

El análisis del currículum establecido en la legislación, cuyo carácter es prescriptivo y corresponde con aquello que especialistas y dirigentes de la política han decidido que es importante y se debe transmitir a las nuevas generaciones, podría proporcionar algunas de las claves para comprender la distancia que aún queda con tal de establecer un modelo realmente coeducativo, sin una carga androcéntrica tan fuerte. Así, a pesar de que a partir de la LOGSE los currículums oficiales incorporan ya contenidos (tanto del tipo conceptual, procedimental, como actitudinal) que tradicionalmente se han considerado propios de la cultura deportiva femenina, estos no siempre se llevan a la práctica. Los y las docentes pueden convertir el currículum oficial en currículum nulo, es decir, que finalmente no se implemente, y pueden seguir reproduciendo los estereotipos tradicionales de género mediante currículum oculto (Kirk, 1990; Learreta et al, 2006; citados en Soler 2007). Por lo tanto, hay que tener en cuenta que las reformas legales y los programas específicos para promover una verdadera coeducación, no tienen efecto si no hay implicación del profesorado.

De esta forma, a pesar de las reformas legales, la expresión corporal, atribuida a la cultura femenina, se encuentra relegada a un segundo plano dentro de la Educación Física. Hay una "jerarquización" en los contenidos que reproduce los cánones de la sociedad, de manera que aspectos vinculados a la expresión corporal o la danza, por ejemplo, no tienen el mismo estatus que la condición física y la salud.

Según Asins (1995), es habitual que se dediquen muchas más horas a contenidos considerados masculinos que a los considerados femeninos. Pero el "culto a la masculinidad", se pone de manifiesto no solo en el tipo de contenido que se desarrolla, también se refleja en la mayor valoración de las actitudes, comportamientos y habilidades asociadas tradicionalmente a la masculinidad (Clarke, 1998; citado en Soler 2007). Así, la fuerza, la velocidad, la competición, la intensidad elevada, el control de las emociones, etc. son aspectos mucho más valorados que los asociados tradicionalmente a la feminidad, como la solidaridad, la cooperación, la expresividad, la delicadeza, el afecto, etc. este hecho implica que las habilidades atléticas (como por el ejemplo el salto, la carrera o los lanzamientos) se trabajen mucho más que las habilidades o destrezas coordinativas (como los giros, los desplazamientos o los desequilibrios) (Soler 2007).

Por otro lado, cabe señalar que, para la mayoría de niños, el hecho de que se olviden o se marginen las actividades deportivas más propias de la cultura femenina y todo lo que comportan, también genera mermas importantes en su formación: no tienen la posibilidad de acceder a los elementos que son propios ni incorporarlos, de manera que no pueden gozar de una verdadera formación integral.

El hecho de no impartir ciertos contenidos, implica que haya colectivos en situación de desigualdad, pero también que el alumnado deje de aprender y se construya una noción de la Educación Física incompleta e irreal.

La preeminencia de una Educación Física deportivizada, y la metodología que habitualmente se utiliza, pues, deja un vacío importante en la formación del alumnado e implica una limitación en la cantidad y la calidad del capital físico de



chicos y chicas (Vázquez et al, 1990; Asins, 199; Learreta et al, 2006; citados en Soler 2007).

1.1.5 Coeducación en la educación física.

Según Fontecha (2006), si bien es cierto que, en principio, existe una tendencia a decir que todas las personas pueden practicar todo tipo de actividad física, en el imaginario colectivo se mantiene mayoritariamente la creencia de que existen actividades físicas más adecuadas para mujeres y hombres de forma totalmente estereotipada.

Esta situación se origina a través del denominado "sistema sexo-género" (Aguirre, 2002; citada en López 2012), por el que se proyectan unas expectativas y se asignan unas funciones determinadas a cada persona en función de su sexo y no de sus propias capacidades.

Tal y como se ha venido señalando anteriormente, la enseñanza coeducativa implica educar conjuntamente a chicas y chicos procurando que se den las condiciones para que tengan una igualdad de oportunidades real, a través del respeto y la valoración de las características de ambos grupos y de cada persona en particular.

Al respecto, Velázquez (2001, 94; citado en López 2012, 3) cree firmemente que "uno de los propósitos de la coeducación es precisamente ayudar a al alumnado a superar racional y afectivamente los prejuicios que impiden que uno y otro sexo puedan convivir, trabajar y divertirse conjuntamente."

Así, la coeducación en la Educación Física se fundamenta en dos aspectos básicos: proponer un currículum equilibrado, que implica no aceptar el modelo masculino como universal; y desarrollar todas las cualidades individuales con independencia del sexo, hecho que requiere corregir los estereotipos sexistas (Vázquez et al, 1990; Asins, 1995; citados en Soler 2007).

En nuestra asignatura, se debería proporcionar al alumnado un amplio abanico de experiencias que pueden ofrecer las actividades físicas y facilitar la labor de construir una identidad no restringida a los cánones tradicionales de género, además de adquirir la confianza con el propio cuerpo y de tener una visión positiva (Azzarito et al 2006). Se pretende entonces, tal y como señala Soler (2007), el desarrollo integral de los individuos, pasando de la no-discriminación formal a la no-discriminación real.

Para conseguir lo que en inglés se denomina '*physical empowerment*', que chicos y chicas puedan utilizar todas las capacidades de su cuerpo a lo largo de la vida cotidiana, es necesario romper ambos modelos tradicionales de género, el masculino y el femenino. Se trata, entonces, de vivir una experiencia enriquecedora de una parte



importante de nuestra cultura en la que se pueden desarrollar tanto valores tradicionalmente masculinos (como son, según Mosquera 2003: fortaleza, competición, agresividad, independencia, decisión,...) como femeninos (tales como la sensibilidad, comprensión, cooperación, solidaridad, expresividad, señalados por Llorente et al (2002). Es decir, se trata de ir más allá de la clásica reivindicación de la igualdad entre hombres y mujeres a la hora de acceder al deporte.

La coeducación en la Educación Física es posible a partir de cualquier contenido siempre y cuando el uso que se haga no contribuya a reforzar los estereotipos de género:

Todos los contenidos de la educación física son instrumentos valiosos (la danza, el deporte, los juegos, las actividades en la naturaleza, la expresión corporal) siempre que se pongan al servicio de la coeducación. Todas las actividades pueden contener en sí mismas elementos positivos pero son ellas las que deben ajustarse a las necesidades del alumnado y a la superación de los estereotipos de género. (Asins, 1995, p. 9; citada en Soler 2007, p.141).

Finalmente, cabe destacar que, tal y como plantea Evans (2014), la cuestión no es cómo se pueden disolver las diferencias, sino cómo estas se pueden celebrar de manera que se nieguen prejuicios y estereotipos y, al mismo tiempo, se respete la identidad cultural individual.



1.2 CUESTIONES DE GÉNERO.

1.2.1 Género vs Sexo.

Para poder entender de forma clara los principios del modelo de escuela coeducativa, es necesario aclarar ciertas diferencias entre los términos: sexo y género; puesto que, en ocasiones, se utilizan de forma indistinta pudiendo ocasionar cierta confusión.

Siguiendo una publicación del Instituto de la Mujer, el sexo viene determinado por aquellas características (físicas y genéticas) con las que nacen los seres humanos, en tanto que machos y hembras de la especie humana. Es decir, las diferencias entre hombre y mujer basadas en particularidades biológicas.

Por su parte, Mosquera y Puig (1998, citado en López, 2012) indican que el género "hace referencia a la forma en que estas diferencias biológicas se interpretan y se traducen en comportamientos, actitudes, valores y expectativas sociales, lo que significa que estamos hablando de una construcción social y no de una realidad biológica" (p. 100).

Por otro lado, se define el género como:

La construcción social que las distintas culturas elaboran sobre la base de la pertenencia sexual, construcción que asigna rasgos de identidad, capacidades, aptitudes y roles distintos a las personas, configurando de esta forma dos géneros dentro de la especie humana, el masculino y el femenino. (Instituto de la Mujer (s.f), p. 21).

Además, Scott (1990) define el género como "un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que se distinguen los sexos y el género, es una forma primaria de relaciones significantes de poder" (p. 44).

Vemos entonces como el concepto de género alude a la manera en que los hombres y las mujeres construyen su identidad, organizan su participación e interactúan con la sociedad. Siendo estas formas distintas en función de la cultura y el momento histórico.

A modo de resumen, se adjunta un cuadro explicativo en la tabla 3.

Tal y como señala López (2012), si bien las diferencias biológicas han de incorporarse en el área de Educación Física como consustanciales a partir del



momento en que estas intervienen y comienzan a marcar las diferencias naturales entre chicos y chicas, es el enfoque del género como construcción y aprendizaje social en el que más se va a intervenir en el desarrollo de esta labor. De esta manera, el género supone un proceso de aprendizaje de aquello que cultural y socialmente es atribuido o designado como masculino o femenino. Por tanto, se aprende a ser niño o niña desde la primera socialización, interiorizando y asumiendo un conjunto de normas, valores y estereotipos de género.

Tabla 3. Distinción sexo y género.

SEXO	GÉNERO
Diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos que los definen como mujeres u hombres.	Conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se construyen los conceptos de "masculinidad" y "feminidad", los cuales determinan el comportamiento, las funciones, oportunidades, valoración y las relaciones entre mujeres y hombres.
Se nace con esas características, son universales e inmodificables.	Son construcciones socioculturales que pueden modificarse, dado que han sido aprendidas.
Ejemplo: sólo los hombres tienen la capacidad de producir espermatozoides; únicamente las mujeres tienen ovarios y matriz.	Ejemplo: en épocas pasadas, sólo los hombres podían heredar. En países como China, a las mujeres que pertenecían a determinadas clases sociales sólo se les enseñaba bordado y canto.

Nota. Fuente: Instituto Nacional de las Mujeres, 2007.

1.2.1.1 Los roles de género.

Los roles son, tal y como se describe en *Glosario de Género (2007)*, el conjunto de tareas, funciones, responsabilidades y prerrogativas que se generan como expectativas o exigencias sociales y subjetivas, o sea, una vez asumido el rol por una persona. De esta forma, cada persona asume un rol y construye su psicología, afectividad y autoestima en torno a él.

Por lo tanto, los roles de género serán ese conjunto de tareas y funciones que realizan mujeres y hombre según lo que cada sociedad les asigna. Así, sus comportamientos y conductas se aplican artificialmente como un cliché, en función del sexo de las personas.



Los roles transmitidos e interiorizados, generación, tras generación, conducen y justifican la división del trabajo: trabajo productivo/trabajo reproductivo. La gran variedad de modelos que existen o han existido en las sociedades presentes y pasadas, indica que no se basan en ningún determinante biológico. Hay culturas que atribuyen una gran fortaleza a las mujeres, por lo que son las encargadas de la agricultura, la ganadería o transportar el agua desde grandes distancias. Por ejemplo, en América del Norte, se supone que los agricultores son hombres, pero en África la mayor parte de la producción de alimentos proviene del esfuerzo realizado por mujeres. Su origen se encuentra en las definiciones sociales y culturales que rigen la conducta de hombres y mujeres y se transmiten de generación en generación, a través de los procesos de socialización. Los roles condicionan las expectativas de futuro de las personas y dificultan el desarrollo de todas sus potencialidades, al tener que responder a unos determinados patrones por el hecho de ser mujer o hombre. (Diccionario Online de Coeducación, (s.f), p. 28).

En nuestra sociedad, señala Llorente (2002), los roles de género se instauran en el marco de un sistema androcéntrico, donde los rasgos identificadores masculinos (éxito, fuerza, agresividad, iniciativa...) tienen más consideración que los asociados al rol femenino (sensibilidad, dependencia, tranquilidad, expresividad...).

Esta situación, se refleja claramente en el mundo del deporte, donde el hombre ve reforzados estos rasgos de identidad masculina, mientras que para la mujer se han convertido en un foco de conflictos, puesto que las normas y expectativas ligadas al rol de la mujer en la sociedad son opuestas a las normas y expectativas ligadas al rol del deportista (Fasting, 1993).

1.2.1.2 Los estereotipos de género.

Los estereotipos son creencias consensuadas social y culturalmente que permiten uniformar a los individuos que pertenecen a una categoría, a fin de comprender procesos psicosociales y para utilizarlos como referencias, aunque no se haya constatado personal y fehacientemente la veracidad del estereotipo (García et al, 2009; citado en Rodríguez, 2015).

Así mismo, otras autoras señalan que los estereotipos son:

Representaciones mentales simplificadas de determinados grupos (en función del sexo, de la edad, de la raza, de la profesión, del tipo de deporte practicado, etc.) en cuanto a su comportamiento, actitudes, valores, expectativas, etc., que terminan configurando una etiqueta social, y nos indican lo que un individuo



es para los otros en función de su pertenencia a ese grupo. (Mosquera et al, 1998, p. 100).

De esta forma, el concepto evoca dos cuestiones con distintas valoraciones: por un lado, cuando posee un sentido o significado negativo, alude a prejuicios y discriminación. Y, por otro, cuando posee un sentido o significado positivo, es porque se ha realizado una simplificación de características muy esquemáticas.

Una vez definido el concepto de 'estereotipo', se puede decir que los estereotipos de género son, por lo tanto, aquellas creencias compartidas socialmente por las personas de una sociedad dada, que asignan ciertas cualidades, según estas sean mujeres u hombres (Rodríguez, 2015). Según Jiménez (2005), (citado en Colás, 2007) generan una percepción de género interiorizada que orienta y guía tanto la representación de la realidad como las acciones, pensamientos y comportamientos de los sujetos.

A través de la socialización de los roles femenino y masculino, señala una publicación del Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad, las personas asimilan y hacen suyos los elementos culturales y sociales que favorecen y garantizan la adaptación e integración a la sociedad. Cabe destacar, además, que el proceso es distinto según el sexo de la persona, asignando papeles diferentes para las mujeres y los hombres en función de lo tradicionalmente asignado para uno y para otro (es decir, en función de los estereotipos creados en la sociedad). De hecho, añaden, desde el nacimiento, todas las personas que rodean a la niña o al niño, actuarán potenciando unas capacidades y habilidades sobre otras, dependiendo del sexo del bebé.

En la sociedad occidental, señala Soler (2007), los estereotipos masculinos y femeninos responden a un modelo bipolar y excluyente, en que aquello que corresponde a la masculinidad se excluye de la feminidad (y a la inversa), además de jerárquico, ya que el prestigio corresponde a todo aquello que es considerado masculino.

Estos estereotipos, o modelos tradicionales de género, inciden (tal y como se demuestra en Rocheblave, 1968; Acuña, 1995; Bonal, 1997; Horne, 2004; Fernández, 2007; citados en Soler 2007) en las actitudes, emociones, cualidades físicas o habilidades básicas que se esperan de los niños o de las niñas.

Así, siguiendo a Mosquera (2013), por ejemplo, a la feminidad se le asocian actitudes como: la sensibilidad y ternura, la comprensión, la pasividad, la sumisión, la dependencia, la ausencia de iniciativa, la ausencia de agresividad, la no competitividad, la discreción, la prudencia, o el mundo íntimo y familiar. En el lado opuesto, en un sistema dicotómico, a la masculinidad se le asocian actitudes como: la fortaleza, la rigidez de criterios, la decisión, la autoridad, la independencia, la iniciativa, la agresividad, la competitividad, la valentía, o el mundo y laboral.



Junto con las actitudes y los comportamientos, los sentimientos también están marcados por etiquetas de género, ya que la expresión de las emociones se controla de acuerdo con las conveniencias sociales. La manifestación natural de sentimientos y emociones se refuerza o se reprime de forma diferenciada: a las niñas se les permite, condescendentemente, llorar o tener miedo, cosa que no está bien vista entre los niños, a quien sí se les permite hacer muestras de rabia.

En cuanto a las características del cuerpo, Vázquez et al (1990) destacan que el morfotipo masculino se identifica con cualidades como la potencia, la resistencia o la velocidad, entre otras. Al contrario, los aspectos asociados tradicionalmente al morfotipo femenino son la fragilidad, la flexibilidad, la coordinación, el ritmo, etc. señalan, además, que las habilidades motrices básicas también tienen una marca de género, de manera que tradicionalmente los niños se identifican más con los modelos atléticos (el salto, la carrera, el lanzamiento) y las niñas se identifican más con las destrezas y habilidades coordinativas: los giros, desplazamientos y equilibrios.

Consecuentemente, las cualidades motoras también tienen una asignación tradicional de género.

1.2.1.3 La identidad de género.

A pesar de que desde el punto de vista biológico (y, concretamente, reproductivo), nacemos con un sexo, en sentido estricto no nacemos con un género y, a pesar de ello, éste constituye la primera marca cultural que adquirimos (Jayme, s.f). El momento de asignación del sexo biológico, basado en el examen del aparato genital externo del nuevo ser, constituye el punto de partida de una predestinación cultural articulada en expectativas sociales, roles y rasgos de personalidad. En la misma línea:

En el momento del nacimiento, por la visibilidad de nuestra diferencias genitales: somos niños o niñas: a partir de esta primera diferenciación, se inicia un proceso de socialización diferencial que tiene repercusiones en todas las dimensiones de la vida personal, de forma que aprendemos a ser mujeres y hombres a partir de estos procesos de socialización artificiales en las distintas instancias de nuestra sociedad. (...) Recibimos un "adiestramiento de género" a partir de las interrelaciones, los juegos, canciones, mandatos sociales, modelos, normas, valores, creencias, actitudes que imponen, reproducen, perpetúan y legitiman 'lo artificialmente femenino' y 'lo artificialmente masculino. (Diccionario Online de Coeducación, (s.f), p. 46).

Siguiendo a Jayme (s.f), vemos como la identidad de género constituye, así, el resultado de un cuidadoso proceso que tiene lugar a lo largo de la socialización y en un marco restrictivo, pero haciendo referencia a la subjetividad individual ya que implica haberse identificado en distinto grado con esos contenidos. De tal modo que,



formando parte de la identidad personal, la identidad de género refleja cómo la tipificación sexual/de género afecta incluso a nuestro autoconcepto: nacer hombre o mujer cobra así un significado tanto individual como colectivo, más allá de la diferenciación física propia del sexo.

Cuando crecemos, señala García (2005) al mismo tiempo que desarrollamos la conciencia de ser un individuo distinto de los demás, el denominado *self* existencial, adquirimos el *self* sexual, la autocategorización como hombre o como mujer, y junto con éste el *self* de género. La división biológica que traemos conlleva diferencias reproductivas pero no diferencias actitudinales, normativas, conductuales o de roles. Todo ello es producto de la asignación social. La identidad de género es la autclasificación como hombre o mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer (López, 1988; citado en García, 2005). Es el conjunto de sentimientos y pensamientos que tiene una persona en cuanto miembro de una categoría de género (Carver et al, 2003).

Tanto la identidad personal como la identidad de género son representaciones simbólicas de subjetividades que van desarrollándose a lo largo del ciclo vital pero manteniendo una base que se construye los primeros años de vida. Aunque el proceso socializador perdura toda la vida, es especialmente influyente en la etapa infantil y juvenil. Los niños y niñas aprenden, ya en esas edades, lo que su cultura espera de ellos y ellas: los comportamientos prohibidos y permitidos, penalizados o reforzados. Así, la identidad de género, es el resultado de la confluencia de un conjunto de factores, cognitivos y emocionales, durante la infancia (Jayme, s.f). De esta forma, el entorno social parece ser especialmente crítico en el proceso de la identidad de género, siendo el encargado de transmitir, a través de los agentes socializadores (familia, escuela, medios de comunicación), la información relativa a los roles de género y a los contenidos de la masculinidad y la feminidad.

Rocha (2009) señala que la construcción de la identidad es en sí misma una especie de dilema en tanto involucra por una parte la idea de singularidad o distintividad, (o sea, lo que hace diferente y única a cada persona), pero a su vez refiere la homogeneidad o lo que se comparte con otras personas y que permite ubicar al individuo como parte de un grupo de referencia. Cada persona desarrolla un sentido personal de sí misma en función de sus experiencias, de su historia, de sus características y de sus percepciones, así como en función de sus interacciones y de los valores y normas que rigen su cultura. A través de la psicología diferencial sabemos que:

- A partir de los tres años los niños y niñas ya distinguen lo que es propio de ellos y de ellas, a través de los juguetes, vestidos, colores y espacios.
- Hasta los 6 años las niñas y los niños no distinguen entre las diferencias biológicas y las asignaciones culturales de la identidad de género.
- A partir de los 6 años se empieza a establecer la diferencia entre la identidad sexual y la de género.



Del mismo modo, conocen y verbalizan las actividades y profesiones que son consideradas masculinas o femeninas. Desde estas edades se inicia un sentimiento de pertenencia a uno de los sexos, y a través del proceso de socialización diferenciada se van a ir incorporando artificial y progresivamente nuevos significados a la identidad de género.

1.2.2 Chicos vs Chicas en el deporte.

Con tal de comprender la configuración de los modelos tradicionales de género asociados al deporte, es necesario conocer cómo se han ido configurando a lo largo de la historia.

El deporte, en su vertiente competitiva tradicional, tiene una trayectoria histórica que celebra la masculinidad hegemónica desde sus orígenes en Inglaterra de los siglos XVIII y XIX. Este hecho implica, por un lado, que el deporte sea un espacio idóneo para transmitir los valores tradicionalmente masculinos a los hombres, y por otro, que sea un espacio donde originalmente se ha asignado a las mujeres un papel secundario, de manera que se han tenido que hacer un sitio progresivamente a lo largo de la historia (García, 1991; Pujadas et al, 1995; Pujadas, 2007; citados en Soler 2007).

Tal y como señala Mosquera (2013), el deporte es un reflejo de la sociedad, una construcción social, pues no tiene naturaleza propia, sexo ni género.

Aún con todo, Soler (2007), indica que el deporte, entendido de forma tradicional, se asocia a la definición hegemónica de masculinidad y, a la vez, se convierte en un mecanismo de reproducción.

Desde sus inicios, en Inglaterra, la revolución industrial comportó que los hombres buscaran, de forma más o menos consciente, espacios donde poder descubrir y construir su masculinidad (Bonde, 1996; citado en Soler 2007). El deporte de competición, lo han desarrollado los hombres para los hombres, configurándose así en un ámbito donde poder modelar sus cuerpos según los ideales masculinos, desarrollar unas habilidades motrices y construir un carácter en base a valores que correspondían a los hombres de la sociedad moderna (Fasting, 1991; citada en Zamora, 1998).

Aún así, las mujeres se han introducido en el mundo deportivo. Tal y como se señala en distintas publicaciones, la incorporación de la mujer en el deporte ha sido lenta y difícil a lo largo de la historia, tanto en la forma competitiva como en la de tiempo libre. En un ámbito y en el otro las mujeres han encontrado diferentes obstáculos, por más que su posición ha ido evolucionando a medida que ha cambiado el entorno social (García, 2001; Zamora, 1998; Pujadas, 2007; Alfaro. 2008).



Ahora bien, ¿cuál es el estado actual de la mujer en el deporte en nuestro país? Tal y como señala Rodríguez (2015), España todavía está muy lejos de los porcentajes de igualdad de otros países de la Unión Europea. La presencia de mujeres se sitúa en este ámbito por debajo del 10%, lo que nos equipara a países como Grecia y Portugal. Países con menos recursos (Malta o la República Checa) alcanzan entre un 20% y un 30%. El porcentaje en Irlanda, Holanda o Eslovaquia suele superar el 50%. En estos países se han desarrollado varias líneas de actuación para fomentar la presencia efectiva de las mujeres en los órganos directivos, como la realización de cursos, campañas publicitarias, etc.

Autores como García-Ferrando (2011), exponen que en los últimos años se han realizado numerosos estudios relativos a la distribución de la práctica deportiva entre hombres y mujeres, poniendo de manifiesto la existencia diferencial entre la práctica deportiva masculina y la femenina (18% esta última), elemento que apenas ha variado en las últimas décadas en las que ha oscilado entre el 18% y el 19%. Dichos estudios han tratado a su vez de identificar las razones de tal diferencial. Para García-Ferrando (2011) (p. 202): "generalmente estas investigaciones se han centrado en mujeres adolescentes, subrayando la escasa importancia que le otorgan éstas a las actividades físico-deportivas, incluso cuando cuentan con pocos impedimentos, consideran prioritarias actividades relacionadas con estudios, amigas, relaciones sociales y sentimentales".

Por otro lado, Zucchetti et al (2015), sugieren que los conflictos con el/la mejor amigo/a son los principales motivos desencadenantes de la desmotivación entre las jóvenes deportistas. Otros estudios como los de Ispizua (2003), Guzmán et al (2012) y Martínez et al (2012) concluyen que el principal motivo de abandono y no práctica de actividades físico deportivas en adolescentes, es la falta de tiempo aducida por los estudios, seguida de la preferencia en la realización de otras actividades de tiempo libre, así como la pereza o desgana.

Tabla 4. Diferencias por género y edad respecto a los motivos de abandono de la práctica físico-deportiva.

Motivos abandono	Total (n)	Género (%)		Edad (%)				
		Chico n=221	Chica n=388	13 n=76	14 n=103	15 n=129	16 n=120	17-18 n=185
No tenía instalaciones adecuadas	28	7,7	2,8	5,3	5,8	7	4,2	3,15
No tenía instalaciones cerca	45	7,7	7,2	10,5	10,7	6,2	6,7	4,4
Por lesiones	57	13,6	7,2	5,3	9,7	7	11,7	8,35
Por salud	23	4,1	3,9	9,2	3,9	5,4	1,7	3,4
Enfado con entrenador	32	7,7	3,9	10,5	5,8	5,4	4,2	4,5
Enfado con directivos	3	0,9	0,3	0	1	0	1,7	0
Mis padres no me dejaban	13	1,8	2,3	3,9	0	3,1	2,5	1,1
Por mi novio/a	2	0	0,5	1,3	1	0	0	0
Por estudios	199	26,2	36,1	23,7	24,3	31,8	31,7	42,05
Por trabajo	17	2,7	3,1	2,6	3,9	4,7	4,2	0,35
Por pereza	93	14,5	15,7	11,8	15,5	10,1	15	20,75
Dejo de gustarme	25	3,6	4,4	5,3	5,8	3,9	2,5	4,15
No le veía beneficios	8	1,4	1,3	3,9	1	1,6	1,7	0
Mis amigos no hacían	10	2,7	1	2,6	1,9	4,7	0	0
Falta de apoyo y estímulo	14	1,4	2,6	1,3	0	3,1	4,2	2,1
Por falta de dinero	11	1,8	1,5	1,3	3,9	0,8	1,7	2,4
Otra	29	2,3	6,2	1,3	5,8	5,4	6,7	3,2
		P género =0,002		P edad=0,000				

Nota. Fuente: Martínez et al, 2006.



Resultados parecidos fueron obtenidos por Molinero et al (2006), tal y como se muestra en la *tabla 5*, expuesta a continuación:

Tabla 5. Análisis discriminante de las diferencias de género.

<i>Discriminant Analysis of Gender Differences</i>				
Item	p	Discriminant coefficient	Rating mean	
			Boys (N= 269)	Girls (N= 292)
Had other things to do	.022	-.378	2.67	2.95
Not interested on me	.001	.750	1.98	1.76
Not in good enough shape	.058	.345	1.81	1.65
Parents or friends no longer wanted me to compete	.065	.319	1.72	1.56

Nota. Fuente: Molinero et al, 2006.

Por otro lado, Martínez (2012) apunta como hipótesis el flujo de los roles de género y su incidencia decisiva en la construcción de la propia identidad, lo que implica que para muchas chicas, la práctica de la actividad física-deportiva sea poco importante habida cuenta de su escaso encaje con la noción hegemónica de la feminidad.

Así, a pesar de que en los países desarrollados tanto los chicos como las chicas, los hombres y las mujeres, disponen cada vez de más posibilidades para hacer deporte o practicar actividad física (ofertas de toda clase, más y mejores instalaciones deportivas, profesorado especializado, etc.), nos encontramos que la realidad y las estadísticas continúan ofreciendo una imagen del deporte y de la práctica de actividad física o deportiva con un evidente perfil de género (Pujadas, 2007). Es decir, la elección y las prácticas físicodeportivas que hacen los hombres y las mujeres reproducen, mayoritariamente, los modelos dominantes, ya que son el resultado de diferentes procesos de aprendizaje en relación con el género (López, 2000; citada en Pujadas, 2007).

Atendiendo a que las personas están sumergidas desde que nacen en una sociedad patriarcal con unas creencias sobre el género claramente definidas, deberemos cuestionarnos aún la situación actual: ¿existe un deporte femenino, de naturaleza distinta, elegido libremente por las chicas y mujeres por que se ajusta a sus gustos y sus necesidades? O, por el contrario ¿es la práctica deportiva femenina actual tan solo el reflejo del proceso condicionadamente vivido? Si es así, en la medida que la sociedad evolucione hacia una visión más libre e igualitaria de las personas, las prácticas deportivas acabarán desarrollándose de una manera también más libre y plural, cosa que, por otro lado, sucederá tanto en el deporte femenino como en el masculino.



Tras la revisión bibliográfica, queda patente que la presencia femenina creciente en el ámbito deportivo y la mejora constante de las marcas y los récords conseguidos por mujeres, ha permitido desterrar algunos tópicos y prejuicios más enraizados. Con todo, a pesar de que se haya avanzado en ciertos aspectos, aún estamos lejos de la transformación que supone una construcción libre de los clichés del género y de su jerarquización.

Finalizaremos este apartado con la siguiente cita:

Si bien en la antigua Grecia se consideraba de una manera sexualmente discriminatoria el famoso *citius, altius, fortius*, a las puertas del siglo XXI debemos conseguir que la experiencia humana basada en la práctica del deporte no tenga sexo. Y que, si alguna diferencia tiene que haber en el tema deportivo, esta sea –en todo caso– por motivos personales, y no por razones de género. (Zamora, 1998, p. 19).



2. MARCO LEGISLATIVO

2.1 LEGISLACIÓN A NIVEL GENERAL.

A continuación, se hace referencia a textos de la legislación vigente, tanto internacional como nacional y autonómica, que regula el contexto físico-deportivo y la igualdad de género. Con estas referencias, pretendemos contextualizar el proyecto educativo y justificar su coherencia y pertinencia.

No es objeto de este trabajo realizar un análisis profunda de dicha legislación, por lo que nos centramos en su descripción de forma resumida.

Analizando la normativa actual, nos encontramos con la siguiente legislación específica en cuanto a temas de igualdad:

- En el ámbito Estatal
 - Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
 - Plan estratégico de Igualdad de Oportunidades (2014-2016).
 - Plan Integral de Promoción del Deporte y la Actividad Física.
- En el ámbito Europeo
 - Declaración de Niza sobre el Deporte.
 - Estrategia para la igualdad entre mujeres y hombres (2010-2015).
 - Resolución 2002/2280 (INI) sobre las Mujeres y el Deporte.
 - Carta Europea para la Igualdad de mujeres y hombres en la vida local.

Por otro lado, y siguiendo un texto publicado por el Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer (2012), cabe señalar los mandatos específicos del deporte a nivel de igualdad los cuales se señalan en la tabla 6.

Tabla 6. Mandatos específicos en materia de deporte.

ATÍCULOS/NORMAS	MANDATOS
Art. 29.2 L.O. 3/2007	Adoptar las medidas oportunas para garantizar la igualdad de trato y oportunidades de mujeres y hombres con relación a la práctica de todas las modalidades deportivas.
Art. 25.1 Ley 4/2005	Se prohíbe la organización y realización de actividades deportivas en espacios públicos en las que no se permita o se



	obstaculice la participación de las mujeres en condiciones de igualdad con los hombres.
Art. 29.1 Ley O. 3/2007 Art. 29.3 Decreto 203/2010	Incorporar la efectiva consideración del principio de igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres en el diseño y ejecución de todos los programas públicos de desarrollo del deporte.
Anexo IV Dclon. de Niza Art. 20 Carta Europea CEMR	Asegurar e incrementar el acceso de las mujeres a los recursos deportivos (actividades deportivas de ocio y de competición, instalaciones, etc.) atendiendo a la diversidad de colectivos y necesidades.
Art. 25.4 Ley 4/2005	Fomentar el patrocinio de actividades deportivas tanto de mujeres como de hombres en aquellas modalidades en las que su participación sea minoritaria.
Art. 25.4 Ley 4/2005	Aumentar las ayudas públicas destinadas a modalidades deportivas practicadas mayoritariamente por mujeres.
Art. 25.2 Ley 4/2005 Ap. 42 Resolución 2002/2280	Se prohíbe la concesión de ayudas para actividades deportivas que sean discriminatorias por razón de sexo.
Ap. 19 y 25 Resolución 2002/2280	Incluir la dimensión de género en la formación del profesorado de educación física y del personal de entrenamiento deportivo.
Art. 24.1 Ley 4/2005 Art. 29.2 Ley O. 3/2007 Art. 28.2 Decreto 203/2010 Ap. 42 Resolución 2002/2280 Conferencia del COI en L.A	Promover una representación equilibrada de mujeres y hombres en los puestos de responsabilidad y toma de decisiones.
Ap. 40 Resolución 2002/2280	Adoptar medidas destinadas a prevenir el acoso y el abuso sexual en el deporte

Nota. Fuente: elaboración propia.



2.2 LEGISLACIÓN A NIVEL EDUCATIVO.

La Ley para la Igualdad efectiva de hombres y mujeres, aprobada en marzo de 2007, incluye criterios orientadores de las políticas públicas en diversas materias, entre ellas la de educación, en la que se hace una mención expresa a la coeducación. Así, en el capítulo II del Título II se establecen como fines del sistema educativo "la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad" (p. 12616) y en el marco del principio de calidad, "la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros" (p. 12616). Además, se insta a las administraciones educativas a garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad, evitando que por comportamientos sexistas o estereotipos sexistas, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres, mediante actuaciones vinculadas al modelo de escuela coeducativa:

- La incorporación del principio de igualdad de oportunidades en todo el currículo y en todas las etapas educativas.
- La revisión de comportamientos, contenidos y estereotipos sexistas en el proceso educativo, especialmente en los materiales educativos.
- La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.
- La promoción del equilibrio entre sexos en los órganos de control y gobierno de los centros educativos.
- La cooperación entre Administraciones educativas para fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de la coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia.

Por último, y englobando los dos grandes ámbitos que abarca este proyecto en relación con la igualdad de género, que son el deporte y la educación, cabe destacar la siguiente frase:

El Consejo Superior de Deportes (2009), señala que la aprobación en España, de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (L.O.I.), refleja la voluntad de crear el marco normativo adecuado y favorable para seguir avanzando hacia una sociedad más justa y democrática; por ello, existe una demanda acerca del fomento de estrategias coeducativas en el ámbito escolar. (López, 2012, p. 4).



2.2.1 La LOE y la LOMCE

Con el panorama político actual, aún no está del todo claro qué ocurrirá con la actual ley de educación. Lo que sí que es real es que la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) ya se implantó en 1º, 3º y 5º curso de primaria en el curso 2014-2015; en 2º, 4º y 6º de primaria así como en 1º y 3º de la ESO y 1º de Bachillerato en el actual curso académico 2015-2016; y que se implantará en 2º y 4º de la ESO así como en 2º de Bachillerato en el próximo curso 2016-2017 (datos extraídos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Por ello, y a pesar de que, como se ha comentado anteriormente, el análisis legislativo no es la finalidad de este trabajo, veo necesario dedicar un pequeño apartado a la reflexión sobre la actual ley de educación y su relación con la igualdad de género (eje central de mi proyecto).

“Mientras la normativa legislativa aboga por una educación para la igualdad de género, la materialización de algunas acciones para su consecución sigue siendo escasa y con un limitado acierto en su gestión” (García et al., 2015, p.66). Veamos pues, cuál es el estado de la situación.

Siguiendo un artículo publicado por Fernández et al (2015) en el que se analiza la coeducación en la reforma educativa partir de lo establecido por la CEDAW (siglas en inglés de: Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, aprobada por la ONU en 1979; ratificada por España en el año 1984, debiendo presentar así informes periódicos); se determinan dos cambios concretos que incluye la LOMCE y que no fomentan la coeducación desde la perspectiva de género ni con un enfoque de inclusión: la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, y la posibilidad de financiación pública a escuelas segregadas.

Con respecto al primer cambio, vemos como, si bien la anterior Ley, la LOE, partía de un concepto educativo basado en la idea de ciudadanía, de transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones que les permitiese conocer la sociedad en la que van a vivir e insertarse en ella en tanto que sujetos de derechos y deberes; con la LOMCE esta materia desaparece, reapareciendo la obligación de estudiar Religión o Valores Éticos, desapareciendo así la enseñanza fundamental para la convivencia en una sociedad moderna (Subirats, 2014). El gobierno sostuvo en su último informe para la CEDAW (año 2013), que estas dos nuevas asignaturas dedican parte de su currículum a la equidad entre hombres y mujeres; sin embargo, queda patente que dejan de prestar atención prioritaria a la cuestión reflejando así una merma cuantitativa de los contenidos (Fernández et al 2015).

En la misma línea, investigaciones como la de García et al (2015), hacen hincapié en las negativas consecuencias que esto va a tener en materia de igualdad, llevándonos a la reflexión con la siguiente frase:

Quando se elimine totalmente la asignatura de educación para la ciudadanía, ¿dónde se trabajará de forma concreta, que no transversal la igualdad de género como valor democrático fundamental para la construcción de la



ciudadanía? (...) El género volverá, en el mejor de los casos, a ser tratado desde la transversalidad curricular, perdiéndose como categoría de análisis y, lo más importante, como sentido vivencial, educativo, transformador de la sociedad. (p.70).

“Se podría decir que estamos ante un ‘currículum aséptico’ que está lejos de conseguir la transformación de las mentalidad necesaria para alcanzar una verdades igualdad entre hombres y mujeres”. (Fernández et al, 2015, p. 255).

Por otro lado, decíamos que la posibilidad de financiación pública a escuelas segregadas suponía un punto clave en este retroceso en materia de igualdad. Tal y como señalan Aragón et al (2014), no se ha demostrado que la segregación por sexos produzca mejores resultados académicos o que las chicas aprendan de forma diferente que los chicos, pilar en el que parece que se justifican los conservadores para esta segregación. Lo que sí que se ha demostrado y se ha justificado a lo largo de todo el marco conceptual, es que la coeducación es la vía más efectiva para la conquista de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Además, siguiendo el artículo de Aragón (2014), cabe destacar que no se debe perder de vista que cada sujeto, sea niño o niña, tiene una manera distinta de aprender, unas necesidades individuales; por lo que la mejor idea es romper con los estereotipos educacionales y adaptar la educación, para que se acomode a las necesidades del estudiantado, enseñándoles todas las habilidades que les permitirán ser ciudadanos y ciudadanas activas.

En esta línea, tal y como señala Castañón (2014), a pesar de que en la anterior ley se desarrollaba la necesidad de la superación desde la educación de las discriminaciones por razón de sexo, parece que las administraciones educativas no han fomentado la formación del profesorado para dirigirles hacia un modelo coeducativo; esta situación, con la actual ley, se agrava todavía más.

En un tema tan complejo como es el género, las leyes educativas deberían no sólo eliminar las barreras explícitas que discriminan a las mujeres, sino adoptar nuevas soluciones que hagan posible la formación de personas que desarrollen sus capacidades en todos los aspectos de la vida social, afectiva, cultural y profesional. (Castañón, 2014, p. 8).





3.EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

3.1 INTRODUCCIÓN.

A continuación, se desarrollará el Proyecto "Coeducando desde el deporte".

En primer lugar, se justificará el por qué de una iniciativa de esta índole. A continuación, se especificará el grupo de edad al que va dirigido, los objetivos, contenidos, temporalización general de la elaboración del proyecto y actividades que se llevarán a cabo en la intervención, así como la justificación de la elección de cada una de las partes.

Por otro lado, se hará referencia a los recursos necesarios para poder desenvolver el proyecto y la manera de conseguirlos.

Además, también se ha destinado un a la evaluación del alumnado, el proyecto y la persona encargada del mismo, puesto que es una herramienta esencial para su buen funcionamiento.



3.2 JUSTIFICACIÓN.

3.2.1 ¿Por qué un proyecto sin estereotipos de género?

Tal y como se ha venido desarrollando en el marco teórico, las desigualdades de género están patentes en nuestra sociedad y, desgraciadamente, el deporte continúa "teniendo sexo", sigue estando bajo un velo estereotipado, mermando nuestras libertades y las de las generaciones futuras. Y esta es la principal razón y motivación para desarrollar un proyecto de estas características.

3.2.2 ¿Por qué un proyecto educativo?

Todo el proceso de adquisición y consolidación de la identidad de género se establece, tal y como señala Jayme (s.f), a lo largo del proceso de socialización, a través de estereotipos, roles y la consecuente construcción subjetiva que cada persona realiza de las informaciones de género, dándoles un contenido psicológico propio. La transmisión de tales informaciones, tal y como se ha comentado, se sustenta en los agentes socializadores; siendo la familia, la escuela, las amistades y los medios de comunicación los que se encargan de difundir los contenidos psicosociales inherentes a la cultura.

Por todo ello, la escuela no puede permanecer ajena a lo que acontece en el exterior, y es que en ella se reproducen todas y cada una de aquellas desigualdades existentes en nuestra sociedad. La escuela, como promotora del cambio social, debe buscar el camino hacia la igualdad entre ambos sexos, admitiendo las diferencias y similitudes en tanto que seres humanos son, y así desarrollar valores de respeto al margen de los estereotipos sexistas. Además, está demostrado que el entorno escolar es ideal para trabajar desde las primeras etapas la asunción de valores y conductas acordes con la forma de vivir de la sociedad donde se desenvuelven los individuos (Valdivia, 2009).

Por otro lado, las actividades físico-deportivas tienen unas características especiales que hacen que sea un foco de atención en el aspecto coeducativo. La realización de dichas actividades favorece un lugar idóneo para acometer el cambio social, promoviendo un ambiente coeducativo, de igualdad y equidad entre ambos sexos, como base de respeto hacia el otro sexo en nuestra cultura.

De hecho, Zabell (2007) señala que la solución a la igualdad de hombres y mujeres en el deporte debe nacer en las escuelas, ya que es esencial trabajar desde la base.

Teniendo todo esto en cuenta, el proyecto está destinado a los colegios, como actividad puntual, con la finalidad de contribuir a desmontar estereotipos, generar debate y motivar cambios en las actitudes del alumnado, así como del personal docente y las familias.



3.2.3 ¿Por qué se justifica este proyecto en la Educación Infantil?

La relación de los objetivos y contenidos de las áreas de conocimiento a desarrollar en el segundo ciclo de educación infantil según la LOE (Ley Orgánica de Educación), con el proyecto son:

Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Objetivos

2. Progresar en el control del cuerpo, desarrollando la percepción sensorial y ajustando el tono, el equilibrio y la coordinación del movimiento a las características del contexto.

3. Conocer y representar su cuerpo, algunos de sus elementos y funciones, descubriendo sus posibilidades de acción y de expresión.

4. Identificar necesidades, sentimientos, emociones o preferencias, y ser progresivamente capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, gradualmente, también los de los otros.

Contenidos

Bloque 2. Juego y movimiento.

Gusto e interés por la exploración sensoriomotriz para el conocimiento personal, el de los demás y la relación con los objetos en situaciones de aula que favorezcan la actividad espontánea.

Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas y deseo de superación personal.

Exploración y progresivo control de las habilidades motrices básicas más habituales como la marcha, la carrera, el salto y los lanzamientos.

Juegos motores, sensoriales, simbólicos y de reglas. Exploración del entorno a través del juego. Sentimiento de seguridad personal en la participación en juegos diversos. Gusto por el juego.

Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico.

Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.



Progresivo control postural, del tono, equilibrio y respiración, tanto en reposo como en movimiento. Satisfacción por el creciente dominio corporal.

Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.

Nociones básicas de orientación (hacia, hasta, desde...) y coordinación de movimientos.

Área 2. Conocimiento del entorno

Objetivos

1. Observar y explorar de forma activa su entorno físico, natural y social, desarrollar el sentido de pertenencia al mismo, mostrando interés por su conocimiento, y desenvolverse en él con cierta seguridad y autonomía.

2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

3. Identificar y acercarse al conocimiento de distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, a algunas características de sus miembros, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio

Contenidos

Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida.

Percepción de semejanzas y diferencias entre los objetos. Discriminación de algunos atributos de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos. Relaciones de pertenencia y no pertenencia.

Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza.

Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar. Visión crítica y valoración de actitudes positivas en relación con la naturaleza.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.

Interés por participar y colaborar en las tareas cotidianas en el hogar y la escuela. Identificación y rechazo de estereotipos y prejuicios sexistas. Establecimiento de relaciones equilibradas entre niños y niñas.

Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.



Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Objetivos

5. Acercarse a las producciones de tradición cultural. Comprender, recitar, contar y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

6. Desarrollar la curiosidad y la creatividad interactuando con producciones plásticas, audiovisuales y tecnológicas, teatrales, musicales, o danzas, mediante el empleo de técnicas diversas.

7. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

Contenidos

Bloque 1. Lenguaje verbal. Escuchar, hablar y conversar.

Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.

Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión, estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.

Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, transmitidos por medios audiovisuales.

Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

Acercamiento a la literatura.

Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.

Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

“Visionado de producciones audiovisuales como películas, videos o presentaciones de imágenes. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética”



3.3 DESTINATARIOS y DESTINATARIAS.

El proyecto va dirigido a niños y niñas del último curso de Educación Infantil (5 – 6 años).

Este grupo de edad forma parte de la denominada 2ª infancia (Vázquez Lazo, 2012).

Siguiendo a Dallo y Masabey (2008), la 2ª infancia, se caracteriza por el control de la motricidad manipulativa gráfica, así como por el control del equilibrio dinámico y estático (saltos desde diferentes alturas, cambios de direcciones al correr, el desafío permanente de lanzar queriendo llegar más lejos,...); todo ello respetando el principio básico de la espontaneidad. Además, en esta etapa, se produce el "egocentrismo", es decir, todo gira en torno al "yo" del infante. Este será el período en el que se deberá iniciar en el trabajo de las habilidades motrices básicas, desde un punto de vista relativamente rudimentario (Vázquez Lazo, 2012), así, los objetivos motores serán los movimientos elementales, es decir, habilidades motrices básicas: desplazamientos, giros, saltos y manipulaciones.

Dentro del ámbito del desarrollo motor, la educación infantil se propone, tal y como señalan Contreras y Gómez (2008) facilitar y afianzar los logros que posibilitan la maduración referente al control del cuerpo, desde el mantenimiento de la postura y los movimientos amplios y locomotrices hasta los movimientos precisos que permiten diversas modificaciones de acción, y al mismo tiempo favorece el proceso de representación del cuerpo y de las coordenadas espacio-temporales en los que se desarrolla la acción.

Piaget (1963) (citado en Contreras y Gómez, 2008), sostiene que, mediante la actividad corporal, el niño piensa, aprende, crea y afronta sus problemas. Esta etapa es un período de globalidad irreplicable que se debe aprovechar por planteamiento educativos de tipo psicomotor.

La razón de que este sea el colectivo elegido, es que distintos estudios y publicaciones, como el de Albert (1983) o Jayme (s.f), han determinado que la edad en la que se adquieren los estereotipos de género es sobre los 5 años, destacando la existencia de una período crítico en la construcción de la identidad de género, comprendido entre la adquisición del lenguaje y aproximadamente los seis años, durante el cual se están asentando las bases de la identidad de género.

Además, tal y como se ha venido explicando anteriormente, la intervención a través de una orientación desde las primeras etapas educativas posibilita que las personas puedan elegir libremente, en función de sus capacidades y preferencias, sin ninguna imposición social preestablecida.



3.4 OBJETIVOS.

Los objetivos que se pretende que logre el alumnado son:

- Reflexionar sobre los estereotipos de género en el deporte.
- Tener una visión del deporte más amplia, aprendiendo que existen muchos deportes, distintos a los más mediatizados.
- Entender que el deporte no tiene fronteras y que se puede practicar aquél que te hace feliz.
- Comprender que no hay juegos, actividades ni deportes para niñas o para niños.
- Disfrutar de una experiencia práctica en deportes claramente estereotipados, para ver que cualquier persona es capaz de hacer el deporte que quiera.
- Coordinar y controlar el cuerpo, así como sus posibilidades motrices en situaciones de predeporte: rugby y danza.
- Sentir seguridad con los propios gustos, expectativas y preferencias.
- Identificar sentimientos, emociones y preferencias, y ser capaz de expresarlos, comunicarlos y representarlos.
- Construir una autoimagen positiva y aceptar la propia identidad, y establecer relaciones sociales positivas y no sexistas.
- Valorar todas las posibilidades de actividad deportiva que tenemos, desde las particularidades de cada uno y cada una.
- Asimilar valores y actitudes de igualdad.
- Aprender a compartir la vida desde el respeto, el reconocimiento mutuo, la autonomía y la corresponsabilidad.



3.5 CONTENIDOS.

Los contenidos que se van a desarrollar en este proyecto son:

- La coeducación como medio de transmisión de valores de la igualdad, el respeto, el reconocimiento mutuo, la autonomía y la corresponsabilidad.
- Los estereotipos de género en el deporte.
- El control y coordinación del cuerpo, así como sus posibilidades motrices a través de la expresión corporal, la danza y el rugby.
- Deportes poco apoyados por los medios de comunicación: fútbol americano, escalada, ballet, voleibol, hockey, natación, patinaje, judo.
- Deportes muy apoyados por los medios de comunicación: tenis, fútbol, baloncesto, ciclismo.
- La resolución de situaciones de la vida cotidiana con iniciativa y autonomía, colaborando en tareas y aceptando normas.
- Los juegos como proceso de aprendizaje y desarrollo de actitudes.
- El cuento como medio de transmisión de valores.



3.6 APORTACIÓN A LAS COMPETENCIAS.

Parte de la justificación de que la aplicación de este proyecto sea en centros educativos, como se viene indicando, es por la relación que tiene con los contenidos y objetivos que la LOE propone para el segundo ciclo de educación infantil. Por lo tanto, no podíamos dejar fuera un pequeño análisis de la contribución que hace a la adquisición de las competencias básicas que la citada ley marca.

A pesar de que las siete competencias básicas que marca el BOE pueden trabajarse a partir de las actividades que en este proyecto se proponen, a continuación se pasará a señalar aquellas con las que entendemos que existe una relación más directa.

La principal competencia que se intentará desarrollar es la competencia social y ciudadana. Una de las finalidades del proyecto es que el alumnado adquiera valores y pensamientos de igualdad, respeto, corresponsabilidad; por lo tanto la dinámica y enfoque de las actividades están pensados para que los niños y niñas experimenten la cooperación, la sociabilidad, el respeto (tanto a las normas como a las personas y la diversidad), etc; es decir, los procesos básicos que nos llevarán a la adquisición final de dicha competencia.

Por otro lado, cabe destacar que gran parte de la intervención se basa en la participación activa del alumnado, fomentando que den su punto de vista, que reflexionen sobre sus respuestas, etc. por lo tanto la competencia lingüística será trabajada durante la mayor parte de las actividades. Además, no debemos olvidar que dicha competencia no se desarrolla solo a través de la emisión de mensajes, si no que se pretende que el alumnado también sea capaz de entender y comprenderlos. En este sentido, la actividad de la "hora del cuento" está especialmente planteada con la intención de que los niños y niñas trabajen todas las áreas de la competencia lingüística.

El tratamiento de la competencia cultural y artística se realizará desde distintas perspectivas. Por un lado, esta competencia se trabajará con la actividad del baile, y es que a pesar de que su principal objetivo no sea ese, a través del movimiento con música el alumnado experimentará el ritmo, la belleza del movimiento, el baile como manifestación artística del cuerpo y parte de nuestra cultura, etc. Por otro lado, esta competencia también se manifiesta en procesos básicos de expresión no verbal como son el cuerpo o las representaciones de imágenes; y ambos aspectos están presentes en las actividades propuestas.

Por último, y no por ello menos importante, se hará especial hincapié en el trabajo de la competencia en autonomía e iniciativa personal. Al igual que el resto de competencias, ésta, se puede desarrollar en varios aspectos. Así, por ejemplo, los niños y niñas deberán ponerla práctica cuando se les pida por su opinión sobre los deportes y su asociación según el sexo, pero también cuando estén "jugando" al rugby y deban decidir a quién pasar el balón o hacia donde correr. Además, y como fin último que culmina esta competencia, cabe decir que uno de los objetivos del proyecto es el de "sentir seguridad con los propios gustos, expectativas y preferencias", tomando así especial importante el trabajo de esta competencia.



3.7 TEMPORALIZACIÓN.

3.7.1 Temporalización general de la elaboración del proyecto.

A continuación, se presenta un calendario con todas las tareas realizadas en la elaboración de este proyecto. Para ello, se sigue la leyenda de colores explicitada en la tabla 7.

Además, también se realizaron una serie de pruebas piloto (explicadas con detalle en el cuarto punto de este trabajo), y todas las tareas desarrolladas para su correcto funcionamiento, están también recogidas en el calendario. La leyenda de estas tareas se encuentra especificada en la tabla 8. Por otro lado, para poder identificar cada una de las tareas con el centro con el que tienen relación, en letra mayúscula y negrita se especifica: CNR Betanzos, CPR Atocha Betanzos o CEIP Curros Enriquez.

Cabe señalar que las tareas especificadas en esta octava tabla, son de especial interés ya que se repetirán en cada una de las intervenciones futuras que se realicen, cambiando, eso sí, el hecho de pedir y devolver el material al INEF, puesto que en el supuesto real, se contará con material propio comprado con la ayuda proporcionada gracias al programa 'Iniciativa Xove'.

Tabla 7. Leyenda utilizada para el reconocimiento de las tareas generales de la elaboración del proyecto.

	Revisión de bibliografía.
	Preparación de la sesión.
	Revisión de la sesión por parte de mi directora de TFG.
	Elaboración del dossier a entregar a los centros. [adjunto en el anexo 1]
	Revisión del dossier por parte de mi directora de TFG.
	Impresión de los dossieres.
	Elaboración material didáctico para la sesión: - Cuento motriz. - Imágenes de deportes. - Imagen Alem y Eva. - Hoja de colorear con la frase reflexiva.
	Revisión del material por parte de mi directora de TFG.
	Impresión y preparación del material didáctico.
	Preparación vídeos de deportes.
	Preparación de la música para la sesión.
	Elaboración e impresión de la autorización de grabación de imágenes para los padres/madres/tutores de los y las menores. [ejemplo adjunto en anexo 2]

Nota. Fuente: Elaboración propia.



Tabla 8. Leyenda utilizada para el reconocimiento de las tareas desarrolladas en las pruebas piloto.

	Contactar con el centro en el que se pretende desarrollar la sesión y concertar una cita.
	Entrega del dossier para el centro.
	Confirmación por parte del centro tanto del desarrollo de la actividad como del número de participantes en ella.
	Elaboración e impresión de la autorización de grabación de imágenes para los padres/madres/tutores de los y las menores.
	Entrega de las autorizaciones en el centro.
	Recogida de las autorizaciones
	Contactar con ayudantes de la sesión (chico que baile y chica que juegue al rugby)
	Confirmación del y la ayudante para asistir a la sesión
	Peticion de préstamo de material al INEF Galicia: - 4 balones de rugby de foam - 4 balones de rugby
	Recogida de material en INEF
	Desarrollo de la sesión
	Devolución de material en INEF
	Análisis de la sesión

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Calendario de la temporalización del proyecto.

Mes	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sáb	Dom
Ago 2015	31	1	2	3	4	5	6
Sep 2015	7	8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27
	28	29	30	1	2	3	4
Oct 2015	5	6	7	8	9	10	11
	12	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24	25
	26	27	28	29	30	31	1
	2	3	4	5	6	7	8



Mes	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie	Sáb	Dom
Nov 2015	9	10	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20	21	22
	CNR BETANZOS			CNR BETANZOS			
	23	24	25	26	27	28	29
	CNR BETANZOS	CNR BETANZOS	CNR BETANZOS	CNR BETANZOS			

	31	1 CNR BETANZOS	2 CNR BETANZOS	3	4	5	6
Dic 2015	7 CNR BETANZOS	8	9	10 CNR BETANZOS	11 CNR BETANZOS	12	13
	14 CNR BETANZOS	15 CNR BETANZOS	16	17	18	19	20
Abr. 2016	18 CEIP CURROS ENRIQUEZ	19	20	21 CEIP CURROS ENRIQUEZ	22	23	24
	25 CEIP CURROS ENRIQUEZ	26 CEIP CURROS ENRIQUEZ	27 CEIP CURROS ENRIQUEZ	28 CEIP CURROS ENRIQUEZ	29	30	1
	CPR ATOCHA BETANZOS			CPR ATOCHA BETANZOS			
May 2016	2 CPR ATOCHA BETANZOS	3 CEIP CURROS ENRIQUEZ	4	5 CPR ATOCHA BETANZOS	6	7	8
		CPR ATOCHA BETANZOS	CPR ATOCHA BETANZOS				
	9 CEIP CURROS ENRIQUEZ	10 CPR ATOCHA BETANZOS	11 CPR ATOCHA BETANZOS	12 CEIP CURROS ENRIQUEZ	13 CEIP CURROS ENRIQUEZ	14	15
	16 CPR ATOCHA BETANZOS	17	18	19 CPR ATOCHA BETANZOS	20 CPR ATOCHA BETANZOS	21	22
	23 CEIP CURROS ENRIQUEZ	24 CEIP CURROS ENRIQUEZ	25	26 CPR ATOCHA BETANZOS	27 CPR ATOCHA BETANZOS	28	29
	30	31					

Nota. Fuente: Elaboración propia.



3.7.2 Temporalización de las actividades del proyecto.

La idea de este proyecto, es intervenir en sesiones únicas con una duración aproximada de dos horas en centros escolares. A continuación, se adjunta una tabla en la que se muestra la temporalización las actividades que se desarrollarán:

Tabla 10. Duración de las actividades del proyecto.

ACTIVIDAD		DURACIÓN APROXIMADA
Presentación		10'
¿De quién será?		15'
¿De quién será? ... real		5'
¡A jugar!	Baile	10'
	Rugby	15'
<i>Descanso</i>		20'
La hora del cuento		20'
¡A dibujar!		15'
Reflexión final		5'

Nota. Fuente: Elaboración propia.



3.8 INTERVENCIÓN.

3.8.1 Sesión en el centro.

3.8.1.1 Las actividades.

A continuación, en la tabla número 9, se muestran las actividades de las que consta la sesión que se desarrollará en los centros.

En ella, además del nombre de cada una de las actividades, se presenta una pequeña descripción de las mismas, el lugar en el que se desarrollará, la disposición del alumnado, los objetivos que la actividad persigue de cada al alumnado y de cara a la persona encargada de la sesión, su duración, el material que se necesita para poder llevarla a cabo y el tipo de estilo de enseñanza/aprendizaje que se procurará utilizar.



Tabla 11. Actividades de las que consta la sesión.

ACTIVIDAD 1: PRESENTACIÓN		
DESCRIPCIÓN	El alumnado se dispondrá en círculo. La encargada de la actividad comenzará con una pelota de gomaespuma en las manos y se presentará diciendo su nombre, el deporte que practica y por qué empezó a practicarlo. A continuación, le pasará la pelota a algún niño o niña que también tendrá que presentarse. Y así sucesivamente hasta que todo el grupo se haya presentado.	
LUGAR DE DESARROLLO	Aula.	
DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO	Formando un círculo (sentados o de pie) en el que también estará incluida la encargada de la actividad.	
OBJETIVOS	Para el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Entablar un primer contacto fluido. - Lograr un mayor grado de deshinibición.
	Para la encargada de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer un poco el grupo
DURACIÓN		10 minutos.
MATERIAL NECESARIO		<ul style="list-style-type: none"> - Balón de goma espuma.
ESTILO ENSEÑANZA/APRENDIZAJE		Asignación de tareas.
ACTIVIDAD 2: ¿DE QUIÉN SERÁ REAL?		
DESCRIPCIÓN	Se colgará el dibujo de un niño (personaje al que llamaremos Alem) y de una niña (a la que llamaremos Eva), e iremos enseñando elementos significativos de varios deportes. Los niños y niñas deberán ir diciendo, respetando los turnos de palabra, si creen que ese deporte lo practica Alem o, por el contrario, lo practica Eva. La idea es que, al mismo tiempo, vayan justificando el por qué de su respuesta (permitiéndonos así	



		indagar, un poco, en si tienen o no estereotipos de género en relación con el deporte). Se tendrán dos elementos de cada deporte, por lo que, si no se llega a un acuerdo común sobre quién lo practica, lo pegaremos en ambos cuerpos (el de Alem y el de Eva). Se puede dar el caso de que no reconozcan algún elemento deportivo, y ahí es dónde aprovecharemos para explicar algo sobre ese deporte, aportando imágenes y/o vídeos para que tengan un referente visual sobre el mismo.
LUGAR DE DESARROLLO		Aula.
DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO		Sentados y sentadas frente a la pizarra o lugar en el que esté colgada la imagen de Alem y Eva y en el que también estará la encargada de la actividad.
OBJETIVOS	Para el alumnado	<ul style="list-style-type: none">- Reconocer distintos deportes.- Pensar si existen o no relaciones entre los deportes y el sexo de los personajes.- Reflexionar sobre el por qué de sus decisiones.
	Para la encargada de la actividad	<ul style="list-style-type: none">- Conocer si existen o no estereotipos de género en el grupo.
DURACIÓN		15 minutos.
MATERIAL NECESARIO		<ul style="list-style-type: none">- Dibujo de Alem y Eva.- Dibujos de los elementos deportivos.- Blue tack. [ilustraciones adjuntas en el anexo 3]
ESTILO ENSEÑANZA/APRENDIZAJE		Resolución de problemas
ACTIVIDAD 3: ¿DE QUIÉN SERÁ? ... REAL		
DESCRIPCIÓN		Pondremos una bachata, y el alumnado deberá identificar el deporte con el que se relaciona lo que está sonando. Una vez identificado, se les preguntará quién de las dos personas que están acompañando a la encargada de la actividad es la que practica baile



		(el chico o la chica). A partir de sus respuestas, seguiremos con la reflexión guiada sobre el por qué de su reacción, etc.
LUGAR DE DESARROLLO		Aula
DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO		Sentados y sentadas frente al proyector, la encargada de la actividad y sus dos acompañantes.
OBJETIVOS	Para el alumnado	<ul style="list-style-type: none">- Identificar el deporte relacionado con ese tipo de música.- Relacionar el deporte con un chico o con una chica real.- Reflexionar sobre el por qué de sus decisiones
	Para la encargada de la actividad	<ul style="list-style-type: none">- Reconocer si existen o no conductas estereotipadas.- Procurar razonar críticamente con los niños y niñas sobre sus respuestas.
DURACIÓN		5 minutos
MATERIAL NECESARIO		<ul style="list-style-type: none">- Canción de bachata.- Ordenador o reproductor de música con altavoces.
ESTILO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE		Resolución de problemas.
ACTIVIDAD 4: ¡A JUGAR!		
DESCRIPCIÓN	<p>Esta actividad se dividirá en dos partes: una relacionada con la actividad que practica el chico, el baile; y otra relacionada con la actividad que practica la chica, el rugby.</p> <ol style="list-style-type: none">1. El chico bailarín, se presentará indicando su nombre, explicando el deporte que realiza y por qué empezó en él (igual la primera actividad que se realiza en el proyecto). A continuación, hará una pequeña demostración con la canción anteriormente utilizada ("Te regalo el mar"), demostrando que los chicos también pueden practicar "deportes femeninos". Después, les enseñará una coreografía básica y pondremos música para que lo practiquen, bailen y disfruten de la música y el movimiento.	



	<p>2. La jugadora de rugby, se presentará indicando su nombre, explicando el deporte que realiza y por qué empezó en él. Después, se pondrá una pequeña parte de un partido de rugby femenino. Tras esto, nos iremos a un lugar amplio en el que se realizarán una serie de juegos de rugby adaptados para el grupo de edad, que serán los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Pilla con balón.</u> Dos personas del grupo tendrán un balón de rugby cada una, y serán quienes pillen. El objetivo es dar con el móvil, sin lanzarlo, a un compañero/a, siendo ésta/a quien pille ahora.• <u>Carrera de relevos.</u> Se formarán dos equipos, y se dispondrán en fila, cada persona detrás de la otra. La primera persona de cada fila tendrá en sus manos un balón de rugby, y a 5 metros de ella, se colocará un aro. A la señal de la encargada de la actividad, la primera de cada fila deberá correr hasta el aro, posar el balón, y volver corriendo con él hasta la fila. Al llegar, le chocará la mano a la siguiente persona, quien repetirá la ejecución, y así sucesivamente.• <u>Balones en casa.</u> Se formarán dos equipos, esta vez, se colocarán enfrentados uno con el otro. Cada equipo tendrá detrás un aro con 4 balones (dos de minirugby y otros dos de rugby). El objetivo, es conseguir el máximo de balones del otro aro sin que quiten balones del propio. Para ello, habrá que correr y, si estás en posesión del balón y una persona del otro equipo te toca, deberás devolver el balón a su aro.
LUGAR DE DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none">1. Aula2. Aula y pabellón/pista polideportiva/parque, ... (lugar amplio)
DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO	<ol style="list-style-type: none">1. Sentados y sentadas frente al proyector, la encargada de la actividad y sus dos acompañantes.2. Sentados y sentadas frente al proyector, la encargada de la actividad y sus dos acompañantes. Y, después, en función del juego que se realice en el exterior.



OBJETIVOS	Para el alumnado	<ul style="list-style-type: none">- Experimentar, de manera adaptada, una parte significativa de dos deportes totalmente estereotipados y distintos entre sí.- Darse cuenta de que el sexo de las personas no es un limitante para la práctica de actividad físico-deportiva.
	Para la encargada de la actividad	<ul style="list-style-type: none">- Lograr que el alumnado disfrute de las actividades propuestas y alcancen un nivel óptimo de compromiso motor.
DURACIÓN		25 minutos
MATERIAL NECESARIO		<ul style="list-style-type: none">- Canción: "baila el ritmo vuelta" (grupo: Los Locos)- Ordenador o reproductor de música con altavoces.- 2 balones de rugby.- Proyector.
ESTILO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE		Asignación de tareas/ descubrimiento guiado.
ACTIVIDAD 5: LA HORA DEL CUENTO		
DESCRIPCIÓN		La segunda actividad, se les pedía que pensasen cuáles podían ser los deportes que practica Alem y cuáles los que practica Eva; y ahora, a través del cuento motriz, sabrán qué es lo que realmente practican. Se trata de un cuento motriz con perspectiva coeducativa. [adjunto en el anexo 4]
LUGAR DE DESARROLLO		Aula.
DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO		Formando un círculo sentados o tumbados en el suelo, con la encargada incluida en él.
OBJETIVOS	Para el alumnado	<ul style="list-style-type: none">- Trabajar la expresión corporal.- Comprender la expresión oral.- Adquirir valores y pensamientos de igualdad motriz de género a través del cuento.
	Para la encargada de la actividad	<ul style="list-style-type: none">- Transmitir valores y pensamientos de igualdad a través del cuento motriz.



DURACIÓN		10 minutos.
MATERIAL NECESARIO		- Cuento motriz de Alem y Eva (producción propia).
ESTILO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE		Descubrimiento guiado
ACTIVIDAD 6: ¡A DIBUJAR!		
DESCRIPCIÓN		Una vez finalizado el cuento motriz, se les pedirá que dibujen en un folio lo que más les haya gustado de la historia, o de las actividades que se han desarrollado a lo largo de la sesión. Dicho dibujo se lo llevarán a casa, e irá coronado con la frase: <u>"Todos y todas aprendieron que cualquier persona puede practicar cualquier deporte, y que, como somos diferentes, nos pueden gustar cosas distintas"</u> .
LUGAR DE DESARROLLO		Aula
DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO		Sentados y sentadas en sus sillas y mesas.
OBJETIVOS	Para el alumnado	- Plasmar mediante una ilustración sus ideas, pensamientos, gustos,... en relación con las actividades realizadas.
	Para la encargada de la actividad	- Procurar que el seno familiar del alumnado reflexione un poco sobre los estereotipos de género en el deporte.
DURACIÓN		15 minutos.
MATERIAL NECESARIO		- Folios con la frase escrita. - Colores. - Lugar en el que sentarse y poder dibujar (silla y mesa)
ESTILO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE		Resolución de problemas
ACTIVIDAD 7: PUESTA EN COMÚN		
DESCRIPCIÓN		Para finalizar la intervención, haremos una pequeña reflexión sobre qué les han parecido los dos "deportes" y hacerles ver, asimismo, que todas y todos podemos



		practicar todos los deportes. En esta última parte, aprovecharemos también para animarles a que, a lo largo de su vida, prueben todos los deportes que puedan para que puedan llegar a encontrar el que les gusta, el que les hace feliz a ELLOS y ELLAS (no solamente al que nos manda la sociedad).
LUGAR DE DESARROLLO		Aula.
DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO		Indiferente.
OBJETIVOS	Para el alumnado	<ul style="list-style-type: none">- Realizar una última reflexión sobre el tema de la sesión.- Interiorizar que el hecho de ser chico o chica no debe limitar las posibilidades de realizar uno u otro deporte.
	Para la encargada de la actividad	<ul style="list-style-type: none">- Transmitir la importancia de que todos y todas somos capaces de lo que queramos, y que el hecho de ser chico o chica no debe limitar sus opciones.
DURACIÓN		5 minutos.
MATERIAL NECESARIO		Ninguno.
ESTILO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE		Descubrimiento guiado.

Nota. Fuente: Elaboración propia.



3.8.1.2 Estrategias metodológico/didácticas.

Una de las finalidades de este proyecto, es implicar al alumnado, hacerlo partícipe del entorno, instar a que reflexione por sí mismo,... involucrarlo en la sociedad en la que vivimos y fomentar el cambio. Por ello, uno de los estilos de enseñanza-aprendizaje que más se usa es la resolución de problemas y el descubrimiento guiado.

Siguiendo a Alsina (2014), destacaremos que la resolución de problemas, busca que el alumnado llegue a la solución a través de la experimentación. En ocasiones, puede haber varias soluciones (como en el caso de la segunda actividad: "¿de quién será?"), pero serán ellos y ellas mismas quienes decidan cuál es la que más se adapte a la ocasión. Además, fomenta la creatividad, la reflexión, el mecanismo cognitivo, etc. Por otra parte, el descubrimiento guiado favorece la independencia y las capacidades de decisión del alumnado, ya que son ellos y ellas mismas quienes descubren los pasos que les llevan al objetivo final con la ayuda del o la docente.

En algunas actividades, tal y como se muestra en la tabla 9, se recurrirá a la asignación de tareas, puesto que el objetivo de la actividad se consigue mejor de esta forma. Así, por ejemplo, en la actividad número uno ("Presentación"), se les pide que formen un círculo, se presenten y pasen la pelota a un compañero/a, pero el hecho de traspasarles la decisión de tipo postural (pasar la pelota con una mano, con dos, cerca, lejos,...), ya permite que la organización de la actividad no sea tan rígida como en el mando directo y se crea un clima más agradable.

En cuanto al tipo de actividades, cabe destacar que se basan en la utilización del juego y el cuento.

A través del juego, se ofrecen actividades dinámicas y distintas para contribuir a la adquisición de vivencias y aprendizajes significativos. Sarlé y Arnaiz (2009), señalan que la investigación sobre el juego muestra su relación con la mejora de las ejecuciones o rendimientos en los dominios cognitivo, lingüístico y social-afectivo. Además, el juego como actividad cognitiva aparece asociado con el desarrollo del pensamiento abstracto, la perseverancia y la concentración, el pensamiento divergente y creativo, y el desarrollo de procesos de análisis y síntesis que facilitan la organización perceptiva (Johnson, Christie y Yawkey, 1999; López de Sosoaga, 2005; citados en Sarlé y Arnaiz, 2009). Por último, como instrumento de socialización, el juego estimula los procesos de comunicación y cooperación entre pares, amplía el conocimiento del mundo social del adulto y promueve el desarrollo moral por la asimilación voluntaria de reglas de conducta que facilitan el desarrollo de la conciencia personal. Por otro lado, tal y como señala Ruiz Repullo (2007), los juegos conforman un mecanismo de aprendizaje que está presente y se desarrolla, de manera significativa en los primeros años de vida. Por todo ello, nos basaremos en una metodología jugada, en el aprendizaje cooperativo, el cual se caracteriza por la consecución de un objetivo común, jugar aprendiendo.

Además, cabe destacar el uso del cuento como medio de transmisión de valores. Tal y como señala el 'Diccionario Online de Coeducación', publicado por el Ministerio



de sanidad, servicios sociales e igualdad (s.f), el cuento es uno de los recursos didácticos más potentes de los que se disponen en educación infantil. La primera función que tiene el cuento, es la de entretener, pero además, es un elemento fundamental de socialización y de descubrimiento de la identidad personal. Además, el cuento socializa, inculca ideas y valores, transmite modelos de actuación, ofrece modelos de identificación desde el punto de vista emocional, ofrece una fuente de imaginación y, lo más importante, a partir de los cuentos, los niños y niñas crean sus propias historias e imaginan su mundo ideal.

Por otro lado, es interesante señalar la creación del cuento motriz "Alem y Eva" como elemento importante en la intervención. Roper y Clifton (2013), tras realizar una investigación sobre la representación de las chicas físicamente activas en los libros e ilustraciones infantiles, concluyeron que existen pocos cuentos dedicados a las niñas activas físicamente y atléticas, por lo tanto, el mensaje que se transmite es que la actividad física y el deporte no son componentes centrales en la vida y experiencias de las chicas, y por lo tanto no son dignos de atención literaria significativa. Esta situación es realmente preocupante, y es que como se viene señalando, la literatura infantil juega un papel muy importante en la formación de actitudes, comportantes y adquisición de roles. De ahí, el hecho de haber realizado el citado cuento, primero como recurso didáctico, y segundo, como manera de elaborar algo novedoso y que, a mí parecer, es muy necesario.

3.8.2 Actividad complementaria.

Con el fin de la intervención repercuta también el profesorado implicado en la socialización de los niños y las niñas, se facilitará un pequeño dossier (adjunto en el anexo 5) con material que podrá ser utilizado por los y las docentes, el cual pretende mostrar la utilidad de los juegos tradicionales transformándolo desde un análisis de género, mostrando nuevas formas de jugar, de tal forma que se conviertan en instrumentos válidos para educar en igualdad.

De igual forma, en dicho dossier, se facilitan también cuentos coeducativos, que pueden ser transformados en cuentos motrices.



3.9 RECURSOS.

En este apartado del trabajo, se van mencionar los recursos que serán necesarios para que el proyecto de pueda llevar a cabo.

Para que todo salga adelante, se contará con la ayuda económica que ofrece la Xunta Galicia a través de su programa: 'Iniciativa Xove'. Este, es un programa de la Dirección General de Juventud, Participación y Voluntariado, que consiste en una línea de ayudas que llegan hasta los 5.000 € y que está pensada para que los y las jóvenes pueda desarrollar ideas que, transformadas en proyectos e iniciativas de interés, puedan revertir en la juventud actual y de nuestra sociedad.

Este proyecto cumple con los requisitos y condiciones que se requieren para poder optar a la fuente de financiación, los cuales se pueden consultar en:

http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160303/AnuncioG0425-240216-0001_gl.html

3.9.1 Recursos humanos.

A continuación, se adjunta una tabla con los datos de la persona que será la encargada de la actividad, debiendo responsabilizarse de todos los trámites, adquisición de material, contacto con los centros, etc. Así como del desarrollo de las actividades.

Tabla 12. Responsable del proyecto.

NOMBRE	OCUPACIÓN	E-MAIL	TELÉFONO
Marina Castro	Responsable del proyecto.	marina.castro@udc.es	607 973 477

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Además, para el correcto desarrollo de las actividades, se necesitará del trabajo de otras dos personas, cuyos datos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 13. Responsable de las actividades deportivas.

NOMBRE	OCUPACIÓN	E-MAIL	TELÉFONO
Olaya López	Responsable de la actividad de rugby.	olayalh@gmail.es	626 099 439
Artai González	Responsable de la actividad de baile.	artai.gonzalez@udc.es	618 043 946

Nota. Fuente: Elaboración propia.



3.9.2 Recursos materiales.

Los recursos materiales fungibles, es decir, aquellos que se gastan o deterioran con su uso, necesarios para la realización de las actividades son los especificados en la tabla 14.

Tabla 14. Relación de los recursos materiales fungibles y su coste.

MATERIAL	CANTIDAD	COSTE INDIVIDUAL	COSTE TOTAL
Imagen Alem y Eva	1	3€	3€
Imágenes de los elementos de los deportes	26	0'20€	5'2€
Cuento motriz de Alem y Eva	1	1'50€	1'50€
Balones de rugby de foam	2	3€	6€
Balones de rugby	2	18€	36€
Aros	4	6'50 €	26€
Petos	25	2'50€	62'50€
Conos (lote)	1	10€	10€
Lápices de colores (pack)	2	3'75€	7'50€
Folios con la frase impresa	20	0'10€	2€ (por intervención)
			TOTAL: 159'70 €

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, para el desarrollo de la sesión, se precisa ordenador y altavoces, es decir material inventariable (el cual no está incluido en la ayuda que provee la Xunta). Debido a que en la mayoría de centros escolares cuentan con al menos un ordenador o proyector, siempre que sea posible se utilizará el del colegio. En caso de que el centro no disponga de dicho material, será la responsable del proyecto quien deje su propio portátil para el desarrollo del mismo.



3.9.3 Recursos económicos.

En este apartado, se pasará a detallar cómo se va a sostener el proyecto. Tal y como se ha mencionado, se contará con la ayuda del proyecto 'Iniciativa Xove', a través de la cual se sostendrán los gastos que se exponen en la tabla 15.

Tabla 15. Análisis de costes.

CONCEPTO	CUANTÍA	TOTAL/INTERVENCIÓN
Recursos materiales.	98'25 €	159'70 €
Responsable del proyecto.	15 €/ hora	30 €
Responsables de las actividades deportivas.	10€/hora	40 €
Gastos de asesoría, contratación y otros.	600€/anual*	-
		TOTAL: 829'7 €

Nota. Fuente: Elaboración propia.

**Dicho cálculo es aproximado, y podría disminuir en cuantía en caso de que, por ejemplo, las actividades no se llevaran a cabo todos los meses.*



3.10 EVALUACIÓN.

Definimos la evaluación como "un proceso dinámico y sistemático mediante el cual verificamos los resultados adquiridos de nuestra planificación" (Ruiz de Arzúa, 2010, p. 22), la finalidad de la misma es detectar sus fortalezas y debilidades, con el fin de poder mejorar. Además, siguiendo al profesor Carrera (2015), cabe destacar que el proceso de evaluación debe tener por objeto tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos mismos de enseñanza.

La evaluación es un parte integrante de los proyectos, no añadido al final de los mismos (...) si se diseña, planifica y pone en funcionamiento, será imprescindible conocer qué es lo que consigue por el hecho mismo de poner la iniciativa en acción. (Santos, 1993, p.45)

Así, vemos como es un proceso necesario, que no podemos obviar.

Con el fin de realizar una evaluación completa, se ha decidido establecer para tres partes fundamentales: el proyecto, el profesor/a y el alumnado, cuyas evaluaciones se pasan a detallar en los siguientes puntos. Para cada una de ellas, se describirán tanto los momentos como instrumentos de evaluación y en el caso de la evaluación del alumnado, además, se determinarán también los criterios de evaluación.

3.10.1 Evaluación del proyecto.

Antes de la intervención, se utilizará una herramienta diseñada por el Instituto del Mujer para su estudio "Diagnóstico sobre el estado de la coeducación en España y propuesta de acciones futuras", cuyo fin es detectar las buenas prácticas coeducativas. Dicha herramienta está compuesta por una serie de test que se estructuran en tres niveles:

- Nivel 1: permite saber si se trata de una experiencia coeducativa.
- Nivel 2: determina si estamos ante una práctica interesante.
- Nivel 3: establece si se trata efectivamente de una propuesta ejemplar, pudiéndose considerar definitivamente como una buena práctica.

Estos test, los cuales se encuentran adjuntos en el siguiente punto de este apartado bajo el título "instrumentos", nos permitirán la cuantificación del número de elementos positivos que presenta el proyecto, pudiendo establecer de esta manera si aspira a ser una iniciativa ejemplar a la luz de los estudios realizados y a las aportaciones de expertos y expertas.

Una vez hecha y 'aprobada' la evaluación inicial, se pasará a la acción. Tras la intervención, se realizará una evaluación final del proyecto. Para ello, tanto la responsable del proyecto como los/las responsables de las actividades deportivas, se

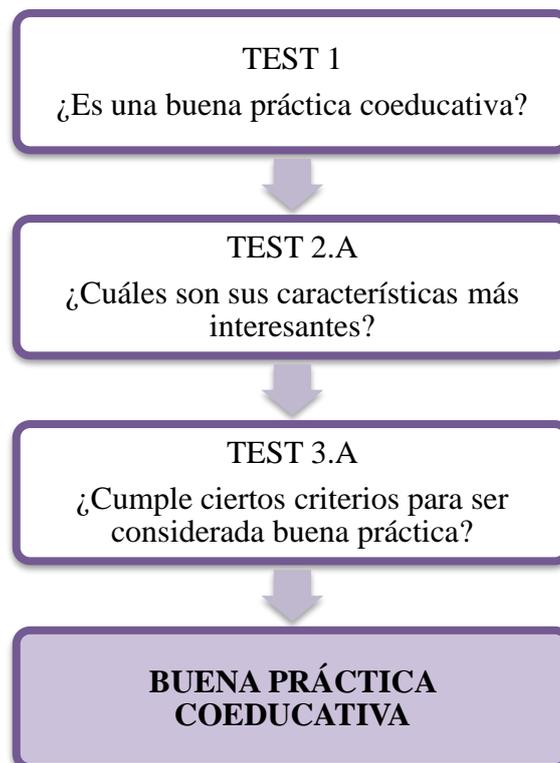


reunirán para reflexionar sobre el mismo. Algunos de los aspectos sobre los que centrarán su atención son:

- Buen ajuste del tiempo.
- Planteamiento adecuado de las actividades.
- Logro de los objetivos previamente establecidos.

Además, para que en la reflexión intervenga también un agente externo, se ha diseñado una encuesta para el profesor/a del grupo con el que se intervendrá. Esta encuesta es de tipo abierto, puesto que así se le otorga mayor libertad al entrevistado/a y posibilita adquirir respuestas más reflexivas y que abren más el abanico de posibilidades. Así mismo, cabe destacar que al profesor/a del grupo con el que se desarrolle la actividad, se le preguntará sobre aspectos relacionados con el alumnado, con el proyecto y con los/las responsables del mismo, con el fin de obtener el máximo de información posible y poder reflexionar y mejorar sobre las actividades y demás componentes de la intervención. Dicha encuesta se adjunta en el anexo 6.

3.10.1.1 Instrumentos.





TEST 1. DETECCIÓN DE PRÁCTICAS COEDUCATIVAS.

- Reconoce de forma explícita o implícita que el sexismo se manifiesta en la escuela.
- Cuestiona los roles asignados por sexo.
- Aporta nuevos elementos y conocimientos al currículo escolar.
- Contribuye a desarrollar una relación más igualitaria entre hombres y mujeres.
- Se fundamenta en la educación en valores: igualdad, tolerancia, respeto y resolución pacífica de los conflictos.

TEST 2.A. CARACTERÍSTICAS DESTACADAS DE LAS PRÁCTICAS COEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

- Es un proyecto que parte de cierto conocimiento u observación del entorno.
- Rompe con las dinámicas y prácticas tradicionales de la escuela.
- Modifica la situación de partida a corto o medio plazo.
- Está al servicio del alumnado y de la escuela.
- Contribuye a la sensibilización del alumnado.
- Contribuye a la sensibilización del profesorado.
- Contribuye a la sensibilización del entorno inmediato.
- Fomenta la participación y la dimensión cooperativa entre el alumnado.
- Promueve el descubrimiento, el pensamiento y el debate.
- Produce cierto impacto entre las personas destinatarias.
- Cuenta con materiales para desarrollar el trabajo.
- Aplica una metodología activa, participativa y motivadora.
- Tiene previsto cierto seguimiento y valoración.
- Es una iniciativa de un equipo de docentes.
- Cuenta con cierta implicación por parte de un grupo de docentes.
- Es una experiencia con cierta vocación de continuidad.
- Cuenta con una programación y una coordinación.
- Se publicita y se difunde en el centro y en el entorno inmediato.
- Presta atención a la utilización de lenguaje no sexista.

TEST 3.A. ELEMENTOS QUE DEFINEN UNA POSIBLE BUENA PRÁCTICA.

- Se desarrolla en el marco de una norma o un plan gubernamental / institucional.
- Se desarrolla en el marco de un proyecto de Centro.
- Se desarrolla en el marco de un proyecto de Claustro.
- Parte de un análisis del entorno.



- Parte de un diagnóstico de igualdad del centro.
- Está fundamentado en experiencias anteriores.
- Está fundamentado en la investigación-acción.
- Cuenta con la coparticipación del alumnado en todo el proceso.
- Implica en el proceso a la familia. Implica en el proceso a la comunidad.
- Hay un compromiso general del profesorado en su desarrollo.
- Hay una participación e implicación activa del profesorado/profesionales en su desarrollo.
- Da lugar a una modificación clara de conductas y mentalidades.
- Metodológicamente tiene en cuenta la dificultad de evaluar los cambios de actitudes.
- Cuenta con espacios de divulgación, reflexión y debate.
- Cuenta con indicadores específicos en los ámbitos de intervención.
- Tiene previsto en su propio proceso de desarrollo cómo continuar o evolucionar con la acción.
- Tiene previsto el seguimiento y la evaluación.
- Cuenta con materiales específicos, propios o ajenos, y herramientas adecuadas.
- Es un proyecto a medio y largo plazo.
- Supone una base sólida para la transversalidad a medio plazo en el centro.
- Cuenta con actividades innovadoras adaptadas a la escuela y el entorno.
- Es transferible; sus acciones son susceptibles de ser replicadas y adaptadas en otros entornos.
- Dispone de programación, coordinación, calendario y presupuesto.
- Se publicita y se difunde por distintos medios.

3.10.2 Evaluación de la encargada de la intervención.

La evaluación de la encargada de la actividad, se realizará tras la intervención en el centro. Al igual que sucedía con la evaluación del proyecto, se utilizará una doble vía: la auto reflexión y las respuestas de la encuesta que cubrirá el profesor o profesora encargada del grupo.

Para que la auto reflexión sea lo más precisa posible, se grabará la sesión en vídeo y se observará para poder responder de la forma más objetiva posible a los ítems que se especifican en el punto de "instrumentos" de este apartado.



3.10.2.1 Instrumentos.

CENTRO:

FECHA:

CURSO:

	SÍ	NO
¿He dedicado el suficiente tiempo a preparar el material para la sesión?		
¿He sido capaz de conectar con el grupo?		
¿He explicado los juegos y tareas de manera comprensible?		
¿He logrado que todo el alumnado intervenga, al menos, alguna vez?		
¿He sabido adaptarme al grupo-clase modificando las tareas?		
¿Mi tono y actitud ha sido el adecuado durante toda la sesión?		
¿He conseguido mantener la atención del alumnado?		
¿He podido controlar/frenar actitudes 'antisociales'?		
¿Me he ajustado al tiempo preestablecido?		

Observaciones:



3.10.3 Evaluación del alumnado.

3.10.3.1 Momentos.

La evaluación del alumnado se realizará en tres momentos:

- Antes de intervenir, deberemos realizar una evaluación inicial del alumnado para poder adaptarnos mejor al grupo.
- Durante la intervención, haremos una evaluación continua fruto de la propia observación. En función de cómo veamos que actúa el grupo, que interactúa, que se expresa, etc. adaptaremos el ritmo de las tareas, modificaremos el tono de voz, cambiaremos los juegos, orientaremos las actividades, etc. Esta evaluación continua es fundamental si queremos que prime el principio de individualización para el correcto logro de objetivos.
- Después de la intervención, se propone una evaluación final que constará de dos partes. Por un lado, la hará la profesora o profesor del grupo; por otro, y en caso de que sea posible, nos plantearíamos volver al centro al cabo de unos meses.

3.10.3.2 Instrumentos.

En la evaluación inicial, se utilizarán distintos instrumentos: por un lado, la información que se le pedirá al profesor/a del grupo (necesidades especiales, características del grupo, etc) y, por otro, aprovecharemos la actividad número 1 "Presentación" para hacernos una ligera idea sobre el perfil del alumnado. Con este juego, fácilmente podremos detectar quien tiene más vergüenza, o quién es más extrovertido/a, así como si son activos y activas o no, etc. Todo esto nos dará una primera información que será de gran valor para considerar en la ejecución de las tareas.

En la evaluación continua, se utilizará la observación como herramienta de evaluación cualitativa.

Por último, en la evaluación final, se utilizará como instrumento, la segunda actividad "¿De quién será?", así como la observación de la misma, con el fin de observar si realmente ha cambiado o no su perspectiva, sus reflexiones, actitudes y respuestas. Así mismo, tal y como se decía anteriormente, se propondrá al profesor o profesora del grupo que realice una evaluación, usando para ello el instrumento que crea oportuno. Para ello, se le facilitarán los criterios de evaluación por si quisiese utilizarlos.



3.10.3.3 Criterios.

Los criterios de evaluación que nos planteamos, y que se le propondrán al profesor o profesora para que realice la evaluación final son:

- Construir una imagen positiva de sí mismo y aceptar la propia identidad.
- Establecer relaciones sociales positivas y no sexistas en los diferentes grupos a los que pertenece.
- Identificar deportes y situaciones deportivas como positivas para niños y niñas.
- Coordinar y controlar su cuerpo, sus posibilidades motrices en situaciones de predeporte: rugby y danza.
- Resolver con iniciativa y autonomía las situaciones de la vida cotidiana, colaborar en tareas y aceptar las normas.





4. PRUEBAS PILOTO

4.1 INTRODUCCIÓN.

Este proyecto nació con la idea de poder llevarlo a cabo gracias a la ayuda percibida del programa 'Iniciativa Xove', ofreciéndolo en centros educativos de la provincia de A Coruña. Sin embargo, y antes de formalizarlo, nos propusimos realizarlo en lo que se denominará como "prueba piloto".

Esta 'prueba piloto' nace de la ilusión de ver cómo está realmente la situación actual, qué piensan los niños y las niñas sobre los deportes, conocer si es cierto que ya desde los 5 años existen estereotipos de género, etc, en definitiva, comprobar si toda la teoría revisada concordaba con la realidad práctica. Además, se pretendía comprobar si las actividades propuestas se ajustan realmente a la finalidad que cada una de ellas persigue, si la intervención resultaba motivante para el alumnado, etc.

Así, decidí ponerme en contacto con compañeros y compañeras que pudiesen echarme una mano con la intervención y reunir un grupo de niños y niñas del Club Náutico Ría de Betanzos (entidad en la que trabajo como entrenadora de las categorías inferiores). Todas las partes implicadas parecían entusiasmadas con la idea, y la experiencia fue tremendamente enriquecedora para tod@s, especialmente para mí. Me di cuenta de que realmente queda mucho por hacer, en pleno siglo XXI existen estereotipos de género muy arraigados, por lo que decidí llevar a cabo el proyecto en otros dos centros, en este caso, dentro de un ámbito de enseñanza formal.

Los centros fueron el CEIP Curros Enríquez (A Coruña) y el CPR Plurilingüe Ntra. Sra. del Carmen- Atocha (Betanzos).

Con el fin de que quedase una memoria audiovisual de la experiencia y poder analizar en profundidad cada una de las sesiones, se grabó cada una de ellas. Para ello, se realizó un documento para que los padres/madres o tutores/as de los y las menores nos autorizasen. En el anexo 2 se adjunta el modelo.

A continuación, se pasa a exponer la temporalización general de la puesta en práctica de la intervención. Así como el análisis de cada una de las intervenciones.



4.2 TEMPORALIZACIÓN.

Todas las tareas realizadas para poder llevar a cabo el proyecto en los tres centros anteriormente citados, son los que se han detallado ya en la tabla 9, bajo el epígrafe de la 'temporalización del proyecto'.



4.3 LAS INTERVENCIONES.

4.3.1 Club Náutico Ría de Betanzos.

4.3.1.1 Contextualización.

Las instalaciones.

El CNR Betanzos, está situado en el Paseo Ramón Beade s/n de la ciudad de Betanzos.

En este Club, como es de esperar, se llevan a cabo actividades deportivas relacionadas con la modalidad de piragüismo. Para ello, cuenta con un edificio en el que además de un hangar para guardar las piraguas, existen también vestuarios con duchas, una oficina, un gimnasio con material de musculación y una sala en la que se llevan a cabo los entrenamientos de los y las más benjamines los días que las condiciones meteorológicas no permiten bajar al río. Dicha sala, es la que se utilizó para llevar a cabo parte de la sesión.

Por otro lado, cabe decir que las instalaciones se encuentran próximas al Parque Pablo Iglesias, por lo que se aprovechó esa zona para desarrollar la parte de la sesión relacionada con la aproximación al rugby.

Imagen 1. Fotografía del Club.



Nota. Fuente: Elaboración propia.



Imagen 2. Imagen panorámica de la sala.



Nota. Fuente: Elaboración propia.

Imagen 3. Vista aérea de la ubicación del parque y las instalaciones.



Nota. Fuente: Google Maps.



El grupo.

La sesión fue dirigida a un grupo de veinte sujetos: diez niñas y diez niños.

El grupo de edad fue un tanto heterogéneo: la niña más pequeña tenía 5 años, y los dos niños más pequeños, 6; mientras que los niños más mayores tenían 10 años. El resto del grupo tenía 9 años.

A pesar de tener unas edades tan distintas, todos y todas practicaban algún deporte y, la mayoría de ellos y ellas, piragüismo (puesto que en la actividad participaron la mayor parte de los niños y niñas que entrenan conmigo a este deporte en el club). Por lo tanto, partíamos de la base de que era un grupo activo y de que ya han pasado un primer "filtro" de estereotipo de género, y es que aún a día de hoy el piragüismo es un deporte considerado como masculino. Así, tanto los niños como las niñas, se esperaba que ya tuviesen más aceptado el hecho de que las chicas también pueden practicar un "deporte de chicos", hecho que condicionaría sus reacciones en las actividades que se desarrollarían en la sesión.

Por otro lado, cabe destacar que ningún participante tiene necesidades especiales de tipo físico ni psicológico, por lo que, en un principio, no nos planteamos hacer ninguna adaptación específica. Aún así, como siempre, se parte de la idea de que se debe individualizar las actividades dentro de lo posible, buscando así la igual participación de todos y todas.

Con el fin de poder adaptar mejor la sesión al grupo, se ve necesario señalar las características que, a modo genérico, cabe esperar dependiendo del rango de edad.

Así, el grupo queda dividido en dos grandes subgrupos en función de la edad. Por un lado, tenemos a los niños y niñas de 5 y 6 años, quienes forman parte de la denominada 2ª infancia, y por otro, a los niños y niñas de 9 y 10 años, los cuales estarían dentro de la llamada 3ª infancia (Vázquez Lazo, 2012).

Siguiendo a Dallo y Masabey (2008), la 2ª infancia, se caracteriza por el control de la motricidad manipulativa gráfica, así como por el control del equilibrio dinámico y estático (saltos desde diferentes alturas, cambios de direcciones al correr, el desafío permanente de lanzar queriendo llegar más lejos,...); todo ello respetando el principio básico de la espontaneidad. Además, en esta etapa, se produce el "egocentrismo", es decir, todo gira entorno al "yo" del infante. Este será el período en el que se deberá iniciar en el trabajo de las habilidades motrices básicas, desde un punto de vista relativamente rudimentario (Vázquez Lazo, 2012).

Tal y como hemos dicho, hay un segundo subgrupo de niños y niñas, quienes están dentro de la denominada 3ª infancia. Según Vázquez Lazo (2012), es una de las etapas más críticas y donde encontraremos una gran diferenciación entre el desarrollo



de las niñas y de los niños. Representa el momento de "oro" en el cual consolidar todas las habilidades motrices básicas. Además, esta etapa destaca por la mejora del rendimiento motor en tareas de fuerza, velocidad, resistencia, agilidad, equilibrio y motricidad fina; así como por el conocimiento y percepción del esquema corporal y el desarrollo de los procesos perceptivo cognoscitivos implicados en las tareas motrices (tiempo de reacción, toma de decisiones, atención, memoria, discriminación perceptiva, etc.) (Carrasco y Carrasco, s.f).

A continuación, se muestra la imagen de una parte del grupo a la que fue dirigida la sesión una vez finalizada la misma.

Imagen 4. Fotografía de parte del grupo al finalizar la sesión.



Nota. Fuente: Elaboración propia.



4.3.1.2 Análisis de la sesión.

En primer lugar, nos llamó especialmente la atención (de forma positiva) el hecho de que tuviesen "tan claro" que todos los deportes pueden ser practicados tanto por niños como por niñas; sin embargo, esta afirmación va entre comillas ya que la primera reacción de la mayoría de los y las participantes era encasillar el deporte en géneros, y después de preguntarles que explicasen y argumentasen su visión, cambiaban de opinión ... Eso hace pensar que ciertos estereotipos son creados de forma irracional, y se adquieren de manera inconsciente; y es por eso que, cuando se les pedía que explicasen el por qué de su decisión (que racionalizasen su respuesta al fin y al cabo), cambiaban de parecer. Otro aspecto a tener en cuenta con respecto a sus opiniones, es que había un chico mayor (10 años) que se tiene muy ganado el respeto del grupo, por lo que cuando él opinaba algo, rápidamente todos los niños opinaban como él... así es que la presión del "líder", o la presión del grupo, también condicionaba sus opiniones. Sería mucho más efectivo hacer la prueba de relacionar deportes con sexos de manera individual, aunque como el objetivo específico de la sesión no era el de saber y analizar sus opiniones, sino que era intentar cambiar esos roles de género, tampoco creemos que haya mayor problema en que haya ocurrido lo descrito.

Otro aspecto a señalar es, como ya se ha dicho anteriormente, que la mayoría de participantes ya se conocían de antes (puesto que entrenan juntos y juntas), así es que, por lo general, fueron los más desinhibidos a la hora de expresarse... el resto del grupo (conformado por los hermanos y hermanas pequeñas), se mantenía algo más al margen. Para romper un poco el hielo, se planteó el primer juego de presentaciones; pero aún así, no dio como para que ganasen toda la confianza que igual necesitaba algún niño o niña en concreto para sentirse más a gusto con el grupo y más libre para expresarse. Quizás, si se tuviera que repetir la sesión con un grupo en el que no se conocieran entre sí, hubiera sido interesante dedicar más tiempo a hacer juegos de presentación y desinhibición.

Cuando realizamos la tercera actividad: "¿De quién será? ... real" (el "juego" de adivinar a quién pertenecía el baile), nos llamó la atención que todas las chicas eligieron a Bea, mientras que todos los chicos eligieron a Artai (cuando durante el juego de los personajes de dibujo (actividad número dos: "¿De quién será?"), parecía que tenían muy aceptado e interiorizado que todos los deportes son para todas las personas). Ante esto, podríamos pensar que son las chicas las que tienen más asumido ese concepto sexista sobre el baile, pero el comentario de uno de los niños nos dejó atónitos: "Vaya, ¡cómo le estamos humillando!", es decir, él estaba diciendo que quien practicaba baile era el chico, pero era una forma de ridiculizarlo... o sea que, por lo visto, a la hora de enfrentarse a personas reales, el rol de género vuelve a aparecer.

Aún con todo, todos los niños y niñas participaron activamente de la actividad de baile, riéndose y cantando la canción, hecho que nos da a entender que estaban realmente disfrutando del momento. Así como luego, en el parque, participaron todos y todas en los juegos de aproximación al rugby, pasándolo en grande.



En esta segunda parte sí que se debería haber tenido más en cuenta el tema de las edades, ya que los más pequeños y pequeñas apenas tocaban balón, estaban perdidos en el juego, etc., y por consiguiente, se aburrían un poco.

Con respecto al rugby, y una vez finalizada la actividad de la práctica, nos llamó mucho la atención la opinión de algún niño cuando le preguntamos si ese deporte era de chicas o chicos. La respuesta fue que es de chicas, ¿el por qué? Pues porque tenían ante ellos una chica que juega al rugby y porque anteriormente, en la sala, les habíamos enseñado un partido de rugby femenino, nunca antes habían visto a nadie jugar al rugby. Es decir, que asociaron el deporte a un género por lo que habían visto; de ello podemos extrapolar el enorme poder que tienen los medios de comunicación en la transmisión de valores y estereotipos. No conocemos lo que no vemos. Probablemente, si estos niños hubiesen visto antes algún partido de rugby masculino, lo hubiesen asociado directamente a los chicos, pero como no lo habían visto, como no tenían ninguna referencia ni información previa, lo han asociado a las chicas, es lo que han visto. O sea que, seguramente, si los medios de comunicación hiciesen más visible la otra cara de todos los deportes (el fútbol femenino, la natación sincronizada mixta, el boxeo femenino, la gimnasia masculina, etc.), tendríamos unos roles de género menos arraigados.

Como punto casi final a la intervención, contamos el cuento motriz de Alem y Eva.

Tras la hora y media que llevábamos de actividad, no teníamos muy claro si iban a seguir motivadas y motivados con la sesión, si iban a estar atendiendo al cuento etc. Pero el hecho de haber transformado la historia en un cuento motriz, facilitó que mantuviésemos constantemente la atención de los pequeños y pequeñas. Además, les gustó y lo entendieron a la perfección, muestra de ello, las bonitas ilustraciones que hicieron libremente sobre el cuento motriz (actividad número seis: ¡A dibujar!; como ejemplo, se adjuntan tres en la imagen 5).

En cuanto a las ilustraciones, también es interesante hacer un pequeño análisis. Se observó que las niñas y los niños dibujaron indiferentemente a los personajes del cuento, es decir, que no todos los niños dibujaron a 'Alem' ni todas las niñas dibujaron a 'Eva'. Otro aspecto a destacar es que tampoco dibujaron a los personajes con la vestimenta socialmente aceptada para su sexo, y es que, por ejemplo, hubo algún dibujo de 'Alem' vestido con falda, y 'Eva' aparecía con pantalones en la mayoría de las ilustraciones. *(Este es un aspecto muy interesante y es que se encontraron diferencias muy significativas con respecto a los otros grupos con los que se realizó la sesión).*



Imagen 5. Ejemplo de algunas ilustraciones realizadas en la actividad número seis: "¡A dibujar!".



Nota. Fuente: Elaboración propia.



4.3.2 CEIP Curros Enríquez.

4.3.2.1 Contextualización.

El centro.

El CEIP Curros Enríquez de A Coruña está situado en el Parque de Marte número 1.

Entre sus instalaciones, las que son de interés para las actividades que se van a desarrollar, son tanto el aula como el pabellón cubierto y las dos pistas polideportivas.

Cabe destacar, que el centro cuenta con material propio que será de gran utilidad para el desarrollo de la sesión:

- En el aula:
 - Ordenador portátil.
 - Proyector.
 - Altavoces.
 - Mesas y sillas.
 - Colores.

- En el pabellón:
 - Aros.
 - Conos.

Por otro lado, cabe destacar que es un colegio público que acoge niños y niñas de diferentes clases sociales y etnias, además, no tiene uniforme para sus alumnos ni alumnas hecho que, tal y como se analizará más adelante, tiene una relación con ciertas reacciones observadas en el alumnado.



Imagen 6. Vista aérea del CEIP Curros Enríquez.



Nota. Fuente: Google Maps.

Imagen 7. Fotografía de parte del aula durante la segunda actividad: "¿De quién será?".



Nota. Fuente: Elaboración propia.



Imagen 8. Fotografía de parte del pabellón utilizado para la cuarta actividad: "¡A jugar!".



Nota. Fuente: Elaboración propia.

El grupo.

El grupo con lo que se desarrolló la actividad fue la clase de 4 años (Educación infantil). En total, estaba compuesto por veintidós niños y niñas.

La mayoría de ellos y ellas, practican alguna actividad física en su tiempo de ocio, como salir en bicicleta o ir a extraescolares de iniciación deportiva. Debido a su corta edad, y como cabía esperar, ningún alumno ni alumna practica deporte como tal.

No nos constaba que ningún participante tuviese necesidades especiales de tipo físico ni psicológico, por lo que, en un principio, no nos planteamos hacer ninguna adaptación específica. Aún así, como siempre, se parte de la idea de que se debe individualizar las actividades dentro de lo posible, procurando la participación activa de todo el colectivo.



4.3.2.2 Análisis de la sesión.

Lo primero que cabe destacar de esta sesión es la corta edad de los niños y niñas. Si bien es cierto que a nivel general se establece que los y las infantiles de esta edad se encuentran en la misma fase de desarrollo motor que los niños y niñas de 5 años (2ª infancia), a nivel psicológico y madurativo en poco se parecen (hecho que además señalaba la tutora del grupo). Este hecho es de especial importancia ya que, sin duda alguna, marcó el desarrollo de la sesión. Así, por ejemplo, fue de especial importancia el hecho de ser claros y claras con las explicaciones, intentar mantener un orden de palabra, captar su atención, etc.

En cuanto al análisis del desarrollo de las actividades en sí en relación con sus comportamientos y actitudes, cabe señalar especialmente que tenían poco conocimiento sobre los deportes que se les enseñaban en la primera actividad "¿De quién será?", y que los pocos o pocas que sí que conocían 'realmente' el deporte, rápidamente lo identificaban con un sexo. Así, vemos una vez más como la sociedad y los medios de comunicación influyen sobre nuestra percepción de la realidad. Los niños y niñas que no sabían muy bien a qué deporte a qué deporte nos estábamos refiriendo, o bien opinaban que lo podían hacer los dos personajes (Alem y Eva), o simplemente se dejaban llevar por lo que opinase la mayoría.

Esto nos lleva a una doble conclusión. Por un lado, el poco conocimiento que existe por parte de los niños y niñas sobre los deportes que no son los que en este proyecto se reconocen como 'los más apoyados por los medios de comunicación'. Por lo tanto, vemos la necesidad que hay de acercar al alumnado a nuevas prácticas deportivas o nuevas formas de actividad física; y es que, a pesar de que en su corta edad no se pretende que practiquen deportes como tal, en un futuro, ¿cómo van a querer practicar un deporte distinto al fútbol (por citar un ejemplo) si ni siquiera conocen otros? Es necesario ampliar las fronteras del deporte para que sean libres de elegir aquel que más se ajusta a sus gustos, necesidades y motivaciones, con el fin de conseguir adultos y adultas activas. Por otro lado, la enorme importancia que ejerce la presión de grupo y la necesidad de educar a los niños y niñas de forma que estén seguros y seguras de sus decisiones, para que su opinión tenga importancia.

La siguiente parte de la intervención, la parte de juego real, fue un poco especial por el hecho que destacábamos antes de la maduración del alumnado. En el baile era difícil que siguieran las indicaciones, por lo que al final recurrimos a que cada uno y cada una bailase y se expresara moviéndose como quisiese. De la misma forma, con los juegos de "rugby", vimos que les costaba mucho entender los límites de espacio, que había que pasar el balón, etc. Así es que, especialmente en este caso, tuvimos que ser capaces de adaptarnos el grupo y modificar ciertos aspectos con el fin de poder llevar a cabo la sesión con éxito. Al acabar ambas actividades, la mayoría mostraba un gran entusiasmo, y hasta alguna niña que al principio de la actividad de rugby se había mostrado reticente por el hecho de que "es un deporte de chicos y son muy brutos", nos vino a preguntar dónde se podía apuntar para jugar, porque le había gustado mucho. ¡Cuán importante es que experimenten, que prueben



y que sean ellos y ellas mismas quienes deciden qué les gusta y qué no, en vez de que sea la sociedad quien lo delimite!

Nos hubiera gustado poder hacer un análisis de los dibujos que realizaron al finalizar la sesión, pero en este caso, nos encontramos con dos hándicaps: por un lado, que tenían prisa por acabar la actividad y tuvieron que acabar el dibujo en sus respectivas casas; por otro, que a estas edades aún dibujan "con palos", hecho que dificulta en cierta forma el poder analizar aspectos generales a simple vista. Aún así, de los pocos que pudimos ver, cabe destacar que no había diferencia significativa entre los de las niñas y los de los niños en cuanto a la forma que tenían los cuerpos o cómo iban "vestidos".

Como análisis final de esta sesión, adjuntaré un e-mail que mandó la tutora del grupo a mi directora de TFG:

Imagen 9. Correo electrónico de la profesora del CEIP Curros Enríquez.

Ola Cristina:
Primeiro agradeceres a vos a actividade. Os nen@s quedaron encantados. Para eles é toda unha experiencia. A miña opinión persoal é que quizás para o alumnado de 4 anos é un pouco longa. Adaptando os tempos e actividade, creo que se podería traballar o tema en tódolos niveis tanto de Educación Infantil, coma Educación Primaria. Por exemplo: - 3 anos: partindo do conto (no que se podería completar con imaxes e algún traballo de coloreado), e ir aumentando progresivamente as actividades según a idade, 4 anos: conto, diálogo sobre os deportes, imaxes dos debuxos na pizarra, 5 anos: ademais do anterior, reflexión, invención, práctica de deportes... A actividade en sí, é moi interesante e desperta no alumnado inquedanzas, que é algo que creo moi importante para a reflexión (sobre todo na ruptura de estereotipos, que como creo que comprobáchedes está moi arraigado). Calquer cousa, aquí estamos.
Graciñas por todo

Nota. Fuente: copia del e-mail personal de la Directora del TFG.

Como evaluación externa es muy interesante, además, señala que la intervención realmente generó inquietudes en el alumnado, y es algo que creemos muy importante señalar en este análisis final de la sesión.



4.3.3 CPR Plurilingüe Ntra. Sra. Del Carmen – Atocha.

4.3.3.1 Contextualización.

El centro.

El "Colegio Nuestra Señora del Carmen" es filial de "La Grande Obra de Atocha" de A Coruña. Es un colegio privado y plurilingüe, con clasificación definitiva como centro de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con carácter Concertado General (información recogida de la Programación General de Centro). Está situado en la Calle Piñero nº1, Betanzos.

Para el desarrollo de la sesión, nos son de interés el aula del alumnado de cinco años; así como el gimnasio y la pista descubierta.

Además, el colegio cuenta con material propio que será de gran utilidad para el desarrollo de la sesión:

- En el aula:
 - Ordenador portátil.
 - Proyector.
 - Altavoces.
 - Mesas y sillas.
 - Colores.

- En el pabellón:
 - Aros.
 - Conos.

Por otro lado, y tal y como se puede observar en las imágenes adjuntas a continuación, el alumnado de este centro sí que está obligado a usar uniforme. Exceptuando el día que les toca psicomotricidad (que deben llevar el chándal del colegio, como el que se ve en las imágenes), el resto de días llevan el uniforme que se muestra en la imagen 10. Este hecho, tal y como se analizará más adelante, parece que tiene ciertas repercusiones en las conductas del alumnado con relación a aspectos de estereotipos de género.



Imagen 10. Uniforme del alumnado del CPR Plurilingüe Atocha.



Nota. Fuente: Página web del colegio: <http://www.atochabetanzos.com/>.

Imagen 11. Vista aérea del CPR Plurilingüe Ntra. Sra. del Carmen.



Nota. Fuente: Google Maps.



Imagen 12. Fotografía de parte del aula durante la quinta actividad: "La hora del cuento".



Nota. Fuente: Elaboración propia.

Imagen 13. Fotografía de parte del aula durante la sexta actividad: "¡A dibujar!".



Nota. Fuente: Elaboración propia.



El grupo.

El grupo con el que se desarrolló la sesión, fue la clase de cinco años del colegio. En total, había 18 niños y niñas.

Tras el primer juego de presentación, se comprobó que la mayoría del alumnado practica alguna actividad física en su tiempo libre, y algunos y algunas de ellas también van a actividades extraescolares de tipo deportivo.

Al igual que en el resto de los casos, vemos necesario contextualizar el alumnado en las características evolutivas generales que cabe esperar. Así, de la misma manera que se señaló con el grupo de niños y niñas más pequeñas del Club de Piragüismo Ría de Betanzos, vemos como en la 2ª infancia, se caracteriza por el control de la motricidad manipulativa gráfica, así como por el control del equilibrio dinámico y estático (saltos desde diferentes alturas, cambios de direcciones al correr, el desafío permanente de lanzar queriendo llegar más lejos,...); todo ello respetando el principio básico de la espontaneidad (Dallo y Masabey, 2008). Además, en esta etapa, se produce el "egocentrismo", es decir, todo gira en torno al "yo" del infante. Este será el período en el que se deberá iniciar en el trabajo de las habilidades motrices básicas, desde un punto de vista relativamente rudimentario (Vázquez Lazo, 2012).

4.3.3.2 Análisis de la sesión.

El grupo de este colegio se puede decir que fue mejor en cuanto nivel de implicación y motivación. Seguramente, el hecho de que ya tengan 5 años ayuda a que tengan más inquietudes, más ganas de participar, etc. además, se nota una gran diferencia con los niños y niñas de 4 años en tanto que respetaban mucho más los turnos de palabra, eran capaces de argumentar mejor sus opiniones, expresaban con mayor claridad sus ideas, mantenían la atención durante más tiempo, etc. Por lo tanto, la justificación teórica que se daba para aplicar este proyecto en el último curso de educación infantil, se adapta perfectamente a la realidad con la que nos encontramos en este centro en concreto.

Al igual que con el resto de sesiones, empezaremos analizando la primera actividad que entra de pleno en el tema de los estereotipos... "¿De quién será real?". Como en las experiencias anteriores, hubo algunos deportes que no conocían y les encantó poder ver algún vídeo sobre los mismos, y es que es una manera de abrirles un poco más el mundo. Por otro lado, cabe decir que también identificaban ciertos deportes con un solo sexo, es decir, que a pesar de su corta edad, sus ideas ya están completamente condicionadas. Un aspecto interesante a señalar es que, de forma general, eran las niñas quienes defendían más el hecho de que Eva también podía hacer los deportes que en un principio identificaban como "masculinos"; mientras que en el caso de los chicos no sucedía eso, si no que defendían bastante más que



Alem no podía hacer los deportes "de chica". Este es un tema que creemos de especial interés, y es que a pesar de que no se ha hecho ninguna revisión bibliográfica al respecto, podría darnos a entender que el sexo masculino es más susceptible a entrar en "mundos femeninos"; tema que claramente habría que tratar desde la base si queremos una sociedad feminista, que cree que en la igualdad real.

Este aspecto nos lleva a apuntar un momento bastante curioso que ocurrió en la cuarta actividad: "¡A jugar!". Mientras estaba toda la clase bailando con Artai la divertida canción de "El ritmo vuelta", tres niños se escondieron debajo de sus sillas y se negaron a bailar. En ningún momento les obligamos a ello, pero ese comportamiento denota claramente una actitud machista. Lo más curioso de todo, es que a pesar de estar escondidos debajo de las sillas, se mostraban atentos a lo que sus compañeros y compañeras estaban haciendo, moviendo las manos cuando creían que no les estábamos observando, incluso cantando en voz baja el pegadizo estribillo... ¡Cuánto trabajo nos queda por hacer!

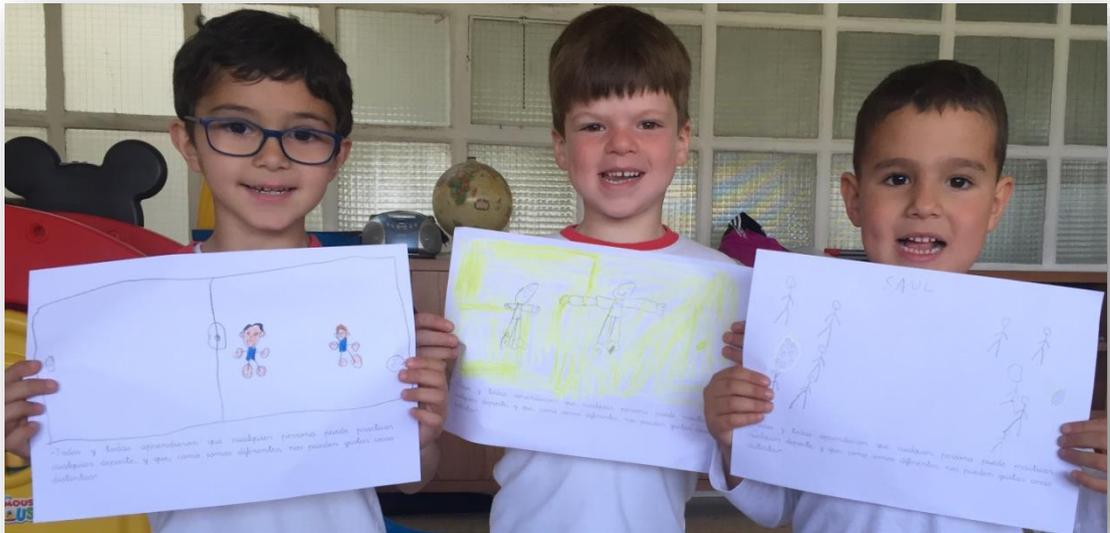
Por último, como hecho a destacar, cabe citar las diferencias que hubo entre los dibujos finales de los niños con respecto a los de las niñas. La mayoría de chicos, dibujaron niños, muchos de ellos en un campo de fútbol; mientras que la gran mayoría de niñas solo dibujó niñas y con falda o vestido. Y aquí el tema que se viene comentando del uso del uniforme. Estas niñas, desde que entraron en el colegio con 3 años, visten con falda, por lo tanto, es de esperar que se identifiquen con esa vestimenta y no con pantalones. En las imágenes catorce y quince, se muestran ejemplos de los dibujos.

La experiencia no nos dio como para hacer un análisis minucioso de las actitudes, comportamientos, ilustraciones, etc de este centro (además de que el objeto del proyecto no es el de hacer una investigación), pero sería interesante analizar hasta qué punto puede marcar y condicionar el uso de este tipo de uniforme obligatorio.

Para finalizar el análisis, nos gustaría destacar un detalle que ocurrió mientras estaban ilustrando lo que más les había gustado del cuento motriz... y es que muchos y muchas de ellas, libremente, escribieron frases en sus folios como "me lo he pasado muy bien", "papá y mamá, estamos haciendo educación en el colegio" o "un deporte todos podemos hacer". Quizás no logremos cambiar el mundo con dos horas de sesión, pero el simple hecho de que por sí solos se les dé por reflexionar sobre un folio, nos indica que realmente lo que hacemos y decimos cala en el interior de los pequeños y pequeñas y que, por lo tanto, hay que seguir luchando.



Imagen 14. Ejemplo dibujos de los niños.



Nota. Fuente: Elaboración propia.

Imagen 15. Ejemplo dibujos de las niñas.



Nota. Fuente: Elaboración propia.



4.4 CONCLUSIONES.

Tras haber realizado las distintas intervenciones, lo primero que podemos concluir es que a pesar de la corta edad de todos los y las participantes, tienen unos estereotipos de género bastante arraigados.

Tanto es así, que cuando presentábamos deportes que destacan por el uso de la fuerza, las tomas de decisión, la agresividad (roles masculinos asociados a la sociedad moderna según Mosquera González, 2003) solo los asociaban a los chicos, mientras que los deportes que requerían flexibilidad y aspectos rítmicos, los asociaban a las chicas.

También nos llamó la atención el hecho de que se dejaban llevar mucho por la opinión del "cabecilla" o la "cabecilla" del grupo; es decir, que a estas edades, son altamente influenciables. Esto nos hace reflexionar acerca del poder de la sociedad en general sobre los pequeños y pequeñas. Nosotras y nosotros, como futuras y futuros docentes, también seremos una parte fundamental del proceso socializador de las generaciones que vienen, por lo tanto, es necesario tener en cuenta que todo lo que hagamos y digamos tendrá un poder casi decisivo sobre sus maneras de obrar, pensar y sentir; así pues, debemos ser conscientes de ello y trabajar para una sociedad mejor y más equitativa.

A pesar de los prejuicios que salieron a la luz durante las primeras actividades, cabe volver a señalar que la mayoría de los niños y niñas lo pasaron en grande tanto con la actividad de rugby como la de baile, hecho que demuestra que muchos de los estereotipos de género se instalan en los pequeños y pequeñas de forma inconsciente e irracional, y que para eso estamos las personas que queremos un mundo mejor, más igualitario y más justo, para hacerles pensar y educar a seres libres.

Tenemos constancia de que las experiencias fueron muy positivas tanto para el alumnado como para las profesoras que amablemente accedieron a prestarnos unas horas de su tiempo para que pudiésemos llevar a cabo las intervenciones. Tras hablar con ellas, nos comentaron de que tras las actividades habían descubierto ciertas actitudes que eran un tanto desconocidas para ellas y es que, en ocasiones, tenemos tan asumido ciertos comportamientos o comentarios que no les damos la importancia que deberíamos; comportamientos y comentarios que salieron claramente a la luz con nuestra propuesta y que es interesante que las profesoras tengan en cuenta para la educación futura de sus alumnos y alumnas.

Personalmente, para mí resultaron unas experiencias muy enriquecedoras en todos los sentidos. Primero, porque realmente vi que, por desgracia, la situación hay que cambiarla, y que es importantísimo que hagamos algo; por lo tanto, sentí que mi proyecto tiene una significación notable. Además, fue maravilloso ver como a pesar de sus diminutos cuerpos de 4 ó 5 años, su curiosidad es enorme y son unas esponjas inmensas, tanto para lo bueno como para lo malo, así es que me alegra mucho haber podido contribuir a que absorban algo bueno para sus vidas. Además, es estupendo saber también que existe gente dispuesta a cambiar el mundo, a aportar su granito de arena... y es que sin mis grandes compañeras Olaya y Bea, y mis grandes



compañeros Pere Joan y Artai, las intervenciones no hubieran sido posibles. Somos muchas las personas que tenemos inquietudes y sueños, solo hace falta que seamos capaces de contribuir para formar un mundo más feminista y, como graduados y graduadas en Ciencias de la Actividad y el Deporte, tenemos mucho que aportar y muchos campos todavía por explorar.

Finalmente, como conclusión no de las intervenciones en sí, si no del fin general que el proyecto persigue, cabría destacar, por un lado, que existen multitud de herramientas al alcance del profesorado para basar sus intervenciones en la coeducación. Así, solo por dar un ejemplo, para intentar paliar esa visión tan sexista que destacó en el tema de la danza (considerada como un deporte ligero, femenino, delicado, que no requiere de fuerza, etc.), sería interesante que, en nuestras sesiones de Educación Física, introduyésemos un trabajo de condición física a través del baile, ya que nos da la posibilidad de hacer una actividad de fuerza y resistencia de una manera distinta, intentando llegar así al género masculino que tanto reniega de ello, siguiendo la línea que propone López Villar en "Una propuesta para la coeducación desde el deporte y la danza". Eso no quiere decir que la danza no pueda ser delicada, ligera, con sentido afinado del ritmo,... Es decir, que por intentar llegar a un "grupo" no debemos menospreciar al otro, simplemente, queremos enfatizar el hecho de que debemos tener herramientas para limar los aspectos de género asociados a los distintos deportes.

Por otro lado, sería altamente beneficioso que, desde las federaciones de los distintos deportes, se llevasen a cabo campañas o estrategias de captación del género contrario al mayoritario, intentando así equilibrar las posibilidades de acceso a las distintas modalidades. Para ello, habría que concienciar a toda la sociedad educativa con el fin de hacer un trabajo coeducativo desde la base, eliminando o tratando de eliminar dichos estereotipos que tan arraigados tenemos aún a día de hoy.



5. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS

Este apartado va dedicado al análisis de las competencias básicas del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, realizado tras haber cursado la totalidad de los créditos de los que consta la carrera.

Dichas competencias, propuestas por el Plan de Estudios, conforman una totalidad de 64, y están diferenciadas constituyendo tres tipos distintos:

- Tipo A: Competencias de la titulación específicas (son 36).
- Tipo B: Competencias de la titulación transversales (son 20).
- Tipo C: Competencias de la titulación nucleares (son 8).

Cada una de ellas se encuentra distribuida en las diferentes asignaturas que conforman los cuatro cursos del grado. Sin embargo, a continuación, solo se presenta un análisis de aquellas en las que se ha profundizado más a la hora de realizar este Proyecto de Intervención como Trabajo Final de Grado.

En la tabla 16, mostrada en la siguiente hoja, se refleja el grado de adquisición de todas aquellas competencias que se han utilizado o desarrollado en la elaboración de este trabajo. Para ello, se utiliza una leyenda de colores que pretende facilitar la visualización de las mismas.

Tabla 16. Leyenda del grado de adquisición de las competencias.

	Grado ALTO de adquisición.
	Grado MEDIO de adquisición.
	Grado BAJO de adquisición.

Nota. Fuente: Elaboración Propia.



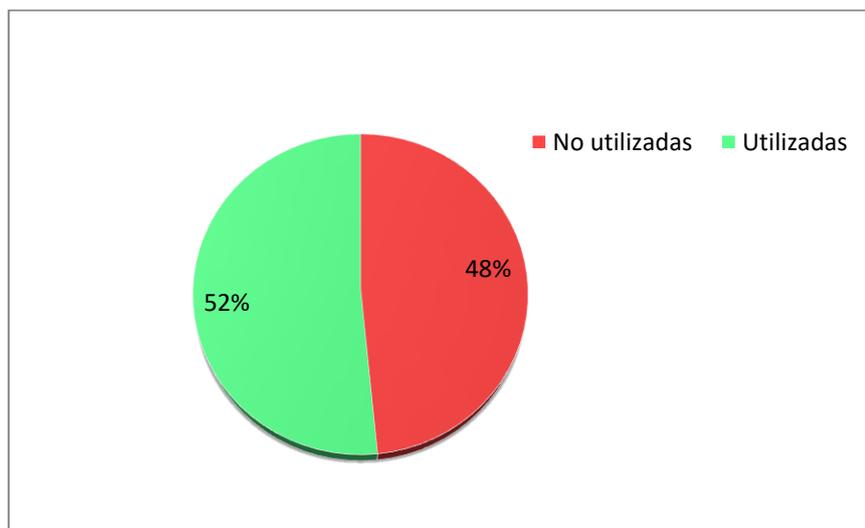
Tabla 17. Análisis de las competencias.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS TRANSVERSALES	COMPETENCIAS NUCLEARES
A1	B2	C2
A2	B4	C4
A3	B5	C5
A4	B6	C6
A5	B7	C7
A6	B9	C8
A8	B10	
A11	B11	
A12	B12	
A16	B14	
A27	B15	
A32	B16	
A33	B19	
A36		

Nota. Fuente: Elaboración Propia.

Por lo tanto, se observa como del total de las 64 competencias que está compuesto el grado, se han utilizado y/o adquirido 34 en la elaboración de este Trabajo Final de Grado; suponiendo esto, tal y como se muestra en el siguiente gráfico, un 58% del total.

Gráfico 1. Porcentaje total de competencias.

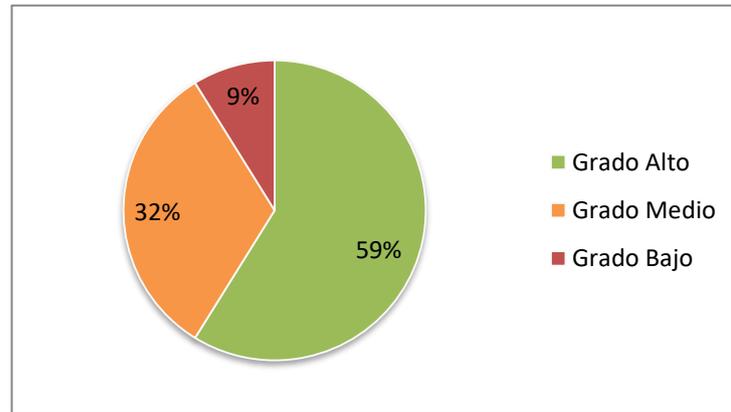


Nota. Fuente: Elaboración Propia.



Del 58% del total de las competencias utilizadas y/o adquiridas en este proyecto, tal y como se puede observar en la tabla 19, se ha desarrollado un grado distinto de adquisición el cual está analizado por porcentajes en el gráfico número 2.

Gráfico 2. Porcentaje de cada uno de los niveles de adquisición de las competencias.



Nota. Fuente: Elaboración Propia.

A continuación, se pasa al análisis detallado de cada una de las competencias cuyo grado de adquisición se ha descrito anteriormente en la tabla 19.

A1

Comprender los beneficios del deporte como experiencia de ocio para ser capaz de incluir los indicadores fundamentales en la planificación y atender a los mismos en el desarrollo de la práctica de ocio, considerando el género, la edad y la discapacidad, y analizando con enfoque crítico las estrategias de discriminación positiva.

No cabe duda del importante papel que ocupa el deporte como ocio actualmente en nuestra sociedad. Por otro lado, tal y como se ha explicitado en el marco teórico de este Trabajo Fin de Grado, los beneficios que aporta el deporte tanto de tipo físico como psicológicos y sociales están probados y son múltiples, hecho que remarca la importancia y la responsabilidad que tenemos como profesionales de la actividad física y el deporte, de acercar a todos los colectivos de personas a la práctica físico-deportiva.

Éste es un proyecto cuyo objetivo principal es justamente ese, acercar a niños y niñas de entre 4 y 6 años a una práctica física libre de cánones y estereotipos, planteando para ello una propuesta de actuación acorde a las características generales de la edad y con perspectiva de género.

Para poder adquirir esta competencia, claramente, han influido todas las



asignaturas cursadas a lo largo de la carrera. Por un lado, Actividad Física Saludable y Calidad de Vida I y II, Fisiología del Deporte I y II o Psicología de la Actividad Física y el Deporte, las cuales nos han enseñado y transmitido la importancia de la actividad física para nuestro correcto desarrollo. Por otro, asignaturas como Sociología de la Actividad Física y el Deporte o Teoría e Historia de la Actividad Física y el Deporte, asignaturas que nos han concienciado de la importancia de tener en cuenta la perspectiva de género en las prácticas físico-deportivas. Y por otro, Actividad Física Adaptada, Bases de la Educación Física y el Deporte, Aprendizaje y Control Motor o Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte, las cuales nos han transmitido el conocimiento necesario para adaptar las actividades a los diferentes colectivos en función de la edad y las características tanto psíquicas como físicas.

A2

Comprender los procesos históricos de las actividades físico-deportivas y su influencia en la sociedad contemporánea, estudiando el caso de España y Galicia, y la presencia diferenciada de los hombres y de las mujeres.

Para poder fundamentar correctamente este proyecto, se hizo una revisión bibliográfica sobre el estado de la coeducación física en España y, para ello, hubo que remontarse hasta las primeras leyes de educación, haciendo un ligero análisis de la relación que tuvieron las mujeres con el mundo de la educación física. Sin embargo, no se considera que esta competencia se haya adquirido en un alto grado debido que no se hizo un estudio en profundidad del tema.

Aún con todo, antes de la realización de este proyecto, sí que adquirimos conocimiento acerca de este tema, especialmente gracias a las asignaturas de Teoría e Historia de la Actividad Física y el Deporte así como en Sociología de la Actividad Física y el Deporte.

A3

Conocer y analizar la cultura deportiva y proponer los cambios necesarios, en la propia y en la de las personas con las que trabaja, desde la ética y el juego limpio, las diferencias de género y la visibilidad de los discapacitados.

Este proyecto nace, sin duda alguna, del análisis reflexivo de la cultura deportiva actual. Para ello, fue necesario conocerla y analizarla, revisar fuentes documentales, informarse, etc y, tras ello, pensar y meditar sobre qué se podría hacer para cambiarla (especialmente a lo que las diferencias de género en el deporte se refiere).

Por lo tanto, no solo creemos que el grado de adquisición de esta competencia haya sido alto, si no que, además, es totalmente necesaria para el planteamiento y desarrollo de este Trabajo Final de Grado.



Cada una de las experiencias personales vividas en el mundo físico-deportivo (tanto en el contexto educativo como federativo), han contribuido a ese conocimiento de la cultura de la deportiva; aunque, por supuesto, ha habido asignaturas que han favorecido enormemente que seamos realmente conscientes de la realidad, de forma verídica y objetiva. Entre ellas, cabría destacar: Teoría e Historia de la Actividad Física y el Deporte, Sociología de la Actividad Física y el Deporte, Actividad Física y Deporte Adaptado, Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte, Mujer y Deporte.

A4 *Conocer y comprender las bases que aporta la educación física a la formación de las personas.*

La Educación Física, ha contribuido durante lo largo de los años a la reproducción de los cánones de la sociedad, por lo tanto, se ha tenido que realizar un estudio exhaustivo sobre el papel que nuestro ámbito de estudio tiene en la educación de los individuos de la sociedad. Aprendiendo que la Educación Física debe proporcionar a los niños y niñas un amplio abanico de posibilidades físico-deportivas que les permitan construir su propia identidad, libre de prejuicios y estereotipos sociales.

Para poder llegar a una adquisición plena de esta competencia, han sido fundamentales las bases de conocimiento que la mayoría de las asignaturas de nuestra carrera han aportado. Y es que en casi todas, de forma implícita o explícita, nos han enseñado que la educación física tiene un papel fundamental para el desarrollo pleno de las personas.

A5 *Fomentar la convivencia, estimulando y poniendo en valor la capacidad de constancia, esfuerzo y disciplina de los participantes en las actividades de educación física y deportiva.*

Una buena convivencia es fundamental para la buena realización de actividades físico-deportivas en cualquier ámbito de actuación. Sin duda, cobra especial importancia que sepamos inculcar este tipo de valores y saber estar en nuestro alumnado, puesto que solo siendo tolerantes y llegando a un correcto entendimiento, podremos desarrollar una sociedad que sepa convivir y compartir la vida, en todos los contextos, incluido el deportivo.

Con este proyecto, uno de los objetivos que se pretende lograr es que el alumnado sea capaz de respetar las ideas de los y las demás, y aprenda a convivir en una sociedad plural y libre de estereotipos.

Por otro lado, la constancia, esfuerzo y disciplina son competencias que han sido totalmente necesarias para conseguir realizar este Trabajo Fin de Grado. Ninguna asignatura ha contribuido más que otra a su adquisición,



sino que cada una de ellas, a lo largo de estos cuatro años de grado, han infundido estos valores, sin los cuales no hubiera sido posible terminar la carrera exitosamente.

A6

Diseñar y ordenar estrategias y espacios de aprendizaje que respondan a la diversidad social (sexo, género, edad, discapacidad, culturas...) y al respeto de los derechos que conforman los valores que aporta la educación física y deportiva a la formación integral de los ciudadanos.

Una vez más, esta competencia queda patente debido a la naturaleza del proyecto. Toda la intervención, ha sido meticulosamente pensada con el fin de que se adapte tanto a las características del alumnado, como al objetivo de acercar a ambos sexos a distintas prácticas físico-deportivas.

Ha sido adquirida en un alto grado no solo gracias a la revisión bibliográfica, si no también a la formación recibida durante el grado; especialmente gracias a las distintas asignaturas de Habilidades deportivas y su Didáctica, así como Bases de la Educación Física y el Deporte, Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte, Juegos y Recreación Deportiva y Actividad Física y Deporte Adaptado.

A8

Diseñar, desarrollar, y evaluar los procesos de enseñanza – aprendizaje, relativos a la actividad física y el deporte, con atención y tutorización según las características individuales y contextuales de las personas (género, edad, discapacidad, culturas, etc.).

A pesar de que en este proyecto educativo sí se ha diseñado y desarrollado en la realidad (con ciertas diferencias con respecto a la propuesta en cuanto que no se ha financiado con la ayuda de 'Iniciativa Xove'), no se ha llevado a cabo el proceso de evaluación, de ahí que se indique esta competencia con un grado medio de adquisición.

Además, el fin último de la evaluación propuesta no es la de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí, sino que más bien pretende obtener datos con la intención de recoger datos, ver si realmente el proyecto tiene algún efecto positivo en el alumnado y poder mejorarlo.

En este caso, ha habido cuatro asignaturas clave que me han permitido tener las habilidades y capacidades suficientes para poder desarrollar esta competencia: Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte, Proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la Actividad Física y el Deporte, Planificación del Proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la Actividad Física y el Deporte y el Prácticum (el cual fue realizado en el ámbito de la docencia).



A11

Poseer el conjunto de habilidades o competencias docentes que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de Educación Física.

Esta competencia no se define con un grado de adquisición alta ya que creemos que el conjunto de habilidades y competencias docentes se aprenden, consiguen y desarrollan solo con la práctica real.

Aún así, al llevar a cabo la intervención en los tres centros anteriormente descritos, y tras analizar cada una de las sesiones, vemos que realmente sí supimos llevar y organizar el grupo, así como transmitirles entusiasmo y motivarles en las distintas actividades. Por lo tanto, se podría decir que en cierto modo sí se ha logrado este grado medio de adquisición.

La principal asignatura que ha contribuido a ello ha sido, sin duda alguna, el Prácticum, y es que por primera vez en la carrera, nos acercamos a la realidad docente. Sin embargo, han sido muchas las asignaturas que han ayudado a crear esa base teórica en la que apoyarse a la hora de enfrentarse al alumnado; especialmente cabrían destacar: las distintas asignaturas de Habilidades deportivas y su Didáctica, así como Bases de la Educación Física y el Deporte, Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte, Juegos y Recreación Deportiva, Proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la Actividad Física y el Deporte, Planificación del Proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la Actividad Física el Deporte, Psicología de la Actividad Física y el Deporte.

A12

Evaluar y elaborar instrumentos de recogida de datos que atiendan a los aprendizajes del alumno, al proceso de enseñanza en sí y a la función del docente.

Esta competencia, al igual que la A8, adquiere un bajo grado de adquisición ya que no se llevó a cabo ninguna recogida de datos. Sin embargo, sí que se ha tenido en cuenta ya que se elaboraron instrumentos de evaluación tanto para el alumnado (proceso de enseñanza), como para el proyecto y la encargada de la intervención.

Aún con todo, como ya se ha dicho, estos instrumentos de evaluación ni se han utilizado ni se han evaluado, ni han servido para analizar la intervención. La única herramienta usada fue la grabación en vídeo de las sesiones para su futuro análisis.

Para poder elaborar estos instrumentos, han sido esenciales las asignaturas: Proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la Actividad Física y el Deporte,



Planificación del Proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la Actividad Física el Deporte.

Por otro lado, en caso de llevarse a la práctica, y con el fin de analizar en profundidad los resultados, sería necesario todo el conocimiento adquirido gracias a las asignaturas de: Metodología de la Investigación en la Actividad Física y el Deporte y Psicología de la Actividad Física y el Deporte.

A16

Diseñar, programar y desarrollar actividades esenciales de la motricidad humana: el juego, la danza y la expresión corporal, el ejercicio y las actividades en el medio natural, en el ámbito educativo, recreativo y de la actividad física y salud, promoviendo la igualdad de derechos y oportunidades y evitando la exclusión en función del género y la discapacidad.

La intervención del proyecto se basa en el principio del juego y la expresión, por lo tanto, queda patente que en la elaboración de este Trabajo Fin de Grado se ha logrado un alto grado de adquisición de esta competencia.

A pesar de que para el marco teórico y la justificación de ciertos elementos se ha recurrido a artículos y estudios, no cabe duda de que ha habido dos asignaturas que han contribuido especialmente a las bases para poder adquirirla: Juegos y Recreación Deportiva y Expresión Corporal y Danza. Por otro lado, la mayoría de las asignaturas de Habilidades Deportivas y su Didáctica, así como Rugby, Mujer y Deporte, Actividades Físicas en el Medio Natural,... recorrían en diversas ocasiones al juego como medio de enseñanza, dejando patente la importancia de éste.

A27

Aplicar los principios cinesiológicos, fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales en los contextos educativo, recreativo, de la actividad física y salud y del entrenamiento deportivo, reconociendo las diferencias biológicas entre hombres y mujeres y la influencia de la cultura de género en los hábitos de vida de los participantes.

A pesar de que para desarrollar las actividades del proyecto se han tenido que tener en cuenta ciertos aspectos básico del desarrollo cognitivo y motor del grupo al que iba dirigido, no se ha hecho un estudio exhaustivo del tema, ni tampoco hemos creído conveniente detenernos excesivamente en los principios cinesiológicos, fisiológicos, biomecánicos ni comportamentales.

Así mismo, en cuanto a la influencia de la cultura de género, sí que se nos hemos parado un poco más con el fin de justificar bien el por qué de este



proyecto; sin embargo, no creemos que haya sido suficiente como para determinar un alto grado de adquisición en la totalidad de esta competencia. Las asignaturas que hubiesen ayudado a profundizar en esta materia son: Anatomía y Fisiología del Deporte, Fisiología del Deporte I y II, Aprendizaje y Control Motor.

Las asignaturas que realmente han sido útiles para el fin de este proyecto con relación a la adquisición de parte de esta competencia han sido: Bases de la Educación Física y el Deporte, Psicología de la Actividad Física y el Deporte, y Sociología de la Actividad Física y el Deporte.

A32

Dirigir y gestionar servicios, actividades, organizaciones, centros, instalaciones, programas y proyectos de actividad física y deportiva desde los principios de igualdad de oportunidades, supervisando y evaluando la calidad, las garantías de seguridad y salud de los usuarios, así como su satisfacción y los resultados sociales y económicos. .

Si bien es cierto que en este Trabajo Fin de Grado se expone cómo se gestionaría el proyecto, no se hace de una forma tan detallada como se haría en un proyecto deportivo. No se expone ninguna planificación rigurosa de los recursos, costos, riesgos, calidad o comunicación.

Se hace referencia a todo ello en el desarrollo del proyecto, por lo que en cierta manera sí que se ha logrado cierta adquisición de esta competencia.

Las asignaturas que más oportunidades a su adquisición han brindado son: Creación y Dirección de Empresas, así como Dirección y Gestión Deportiva.

A33

Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo adecuado para cada tipo de actividad físico-deportiva en el contexto educativo, deportivo, recreativo y de la actividad física y salud.

Si bien es cierto que el material y equipamiento deportivo requerido para el desarrollo de las actividades del proyecto es reducido, es totalmente necesario tener un conocimiento óptimo sobre las características del grupo y los objetivos que se pretenden con el fin de adaptarlo lo mejor posible, teniendo siempre en cuenta la seguridad del alumnado.

No ha habido ninguna asignatura concreta que haya contribuido a la adquisición de conocimientos relativos a esta competencia, pero han sido muchos profesores y profesoras quienes nos han instado a pensar y reflexionar sobre el tipo de material a utilizar, las precauciones que hay que tener en cuenta, etc. Cabría destacar especialmente: Juegos y Recreación Deportiva, las asignaturas de Habilidades Deportivas y su Didáctica,



Rugby, Mujer y Deporte, Actividades Físicas en el Medio Natural, Actividad Física Adaptada, Teoría y Práctica del Ejercicio, así como Dirección y Gestión Deportiva y Estructura y Organización Deportiva.

A36

Conocer y saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la imagen, tanto en las ciencias de la actividad física y del deporte, como en el ejercicio profesional.

Está claro que en pleno siglo XXI la tecnología de la información y la imagen tienen un papel fundamental en nuestras vidas, y la elaboración de este trabajo es un claro ejemplo de ello.

Sin un mínimo dominio de esta competencia, hubiese sido bastante difícil el desarrollo y presentación de este proyecto; sin embargo, no considero que el grado de adquisición haya sido alto debido a que no se pone de manifiesto ni se ha necesitado el uso de ningún programa informático complejo ni similares.

Para la mayoría de las asignaturas hemos tenido que elaborar trabajos, buscando información principalmente de la red, y presentándolo en formato digital, por lo que en mayor o menor medida, todas han contribuido a la adquisición de esta competencia. Sin embargo, ciertamente ha habido cuatro asignaturas que por su naturaleza y la metodología empleada para su desarrollo, han contribuido especialmente a la adquisición de herramientas y conocimientos relacionados con el campo de la tecnología y la actividad física: Tecnología en Actividad Física y Deporte, Metodología de la Investigación en Actividad Física y Deporte, Actividad Física Saludable y Calidad de Vida II, así como Biomecánica del Movimiento Humano.

B2

Resolver problemas de forma eficaz y eficiente en el ámbito de las ciencias de la actividad física y del deporte.

La idea de realizar este proyecto fue motivada, principalmente, por la evidencia de las desigualdades por razón de sexo que existen en el mundo del deporte y la actividad física y el deporte y que son, sin duda alguna, un problema que hay que erradicar.

Tras la revisión de artículos, estudios, opiniones de expertos y expertas, etc., se propusieron las actividades que en el proyecto se detallan, con las que se pretende aportar un granito de arena en la solución de este gran problema subyacente en nuestra sociedad.

Sin embargo, no se considera una plena adquisición de esta competencia debido a que no se ha hecho ningún tipo de evaluación, análisis o estudio para verificar si realmente este proyecto es útil en parte de la resolución del problema.



Si bien es cierto que ninguna asignatura ha planteado explícitamente el hecho de resolver un problema de estas características, de una manera u otra, todas han aportado ciertos conocimientos, herramientas, ideas, ... que ayudan, sin duda alguna, a desarrollar un espíritu crítico, a pensar con creatividad y a tener inquietudes para solucionar en el campo de la actividad física y el deporte.

B4

Trabajar de forma colaboradora, desarrollando habilidades, de liderazgo, relación interpersonal y trabajo en equipo.

Si bien es cierto que el Trabajo Fin de Grado se realiza de forma individual y parece que esta competencia no se adquiere o utilice en su desarrollo, en este caso en concreto, sí se ha hecho. Las intervenciones que se llevaron a cabo en los distintos centros, requerían de una responsable, tanto para el desarrollo de las sesiones en sí, como para la organización y contacto tanto con los centros como con los y las ayudantes para las actividades de rugby y danza. Por lo tanto, sin duda alguna, creo que la competencia de liderazgo y trabajo en equipo se puso de manifiesto y fue necesaria para lograr con éxito el buen funcionamiento de las sesiones.

A lo largo de toda la carrera, se nos pide que seamos capaces de colaborar con el resto, realizar trabajos grupales, saber mantener buenas relaciones interpersonales, a saber comunicarse con el resto con asertividad etc. Así es que, en ese sentido, creo que todas y cada una de ellas, de una manera u otra, han ayudado a que se adquiere esta competencia que tan importante se está volviendo en nuestra sociedad.

B5

Comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano.

Una de las responsabilidades de un ciudadano o ciudadana es asumir cuáles son sus derechos y obligaciones; por lo tanto, creo que esta competencia se ha adquirido en gran medida en cuanto que pretende que, a través de una propuesta educativa, los niños y niñas se conviertan en seres más libres, siempre desde la perspectiva del respeto, el diálogo, el reconocimiento mutuo, la autonomía y la corresponsabilidad.

Así pues, a través de este proyecto no solo se adquiere esta competencia desde el punto de vista de vista personal, si no que permite que otras personas también lo hagan, lo cual creo que le añade ese 'plus'.

No hay ninguna asignatura en el grado que te enseñe a ser una persona ética o responsable, pero creo que cada uno de los profesores y profesoras, con su manera de enseñar, su compromiso con el alumnado, sus comportamientos, etc. Así como todo aquello que nos rodea, va haciendo



que nos convirtamos en personas éticas y cívicas, o al menos, que vayamos siendo conscientes de lo que está bien y de lo que no lo está.

B6

Dinamizar grupos en los diferentes ámbitos del ejercicio profesional.

Saber dinamizar los grupos es una de las competencias más importantes a la hora de ejercer, y es que, por más que se tengan muchos conocimientos o se sea muy profesional, en un trabajo como el nuestro el que el contacto y la relación es tan patente, saber llevar y motivar al grupo es esencial. Más aún si se trata de niños y niñas de educación infantil, como en el caso concreto de este proyecto. Para tratar con este colectivo, una de las características fundamentales es ser una persona dinámica, activa, alegre, enérgica.

A pesar de que el proyecto solo se ha llevado a cabo en tres ocasiones, creemos que podemos definir esta competencia con un alto grado de adquisición a la vista de los resultados que obtuvimos y tras haber analizado nuestra actitud y conductas en la grabación de vídeo de las sesiones.

Quizás esta sea una de las competencias para la que menos se nos prepara en el grado, pero es cierto que el ejemplo que la mayoría del profesorado de las asignaturas de habilidades deportivas y su didáctica, así como Juegos y Recreación Deportiva, ha sido fundamental para su adquisición. Así mismo, caben destacar las técnicas que nos enseñaron en Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la Actividad Física y el Deporte, Planificación del Proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la Actividad Física el Deporte.

B7

Gestionar la información.

No cabe duda que, para realizar correctamente cualquier trabajo de tipo académico o profesional, es totalmente necesario saber gestionar correcta y cuidadosamente la información que nos presente, sea del tipo que sea.

A pesar de que éste no es un trabajo cuyo aspecto central se base en la recogida y/o gestión de información, para darle coherencia y justificar todo lo que en él se desarrolla, se ha tenido que hacer un búsqueda minuciosa y estudiada de información, tanto de tipo legislativo, como metodológico o conceptual.

Creemos que hemos sabido ajustar correctamente la información a los requerimientos del trabajo, por lo que se define esta competencia con un alto grado de adquisición.



Al igual que otras muchas competencias, no consideramos que haya habido alguna asignatura que destaque sobre las demás a la hora de alcanzarla, ya que en mayor o menor medida, en todas las asignaturas se nos ha pedido que seamos capaces de organizar, administrar, tratar y gestionar información de todo tipo con el fin de desarrollar de la mejor forma posible los cometidos que se nos pedían.

B9

Comprender la literatura científica del ámbito de la actividad física y el deporte en lengua inglesa y en otras lenguas de presencia significativa en el ámbito científico.

Para este trabajo, al no tratarse de una revisión bibliográfica, no se ha tenido que realizar una extensa revisión de bibliografía. Aún así, sí que se ha tenido que recurrir a artículos escritos en lenguas distintas a la oficial, y se ha logrado entender las ideas y conceptos de los mismos.

A pesar de no haber tenido grandes dificultades para entender los trabajos citados, no se considera esta competencia con un alto grado de adquisición tras la realización de este trabajo debido a que no se ha tenido que recurrir a una gran cantidad de literatura de carácter científico. En el caso de haber tenido que enfrentarse a esa situación, se podría establecer con mayor rigor su grado de adquisición.

Muchas son las asignaturas para las se nos ha pedido la revisión de publicaciones en lenguas no oficiales, pero las asignaturas en las que se nos ha exigido con especial hincapié y en mayor medida han sido: Actividad Física Saludable y Calidad de Vida II, Metodología de la Investigación en la Actividad Física y el Deporte y Psicología de la Actividad Física y el Deporte.

B10

Saber aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Como ya se ha señalado anteriormente, la elaboración de este trabajo es un claro ejemplo de dominio básico de herramientas tecnológicas en nuestro ámbito. Y es que, desde la elaboración y presentación del mismo, hasta la mayor parte de recogida y procesación de información para su desarrollo, se ha realizado mediante TIC.

Además, en el caso concreto de las actividades del proyecto, también se recurre a herramientas tecnológicas de la información y la comunicación.

En la mayoría de las asignaturas del grado, se nos ha exigido que tengamos un dominio de las mismas, pero sin duda alguna, y por su naturaleza, las



materias que más han ayudado al desarrollo y adquisición de esta competencias han sido: Metodología de la Investigación en la Actividad Física y el Deporte, Tecnología en Actividad Física y Deporte y Biomecánica del Movimiento Humano.

B11

Desarrollar competencias para la adaptación a nuevas situaciones y resolución de problemas, y para el aprendizaje autónomo.

Viendo al análisis que se está llevando a cabo en este apartado del trabajo, queda patente que para la elaboración del mismo se han desarrollado numerosas competencias, todas ellas necesarias para lograr realizar el proyecto con éxito.

A pesar de la ayuda brindada por parte de la directora del Trabajo Fin de Grado, no cabe duda de que detrás de todo esto existe un trabajo autónomo importante, todo ello motivado por el interés de resolver uno de los principales problemas de nuestra sociedad en pleno siglo XXI.

Tal y como se viene observando, todas y cada una de las asignaturas que se desarrollan en el plan de estudios, ayudan y permiten que las diferentes competencias vayan siendo adquiridas por el alumnado.

B12

Conocer los principios éticos necesarios para el correcto ejercicio profesional y actuar de acuerdo con ellos.

Claramente, para ser un o una buena profesional, la actuación debe basarse en principios éticos. Gracias a ellos, no solo actuamos de acuerdo a lo que está bien, si no que ofrecen una orientación fundamental en nuestras vidas.

Las asignaturas por excelencia que cabe destacar en la adquisición de esta competencia son: Teoría e Historia de la Actividad Física y el Deporte así como Sociología de la Actividad Física y el Deporte.

B14

Comprender y aplicar la legislación vigente relativa al marco de las actividades físicas y deportivas en los distintos ámbitos: educación, deporte, gestión, ocio y salud.

Saber aplicar la legislación vigente es fundamental a la hora de ejercer cualquier profesión, especialmente la nuestra, ya que en ella no solo está implicada la salud de las personas que tenemos a nuestro cargo, si no también y en el caso concreto de este proyecto, la educación, aspecto fundamental en cualquier sociedad.



Todo el proyecto está justificado por las actuales leyes de igualdad y se encuentra enmarcado en la actual ley educativa. Para ello, se ha tenido que hacer, no solo una revisión extensa de legislatura, sino que también ha sido necesaria la comprensión de la ley de educación para poder realizar un pequeño, aunque creemos que suficiente, análisis sobre el papel que la LOMCE tiene en materia de igualdad; para ello, además, se ha tenido que recurrir a la lectura de publicaciones tanto en idioma oficial como extranjero.

Todo ello, justifica el alto grado de adquisición de esta competencia.

Las principales asignaturas que han ayudado a que sepamos comprender, en mayor o menor medida, las leyes, así como tengamos las herramientas necesarias para saber buscarlas y analizarlas son: Estructura y Dirección Deportiva, Dirección y Gestión Deportiva y, especialmente en el caso de las leyes educativas, Planificación del Proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la Actividad Física y el Deporte y Prácticum.

B15

Comprender y saber utilizar las importantes posibilidades que la educación física y el deporte tienen para generar hábitos sociales y valores democráticos (coeducación de géneros, respeto a la diversidad social y cultural, cooperación, competición respetuosa, compromiso con el entorno...).

Creemos que la realización en sí de este proyecto es el claro ejemplo del máximo grado de adquisición de esta competencia, puesto que su finalidad última se justifica justamente en lo que ella se refiere, en la firme creencia de que la educación física tiene un claro e importante papel en la socialización de las personas, y que es una herramienta perfecta para inculcar valores, pensamientos y actitudes positivas.

B16

Dominar habilidades de comunicación verbal y no verbal necesarias en el contexto de la actividad física y el deporte.

Sin duda alguna, para poder llevar a cabo el proyecto educativo con éxito, fue necesario tener adquiridas ciertas habilidades comunicadoras, si no, hubiese sido imposible poder mantener la atención del alumnado, lograr que hiciesen lo que proponíamos y que entendiesen la 'moraleja' de la intervención.

La elaboración teórica del proyecto, es decir, este documento, no muestra la adquisición de parte de esta competencia; sin embargo, creemos que queda constancia del dominio de la habilidad escrita en el contexto de la actividad física y el deporte en cuanto que se ha intentado utilizar un vocabulario preciso en todo momento.



Si bien es cierto que nos consideramos que haya habido ninguna asignatura concreta que haya ayudado a la adquisición de estas habilidades, cabe destacar el especial interés y cuidado que tuvimos que tener a la hora de denominar ejercicios, actividades o materiales, y gracias a la cual aprendimos a designar a "las cosas por su nombre": Teoría y Práctica del Ejercicio Físico.

B19 *Ejercer la profesión con responsabilidad, respeto y compromiso.*

Debido a que éste es un trabajo académico en primera instancia, no creemos que el grado de adquisición de esta competencia sea alto. Sin embargo, se ha comprobado que se puede llevar a la práctica real, por lo que su diseño y elaboración debe atender a los principios de profesionalidad, responsabilidad, respeto y compromiso, con cada una de las partes implicadas tanto directa como indirectamente.

Cada uno de los profesores y profesoras de la facultad, con su comportamientos, comentarios, actitudes y motivación mostrada, han hecho que seamos conscientes de lo importante que es el hecho de tomarse en serio una profesión tan importante como es la docente, y en lo que hemos aprendido de cada uno de ellos y ellas está el resultado.

Si bien es cierto que de forma genérica cada miembro del equipo de profesorado ha tenido un papel distinto en nuestra percepción de profesionalidad, hay ciertas asignaturas en las que se nos ha enseñado y exigido un rigor específico en el campo de la actividad física y el deporte, como han sido: Teoría y Práctica del Ejercicio, Teoría y Práctica del Entrenamiento Físico.

B20 *Conocer, reflexionar y adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo a partir de las prácticas externas en alguno de los principales ámbitos de integración laboral, en relación a las competencias adquiridas en el grado que se verán reflejadas en el trabajo fin de grado.*

Si bien es cierto que esta competencia no se ha utilizado o desarrollado concretamente en el Trabajo Fin de Grado (razón por la cual se define con bajo nivel de adquisición); el hecho de haber realizado las prácticas en el ámbito de la docencia, han facilitado el conocimiento y reflexión sobre los estereotipos de género asociados al deporte que tiene la juventud, así como la posibilidad de realizar la prueba piloto en ese colegio.

C2 *Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero.*



Para la lectura de ciertos trabajos consultados para la elaboración y justificación de este proyecto, ha sido necesario dominar la comprensión escrita de más de un idioma extranjero, especialmente del inglés.

Como ya se ha dicho anteriormente, en múltiples asignaturas a lo largo de la carrera se no ha pedido que leyésemos en otros idiomas, pero no cabe duda que el dominio de un idioma extranjero no se adquiere gracias al grado universitario ni a la realización del TFG. Por suerte, los estudios previos y certificados logrados en lengua inglesa y francesa; así como el entendimiento básico de portugués y gallego y el hecho de tener como lenguas maternas el catalán y el castellano, han facilitado enormemente el acceso a información.

C4

Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.

Creemos firmemente que el mero hecho de plantearse un proyecto de estas características, demuestra una actitud reflexiva y crítica sobre la realidad, además de comprometida, hecho por el cual se decide no solo plantearse el proyecto de intervención, sino llevarlo a la práctica y tener esperanzas reales de futuro en él.

A pesar de que son muchas las asignaturas en las que la metodología usada nos insta a reflexionar y pensar sobre la realidad, Sociología de la Actividad Física y el Deporte, por su naturaleza, es la que más nos acerca a esa capacidad de diagnosticar problemas y formular soluciones. Así mismo, y no por ello menos importante, debido a que nuestro ámbito de estudio es la actividad física y el deporte, y a que éste es un proyecto educativo con perspectiva de género propuesto para un grupo de edad concreto, no cabe duda que han tenido gran influencia en la adquisición de esta materia las asignaturas: Aprendizaje y Control Motor, Planificación del Proceso de Enseñanza/Aprendizaje de la Actividad Física y el Deporte, Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte, Mujer y Deporte y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte.

C5

Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras.

A pesar de que este proyecto nace de la creatividad y la ilusión de plantear una propuesta innovadora en el campo de la actividad física, y que, además, abre ciertos campos no solo de actuación sino también de investigación, no



consideramos que el grado de adquisición haya sido alto ya que no hay ningún apartado en el que se haya hecho un estudio de mercado, ni planes de organización, recursos humanos o comerciales como tal; aspectos que sí se deberían tener en cuenta si se plantease este proyecto como una iniciativa emprendedora como tal.

De hecho, a pesar de que se propone que va a ser financiado por el plan de "Iniciativa Xove", y aunque cuenta con todos los requisitos para ello, este trabajo en concreto no cuenta con los aspectos formales que para ello se precisan, puesto que el fin de la redacción del mismo no es ese.

Para ser consciente de que con la realización de este Trabajo Fin de Grado no se adquirido plenamente esta competencia, no cabe duda de que es necesario el conocimiento adquirido gracias a las asignaturas de: Creación y Dirección de Empresas, así como de Dirección y Gestión Deportiva.

C6

Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse.

Uno de los aspectos en los que más diferencia hay entre que entramos en la carrera universitaria y la terminamos es, sin duda, en la calidad de la información que utilizamos y, por consiguiente, en el resultado final de nuestros trabajos.

Todo el conocimiento que vamos adquiriendo a lo largo de la superación de las asignaturas del grado, derivan en que tengamos una mente más crítica y sepamos mejor dónde acudir para resolver los problemas a los que enfrentarnos, así como discernir entre qué fuentes nos interesan más y qué fuentes menos.

Sin embargo, no se considera un alto grado de adquisición de la materia por que, para poder valorar críticamente y con conocimiento de causa real la información, hace falta mucho más que solo 4 años de carrera universitaria. Aún nos queda mucho que aprender, mucho que conocer, y muchas experiencias que adquirir.

C7

Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.

El aprendizaje no es solo un derecho, sino que, como docente, es una obligación. Es necesario adquirir, actualizar y ampliar los conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes y competencias para el pleno desarrollo personal y profesional.

Creo que ésta es una máxima que marca claramente la diferencia entre un



buen y un mal profesional. Y esto, no solo nos lo han dejado claro algunos profesores o profesoras explícitamente, si no que la falta de actualización de algunos otros/as, ha hecho que realmente nos demos cuenta de la importancia que tiene en el desarrollo profesional. Sobre todo, en un mundo y un campo como el nuestro, en el que todavía queda mucho por descubrir y el cual cada día avanza más y más.

C8

Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad.

En relación con la competencia anteriormente descrita, gracias a la realización de este Trabajo Fin de Grado, nos hemos dado de la importancia y las repercusiones que tienen la innovación para todos y todas nosotras.

En relación con esto, cabe decir que en la elaboración de este proyecto, ha salido a la luz que aún queda mucho por investigar y hacer en relación a la erradicación de estereotipos de género y deporte. Y es que a pesar de que existen muchas propuestas coeducativas, hay poco publicado en relación con la educación física. Y, a pesar de que muchas publicaciones señalan la importancia de la educación de base, hay poco en relación a propuestas para este colectivo.

Por lo tanto, queda patente que la innovación, la creatividad y las ganas de avanzar hacia un mundo mejor son necesarias para el desarrollo tanto socioeconómico como cultural de nuestra sociedad.





6. CONCLUSIONES FINALES

En primer lugar, como conclusión final a este trabajo, cabe destacar que, en vista de los estudios y publicaciones revisadas, las desigualdades de género siguen estando muy presentes en nuestra sociedad, por lo tanto, nos queda aún mucho por hacer si queremos que la situación cambie.

Un hecho que cabe señalar especialmente, es que, a pesar de que está más que demostrado que la actividad física y el deporte son altamente beneficiosos para el desarrollo y vida tanto a nivel social, como personal y físico, aún a día de hoy existe un alto índice de personas inactivas, especialmente mujeres. Por otro lado, los expertos y expertas señalan que todo esto es, principalmente, un problema de base; y sin embargo, existen muy pocas iniciativas o proyectos cuya finalidad implícita sea la de paliar esta situación.

Además, cada día son más las publicaciones, investigaciones y artículos que salen apoyando la coeducación como medio de desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. Y, sin embargo, y a pesar del ya señalado importantísimo papel de la educación física, poco hay en relación a la educación física, la coeducación y las edades tempranas.

Vemos así, como éste es un campo en el que todavía queda mucho por investigar, mucho por reflexionar, innovar y actuar. Claro está que es muy importante a la par de interesante los numerosos estudios y programas que se publican en relación con los estereotipos de género y la adolescencia o edad adulta, pero si el problema viene de base... pongámonos las pilas, y es que, tal y como dice Bona (2015): "Los niños pueden transformar la sociedad, no solo en el futuro, sino en el presente" (p. 165).

Este trabajo nació con el máximo cariño e ilusión que se le puede poner a un proyecto con el que pretendes aportar tu grano de arena para hacer de este mundo, un lugar mejor. Por lo tanto, las horas y el esfuerzo dedicados en él no se pueden comparar con la enorme satisfacción que se puede sentir al finalizarlo, y mucho menos, con el gusto y orgullo al saber que, aunque solo haya sido por unos días, más de 60 niños y niñas han estado reflexionando, desde su más bonita inocencia, sobre los estereotipos de género en el deporte.





7. ANEXOS

ANEXO 1. Dossier para los centros.

A continuación, se adjunta el dossier para entregar en los centros escolares y presentar el proyecto.





**MATERIAL
PARA EL
PROFESORADO**

COEDUCANDO DESDE EL DEPORTE

Universidade da Coruña: Facultad de Ciencias de la Actividad

Física y el Deporte. |

Marina Castro García





¿Por qué un proyecto de estas características?

“La experiencia personal en el deporte no tiene sexo. Esta experiencia traspasa los límites de la corporeidad y es, sobre todo, una experiencia humana, por lo tanto, no debería estar ligada ni a determinados genes ni a estereotipos” (Vázquez, B. 1986, 63).

A pesar de que tres décadas nos separan de esta frase, desgraciadamente el deporte sigue “teniendo sexo”, continúa estando bajo un velo estereotipado, mermando nuestras libertades y las de las generaciones futuras.

Desde que nacemos, sufrimos un proceso de socialización de los roles femenino y masculino, asimilando elementos culturales y sociales que favorecen y garantizan la adaptación e integración a la sociedad. Cabe destacar, que el proceso es distinto según nuestro sexo, asignando papeles diferentes para las mujeres y los hombres en función de lo tradicionalmente asignado para uno y para otro. De hecho, desde el nacimiento, todas las personas que rodean a la niña o al niño, actuarán potenciando unas capacidades y habilidades sobre otras dependiendo del sexo del bebé.

En nuestra sociedad, los roles de género se instauran en el marco de un sistema androcéntrico, donde los rasgos identificadores masculinos (éxito, fuerza, agresividad, iniciativa...) tienen más consideración que los asociados al rol femenino (sensibilidad, dependencia, tranquilidad, expresividad...).

Junto con las actitudes y los comportamientos, los sentimientos también están marcados por etiquetas de género, ya que la expresión de las emociones se controla de acuerdo con las conveniencias sociales. Así, la manifestación natural de sentimientos y emociones se refuerza o se reprime de forma diferenciada: a las niñas se les permite, condescendentemente, llorar o tener miedo, cosa que no está bien vista entre los niños, a quien sí se les permite hacer muestras de rabia.

Esta situación, se refleja claramente en el mundo del deporte, donde el hombre ve reforzados estos rasgos de identidad masculina, mientras que para la mujer se han



convertido en un foco de conflictos, puesto que las normas y expectativas ligadas al rol de la mujer en la sociedad son opuestas a las normas y expectativas ligadas al rol del deportista.

Todo ello, también se manifiesta en forma de currículum oculto en las planificaciones de Educación Física, de manera que el alumnado, no puede gozar de una verdadera formación integral.

Por eso, desde la Educación Física, se debería proporcionar al alumnado un amplio abanico de experiencias que pueden ofrecer las actividades físicas y facilitar la labor de construir una identidad no restringida a los cánones tradicionales de género, además de adquirir la confianza con el propio cuerpo y de tener una visión positiva. Pretendiendo así el desarrollo integral de los individuos, pasando de la no-discriminación formal a la no-discriminación real.



Hablemos del proyecto...

1. OBJETIVOS:

- Reflexionar sobre los estereotipos de género en el deporte.
- Tener una visión del deporte más amplia, aprendiendo que existen muchos deportes, distintos a los más mediatizados.
- Entender que el deporte no tiene fronteras y que se puede practicar aquél que te hace feliz.
- Comprender que no hay juegos, actividades ni deportes para niñas o para niños.
- Disfrutar de una experiencia práctica en deportes claramente estereotipados, para ver que cualquier persona es capaz de hacer el deporte que quiera.
- Coordinar y controlar el cuerpo, así como sus posibilidades motrices en situaciones de predeporte: rugby y danza.
- Sentir seguridad con los propios gustos, expectativas y preferencias.
- Identificar sentimientos, emociones y preferencias, y ser capaz de expresarlos, comunicarlos y representarlos.
- Construir una autoimagen positiva y aceptar la propia identidad, y establecer relaciones sociales positivas y no sexistas.
- Valorar todas las posibilidades de actividad deportiva que tenemos, desde las particularidades de cada uno y cada una.
- Asimilar valores y actitudes de igualdad.
- Aprender a compartir la vida desde el respeto, el reconocimiento mutuo, la autonomía y la corresponsabilidad.



2. CONTENIDOS:

- La coeducación como medio de transmisión de valores de la igualdad, el respeto, el reconocimiento mutuo, la autonomía y la corresponsabilidad.
- Los estereotipos de género en el deporte.
- El control y coordinación del cuerpo, así como sus posibilidades motrices a través de la expresión corporal, la danza y el rugby.
- Deportes poco apoyados por los medios de comunicación: fútbol americano, escalada, ballet, voleibol, hockey, natación, patinaje, judo.
- Deportes muy apoyados por los medios de comunicación: tenis, fútbol, baloncesto, ciclismo.
- La resolución de situaciones de la vida cotidiana con iniciativa y autonomía, colaborando en tareas y aceptando normas.
- Los juegos como proceso de aprendizaje y desarrollo de actitudes.
- El cuento como medio de transmisión de valores.

3. DESTINATARIOS y DESTINARIAS:

Distintos estudios y publicaciones han determinado que la edad en la que se adquieren los estereotipos de género es sobre los 5 años.

Por dicho motivo, el proyecto va dirigido a este colectivo: alumnos y alumnas de último curso de Educación Infantil.



4. TEMPORALIZACIÓN:

La idea de este proyecto, es intervenir en sesiones únicas con una duración aproximada de dos horas en centros escolares.

Después, se facilitará material al profesor o profesora del grupo para que siga trabajando en clase. El material facilitado va desde un listado de cuentos coeducativos, hasta juegos tradicionales modificados, sin estereotipo de género asociado. Con la finalidad de involucrar al ambiente educativo del alumnado en el trabajo por la lucha contra los estereotipos de género en el deporte.

5. RELACIÓN DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO A DESARROLLAR EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL, CON EL PROYECTO:

Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Objetivos

2. Progresar en el control del cuerpo, desarrollando la percepción sensorial y ajustando el tono, el equilibrio y la coordinación del movimiento a las características del contexto.

3. Conocer y representar su cuerpo, algunos de sus elementos y funciones, descubriendo sus posibilidades de acción y de expresión.

4. Identificar necesidades, sentimientos, emociones o preferencias, y ser progresivamente capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, gradualmente, también los de los otros.



Contenidos

Bloque 2. Juego y movimiento.

Gusto e interés por la exploración sensoriomotriz para el conocimiento personal, el de los demás y la relación con los objetos en situaciones de aula que favorezcan la actividad espontánea.

Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas y deseo de superación personal.

Exploración y progresivo control de las habilidades motrices básicas más habituales como la marcha, la carrera, el salto y los lanzamientos.

Juegos motores, sensoriales, simbólicos y de reglas. Exploración del entorno a través del juego. Sentimiento de seguridad personal en la participación en juegos diversos. Gusto por el juego.

Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico.

Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

Progresivo control postural, del tono, equilibrio y respiración, tanto en reposo como en movimiento. Satisfacción por el creciente dominio corporal.

Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.

Nociones básicas de orientación (hacia, hasta, desde...) y coordinación de movimientos.



Área 2. Conocimiento del entorno

Objetivos

1. Observar y explorar de forma activa su entorno físico, natural y social, desarrollar el sentido de pertenencia al mismo, mostrando interés por su conocimiento, y desenvolverse en él con cierta seguridad y autonomía.

2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

3. Identificar y acercarse al conocimiento de distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, a algunas características de sus miembros, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio

Contenidos

Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida.

Percepción de semejanzas y diferencias entre los objetos. Discriminación de algunos atributos de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos. Relaciones de pertenencia y no pertenencia.

Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza.

Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar. Visión crítica y valoración de actitudes positivas en relación con la naturaleza.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad.

Interés por participar y colaborar en las tareas cotidianas en el hogar y la escuela. Identificación y rechazo de estereotipos y prejuicios sexistas. Establecimiento de relaciones equilibradas entre niños y niñas.

Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.



Área 3. Lenguajes: comunicación y representación

Objetivos

5. Acercarse a las producciones de tradición cultural. Comprender, recitar, contar y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

6. Desarrollar la curiosidad y la creatividad interactuando con producciones plásticas, audiovisuales y tecnológicas, teatrales, musicales, o danzas, mediante el empleo de técnicas diversas.

7. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

Contenidos

Bloque 1. Lenguaje verbal. Escuchar, hablar y conversar.

Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.

Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión, estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.

Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, transmitidos por medios audiovisuales.

Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

Acercamiento a la literatura.

Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.



Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias

Bloque 2. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

"Visionado de producciones audiovisuales como películas, videos o presentaciones de imágenes. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética"

6. INTERVENCIÓN

Actividad 1: **Presentación.**

Para empezar, haremos una ronda de presentaciones donde cada niño y niña dirá su nombre, si practica o no algún deporte (en caso afirmativo, cuál) y por qué asiste a la actividad. Para hacerlo más dinámico, Marina empezará presentándose y le pasará una pelota de gomaespuma a uno de los niños o niñas, éste/ésta se presentará y le pasará la pelota a otro compañero o compañera... y así hasta que se hayan presentado en su totalidad.

El objetivo de esta actividad es conocer un poco más al grupo y, sobre todo, intentar romper un poco el hielo.

Actividad 2: **¿De quién será?**

Se colgará el dibujo de un niño (personaje al que llamaremos Alem) y de una niña (a la que llamaremos Eva), e iremos enseñando elementos significativos de varios deportes. Los niños y niñas deberán ir diciendo, respetando los turnos de palabra, si creen que ese deporte lo practica Alem o, por el contrario, lo practica Eva. La idea es que, al mismo tiempo, vayan justificando el por qué de su respuesta (permitiéndonos así indagar, un poco, en si tienen o no estereotipos de género en relación con el deporte). Se tendrán dos elementos de cada deporte, por lo que, si



no se llega a un acuerdo común sobre quién lo practica, lo pegaremos en ambos cuerpos (el de Alem y el de Eva). Se puede dar el caso de que no reconozcan algún elemento deportivo, y ahí es dónde aprovecharemos para explicar algo sobre ese deporte, aportando imágenes para que tengan un referente visual sobre el mismo.

El objetivo, como ya se ha dicho, es conocer un poco si existen o no estereotipos de género en el grupo y hacerles reflexionar sobre el por qué de sus decisiones.

Actividad 3: ¿De quién será? ... real

Junto con Marina, irá Artai (un chico que es bailarín) y Beatriz (una chica que juega al rugby). El objetivo es que los niños y niñas digan cuál es el deporte que creen que practica cada uno (durante este proceso, sólo serán los pequeños y pequeñas quienes opinen, no se dará ningún tipo de pista ni indicación). Lo siguiente que haremos será poner música. Tras identificar el deporte que se practica con dicha música (baile), preguntaremos a quién creen que le pertenece esa práctica deportiva. Con sus respuestas, seguiremos con esa reflexión guiada sobre el por qué de su elección, etc.

Actividad 4: ¡A jugar!

Artai, les hará una pequeña demostración de lo que es capaz de hacer, demostrando que los chicos también pueden practicar "deportes femeninos". Después, les enseñará una coreografía básica y pondremos música para que lo practiquen, bailen y disfruten de la música y el movimiento.

La jugadora de rugby, Bea, hará una pequeña demostración (acompañada también de algún recurso audiovisual) de lo que es el rugby. Después, propondremos un pequeño juego de rugby adaptado para la edad de los pequeños y pequeñas, indicando alguna regla básica y significativa del rugby y dejaremos un rato para que jueguen.

El objetivo principal es que puedan vivir, de manera adaptada, una parte significativa de esos dos deportes tan distintos entre sí, para que se den cuenta de que da igual si somos chicos o chicas, podemos hacer lo mismo ... lo que nos diferencia a cada uno es algo individual, no cuestión de sexo.



Actividad 5: **La hora del cuento.**

Les explicaremos un pequeño cuento con perspectiva coeducativa, y aprovecharemos para desarrollar un pequeño trabajo motriz, de expresión corporal. Así, por ejemplo, cuando estemos explicando que los personajes están entusiasmados, les pediremos que pongan cara de entusiasmo, etc.

El fin de esta actividad, es la de reforzar la idea transversal de todo el proyecto: "Todos y todas podemos hacer cualquier deporte". Aprovechando para trabajar las emociones, el trabajo motor o la comprensión oral.

Actividad 6: **¡A dibujar!**

Una vez finalizado el cuento, les repartiremos colores y folios para que cada uno y cada una ilustre lo que más le haya llamado la atención de la historia. Y coronaremos el dibujo con la frase "Todos y todas aprendieron que cualquier persona puede practicar cualquier deporte, y que, como somos diferentes, nos pueden gustar cosas distintas".

El dibujo que hagan, lo llevarán a casa, con la intención de que el seno familiar vea la frase, y reflexione también un poco sobre los estereotipos.

Actividad 5: **Puesta en común.**

Para finalizar la intervención, haremos una pequeña reflexión conjunta sobre qué les han parecido los dos "deportes" y hacerles ver, asimismo, que todas y todos podemos practicar todos los deportes. En esta última parte, aprovecharemos también para animarles a que, a lo largo de su vida, prueben todos los deportes que puedan para que puedan llegar a encontrar el que les gusta, el que les hace feliz a ELLOS y ELLAS (no solamente al que nos manda la sociedad).



Para más información, podéis contactar con Marina en el teléfono 607 973 477 o e-mail: marina.castro@udc.es

ANEXO 2. Autorización de uso de imagen de menores.



Se adjunta en este anexo el modelo de autorización para la grabación del alumnado en los centros donde se llevaron a cabo las sesiones.

Eu.....con
DNI.....como pai/nai/titor/titora de
..... Autorizo a Marina
Castro García, alumna de 4º curso da facultade de Ciencias da
Actividade Física e o Deporte, a gravar á/ao miña/meu filla/o, na
sesión que se impartirá o día _____ ao alumnado
de educación infantil, da aula de 5 anos. Esta sesión ten por
obxectivo transmitir a importancia do deporte para os nenos e
nenas.

O uso de esta gravación será só para uso estritamente
académico e non se colgará en ningunha rede social nin espazo
virtual público.

Asinado.

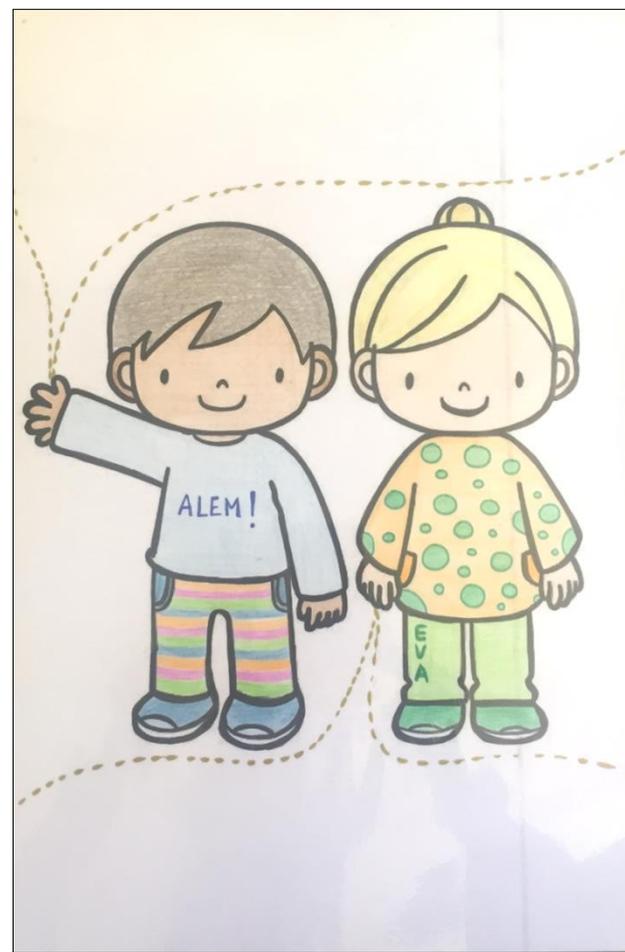
Nome:

Pai/nai/titor/titora



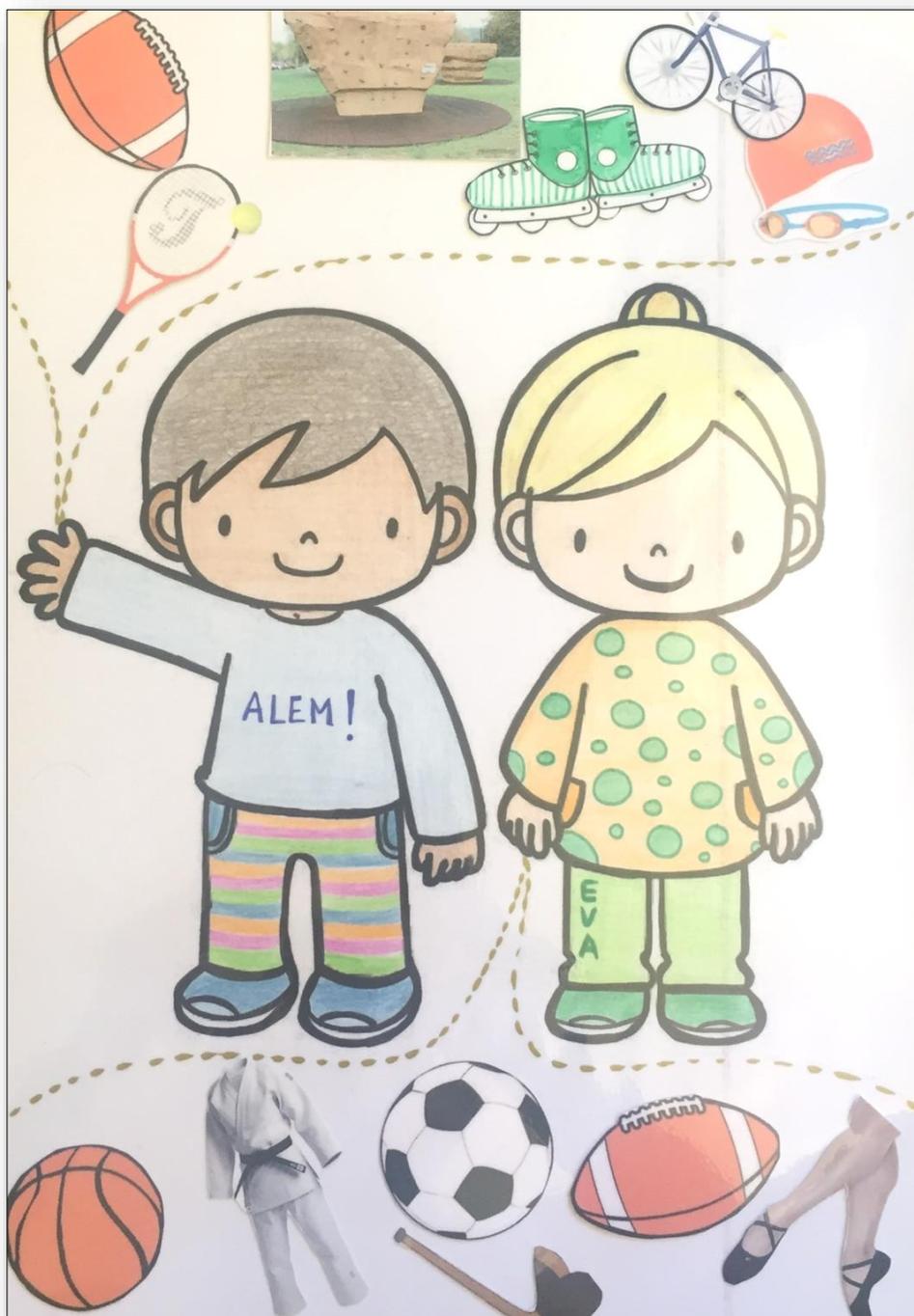


ANEXO 3. Material actividad 2: "¿De quién será?"





Y así es como queda...





ANEXO 4. Cuento motriz.

A continuación, se redacta el cuento que se ha creado para la ocasión. En cursiva y subrayado de color gris, se encuentran las intervenciones que se irán haciendo para convertir la historia en un cuento motriz, y con la finalidad de captar más la atención de los pequeños y las pequeñas.

“Esta es la historia Alem y su hermana Eva. Los dos tienen 8 años y es que... ¡son mellizos! Aunque se diferencian en varias cosas... Alem es más morenito, como su madre; mientras que Eva ha salido a la abuela, y por eso es rubia. Además, Alem es un poco indeciso, reservado y tímido. **¿cómo es una persona tímida? ¿qué cara pone una persona cuando está indecisa? ... [representarlo]** Pero no os creáis que es un aburrido, no le cuesta nada pasárselo en grande junto con su hermana y sus amigos. Y Eva, es una niña natural y espontánea, a la que siempre veréis charlando y comentando todo lo que ve o le pasa a lo largo del día. **¿cómo es una persona extrovertida? ¿cómo creéis que actúa Eva? ... [representarlo]**

Su vida es súper emocionante. Por la mañana van al cole, siempre se divierten un montón aprendiendo y jugando con sus amigos y amigas **Como vosotros y vosotras ¿verdad? Y a ver, ¿qué hacéis por las mañanas antes de ir al cole?--> nos lavamos los dientes, nos vestimos, desayunamos ... [representarlo]**

Por la tarde, entrenan al deporte al que su papá y mamá les apuntó. Eva, desde pequeña, hace gimnasia rítmica; y Alem juega al fútbol en el equipo de su barrio. Los dos adoran sus deportes y sus compañeros y compañeras, pero ambos guardan un secreto común... **¿Cuál creéis que es? [lluvia de ideas]** ¡Les encantaría poder practicar el deporte del otro!

A Eva le encanta prepararse para ir a gimnasia... se pone su maillot y su madre le hace un moño bien redondito... también le gustan mucho las cintas y los aros de colores con los que ejecuta sus ejercicios. Aunque le encantaría jugar al fútbol como su hermano, ponerse las botas de tacos y esos calcetines altos que lleva Alem... ¡Ai qué bonitos son! Cuando llega a casa, cuenta cómo le fue el día, qué hizo,... y entre sus historias, siempre aparece su deseo de jugar al fútbol con Alem. **¿Qué debería hacer entonces? [lluvia de ideas]**

Alem, al contrario que Eva, no se ha decidido nunca por decir en casa que a él, el deporte que en realidad le gustaría practicar, es la gimnasia rítmica.

Un día, el papá y la mamá de Eva y Alem, cansados de escuchar siempre el deseo de la pequeña de jugar al fútbol, la animaron a probar. Así es que, al terminar su entrenamiento, se puso unas botas viejas de Alem y se fue a jugar al fútbol. Cuando llegó, todos los niños se rieron de ella **A ver, ¿cómo nos reímos de Eva? [representarlo]** Y le decían- ¡Eres una niña, no vas a saber jugar! - ¡Alem echa a tu hermana! - ¡Se te va a deshacer ese moño que llevas!



Eva no hizo caso y jugó el partido. Para la sorpresa de los niños, corría genial, chutaba fuerte y el moño la ayudaba a que el pelo no le molestase... Así es que la invitaron a jugar más veces con ellos, había sido una gran compañera.

Cuando Alem vio la actitud de su hermana, pensó que si ella había sido capaz de hacerlo, ¿Por qué no lo iba a poder hacer él? ¿Por qué no iba a poder ir a entrenamiento de gimnasia? **¿Por qué creéis que era? [lluvia de ideas]** Claro, le daba miedo que sus amigos no se lo tomaran bien, o que las compañeras de Eva le dijeren comentarios feos.

Al acabar el día, y como cada noche, el padre y la madre les preguntaron qué tal les había ido el día. Eva, entusiasmada y feliz, contestó: ¡Geniaaaaaaaaaal, hoy jugué al fútbol! **A ver, ¿cómo estaba Eva? [representarlo]** Y si ella estaba contenta, su papá y su mamá más, además, la felicitaron por haber hecho lo que le gustaba. Alem, ante esto, lo tuvo claro... llegó la hora de decidirse...

Alem estuvo toda la noche sin dormir, pensando en si mañana sería o no capaz de ir con su hermana al entrenamiento de gimnasia **¿Cómo está Alem? ¿Qué cara tenemos cuando estamos preocupados o preocupadas por algo? [representarlo]**. Pasó toda la mañana sin poder pensar en otra cosa... hasta que por fin llegó la hora, mientras veía a Eva preparar sus cosas, él seguía pensando si sus amigos lo aprobarían.

Finalmente, se decidió a ir con su hermana a entrenar. ¡Y lo pasó genial! Los ejercicios, el entrenador y la entrenadora, las compañeras, la música,... todo le gustaba y con todo estaba cómodo. **¿Cómo está ahora Alem? ¿Qué expresión será la de su cara? [representarlo]**

Cuando acabó el entrenamiento de gimnasia, se fue a su entrenamiento de fútbol. Al llegar al vestuario, encontró a todos sus amigos susurrando entre ellos **¿cómo se susurra? [representarlo]**. De repente, le preguntaron: ¿Crees que nosotros también podemos ir a pasárnoslo bien como tú a gimnasia rítmica?

Alem respiró aliviado, y les respondió con una gran sonrisa: ¡Sí!. **¿Cómo decimos que sí con una gran sonrisa? [representarlo]** Desde entonces, algunos de los compañeros de Alem van a gimnasia rítmica antes de ir al entrenamiento de fútbol. Y algunas de las compañeras de Eva también se han animado a jugar al fútbol con los chicos al acabar gimnasia.

¿Qué aprendieron? [lluvia de ideas]

Todos y todas aprendieron que cualquier persona puede practicar cualquier deporte, y que, como somos diferentes, nos pueden gustar cosas distintas.

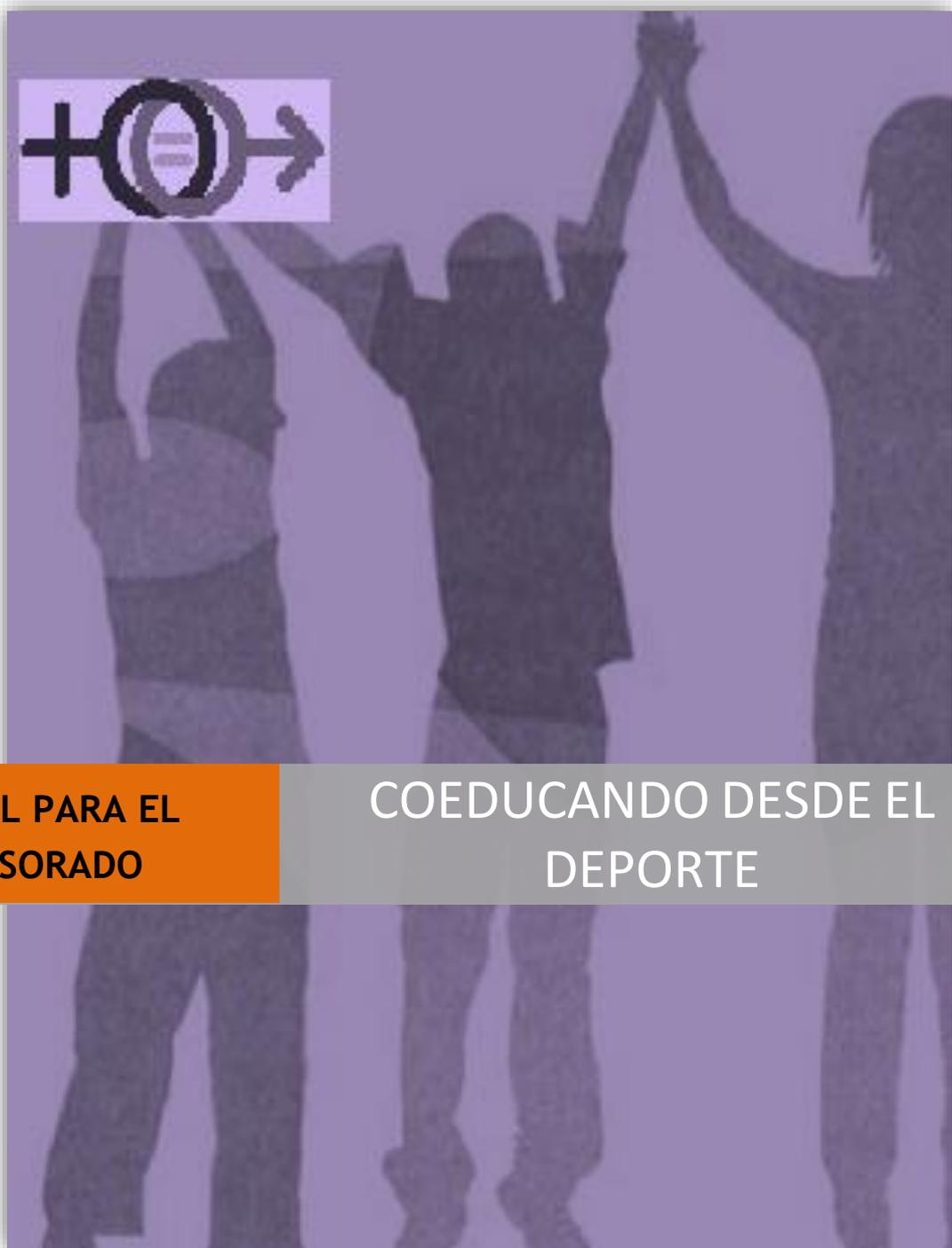
Y colorín colorado, este cuento se ha acabado".



ANEXO 5. Actividad complementaria: dossier para el profesorado.

A continuación, se presenta el dossier que se entregará al equipo docente del centro tras la realización de las actividades, con el fin de facilitarles algún material adicional para que puedan seguir trabajando en el aula.





**MATERIAL PARA EL
PROFESORADO**

**COEDUCANDO DESDE EL
DEPORTE**

| Marina Castro García





Estimado profesor/a,

Con el fin de que las actividades que hoy hemos llevado a cabo con tus alumnos y alumnas adquieran todavía más significado y de que poco a poco avancemos hacia una sociedad más igualitaria, con menos estereotipos y más libre; hemos elaborado este pequeño dossier con algunas ideas que pueden ser útiles para tus clases.

Los juegos populares, nos remiten a una visión de la realidad, a través de los roles que se transmiten. Por ello, a continuación, se muestra un replanteamiento de los mismos, con la finalidad de convertirlos en cooperativos y coeducativos.

Además, te facilitamos cuatro cuentos coeducativos que fácilmente y con un poco de imaginación e ingenio podrás convertir en cuentos motrices para tus sesiones de psicomotricidad. Y es que está demostrado que el cuento es uno de los recursos didácticos más potentes de los que disponemos en educación infantil, es un elemento fundamental de socialización y descubrimiento de la identidad personal, y a través de ellos, se pueden inculcar valores, transmitir modelos de actuación, abrir fuentes de imaginación y creación, etc. De ahí, la importancia de la elección de los mismos.

Esperamos que te sea de utilidad y, juntos y juntas, creemos un mundo mejor.





1. JUEGOS TRADICIONALES

carreras de sacos



❖ **DESARROLLO:**

Se dividirá el grupo en dos equipos. Todas las personas que participen tendrán un saco. Habrá una línea de salida y con los sacos, metidos desde los pies y agarrados con las manos, tendrán que llegar a la línea de meta, así sucesivamente hasta que pasen los dos grupos.

❖ **MATERIAL NECESARIO:**

Un saco para cada participante.

❖ **PASOS PARA TRANSFORMAR EN COEDUCATIVO-COOPERATIVO**

- Jugar en grupos y no de forma individual.
- Formar grupos de dos personas, intentando que sean mixtos.
- Ir dos personas en cada saco, teniendo que llevar el mismo ritmo para correr.
- Fomentar la participación de aquellas personas que no tengan interés en el juego.
- Evitar descalificaciones y otras faltas de respeto.

❖ **DESARROLLO:**

El alumnado formará un círculo. Una persona hará de director o directora, y las otras, de músicos y músicas. Durante el juego se cantará:

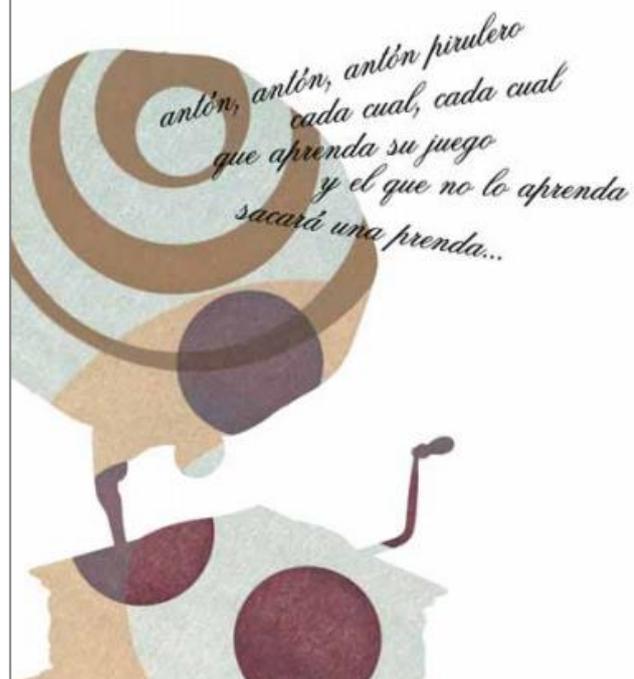
*«Antón, Antón, Antón pirulero
cada cual, cada cual
que aprenda su juego
y el que no lo aprenda
sacará una prenda».*

Mientras se canta, cada concursante imita tocar un instrumento diferente. La persona que dirija la orquesta, tocará a alguien de la orquesta y se cambiará de instrumento. Si se equivoca, quedará fuera del juego. Así hasta que sólo quede la persona que dirige la orquesta y un músico o música.

❖ **PASOS PARA TRANSFORMAR EN COEDUCATIVO-COOPERATIVO**

- La persona que dirige, tiene que ser primero chico y luego chica o viceversa.

antón pirulero





❖ **DESARROLLO:**

El alumnado se mueve siguiendo el ritmo de una música alrededor de las sillas. Al parar la música, cada alumno/a se sienta en una silla. Se retira una silla cada vez que esto ocurre, pero en este juego no se elimina a nadie, sino que todos y todas colaboran para que toda la clase se pueda sentar, unos encima de otros o puestos de pie encima de la silla.

❖ **MATERIAL NECESARIO:**

Una silla para cada participante.

❖ **PASOS PARA TRANSFORMAR EN COEDUCATIVO-COOPERATIVO**

- Se juega en grupo y no de forma individual.
- Hay que fomentar que no se formen grupos de chicos y chicas por separado.

❖ **DESARROLLO:**

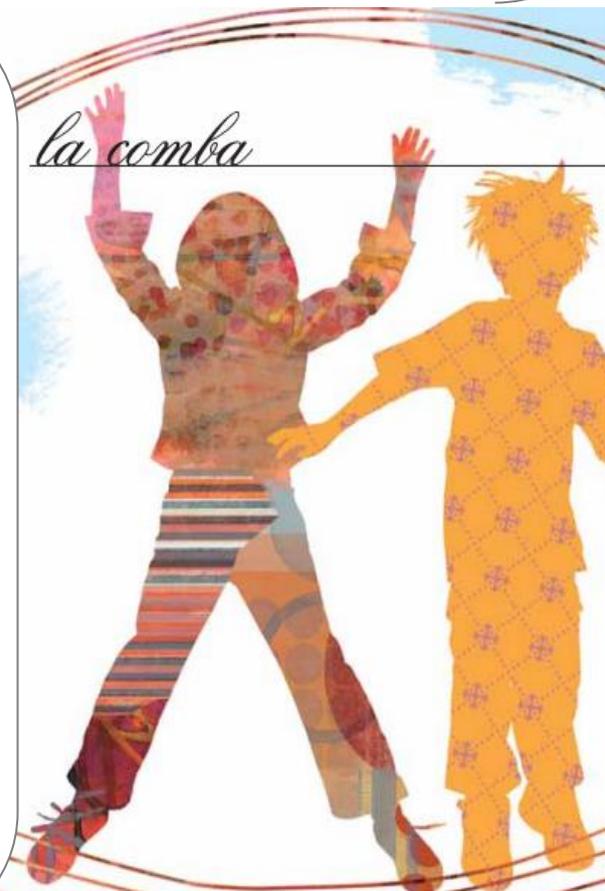
Se coge a dos personas, una en cada extremo de la cuerda. Ambas comienzan a girarla y el resto de participantes han de entrar y saltar en la cuerda. *Admite muchas formas de juego y multitud de variante.*

❖ **MATERIAL NECESARIO:**

Una cuerda.

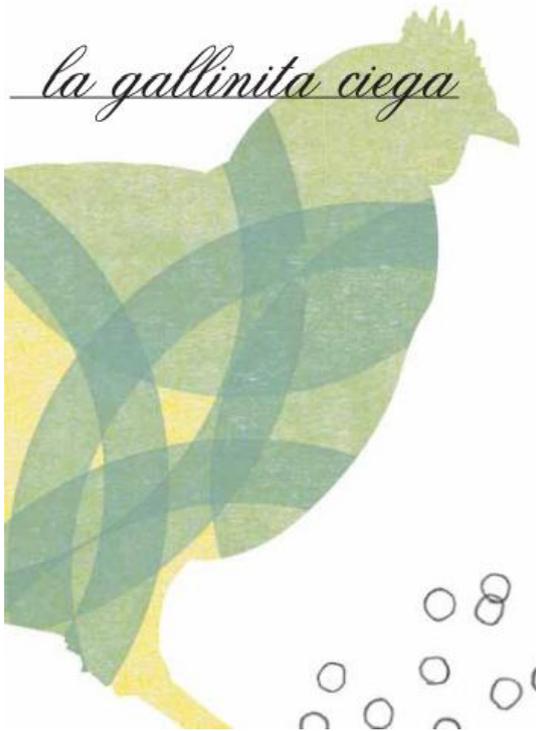
❖ **PASOS PARA TRANSFORMAR EN COEDUCATIVO-COOPERATIVO**

- Formar parejas mixtas, tanto para dar comba como para saltar en ella.
- Las parejas han de saltar a la comba al mismo ritmo, teniéndose que poner de acuerdo.
- Fomentar la participación activa masculina.
- Hacer el juego en espacios visibles y no en huecos o rincones libres.





la gallinita ciega



❖ DESARROLLO:

En primer lugar se realiza un esquema en el suelo con la tiza.

Se juega por turnos, hasta que no acabe un/a participante no empieza otro. Se coge una piedra y se tira al número 1 y se llega a esta casilla a pata coja. Después se hace un recorrido de la misma manera por todos los números de forma ordenada hasta el 7, después se hace lo contrario del 7 al 1. Si la persona que está en la tabla se equivoca de número empieza otra. Si la piedra toca las rayas empieza otro u otra participante.

❖ MATERIAL NECESARIO:

Tiza para pintar el suelo y una piedra.

❖ PASOS PARA TRANSFORMAR EN COEDUCATIVO-COOPERATIVO

- Formar parejas mixtas,
- Incidir en la importancia de la cooperación y la participación

❖ DESARROLLO:

Se hace un círculo grande, no importa el número de participantes. Un chico o una chica hará de gallina ciega y se le vendarán los ojos. Después se le colocará en el centro del círculo y el grupo irá cantando, danzando... mientras la gallina ciega va hacia alguien. Esta persona puede agacharse, reírse, hablar... La gallina ciega ha de adivinar de quién se trata, si lo adivina se cambian el pañuelo y si no sigue hasta que lo consiga.

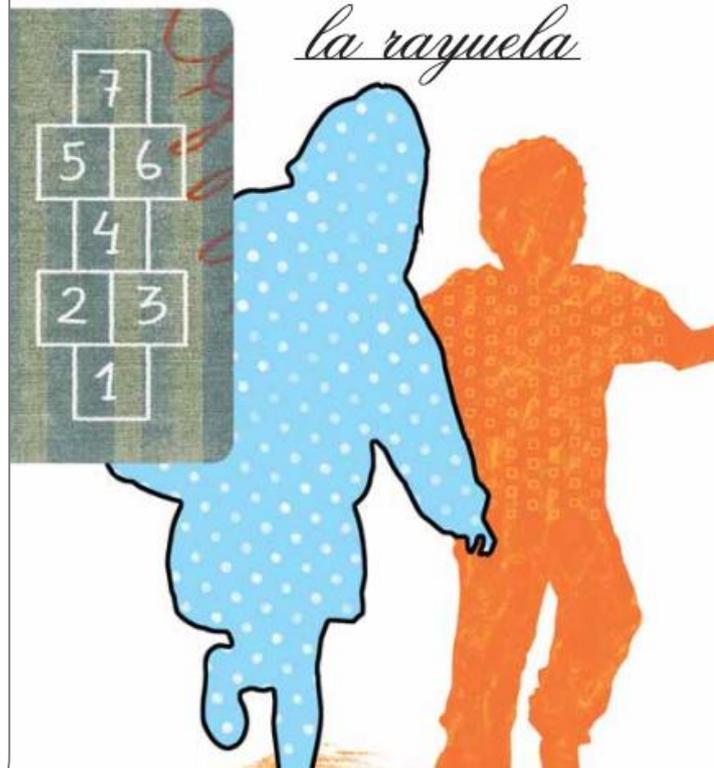
❖ MATERIAL NECESARIO:

Un pañuelo.

❖ PASOS PARA TRANSFORMAR EN COEDUCATIVO-COOPERATIVO

- Formar parejas mixtas, una hará de apoyo y otra de gallina, y luego se intercambian los roles.
- Intercalar la participación, chica-chico como gallina ciega.
- La persona de apoyo a la gallina ciega le dará pistas sobre quién es, como por ejemplo, una cualidad positiva.

la rayuela





estatuas de sal



❖ **DESARROLLO:**

Se hace un grupo de unas 15 personas. Se forma un círculo y se elige a una persona para que dirija el juego. El resto de participantes empiezan a correr, saltar, andar... y cuando la persona encargada diga «Estatuas de Sal», el resto ha de quedarse formando una estatua. Al rato vuelven a moverse hasta que vuelvan a decir «Estatuas de Sal». Así hasta que alguna persona se equivoque o repita estatua que será eliminada. El juego acaba cuando sólo quede un participante.

❖ **PASOS PARA TRANSFORMAR EN COEDUCATIVO-COOPERATIVO**

- Se hará un gran grupo con toda la clase.
- La persona que dirija el juego ha de intercarse, es decir, primero una chica y después un chico, o viceversa.
- También, puede ser que en vez de una estatua, imiten un sentimiento y el resto del grupo ha de copiarlo y adivinarlo.

❖ **DESARROLLO:**

Dos personas harán un puente con las manos dejando entre ellas un espacio. El resto de participantes se pondrán en fila de uno y empiezan a pasar por el puente mientras cantan:

«Pase misí, pase misá por la Puerta de Alcalá las de adelante corren mucho los de atrás corren más».

Cuando acaba la canción las personas que hagan de puente bajarán los brazos y la persona que esté dentro del puente quedará eliminada. Así sucesivamente hasta que sólo queden dos participantes que harán de puente en la próxima ronda.

❖ **PASOS PARA TRANSFORMAR EN COEDUCATIVO-COOPERATIVO**

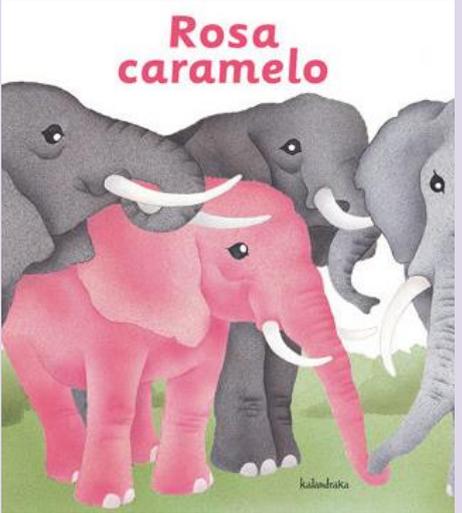
- Se formarán parejas mixtas, así todas y todos realizan las mismas actividades.
- Nadie ganará, sino que se van turnando en hacer el puente, en función de cuando han sido atrapadas, es decir, la pareja que sea atrapada hará de e en la próxima ronda.

pase misí





2. CUENTOS COEDUCATIVOS

TÍTULO	AUTORAS	EDITORIAL	
La mitad de Juan	Gemma Lineas África Fanlo	Ed. La galera	
Iriña Bailarina	Cristina Justo Paloma Rodríguez	Edicions Embora	
Rosa Caramelo	Adela Turin	S.L. Kalandraka Editora	

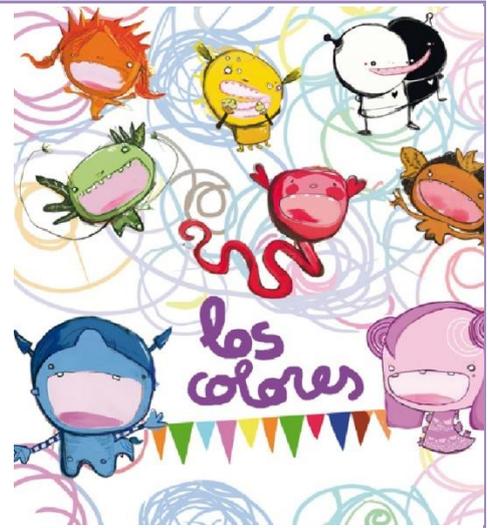


Los colores

Nunila López

Myriam Cameros

Ed. Planeta





ANEXO 6. Encuesta para la evaluación por parte del profesorado.

CENTRO:

FECHA:

CURSO:

En relación con el alumnado...

- ¿Cuánto tiempo llevas como tutor/a de este grupo?
- Anteriormente a esta intervención, ¿te habías percatado de actitudes sexistas en tu aula? Explica las que consideres más relevantes en caso de haberlo hecho.
- ¿Durante la intervención, ha habido alguna actitud/comentario/etc. por parte de tus alumnos y/o alumnas que te hayan sorprendido negativamente? Explica cuáles y por qué.
- ¿Durante la intervención, ha habido alguna actitud/comentario/etc. por parte de tus alumnos y/o alumnas que te hayan sorprendido positivamente? Explica cuáles y por qué.

En relación con la intervención...

- ¿Piensas que la estructura general de la intervención está bien planteada? Explica por qué.



- ¿Crees que se adecúa a las características del grupo de edad? Explica por qué y propón, si lo ves necesario, alternativas o mejoras.
- ¿Opinas que con las actividades propuestas se han alcanzado los objetivos establecidos?
- ¿Consideras que es necesario este tipo de intervenciones en los centros escolares? Explica por qué.

En relación con los/las responsables....

- ¿Opinas que han sabido crear un clima adecuado en el aula?
- ¿Crees que su actitud con el alumnado ha sido adecuada y motivadora?

Gracias por tu colaboración. Y ahora, si quieres hacer algún otro tipo de comentario o reflexión, adelante, este es tu espacio....



8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración General del Estado (2007) Ley No. 3. Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* No. 71, de 23 de marzo. España.

Administración General del Estado (2014). Plan estratégico de Igualdad de Oportunidades. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/igualdad-genero/planes-estrategicos.html>

Albert, A. y Porter, J. (1983). Age patterns in the development of children's gender-role stereotypes. *Sex Roles*, 9 (1), 59-67. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00303110>

Alfaro, E. (2008). Mujer Joven y Deporte. Mujeres jóvenes en el siglo XX. *Revista de estudios de juventud*, 83, 119-141.

Alsina Santasusana, C. (2014) *Apuntes de la asignatura: Proceso de Enseñanza Aprendizaje*, A Coruña.

Aragón, A.; Penfold, A.; Sierra, M. (2014). The impact of the LOMCE. *Reidocrea*, 3, 78-81.

Azzarito, L. y Solmon, M. (2006). A Feminist Poststructuralist View on Student Bodies in Physical Education: Sites of Compliance, Resistance, and Transformation. *Journal of teaching in physical education*, 25, 200-225. Recuperado de: <http://journals.humankinetics.com/jtpe-back-issues/jtpevolume25issue2april/afeministpoststructuralistviewonstudentbodiesinphysicaleducationsitesofcomplianceandtransformation>

Bona, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Madrid: Plaza Janés.

Boiché, J., Plaza, M., Chalabaev, A., Guillet-Descas, E., y Sarrazin, P. (2014). Social Antecedents and Consequences of Gender-Sport Stereotypes During Adolescence. *Psychology of Women Quarterly*, 38 (2), 259-274.



Carrasco, D. y Carrasco, D. (s.f) *Desarrollo motor*. INEF Madrid.

Carver, P.R., Yunger, J.L. y Perry, D. G. (2003). Gender identity and adjustment in middle childhood. *Sex Roles*, 49 (3).

Castañón Suárez, Adelia (2014). La LOMCE desde la perspectiva de género: por la coeducación. *Trabajadores de la enseñanza*, 345, 8-11.

Colás Bravo, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.

Comisión Europea (2010). *Estrategia para la igualdad entre mujeres y hombres 2010-2015*, de 21 de septiembre. Bruselas. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0491:FIN:ES:PDF>

Comité Olímpico Internacional (2008). Declaración de consenso del COI, acoso y abuso sexuales en el deporte. *Apunts Medicina de l'Esport*, 43 (158), 88- 153.

Comité Olímpico Internacional (febrero de 2012). *Together Stronger: the Future of Sport*. Conferencia llevada a cabo en 5 th IOC World Conference on Women and Sport, Los Angeles.

Consejo de Municipios y Regiones de Europa (2006). *Carta Europea para la Igualdad de mujeres y hombres en la vida local*. Recuperado de: http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/myd/carta_europ_web.pdf

Consejo Superior de Deportes (2009). *Plan Integral de Promoción del Deporte y la Actividad Física*. Recuperado de: <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/LIBRO-PLAN-AD.pdf>

Contreras Jordán, O. y Gómez Barreto, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71-96.

Cortes Generales (1978). Constitución Española. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* No. 311, de 29 de diciembre. España.



Dallo, A. y Masabeu, E. (2008). *La motricidad en las diferentes etapas del desarrollo humano*. Recuperado de: http://www.acaedu.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=291:conferencia-sobre-la-motricidad-en-las-diferentes-etapas-del-desarrollo-humano&catid=43:ano&Itemid=127

Evans, J. (2014). Equity and inclusión in physical education PLC. *European Physical Education Review*, 20 (3), 319-334.

Fasting, K. (1993). El género como perspectiva importante en el estudio de la sociología del deporte. *Investigación Alternativa en Educación Física. Unisport* 275, 51-60.

Fernández, N. y González, N. (2015) LOMCE on the CEDAW's light. An analysis of the last coeducation education reform. *Journal of supranational policies of education*, 3, 242-263.

Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes en educación física*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco: Vitoria.

García, A. y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72.

García Ferrando, M. y Llopis, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: CIS and CSD.

García, M. (2001). El segle XX. La revolució esportiva de les dones. *Apunts. Educació Física i Esports*, 64, 63-68.

García, P. (2005) Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.

Guzmán, J. y Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Science*, 12 (5), 431-442.



Herrador, M., Huertas, J.A., y Lara, A.J. (2009). LOE and LOGSE. A change of perspective in physical education. *The International Journal of Medicine and Science in Physical Education and Sport*, 5 (1), 13-24.

Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad (2008) *Guía Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Instituto de la Mujer y UGT (s.f.). *Diccionario online de coeducación*. Recuperado de: <http://www.educandoenigualdad.com/portfolio/diccionario-online-de-coeducacion/>

Instituto Nacional de las Mujeres (2007). *Glosario de género*. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf

Jayne, M. (s.f) La identidad de género. *Revista de psicoterapia*, X (40), 5 – 22. Barcelona.

Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* No. 106, de 4 de mayo. España

Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en *Boletín Oficial del Estado*, No. 295, de 10 de diciembre. España.

Jiménez, R., Ramos, L., y Cervelló, E., (2002). Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. Propuesta para una intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad motriz: Revista de Ciencias de la actividad física y del deporte*, 18, 39-47.

Llorente Pastor, B. (2002). *La coeducación en el deporte en edad escolar*. Recuperado de: http://www.bizkaia.eus/Kultura/kirolak/pdf/ca_CoeducacionDeporte.pdf



López Estévez, R. (2012). *La coeducación en el área de Educación Física: revisión, análisis y factores condicionantes. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, n° 169. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd169/la-coeducacion-en-educacion-fisica.htm>

Martínez Baena, A., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez López, I., Castillo, R., Zapatera, B., y otros. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (1), 45-54.

Molinero, O., Salguero, A., Tuero, C., Álvarez, E., y Márquez, S. (2007). Dropout Reason in Young Spanish Athletes: Relationship to Gender, Type of Sport and Level of Competition. *Journal of Sport Behavior*, 29 (3), 254-269.

Mosquera, M. (2013) *Apuntes de la asignatura: Sociología de la actividad física y el deporte*. A Coruña.

Mosquera, M. y Puig, N. (1998). Género y edad en el deporte. En García, M.; Puig, N. y Lagardera, F. (Eds), *Sociología del deporte*, (pp. 99-126). Madrid: Alianza.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f). *LOMCE: Calendario de Implantación*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/calendario.html>

Parlamento Europeo (2003). *Resolución No. 2002/2280 sobre las mujeres y el deporte*, de 5 de junio. Estrasburgo.

Puig, N. y Soler, S. (2004). Mujer y deporte en España: estado de la cuestión y propuesta alternativa. *Apunts*, 76, 71-78.

Pujadas, X. (2007) El paper de les dones en l'esport femení: una perspectiva històrica. Insitut Barcelona Esports (Ed.). *Quadern Dones i Esport*, 1, 7-12. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Quevedo-Blasco, V., Quevedo-Blasco, R., y Bermúdez, M. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de Investigación en Educación*, n° 6, 33-42.



Rocha Sánchez, T. (2009). Development of gender role identity in psycho-socio-cultural perspective: a conceptual path. *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (2), 250-259.

Rodríguez, C. (2015) *El atletismo y los estereotipos de género en el alumnado de Ciencias de la actividad física y el deporte*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

Roper, E. y Clifton, A. (2013). The Representation of Physically Active Girls in Children's Picture Books. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 147–156.

Ruiz Repullo, C. (2007). *Nuevas formas de jugar. Guía para transformar los juegos tradicionales*. Andalucía: Instituto andaluz de la mujer y Consejería para la igualdad y bienestar social Junta de Andalucía.

Sánchez Sánchez, J.L y Rizos Martín, R. (1992). *Temas transversales de currículum*, 2. Educación Vial, Coeducación, Educación Moral para la Convivencia y la Paz; 5. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Santos Guerra, M.A. (1999). *Evaluación Educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/cursos/8/biblio/8SANTOS-GUERRA-Miguel-Angel-Cap2y5-EE.pdf>

Sarlé, P. y Arnaiz, V. (2009). Juego y estética en educación infantil. En Palacios, J. y Castañeda, E. (eds.). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*, (pp. 91-104). Madrid: Fundación Santillana.

Soler, S. (2007). *Les relacions de gènere en l'Educació Física a l'escola primària*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona: Barcelona.

Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 143-158.

Subirats, M. (2014). La LOMCE: hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81 (28.3), 45-57.



Torres, D. (2005). Propuesta de una programación didáctica coeducativa en Educación Física en Educación Primaria: Un caso en la sierra de Madrid. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 43-49.

Urruzola, M. (1991). La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia. *DUODA Papers de Treball*, 2, 99-128.

Valdivia Moral, P. Á., Sánchez Pato, A., Alonso Roque, J. I., y Zagalaz Sánchez, M. (2010). La coeducación en el área de Educación Física en España: una reseña histórica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5 (14), 77-83.

Vázquez Lazo, J.C. (2012). *Apuntes de la asignatura: Bases de la Educación Física y el Deporte*. A Coruña.

Vázquez, B. y Álvarez, G. (Eds) (1990) *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.

With-Nielsen, N., y Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: case studies. *Sport, Education and Society*, 16 (5), 645-664.

Zabell, T. (2007). *La igualdad de hombres y mujeres en el deporte debe nacer en las escuelas*. En *Comunicación y Gestión Deportiva*. Ponencia presentada en el Foro: Mujer y Deporte. Comité Olímpico Español. Madrid, España

Zagalaz, M.L., Arteaga, M., Cepero, M., Martos, M.M., Moreno, R. y Rodrigo, M. (2000). Los temas transversales, interdisciplinariedad y Curriculum oculto en Educación Física. En Zagalaz, M.L. y Cepero, M. (Eds.), *Educación Física y su Didáctica. Manual para el maestro generalista*, 293-318. Torredonjimeno: Jabalruz.

Zamora, E. (1998). *Participació de la dona en l'esport i l'Olimpisme*. Barcelona: centre d'estudis Olímpics UAB.

Zucchetti, G., Candela, F., y Rabaglietti, E. (2015). Understanding sport amotivation among female youth: The role of the best-friend conflicts and depressive feelings. *Journal of Sport and Health Research*, 7 (3), 193-202.

