



“EL JUEGO COMO RECURSO PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE COEDUCATIVO”

PROPUESTA DIDÁCTICA E INTERVENCIÓN

Trabajo Fin de Grado

Facultad Ciencias de la Educación

Grado en Educación Primaria

Autoras:

Martínez Barea, María Araceli

Sánchez García, Marina

Tutor Académico:

Joaquín Piedra de la Cuadra

Departamento de Educación

Física y Deporte

Curso académico: 2017/18

ÍNDICE

1. Resumen	2
2. Introducción	3
3. Justificación	5
4. Marco teórico	6
4.1. Coeducación	6
4.1.1. Evolución del concepto.	6
4.1.2. Concepto de coeducación.	7
4.1.3. Coeducación y Educación Física.	9
4.1.4. Orientaciones para el trabajo coeducativo en el área de Educación Física.	12
4.2. Instituciones socializadoras	16
4.3. Sistema sexo-género	19
4.4. Juego	20
4.4.1 Definición de juego.	20
4.4.2 Características del juego.	22
4.4.3. Tipos de juegos.	23
4.4.4. Criterios coeducativos para tratar el juego.	24
4.5. Juego como recurso coeducativo	25
4.5.1. Capacidades del juego.	25
4.5.2. Influencia de diversos ámbitos sobre el juego.	25
5. Método	26
5.1. Muestra	26
5.1.1. Descripción de los centros.	27
5.2. Procedimiento	28
5.3. Diseño de la propuesta de intervención	28
6. Resultados	42
7. Discusiones	53
8. Conclusiones, Implicaciones y Limitaciones	55
9. Referencias bibliográficas	56
10. Anexos	66

1. Resumen

Con este trabajo de fin de grado pretendemos analizar los juegos más populares en los niños y en las niñas a la hora de jugar con sus amigos y amigas. De este modo podemos identificar los estereotipos que hoy día siguen existiendo en el ámbito educativo debido a la sociedad patriarcal. Por ello, la necesidad de implantar un sistema coeducativo en las aulas de los centros, erradicando dichos estereotipos y fomentando una igualdad entre sexos. A raíz de esto, en este trabajo se plantea una propuesta de intervención coeducativa para 5º de Educación Primaria, la cual será llevada a cabo en dos centros públicos de la provincia de Sevilla, a través de la técnica del cuestionario abierto antes y después de realizar la propuesta para observar la efectividad de dicha intervención. Para concluir, a pesar de obtener en los resultados una evolución favorable por parte del alumnado, es fundamental seguir introduciendo la coeducación en la escuela puesto que es una meta que requiere tiempo y debe comenzar desde el profesorado, quienes deben permanecer en continua formación abordando dicho tema.

Palabras claves: Coeducación, Educación Física, Juego, Igualdad, Género, Lenguaje sexista.

ABSTRACT

With this end of degree project we intend to analyze the most popular games for children when it comes to playing with their friends. This was we can identify the stereotypes that still exist today in the educational field because of a patriarchal society. Therefore, we have a need to implant a coeducational system in the classrooms, removing said stereotypes and inducing equality between sexes. Starting with the above, this project is a proposal for a coeducational intervention in year 5, which will be carried out in two public schools in the province of Seville, using the technique of an open questionnaire before and after making the suggestion to observe the reality of such action. To conclude, despite obtaining a positive evolution by the students in the results, it is fundamental to continue introducing coeducation in the schools, since it is a goal that requires time and must begin with the teachers, who should remain in continuous training in this subject.

Keywords: coeducation, physical education, game, equality, gender, sexist language.

2. Introducción

La educación de la mujer se ha tratado desde distintas perspectivas que han ido influyendo en la concepción de la mujer del momento. Desde la sociología y la pedagogía intentan sensibilizar a las personas acerca de esta problemática no solo desde el ámbito educativo, sino que también en el ámbito social donde sigue existiendo diferencias entre ambos sexos. Para Alberdi (1985) “la educación de la mujer es un tema del que se habla poco, se escribe poco y se investiga menos. Parece un problema que no existiera: no ha sido definido como problema social” (p. 23).

Con el paso del tiempo, la figura de la mujer ha adquirido distintos roles en comparación con la figura del hombre. Históricamente, las mujeres se centraban en las tareas domésticas y su principal trabajo era cuidar de la casa, los niños y del marido. Sin embargo, los hombres eran sustentadores económicamente y realizaban tareas que tenían una mayor importancia social teniendo un papel relevante en la política, educación, ciencia o deporte, espacios donde la figura de la mujer quedaba relegada a un segundo plano, infravalorándolas o directamente restringiendo su acceso.

En 1833, año de comienzo del periodo de la ideología liberal en España, surge la educación de la mujer como problema social y hasta la I República no tiene lugar un cambio en el pensamiento basado en la igualdad de hombres y mujeres ante la ley. Por tanto, es en el siglo XIX cuando comienza dicho proceso de reconocimiento y culmina en el siglo XX con la obtención de derechos permitiendo a la mujer acceder en igualdad de condiciones a los espacios donde el hombre era la figura principal.

En 1857, se establece la Ley Moyano creando un nuevo modelo educativo en el cual, la enseñanza primaria, comprendida entre los seis y los nueve años de edad, es obligatoria para ambos sexos.

La incorporación de las niñas a la Educación Primaria se produjo en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, dicha incorporación separaba ambos sexos y dotada de currículos diferenciados, cuyas actividades a realizar estaban enfocadas a los fines sociales de aquella época. Las mujeres aprendían las tareas del hogar, la moral católica basada en la sumisión respecto al varón debido a que la educación femenina estaba dominada por las órdenes religiosas.

La coeducación fue introducida y llevada a la práctica gracias a la Institución Libre de Enseñanza, pero conservando parte del carácter diferenciador anterior. Sin embargo, debido a la situación precaria durante la II República, no se consolidó de forma universal los derechos de las niñas como ciudadanas libres.

Tras el periodo franquista, concretamente entre el final de la década de los años sesenta y, sobre todo, en los años setenta, se llevó a cabo un proceso pausado de creación de instituciones educativas públicas y mixtas. En 1985, se estableció la enseñanza mixta como obligatoria en todos los centros subvencionados, a pesar de haber intentado superar la diferenciación sexista mediante la creación de colegios mixtos durante la aplicación de la Ley de Educación de 1970, la cual solo consiguió unificar el currículo escolar de niños y niñas en uno único de niños.

Más tarde, gracias a la proclamación de la LOGSE, primera ley de Educación de la España democrática, cuyo preámbulo expresa la necesidad de establecer el principio de igualdad entre sexos como contenido transversal en todas las áreas, favoreciendo el inicio de una nueva etapa en 1990. Dicho preámbulo no repercutió en los objetivos escolares debido a no ser de naturaleza obligatoria para los docentes ni tener adjudicados recursos didácticos ni horarios específicos. Esta situación se intentó mejorar a través de la organización en cursos, jornadas, grupos de trabajo, donde se elaboraban materiales didácticos. Finalmente, no tuvo éxito debido a la falta de apoyo institucional.

Las leyes estatales y autonómicas posteriores a la LOGSE, manifiestan la obligación de desarrollar una educación igualitaria entre sexos, apoyada por las leyes contra la violencia de género y las leyes de igualdad. La Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre) consta de contenidos escolares, incluidos en la formación permanente del profesorado, además de medidas para contribuir a la sensibilización hacia los valores de dignidad de las mujeres y prevención de cultura sexista.

Por otro lado, la ley para la igualdad efectiva de hombres y mujeres (Ley 3/2007, de 22 de marzo), que tiene como propósito establecer el principio de igualdad de oportunidades en todo el currículo, etapas educativas y formación del profesorado. Igualmente, pretende revisar los comportamientos, contenidos y estereotipos sexistas del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la cooperación con las Administraciones educativas, el estudio de la importancia de la mujer en la historia, y la difusión de valores coeducativos.

En el caso de la LOE, Ley Orgánica de Educación, tiene como objetivo el reconocimiento de diferencias y la defensa de la igualdad de oportunidades a través de la eliminación de estereotipos, empleando el diálogo como vía de resolución de conflictos.

A pesar de todo lo anterior, seguimos encontrando restos de nuestro “pasado” repleto de desigualdades en nuestra escuela, familia y sociedad del siglo XXI, dando lugar a la

perpetuación de este. Aunque la escuela intenta acabar con estas desigualdades, la realidad es que no es aplicada de forma generalizada. Tal como indica Soto (2014):

Pese a los avances y los cambios que se han producido, llegándose a hablar de coeducación en la escuela, del incremento claro de las mujeres en los estudios superiores, etc., se sigue observando y constatando que la discriminación en función del sexo en educación no ha desaparecido. Aunque las discriminaciones hayan disminuido, en el sistema educativo no se trata por igual a los niños y a las niñas. De hecho, no es exclusivamente en el sistema educativo, pues hoy en día seguimos viendo desigualdades en diferentes contextos. (p. 18)

Para ello, es necesario que las administraciones inspeccionen y apliquen las leyes, junto con el cumplimiento de estas por parte del profesorado. En definitiva, la escuela igualitaria es responsabilidad de todos los ámbitos de la sociedad. El Feminario de Alicante (2002) explica que:

Caminar hacia una educación igualitaria requiere de la colaboración y la responsabilidad de toda la comunidad educativa, de manera que todos los miembros que la conformen estén dispuestos a asumir las tareas necesarias para contribuir a una sociedad más justa donde no exista discriminación ninguna, dado que, si no existe la coeducación, no habrá educación para la paz y viceversa. (p. 7)

3. Justificación

El planteamiento de este Trabajo de Fin de Grado surge precisamente de esta necesidad de fomentar la igualdad de género. Pensamos que desde las edades más tempranas debemos promover la igualdad de oportunidades, de manera que la escuela coeducativa es el contexto más propicio para eliminar el sexismo, impulsar valores de igualdad y contribuir al desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria que acabe con la discriminación por razones de género. Para ello, ofrecemos una propuesta didáctica diseñada para trabajar la coeducación a través de actividades para potenciar una educación no sexista en las aulas de la etapa de Primaria. Los objetivos generales que queremos conseguir con el estudio realizado son los siguientes: a) concienciar a la sociedad y comunidad educativa de que el género femenino ha sido discriminado en multitud de ámbitos sociales, actuando como barrera en la educación de las mujeres; b) potenciar el concepto de coeducación, ofreciendo una formación en valores como la empatía, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la igualdad, etc.; c) sensibilizar al profesorado del importante papel que tiene en la formación del alumnado como transmisor de

valores; d) visibilizar el potencial del juego como recurso coeducativo; e) desarrollar prácticas educativas que eliminen los estereotipos de género y conductas sexistas.

La elección del juego para realizar este trabajo ha estado motivada por las amplias posibilidades que nos brinda. Utilizando el juego como recurso en las clases de Educación Física, podemos promover situaciones que favorezcan el aprendizaje coeducativo de forma lúdica y motivadora para el alumnado.

4. Marco teórico

Teniendo en cuenta nuestro tema de estudio, en el presente marco teórico se explicará la coeducación y el género en el ámbito de la Educación Física, conceptos fundamentales para comprender la igualdad entre géneros. Así mismo, se expondrán las instituciones que intervienen en la socialización y construcción del género, y los ámbitos educativos en los que debemos trabajar para lograr la coeducación. Finalmente, se tratará la influencia de diversos ámbitos en el juego y su gran potencial como recurso coeducativo.

4.1. Coeducación

4.1.1. Evolución del concepto.

La evolución del concepto de coeducación se ha desarrollado de forma simultánea al papel de la mujer en la sociedad a lo largo de la historia. Este término surge en la edad moderna para equiparar una serie de derechos sociales en el ámbito de la educación. Actualmente, el concepto de *coeducación* se emplea de manera diferente respecto al concepto tradicional. El término tradicional confundía la igualdad de acceso a la educación con la educación para la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, el término *coeducación* ha experimentado diversos cambios dentro del sistema educativo español gracias al cuestionamiento de los planteamientos tradicionales. Por lo tanto, el término actual tiene mayor amplitud y riqueza que la enseñanza mixta, en la cual ambos sexos reciben la misma enseñanza y son evaluados por los mismos criterios. No puede referirse simplemente a la educación del modelo masculino, en el cual niñas han sido incluidas.

El acceso al ámbito académico, profesional y social es el elemento fundamental por el que aboga la coeducación de manera que nadie esté en situación de desventaja para conseguir los mismos objetivos por razones de sexo, permitiendo así una verdadera igualdad de oportunidades.

4.1.2. Concepto de coeducación.

El concepto de coeducación ha sido definido por diversos autores y autoras, la mayoría de las veces encaminado a la igualdad entre sexos:

Según Subirats (1988) “la coeducación, en el momento actual, 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” (p. 3). Es precisamente esta tarea principal la que actúa como herramienta para hacer desaparecer las barreras discriminatorias en el ámbito político y educativo.

“Coeducar significa desarrollar valores, actitudes, procedimientos, conceptos, etc. de una forma integral con igualdad de oportunidades, independientemente del sexo al que tradicionalmente se le han atribuido esos roles” (Arteaga, Chiroso, Llopis y Rodríguez, 1994, p. 1). La coeducación supone entrar en una nueva mirada capaz de incorporar, tanto las dimensiones positivas y transformadoras de la “cultura femenina” como las de la “cultura masculina”, permitiendo la elección personal entre unos y otros en esos años en los que se está construyendo la propia identidad. “Se trata de hacer posible una propuesta educativa que incida en la transformación de costumbres asumidas, de actitudes supuestas, que apuntan a unas relaciones entre los dos sexos alejadas de cualquier tipo de destino supuesto o determinación previa” (Flecha, Guerra y Martín, 2003, p. 4).

“La coeducación (...) debe ser una herramienta básica para la participación de las mujeres en todas las áreas de nuestra sociedad, clave para la consecución de la igualdad de oportunidades entre los géneros, e indispensable para la autonomía de las mujeres” (Cruz-Díaz, 2004, p. 106). Por lo tanto, debe ser una vía que permita a las mujeres obtener la autonomía a través del acceso a todos los ámbitos sociales.

Martínez-Galindo (2006; citado en Valdivia, López, Lara y Zagalaz, 2012) indica que “coeducar significa enseñar a valorar, tanto a niños como a niñas, los rasgos positivos y negativos de los modelos masculino y femenino” (p. 198). Por su parte, Valdivia, Sánchez, Alonso y Zagalaz (2012) añaden que “la coeducación debe tener en cuenta aspectos como la afectividad, emociones y los valores morales” (p. 198). Esta definición tiene aspectos muy interesantes, como el desarrollo y la educación en valores sociales, que utilizaremos en el siguiente apartado para explicar nuestra concepción sobre la *coeducación*.

Según la R.A.E (2017), coeducar consiste en “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Es necesario indicar que no estamos de acuerdo con esta definición ya que a través de la enseñanza mixta se aplica el modelo masculino, por tanto, lo único que se consigue es la perpetuación de la desigualdad entre el

alumnado. Sería necesario hacer un cambio en dicha acepción actual para darle un matiz inclusivo para ambos sexos.

Tras haber aportado diferentes definiciones y aspectos sobre *coeducación*, culminamos con nuestra concepción personal de dicho término. La *coeducación* es un modelo de intervención educativo plural, cuyas bases se asientan en el reconocimiento de los intereses, las potencialidades y las individualidades de cada persona, independientemente del género. Se fundamenta en el feminismo y estudios de género, concretamente con la contribución de la pedagogía de la igualdad y de la diferencia, cuyo objetivo principal es conseguir una sociedad más justa a través de la lucha por la equidad e igualdad de oportunidades educativas y la transformación en las relaciones jerárquicas entre los géneros.

Los objetivos de la coeducación son los siguientes:

- Evitar proponer un modelo único para favorecer el respeto a la libertad individual, de manera que cada persona pueda construir su identidad social desde un concepto de sí mismo positivo y saludable.
- Promover la cooperación a través de relaciones entre iguales de ambos sexos.
- Posibilitar relaciones de conocimiento real, diálogo creativo, respeto mutuo, tolerancia y comprensión entre ambos sexos.
- Propiciar la progresiva eliminación de sesgos y estereotipos sexistas, de lo masculino y lo femenino en categorías excluyentes, educando en la diversidad.
- Favorecer la resolución de conflictos derivados de las diferencias de género, desarrollando la capacidad de diálogo.

Según el Feminario de Alicante (2002), los contenidos que trabaja y promueve la coeducación son:

- La autoconciencia y autoestima.
- La participación y cooperación.
- El sentido de la responsabilidad individual y colectiva.
- La habilidad para comunicarse y comprender.
- La justicia, solidaridad y tolerancia hacia comportamientos, culturas y modos de vida distintos a los nuestros.

La coeducación afecta al ser de la persona, además de englobar los principios, el análisis y las estrategias que establecen desde la escuela cómo desarrollar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Por lo tanto, debe ser un tema o contenido transversal que impregne a toda la práctica educativa para contribuir al modelo de persona y sociedad que se quiere conseguir.

4.1.3. Coeducación y Educación Física.

Una vez visto el concepto coeducación, procedemos a explicar otros términos relacionados y el importante papel de la Educación Física en el proceso de enseñanza-aprendizaje coeducativo.

John Evans (1989) consideraba importante la necesidad de analizar dos conceptos: *integración sexual* y la *coeducación física*. El primer término hace referencia a “una forma de organización en la que simplemente se reúne a los niños de ambos sexos en el mismo grupo con fines didácticos” (p. 85). Por otro lado, el segundo término, hace referencia a “situaciones en las prevalecen determinados principios, variadas prácticas de organización de grupos y modificaciones lectivas y pedagógicas anexas” (p. 85).

En este sentido, la Educación Física integrada puede alcanzar elementos de la educación, tales como el aumento de confianza en niños y niñas sobre sus capacidades y aptitudes, que la Educación Segregada no conseguirá nunca.

La Educación Física es una disciplina pedagógica que puede favorecer la adquisición de competencias clave, tales como el respeto por los demás, la cooperación, la solidaridad, el diálogo, la disciplina, la igualdad de derechos, la resolución de conflictos, entre otros (Ley Orgánica de Educación 8/2013; Kirk, 2013; Pucher, Boot y De Vries, 2013; citado en Muñoz, Lavega, Serna, Sáez y March, 2017).

Gracias a la transversalidad con la que la coeducación impregna a todo el currículum en las últimas legislaciones, el trabajo desde la Educación Física posibilita un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Esto es debido a que esta asignatura favorece la adquisición de actitudes para la igualdad unido a los valores que conlleva la coeducación como la cooperación, respeto, solidaridad, tolerancia, entre otros. Además de dicho trabajo actitudinal, la Educación Física nos permite llevar a cabo aprendizajes instrumentales básicos tratados desde una perspectiva lúdica. Este es el caso del juego, principal recurso educativo, que desarrolla diversas habilidades relacionadas con las tareas domésticas, la prevención de la violencia, actividades físicas no sexistas, etc.

Puede originar un impacto extraordinario en el desarrollo de la personalidad alumnado través del juego motor debido a que pone en acción de manera unitaria toda su personalidad, activando de modo sistémico las diferentes dimensiones de su conducta motriz, como son la orgánica, la cognitiva, la relacional y la afectiva o emocional (Lagardera y Lavega, 2004). De tal modo que la Educación Física se concibe como la pedagogía de las conductas motrices, en la que es posible educar e incidir en las distintas dimensiones de la personalidad del alumnado (Lagardera, 2007). Además, juega un papel relevante al intervenir

de manera multidisciplinar en la adquisición de competencias claves para la vida en sociedad (Parlebas, 2014).

Desde la perspectiva de género, es necesario que la competición no se use en exceso en Educación Física ya que es uno de los factores que disminuye la motivación en las chicas. Por lo tanto, se debe promover unas clases de Educación Física inclusivas y equitativas que proporcionen igualdad de oportunidades a ambos géneros, evitando estereotipos sexistas de discriminación. (Beltrán, Devís, Peiró y Brown, 2012; citado en Muñoz et al., 2017)

En diversos estudios, se ha comprobado que los hombres experimentan emociones más intensas respecto a las mujeres mientras se llevan a cabo actividades lúdicas, como los juegos (Lavega et al., 2014) y estados de ánimo desiguales (Etxebeste, Del Barrio, Urdangarin, Usabiaga y Oiarbide, 2014). Dichas emociones aumentan y se tornan en negativas cuando los hombres pierden en juegos competitivos (Lavega et al., 2014). Estos sucesos son clave para favorecer programas de coeducación que aseguren el bienestar afectivo tanto en el género masculino como en el femenino (Gillison, Sebire y Standage, 2012; Smith, Lounsbery y McKenzie, 2014).

En definitiva, aprender a compartir relaciones motrices en distintos tipos de juegos y a aceptar el resultado de éxito y fracaso en juegos competitivos, es una buena manera para que los chicos y las chicas aprendan a convivir en un clima de bienestar afectivo. (Smith et al., 2014; Valdivia, Alonso, Sánchez y Zagalaz, 2013)

Por otro lado, relacionado con la Educación Física, encontramos a la actividad deportiva como objetivo y medio coeducativo debido a que es un elemento integrador de dos vías concurrentes:

- a. Es una actividad formativa dentro de la asignatura de Educación Física cuyo fin es la educación del individuo y de la personalidad, es decir, la formación de la persona.
- b. Posibilita el desarrollo de valores personales, de manera que aumenta la capacidad para el juego.

Según Vázquez (2001, p.201) la Educación Física tiene una gran responsabilidad social ya que:

Uno de los objetivos de la Educación Física en la escuela debe ser ayudar a ubicar al individuo en la sociedad, en una cultura corporal en la que la escuela debe proporcionar al alumnado los medios adecuados para acceder a ella y conseguir los beneficios que de ella se pueden obtener. Por todo ello se necesita revisar la

Educación Física de manera que se añadan nuevos enfoques al tradicional de desarrollo de las destrezas. (Piedra, García, Rebollo-Catalán y Ries, 2011)

En el área de Educación Física sigue existiendo en la actualidad diferentes mitos y prejuicios que la sociedad ha ido transmitiendo de generación en generación con el paso del tiempo (Alonso, 2007). A pesar de que la sociedad tiene arraigados los prejuicios anteriores, no se ha demostrado aún la veracidad de cada uno de ellos.

- “Los niños son mejores que las niñas en las actividades físicas porque son más fuertes”.
- “Las niñas son más frágiles que los niños para los deportes”.
- “Las niñas no se esfuerzan en las actividades físicas”.
- “Las niñas son más torpes”.
- “Los niños no discriminan a las niñas, ellas solas se salen de la actividad”.
- “Los juegos que les gustan a las niñas no gustan a los niños”.

Según una investigación sobre los estereotipos de género vinculados con la actividad física y del deporte en los centros docentes realizada por Blández, Fernández y Sierra (2007), las chicas se resisten a realizar determinados deportes debido al grado de agresividad que llevan implícito. Además, el alumnado de Primaria y Secundaria en dicha investigación alega que los chicos hacen más deporte que las chicas debido a que tienen una mayor resistencia que estas y son más fuertes, atribuyendo deportes de resistencia y fuerza a los chicos y deportes de coordinación, ritmo, elasticidad y flexibilidad a las chicas.

Por otro lado, se preguntan si se tiene en cuenta en las clases de educación física los gustos tanto de los chicos como de las chicas y al profundizar sobre el tema en la investigación, se observa que los contenidos desarrollados frecuentemente en la programación están ligados a las preferencias de los chicos, apartando las actividades más deseadas por las chicas.

Respecto al primero de todos, cabe destacar que en las clases de Educación Física son pocas las actividades de fuerza que se llevan a cabo. Aun así, en la etapa de Primaria no existe gran diferencia de fuerza entre niños y niñas. Sin embargo, en la pubertad comienza a producirse cambios entre ambos sexos y de ahí proviene el mito de que los niños tienen más fuerza que las niñas.

Atendiendo al segundo prejuicio, ha de saberse que tanto niños como niñas están formados por el mismo sistema óseo-articular. Esto quiere decir que la fragilidad o rigidez de los huesos es la misma en ambos sexos.

El tercer prejuicio está relacionado con la motivación de las niñas en las actividades físicas debido a que estas siempre están ligadas al género masculino como es el caso del fútbol o de las actividades de carreras.

En cuanto al cuarto prejuicio, las niñas no son más torpes que los niños. Es más, las chicas suelen tener más coordinación y equilibrio que los chicos, sin embargo, en las clases de Educación Físicas no existen apenas actividades relacionadas con estas cualidades, sino que las actividades que se realizan están asociadas al género masculino y se desarrollan contenidos como el fútbol y no contenidos donde se desarrolle la agilidad o el equilibrio.

El quinto prejuicio es similar al tercero puesto que las niñas al no estar motivadas en la actividad física prefieren desentenderse del juego y dejar a los niños que sean los que lleven las riendas de estas. Por ejemplo, si están jugando al fútbol y los chicos no pasan el balón a las chicas, estas se aburren y, además, se mantienen al margen para dejar a los niños el desarrollo del juego.

Por último, el sexto prejuicio se debe a que los gustos femeninos suelen recaer en actividades donde se desarrollan cualidades de coordinación, equilibrio y flexibilidad, cualidades que no se asocian para nada con los niños pues por desgracia está mal visto que un niño prefiera estar bailando que corriendo detrás de una pelota.

Tras el análisis realizado podríamos concluir, tal como indica Astelarra (2005; citado en Rueda, 2006), “que cada sociedad tiene su propuesta de modelos para los sexos, que pueden variar a través del tiempo, y las mujeres y los varones buscan parecerse a ellos” (p.19).

La gran variedad de modelos que existen, o han existido, indica que no se basan en ningún determinismo biológico. Su origen se encuentra en las definiciones sociales y culturales que rigen la conducta de mujeres y hombres y se transmiten de generación en generación, a través de la socialización y la educación. (p. 27)

4.1.4. Orientaciones para el trabajo coeducativo en el área de Educación Física.

Según Alonso (2007), para que se produzca igualdad es necesario analizar una serie de aspectos que se encuentran en el área de Educación Física:

a) El espacio

Es un aspecto donde podemos observar claramente la gran desigualdad existente. Tanto en las sesiones de Educación Física como en el recreo, encontramos una gran

ocupación de las zonas principales por parte de los niños mientras que las niñas ocupan un espacio más reducido (Alonso, 2007).

En un proyecto realizado por Subirats y Tomé (2007) en el cual escogen el patio como ámbito de observación, podemos divisar la distribución que existe en dicho espacio por parte de los niños y niñas.

Subirats y Tomé (2007) comienzan la investigación realizando una serie de hipótesis:

-En los cursos de ciclo inicial hay un uso y distribución del espacio más equitativo que en un ciclo medio y superior. La separación sexual y la desigualdad aumentan con la edad.

-La estructura del espacio puede ser determinante. Si el espacio estuviese distribuido de otro modo, la segregación espacial por sexos no sería tan grande.

-Las chicas tienen tendencia a automarginarse y por esta razón no participan en ciertos juegos.

-El espacio muestra una jerarquía de juegos establecida. La organización de otra actividad podría modificar esta jerarquía.

Una vez elaboradas las hipótesis, proceden a contrastarlas a través de diversos instrumentos como la observación, grabaciones de vídeo de distintas horas de patio por edades y cuestionario al alumnado sobre el uso del espacio, conocimiento de juegos y posibilidades de jugarlos.

Tras contrastar dichas hipótesis, en los resultados quedó reflejado cómo en el patio de preescolar existe una distribución más igualitaria del espacio mientras que, conforme avanzamos en la edad nos encontramos una delimitación del espacio por sexo. Además, en las edades más pequeñas se produce interacción entre chicos y chicas, realizando juegos en grupos. Por el contrario, en los mayores se pronuncia claramente diferencias de juegos entre ambos sexos.

Normalmente, el profesorado en el patio tiene un rol de vigilante para mantener el orden y controlar las actitudes violentas que se puedan generar en el alumnado en vez de adquirir un rol educativo. La intervención del profesorado es fundamental para acabar con la desigualdad que se produce en dicho espacio. Debe identificar estas situaciones para así poder actuar, desarrollando una ocupación más igualitaria del patio. Por ejemplo, el profesor o la profesora pueden realizar diversas rotaciones por el espacio para que así, tanto chicos como chicas se muevan y utilicen diversidad de espacios. Además, cuando detecten una situación discriminatoria se puede parar la clase y hacer que el alumnado realice una reflexión sobre la situación que se está produciendo.

b) Los materiales

En Educación Física se utilizan una serie de materiales para el desarrollo de actividades y juegos. Estos materiales suelen estar asociados socialmente a un género u otro, así el balón de fútbol o baloncesto se identifica como materiales masculinos mientras que para el femenino se asocian materiales como aros y cuerdas (Alonso, 2007).

Esta clasificación es lo que provoca el rechazo por parte de las niñas hacia actividades donde se utilizan materiales como balones y rechazo por parte de los niños a las actividades en las que se utilizan cuerdas. Por ejemplo, es difícil ver a niños jugando a la comba debido a que se encuentra clasificado como un juego de niñas.

Para acabar con este tipo de desigualdad, Alonso (2007) propone que es necesario desarrollar diversas estrategias en las sesiones de Educación Física:

- Variedad en los materiales utilizados.
- Una persona será la encargada de repartir el material cada día, realizando rotaciones para que no siempre sea una misma persona la que se encargue de realizar este reparto.
- Realizar una reflexión sobre el material utilizado en la sesión respecto a las capacidades que podemos desarrollar con dicho material y no desde una clasificación de masculino o femenino.
- Creación de un material alternativo por parte del alumnado.

c) El lenguaje

Según Subirats y Brullet (1988; citado en Alfaro, Bengoechea y Vázquez, 2011), en el ámbito de la enseñanza se ha comprobado que el lenguaje utilizado en las sesiones de Educación Física tiende a ser sexista, infravalorando e invisibilizando a las alumnas. Esta idea es apoyada por Álvarez-Bueno et al. (1990; citado en González-Boto, Salguero, Tuero y Márquez, 2003), por lo que afirman la discriminación que sufre la mujer a través del lenguaje empleado, concretamente en el área de Educación Física.

El lenguaje oral es un instrumento fundamental que explicita los objetivos, los contenidos y métodos, además del ámbito motivacional. Por lo tanto, es un poderoso estimulante para la acción, de manera que el uso de unas determinadas expresiones verbales para impulsar la acción, pueden acercar o alejar de la tarea propuesta. (Alfaro, Bengoechea y Vázquez, 2011)

Alonso (2007) indica que el lenguaje va acompañado de términos que excluyen a las niñas, dando lugar a la transmisión de las desigualdades de género por parte del profesorado y

del alumnado. En las clases, el profesorado se dirige al grupo de clase a través de la forma genérica «niños», relegando el papel de las niñas a un segundo plano, además de utilizar el orden de prelación masculino «niños y niñas». Las frases empleadas valoran de forma positiva los valores socialmente aceptados como masculinos, tales como la fuerza o valentía, por ejemplo, cuando un niño se cae, se suele recurrir a “*levántate, tú eres muy fuerte, los hombres no lloran...*” o se atribuyen valores femeninos a los chicos cuando se pretende castigar un comportamiento: “*No llores como una nena, corres como una nenaza...*”. Sin embargo, se motiva al niño con las frases del tipo “*vamos machote, venga campeón, es un deporte para chicos...*”. Esto hace que las chicas no se sientan implicadas al ensalzar las virtudes masculinas a través del refuerzo positivo, al igual que se sienten ridiculizadas cuando se utilizan características de las chicas para reforzar de manera negativa. Mientras que, en el caso de las mujeres, los apelativos se refieren al aspecto físico y delicadeza, e incluso, se usan diminutivos, por ejemplo, “*venga guapa, levántate si te duele siéntate, échate agüita...*”

Vázquez et al. (2000), afirman que el lenguaje docente está muy condicionado por el currículo oculto, siendo contradictorio en el currículo explícito. Estudios basados en la observación sistemática de la enseñanza del profesorado de Educación Física, muestran las discrepancias entre la percepción del profesorado acerca de su comportamiento docente y de los resultados obtenidos a través de la observación directa de sus clases. Concretamente, se ha encontrado que el lenguaje del profesorado de Educación Física estudiado tiene las características siguientes:

Los estereotipos de género en el lenguaje oral hacen referencia a actitudes arraigadas en el individuo sobre la valoración social de los dos sexos. Para modificar estos estereotipos es necesario utilizar instrumentos de observación directa en las clases para poder registrar y analizar las expresiones empleadas por el profesorado.

d) Los grupos

El alumnado se organiza en función de diversas agrupaciones, tales como gran grupo, pequeño grupo, tríos, parejas y de forma individual en las sesiones de Educación Física. A excepción de esta última forma, se puede producir discriminación por género en el resto si el docente no toma las medidas adecuadas.

Cuando los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de agruparse de manera libre, se agrupan normalmente por afinidad con sus compañeros y por niveles de ejecución.

- En *actividades competitivas*, los chicos eligen en primer lugar a los niños debido a que, según ellos, se les da mejor que a las chicas, por lo que las eligen cuando ya no

tienen más opciones masculinas. Lo mismo ocurre en el caso de las chicas, eligen a los chicos porque creen que con ellos ganarán.

- En *actividades no competitivas*, a los niños les da vergüenza agruparse con las chicas por miedo a que a los demás piensen que son novios, que se gustan, etc. La misma situación ocurre en el lugar de las chicas. Esta situación cambia cuando algún compañero les explica los beneficios del ejercicio físico, por lo que el contacto con una persona del sexo contrario es agradable y divertido.

Ante esta situación, Alonso (2007) establece una variedad de estrategias para emplearlas en dicha área:

- Utilizar el azar o juego de números (1, 2, 3, 4...) para la agrupación de los alumnos y alumnas.
- Establecer la alternancia entre chico-chica en la elección de miembros de un equipo.
- Alternar los roles de liderazgo y la elección de los equipos entre ambos sexos.
- Aventajar a las chicas respecto a los alumnos en actividades puntuales.
- Representar ejercicios considerados socialmente para el sexo contrario de forma mixta o por grupos femeninos y masculinos.

4.2. Instituciones socializadoras

“La igualdad no se aprende sola, no es un aprendizaje que surja por encantamiento o magia. Necesita de inversiones, no sólo económicas, para su puesta en marcha y programación. Necesita de las tres P: Presupuesto, prioridad y personal preparado” (Simón, 2010, p. 29).

El proceso de socialización comienza desde que nacemos, por lo que es importante que en los primeros años de vida y las primeras etapas educativas se eduque en igualdad de derecho y oportunidades sin estereotipos sexistas. Esto será decisivo para el desarrollo personal de cada niño y niña pues en esas edades aprenden con más facilidad los valores que se les transmiten.

En primer lugar, la familia, donde adquieren sus primeros valores y observan sus primeros modelos. Sin embargo, desde el ámbito familiar puede resultar difícil educar en igualdad debido a que los miembros que componen la familia han sido educados en un contexto de desigualdad y son estos valores y estereotipos adquiridos los que transmiten a sus generaciones, esperando que hombres y mujeres los cumplan.

Según diferentes estudios psicológicos, los menores a partir de los tres años ya se clasifican ellos mismos dentro de un grupo definido, se consideran hombre o mujer, y lo hacen utilizando atributos externos como la forma de vestirse, peinarse. Aunque a esta edad no son conscientes de que clasificarse dentro de un grupo concreto, esto será para toda la vida (Carrasco et al., 2008).

Según Abad et al. (2002), desde siempre se han dado estereotipos sexistas en todos los ámbitos. La sociedad los tiene tan interiorizados que ejerce una fuerte presión para que cada sexo actúe acorde a los estereotipos determinados para cada uno. Por ejemplo, si hablamos de disfraces, siempre se han vestido a las niñas de princesas mientras que a los niños se le asignaban disfraces de superhéroes. Hoy día, se ve a un niño vestido de su princesa favorita y la gente se asombra, preguntándoles al padre o madre de ese niño que por qué lo deja salir vestido así a la calle. Otro ejemplo es cuando nace un bebé y preguntan si es niño o niña para así comprar los regalos en color rosa o azul, asociando un color a un determinado sexo. Tienen estos prejuicios tan asimilados que a veces ni siquiera lo detectan.

El segundo eje de socialización es la escuela. Esto se debe a que no solo es un espacio donde los niños y niñas aprenden contenidos teóricos, sino que además fomentan valores a la vez que estos van creando su propia identidad. Por ello, es vital que la escuela incluya la coeducación en los currículos que forman el sistema educativo además de ser un hecho obligatorio porque se encuentra enmarcado en nuestras leyes vigentes (Simón, 2010, p. 140-141):

El currículo de la escuela también es uno de los elementos influyentes en la socialización del alumnado ya que podemos encontrar diferentes tipos, además del meramente formal:

- El **currículo formal o explícito** es aquel formado por contenidos, materiales, metodologías y evaluación recogidos en la programación. Hace referencia a lo que se debe enseñar y aprender, y a la evaluación numérica.
- El **currículo oculto o implícito** hace referencia a lo que no se enseña de forma explícita, concretamente, está constituido por las relaciones interpersonales, el tipo de lenguaje, el uso de espacios, las instancias de poder y representación, los roles, los estereotipos, las funciones, los programas extraescolares o complementarios, etc.
- El **currículo omitido** se refiere a lo que se debe enseñar y aprender en estos tiempos, pero no se enseña ni se aprende, por lo que es aquel que considera lo socialmente conveniente, aunque no se lleve a cabo en la escuela.

Además de todo esto, es necesario recalcar el papel fundamental que tienen los docentes en la escuela ya que son los modelos que van a tener los niños y niñas de referencia en su etapa educativa. Son los encargados de educar en igualdad sin estereotipos ni comportamientos sexistas y es por ello por lo que “en la formación inicial del profesorado deberá cursarse de forma obligatoria un módulo de coeducación cuya responsabilidad docente corresponderá a los grupos, seminarios o institutos universitarios de investigación de Estudios de las Mujeres” (Junta de Andalucía, 2005, p. 83).

La formación del profesorado es primordial para el desarrollo de la coeducación en el aula ya que a veces estos están muy sensibilizados con el tema, pero al no estar formados, transmiten estereotipos sexistas inconscientemente a través del lenguaje, el material didáctico utilizado y las organizaciones que realizan en clase, distribuyendo siempre tareas específicas a un determinado sexo. De aquí, la importancia que tiene el seguir formándose de manera progresiva para no cometer errores e intervenir positivamente en el desarrollo de valores en equidad de género.

Según el Instituto de la Mujer (2008), el profesorado debe:

- Examinar los contenidos y materiales utilizados dentro del proceso educativo para evitar incluir elementos sexistas, anular modelos femeninos, etc.
- Detectar las situaciones de desigualdad que se pueden dar en el espacio educativo observando las conductas, actitudes, el lenguaje, percepciones y expectativas de los alumnos y alumnas frente al aprendizaje, la educación recibida, los roles masculinos y femeninos, la vida profesional, sus expectativas de futuro, etc...
- Impulsar el empoderamiento de la mujer introduciendo figuras femeninas relevantes dentro de los contenidos, fomentando la participación de las chicas y cuestionando los modelos tradicionales de las relaciones de género dentro del espacio educativo.
- Intervenir para el desarrollo integral de las alumnas y alumnos en igualdad.

Como hemos visto anteriormente, la familia y la escuela son primordiales para desarrollar la igualdad de género en niños y niñas puesto que son agentes socializadores que tienen como finalidad educar, es decir, construir el ser social y su adaptación en la sociedad. Sin embargo, existe otra institución socializadora que participa activamente en este proceso, los medios de comunicación.

El sistema educativo no puede eliminar por sí solo las diferencias insertas en el conjunto de la sociedad, pero el cambio ha de producirse en algún punto o momento, o en

varios... y la educación es una pieza esencial para el cambio (Subirats, 1999; citado en Instituto de la Mujer, 2008, p. 19).

Los niños y niñas desde que nacen se encuentran en contacto con los medios de comunicación. Estos transmiten modelos de comportamientos a través de la publicidad y programas televisivos con la finalidad de entretener y no de educar, por lo que los modelos que aparecen están exentos de transmitir valores no sexistas.

Además, esta institución sigue promoviendo estereotipos sexistas en la sociedad a través de los anuncios. Por ejemplo, cuando asocian los juguetes como muñecas y cocinitas a niñas mientras que para los niños los juguetes con los que deben jugar son camiones, coches, motos y superhéroes. Según Rivas, (1994; citado en Leoz, 2015), “en la actualidad la comunicación de masas es una de las principales fuentes de información, entretenimiento y compañía, afectando de manera importante a nuestras conductas, actitudes y formas de pensar” (p.134).

4.3. Sistema sexo-género

Los conceptos de *sexo* y *género* suelen confundirse a menudo, por lo tanto, es necesario explicar la diferencia. Por un lado, según Carrasco et al. (2008), se puede definir el concepto de género como “ese entramado de habilidades, capacidades, funciones, expectativas, gustos, responsabilidades, etc., que se consideran propias de hombres o de mujeres. Así, mientras que la responsabilidad de una mujer será cuidar de su familia, la de un hombre será mantenerla económicamente” (p.13).

Por otro lado, Ballber (2012, p. 14) define el término *sexo* como “el conjunto de características físicas, biológicas y corporales con las que se nace”, por lo que se nos concede un sexo biológico según nuestros órganos genitales. Dependiendo de este sexo, la sociedad nos otorga un rol u otro para seguir a lo largo de nuestra vida (Abad et al., 2002). Como afirman Crawford y Chaffin (1997; citado en Piedra et al., 2011), “el género no existe en el individuo sino en las interacciones entre las personas” (p.201).

La sociedad debe concienciarse en que la formación de identidad de los individuos depende más de la educación y socialización de cada persona y no tanto de los componentes biológicos. Por ello, es posible realizar cambios en los modelos existentes ejerciendo esta transformación desde el ámbito educativo y social puesto que son los ámbitos que promueven los modelos impuestos para cada sexo. Según Carrasco et al. (2008):

Los niños comienzan a adquirir los estereotipos de género casi al mismo tiempo que toman conciencia de su identidad de género. En estas edades definen a las niñas diciendo que hablan mucho, nunca pegan, suelen necesitar ayuda, les gusta jugar con muñecas y ayudar a su madre en labores domésticas como cocinar y limpiar. Y creen que a los niños les gusta jugar con coches, ayudar a su padre a construir cosas. Esta construcción precoz de estereotipos de género se debe al trato diferencial que niñas y niños reciben desde el momento en que llegan al mundo y que determinan un comportamiento y unas expectativas radicalmente diferentes respecto a ellos y ellas en función de su sexo biológico. (p. 14)

Por otro lado, el reconocimiento del género como construcción social ha evolucionado en las últimas décadas. Esto ha permitido afirmar la importancia de la sociedad, y no de las diferencias biológicas, desarrollando una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los géneros en la Educación Física (Scraton, 1992; citado en Piedra et al., 2011).

Es necesario comprender el género desde una perspectiva más amplia formada por tres niveles: sociocultural, relacional y personal. Según Piedra et al. (2011, p. 201):

-El *plano sociocultural* sostiene que son las costumbres y las tradiciones culturales las que definen la relación entre ambos géneros.

-El *plano relacional* considera que la construcción de género se produce de forma dinámica, por lo que es necesario analizar los roles de género en la clase.

-El *plano personal* acepta las diferencias entre hombres y mujeres creadas por la cultura por lo que el género se relaciona con la identidad de cada persona.

4.4. Juego

4.4.1 Definición de juego.

Existen diversas definiciones para el término *juego*. A pesar de ello, podemos encontrar semejanzas, pudiéndolas agrupar según las características asignadas por cada autor. Las categorías fueron establecidas de la siguiente manera: *función reglamentaria*, *función social*, *función educativa*, *función desarrollo personal*, *carácter lúdico*

La primera categoría de definiciones hace referencia a la **concepción reglamentaria**, destacando el uso de normas en el juego, ya que la R.A.E lo considera como “la acción y efecto de jugar por entretenimiento o como ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”. Esta idea es apoyada por Lagardera y Lavega (2004; citado en Alonso, Gea, y Yuste (2013): “cada juego se entiende como un sistema

praxiológico que cuenta con una lógica interna que importa una serie de obligaciones y orienta a sus protagonistas a realizar un tipo de relaciones exigidas por las reglas del juego” (p.99). En definitiva, el carácter propio está compuesto por un sistema de reglas que regula las relaciones entre los participantes. A pesar de que consideramos que el juego necesita una serie de reglas o pautas, no estamos de acuerdo con el matiz competitivo que expresa la R.A.E ya que el juego no es solo ganar o perder, también es aprender a través de la diversión y exploración de otros mundos.

Por otro lado, Devís (2008) explica el valor del juego de la siguiente manera:

El juego ha contribuido a consolidar esta justificación al mostrar el valor del juego en el aprendizaje de las relaciones, habilidades sociales y roles sociales, así como actitudes y valores de su cultura. Es decir, a través del juego aprenden a ser adultos y vivir en sociedad. (p. 81)

Al mismo tiempo, afirma que “se trata de una influencia social y moral que conecta con la formación del carácter de los jugadores y la adquisición de valores sociales deseables como la voluntad, la obediencia, la honradez y la justicia” (p. 81). Por lo que, destacamos el **fin socializador y funcional** del mismo debido a que permite aprender valores sociales a través de las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de la comunidad.

Relacionado con la categoría anterior, hemos analizado la concepción de Rivero (2008). “El juego debe ser, es, un agente de la Educación Física que puede ser utilizado con las personas con discapacidad, pero por supuesto respetando las posibilidades de ellos” (p.45). En este sentido, se aprecia el fin social y educativo del juego, el cual permite que personas con diversidad funcional, aprendan y disfruten al mismo tiempo. Por lo tanto, aquí se evidencia el **fin educativo y adaptativo** del juego a las características personales de cada persona.

El cuarto ítem que hemos extraído ha sido el **carácter lúdico** del juego tras analizar los planteamientos de dos autores. Devís (2008) expone que “el placer, el disfrute y el conocimiento de sí mismo son ingredientes tradicionales, de carácter intrínseco, que han formado parte de los argumentos explicativos de los profesionales de la Educación Física al referirse al juego (p. 82.). Así mismo, Trigo (1996) establece que “el juego es un placer, experimentación de situaciones y vivencias con uno mismo y los demás” (p. 274). En este sentido, Carmona y Villanueva (2006) explican que el juego es “un modo de interactuar con la realidad, determinado por los factores internos (actitud del propio jugador ante la realidad) de quien juega con una actividad intrínsecamente placentera, y no por los factores externos de

la realidad externa” p. 16). Por lo tanto, el juego tiene una capacidad infinita para permitir experimentar en nuestro entorno próximo unido al estado de placer que provoca.

En el último ítem, se evidencia el fin del desarrollo personal, y el carácter lúdico y educativo explicado anteriormente, a través del planteamiento de Jiménez y Muñoz (2015) “el juego es un contexto de experimentación y descubrimiento que permite entrenar multitud de habilidades en desarrollo referidas a todos los ámbitos: físico, cognitivo, lingüístico, emocional y social” (p. 198). A través de las situaciones de descubrimiento que posibilita el juego, se produce el desarrollo de la persona en diversos ámbitos, los cuales ayudarán a la formación íntegra de la persona para actuar y formar parte de la vida en sociedad.

Finalmente, consideramos que la definición de *juego* debe incluir las dimensiones nombradas anteriormente. Por lo tanto, exponemos a continuación nuestra concepción más completa, basada en las anteriores. El juego es aquella actividad intrínsecamente placentera y de disfrute, realizada por entretenimiento o ejercicio recreativo que posee una lógica interna y reglas determinadas. Es un modo de interactuar con el mundo, permitiendo la experimentación y descubrimiento de la realidad, el entrenamiento de habilidades (físicas, cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales), y el aprendizaje de roles y valores sociales (voluntad, empatía, honradez y justicia). Por lo tanto, enseña a vivir en sociedad ya que tiene la capacidad de respetar y adaptarse a las posibilidades de cada individuo (R.A.E, 2017; Trigo, 1996; Lagardera y Lavega, 2004; Carmona y Villanueva, 2006; Devís, 2008; Rivero, 2008; Jiménez y Muñoz, 2015).

4.4.2 Características del juego.

Las características del juego son cambiantes según el tipo, pero existen unas características generales que hacen del juego una actividad extraordinaria. Lavega (2000; citado en Gómez, 2016, p.13-14) indica las siguientes:

- **Libre.** Es una actividad que favorece situaciones cómodas, que permiten cambiar la forma de actuar y utilizar libremente los recursos de la inteligencia de niños y niñas.
- **Espontáneo.** El juego puede llevarse a cabo en cualquier momento, en cualquier lugar y con quien nos apetezca. Además, puede suspenderse y reiniciarse en cualquier momento.
- **Voluntario.** Destaca su carácter optativo ya que permite que lo elija quien lo practique.

- **Aventurero.** Es una actividad que incita al descubrimiento porque el resultado final no es conocido por ninguno de los miembros que participan.
- **Ambivalente.** Dicha actividad permite experimentar diferentes estados de ánimos.
- **Divertido.** La finalidad del juego es divertirse con un grupo de personas y en un momento determinado, es decir, predominan los medios sobre los fines, por lo que es fuente de satisfacción.
- **Comprometido.** Requiere de la atención y participación activa para jugar correctamente.
- **Creativo.** Permite buscar diferentes soluciones ante los estímulos percibidos al jugar e introduce elementos de ficción, dando lugar a la creación de mundos alternativos.
- **Simbólico.** Permite actuar en diferentes escenarios reales o ficticios a través de la libre imaginación. Además, se desarrolla dentro de un espacio y un tiempo concreto.
- **Serio.** El juego implica seriedad y esfuerzo debido que el jugador pone a disposición de este todos los recursos de los cuales dispone para obtener óptimos resultados.
- **Reglado.** Todo juego tiene unas reglas mínimas, haciendo los participantes tengan condiciones igualitarias.
- **Global.** El juego se repite, en su esfera interna y en su totalidad.

A nivel personal, consideramos que el juego es una actividad voluntaria y reglada que se realiza libremente y se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados. A través de las actividades lúdicas, el alumnado aprende habilidades sociales, experimenta nuevas situaciones, favoreciendo así el aumento de vocabulario e iniciación del diálogo a la vez que desarrolla la imaginación y creatividad.

4.4.3. Tipos de juegos.

Podemos encontrar dos tipos de juegos, según Lagardera y Lavega (2004):

- **Juegos psicomotores**, que corresponden a prácticas sin interacción motriz. La persona intenta superarse a través del reto moto planteado sin que nadie le ayude o le perjudique motrizmente. Este tipo de juegos permiten la identificación de fortalezas y limitaciones propias; así como para fomentar el trabajo de la constancia, la autonomía, la propiocepción y la automatización de las respuestas.
- **Juegos sociomotores**, que corresponden a prácticas con interacción motriz; el alumnado experimenta vivencias motrices de naturaleza social a través diferentes

tipos interacción motriz instrumental. Este tipo de juegos permiten educar aspectos interpersonales tales como el respeto, la empatía, el trabajo en equipo y la solidaridad (Lagardera y Lavega, 2004). Podemos encontrar diversos dominios de juegos sociomotores tal como establece Etxebeste et al. (2014):

- a. ***Dominio cooperativo***, que consiste en superar un reto con compañeros.
- b. ***Dominio de oposición***, que consiste en superar un reto con adversarios.
- c. ***Dominio cooperación-oposición***, que consiste en superar un reto con compañeros y adversarios.

Este último dominio posibilita la transformación de conflictos motores y la vivencia de emociones positivas intensas en el alumnado de Educación Primaria. También, es importante destacar que dicha interacción motriz genera el pacto grupal, las relaciones interpersonales y valores como el sacrificio, la generosidad y la empatía. Para todo el mundo es fundamental el sentido de pertenencia a algún grupo.

4.4.4. Criterios coeducativos para tratar el juego.

Para conseguir que el juego se convierta en un medio coeducativo, se debe llevar a cabo, tal como plantean Fernández, Romero, Zagalaz, Gómez, Latorre y Chacón (1998, p. 170):

- Planteamiento de actividades nuevas, pero conocidas, que refuercen positivamente a las niñas. Esto da lugar a la discriminación positiva, la cual permite la motivación e identificación de éstas en el juego a realizar.
- Desarrollo progresivo de las habilidades y destrezas deportivas, partiendo de lo general, como capacidades básicas, a lo particular, como capacidades específicas a determinados deportes.
- Combinación de modelos femeninos y masculinos para la enseñanza de las modalidades deportivas.
- Inversión de roles en las actividades, de manera que estén lideradas y elegidas por ambos sexos.
- Elección de espacios no identificados para la realización de las actividades deportivas.
- Fomento de la cooperación para la consecución de la finalidad deportiva a través del lema de “la unión hace la fuerza”.

4.5. Juego como recurso coeducativo

Desde la infancia, el juego es un instrumento primordial en nuestras vidas porque permite comunicarnos e interactuar con nuestros semejantes, y desarrollarnos como personas, dando lugar a la adquisición de conocimientos de manera lúdica. De esta manera, el juego caracteriza la primera fase de preparación para la acción productiva que los niños y niñas han de tener cuando alcancen la edad adulta.

4.5.1. Capacidades del juego.

El juego es una actividad recreativa y lúdica que se puede practicar con cualquier edad. Los niños juegan en sus primeros años de vida para divertirse, buscar el afecto y crear solidaridad y, al mismo tiempo, permite desarrollar la imaginación y creatividad en aquel que juega (Gallardo y Fernández, 2010). Por lo tanto, es una de las actividades más importantes en el proceso de desarrollo personal ya que contribuye al perfeccionamiento y adquisición de habilidades cognitivas, conductuales y sociales. Las funciones que desempeña son las siguientes:

- Aumenta la motivación y la sensación de realizar una acción placentera.
- Prepara en el control de la frustración en aquellos juegos que cuya competición aparece de forma implícita.
- Favorece la integración de las experiencias en el repertorio conductual.
- Retrae las conductas socialmente reprendidas.
- Facilita el conocimiento de habilidades sociales y pautas para óptimo desarrollo individual y con el medio.

Así, son numerosas las investigaciones que se han realizado con el objetivo de mostrar que el juego tiene un enorme potencial de aprendizaje, pues permite aprender, entre otras cosas, a interaccionar y comunicarse (Hernández, Rodríguez y Peña, 2004).

Por otro lado, el juego aparece como un bloque de contenidos independiente, pero puede trabajarse como recurso coeducativo por la gran incidencia que tiene en los aprendizajes del alumnado de la etapa de Primaria. Por este motivo, podrá utilizarse como medio para desarrollar los restantes bloques de contenidos.

4.5.2. Influencia de diversos ámbitos sobre el juego.

A continuación, se explicará la importancia del juego como recurso coeducativo desde diversos ámbitos:

Juego y escuela

La escuela constituye un escenario, que actúa como ensayo de conductas, comportamientos y actitudes que configuran la identidad de género. Aquí es donde se ponen en juego una serie de elementos sociales y la vida social se concreta.

Uno de los elementos clave en dicha actuación es el proceso de interacción social en la etapa Educación Primaria, donde tiene lugar el inicio del proceso de identificación de género. Niños y niñas aumentan su conocimiento sobre el contenido del estereotipo de género e incrementan sus preferencias hacia las conductas, actitudes y formas de sensibilidad que la sociedad valora apropiadas para su género de pertenencia (Davies, 1994; Fernández, 1988, 1996; Walkerdine y Lacey, 1989; citado en Hernández, Rodríguez y Peña, 2004)

La mayoría de las ocasiones, los juegos lúdicos o deportivos que se realizan en la escuela pasan de ser una actividad escolar con intencionalidad lúdica a convertirse en una propuesta que tienen una intencionalidad pedagógica, distinta a las metas propias del mismo. El juego es un instrumento necesario y eficaz para la educación de la persona, para el desarrollo de la personalidad, para la búsqueda del equilibrio emocional, por eso es necesario a lo largo de toda la vida.

Juego, sociedad y género

El juego es uno de los mecanismos de aprendizaje que está presente y de desarrolla en los primeros años de manera significativa, por lo que se puede definir como un medio socializador y de interpretación el mundo, donde intervienen diversos factores como los espacios, tiempos, roles, etc.

Por otro lado, también cabe destacar que los niños y niñas imitan y reproducen los patrones y comportamientos de su entorno próximo (familia, televisión, calle, colegio, etc.). De manera que los juegos constituyen una forma de imponer y perpetuar la desigualdad en el reparto de funciones según el sexo, colaborando con ello al mantenimiento del sexismo.

Otra de las implicaciones del juego, es el papel decisivo en la asimilación de los roles y estereotipos de género. A través del juego, aprendemos a estructurar el mundo que nos rodea, en el cual se produce la reproducción de los estereotipos y ambos sexos desempeñan diferentes funciones.

5. Método

5.1. Muestra

Hemos contado con la participación de dos centros públicos de Primaria para poner en práctica nuestra propuesta didáctica. En el primer centro contamos con dos grupos

pertenecientes al tercer ciclo de Educación Primaria del C.E.I.P. Manuel Sánchez Alonso, situado en la localidad de Arahal. El primero está formado por 24 alumnos y alumnas (5ºA) y el segundo por 22 alumnos y alumnas (5ºB). En el segundo centro, contamos con dos grupos también pertenecientes al tercer ciclo de Educación Primaria del C.E.I.P. Alcalde Joaquín García, situado en la localidad de Alcalá de Guadaíra. El primero está formado por 24 alumnos y alumnas (5ºA) y el segundo por 24 alumnos y alumnas (5ºB).

5.1.1. Descripción de los centros.

A. Centro Manuel Sánchez Alonso

El centro escolar se encuentra situado en el Polígono Vereda de Osuna o barriada Francisco de Quevedo, barrio formado por 4.700 habitantes de Arahal. El nivel sociocultural del barrio es medio/bajo. Los principales trabajos que se realizan o que se declaran como profesión son fundamentalmente manuales, perteneciendo un 65% de los padres a los sectores del campo, la construcción y la agricultura (entendiéndose agricultura como trabajadores eventuales del campo), aunque solamente el 31% tiene un trabajo fijo, las madres trabajan fuera de casa únicamente en un 23%. El índice de paro se sitúa alrededor del 23% de la población activa.

Respecto a la edad de los padres y madres, se puede observar la juventud de ellos, ya que un 36% de los padres y un 49% de las madres son menores de 35 años no habiendo más de un 17% de los padres y un 9% de las madres mayores de 44 años.

El barrio está formado mayoritariamente por bloques de pisos pequeños, algunos de los cuales no reúnen las condiciones más adecuadas. Debido al pequeño tamaño de las viviendas y al número elevado de hijos de muchas de las familias, la mayoría no dispone de una habitación adecuada para el estudio. Respecto al futuro de sus hijos, la mayoría de los padres quieren que sus hijos sigan estudiando al acabar la Educación Secundaria, siendo una pequeña minoría la que no piensa así.

En cuanto a estudios, la población de entre 30 y 40 años tienen en su mayoría Estudios Primarios, sólo algunos estudios medios y unos pocos han cursado estudios universitarios. En los últimos años, la población más joven está cursando cada vez más estudios superiores.

Muy cerca del colegio podemos encontrar el único Centro de Salud que hay en la localidad. A unos 200 metros de distancia se encuentra una guardería municipal, el I.E.S. Europa y también el I.E.S. Al-Ándalus, que son los centros de Secundaria a los que van los

alumnos del C.E.I.P. Manuel Sánchez Alonso cuando terminan la Primaria. No muy lejos se encuentra el Pabellón Polideportivo Municipal. Además, justo al lado del centro podemos encontrar un gran parque construido recientemente en el que los niños acuden diariamente por las tardes para realizar juegos.

B. Centro Alcalde Joaquín García

El centro escolar se encuentra situado en la barriada de los Lirios de la localidad de Alcalá de Guadaíra. El nivel sociocultural del barrio es medio-bajo. Los principales trabajos que se realizan, o que se declaran como profesión, son fundamentalmente del sector secundario y terciario debido a la gran cantidad de industrias y comercios próximos al mismo.

Muy cerca del colegio podemos encontrar otros tres centros: el C.E.I.P San Mateo, el C.E.I.P Antonio Machado y el I.E.S Doña Leonor de Guzmán, centro adscrito tras finalizar la Educación Primaria. También, se encuentra muy próximo la piscina cubierta municipal “Los Alcores”.

5.2. Procedimiento

En primer lugar, hemos contactado con el profesor de Educación Física de los centros correspondientes. Además, hemos presentado los objetivos de nuestro estudio y solicitado su colaboración para que el alumnado seleccionado realice el cuestionario pretest-postest diseñado. En este sentido, la instrumentación empleada en este estudio es la técnica cualitativa del cuestionario abierto de ideas previas. Finalmente, utilizaremos los resultados obtenidos tras la observación y el análisis del cuestionario posttest acerca del género en el juego para extraer las conclusiones.

5.3. Diseño de la propuesta de intervención

A continuación, exponemos los contenidos, objetivos y competencias básicas en que basan nuestra propuesta didáctica.

Bloque de contenidos

El bloque de contenidos seleccionado es el “*El juego y el deporte escolar*”. Los contenidos desarrollados versan sobre la realización de diversos tipos de juegos entendidos

como manifestaciones culturales y sociales de la motricidad humana. Además, se considera la dimensión cultural y antropológica del juego.

Contenidos

Conceptuales:

- Los juegos colectivos.
- Los juegos cooperativos.
- Los juegos tradicionales.
- Las habilidades motrices básicas (transportes, desplazamientos, lanzamientos y recepciones)
- Las habilidades motrices genéricas (golpe e interceptación)
- Los valores morales y sociales: igualdad de género.
- El trabajo de la mujer en la sociedad.

Procedimentales:

- Reconocimiento de la importancia de la igualdad de género.
- Conocimiento de habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en juegos.
- Práctica de juegos con estrategias cooperativas y de socialización.
- Reconocimiento de los diferentes usos de los materiales para la actividad y normas sobre su mantenimiento.
- Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego.

Actitudinales:

- Participación activa en las tareas motrices.
- Reconocimiento y aceptación de las diferencias individuales en el nivel de habilidad.
- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego.

Objetivos

Los objetivos de nuestra intervención giran en torno a la igualdad de género en el juego, siendo los siguientes:

- Promover la cooperación e igualdad a través de relaciones entre iguales de ambos sexos.

- Eliminar estereotipos sexistas en los juegos.
- Favorecer el protagonismo de niños y niñas en los diferentes tipos de juegos.
- Educar al alumnado para participar en cualquier tipo de juego según sus preferencias, sin seguir los estereotipos contruidos por la sociedad.
- Promover una relación equilibrada y satisfactoria entre niños y niñas.
- Desarrollar el autoconcepto y la autoestima para evitar que los niños y niñas se dejen influir por estereotipos sexistas.
- Descubrir sus características propias, así como sus posibilidades de acción y limitación.

Competencias clave

Las competencias clave a trabajar durante el desarrollo de la propuesta didáctica serán las siguientes:

- **Social y cívica.** Se trabaja el respeto de las normas del juego y capacidades de cada persona.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.** Se trabaja a través de la toma de decisiones en los juegos y en los diferentes cambios de rol. Además, se fomentan acciones de cooperación y empatía en las tareas.
- **Aprender a aprender.** Se trabaja el aprendizaje de las propias posibilidades, capacidades y límites propios, y el desarrollo de diferentes habilidades estratégicas.
- **Comunicación lingüística.** Se trabaja a través del empleo de un lenguaje no sexista.

Metodología

Es necesario tener en cuenta los grandes principios de la Escuela Nueva para que la actividad cognitiva esté realmente adaptada al contexto educativo (Ortiz, 2005). Por lo tanto, la metodología que se seguirá está basada fundamentalmente en los siguientes principios metodológicos:

- **Principio de globalización.** La relación entre las actividades será clara, ayudando así a que los niños y niñas establezcan conexiones entre sus ideas previas y la información nueva.
- **Principio de aprendizaje lúdico.** El juego es un medio muy útil para el aprendizaje. Los conocimientos que se adquieren en el espacio lúdico se asimilan más fácilmente por la carga afectiva que los rodea.

- **Principio de actividad.** La observación, la experimentación y la representación son previas y fundamentales para un aprendizaje significativo.
- **Principio de autonomía.** Esto permite estimular al alumnado para que sea capaz de resolver los retos que se planteen junto a sus compañeros y compañeras.
- **Principio de individualización.** El respeto del ritmo de cada niño y niña, el apoyo individual y puntual es básico para el desarrollo del mismo.

El enfoque metodológico que se persigue está basado en una pedagogía constructivista, donde el alumnado construye su aprendizaje a través de las relaciones interpersonales. Por lo tanto, utilizamos juegos cooperativos para trabajar valores, actitudes y comportamientos sociales para la construcción de la igualdad de género.

Temporalización

La duración de esta intervención será de la semana del 16 al 24 de abril. Se realizará en clase de Educación Física cuya duración es de 45 minutos cada una, excepto la primera y última sesión que la realizaremos en horario lectivo de otra asignatura ya que solo ocuparemos diez minutos para pasar el cuestionario.

Tabla 1

Horario de las sesiones llevadas a cabo en C.E.I.P Manuel Sánchez Alonso

Día	Sesión y curso
Martes 17 de abril	Sesión 1 (5ºA y 5ºB)
	Sesión 2 (5ºA y 5ºB)
Miércoles 18 de abril	Sesión 3 (5ºA)
Viernes 20 de abril	Sesión 3 (5ºB)
Martes 24 de abril	Sesión 4 (5ºA y 5ºB)
	Sesión 5 (5ºA y 5ºB)

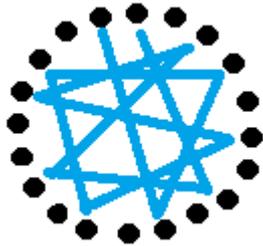
Tabla 2

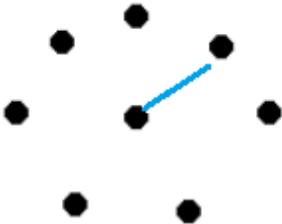
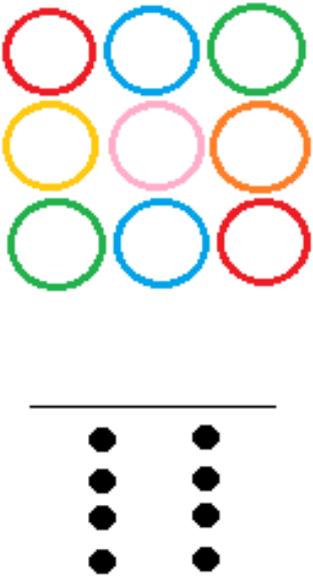
Horario de las sesiones llevadas a cabo en C.E.I.P Alcalde Joaquín García

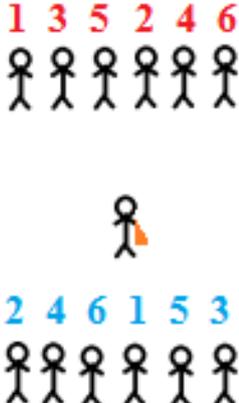
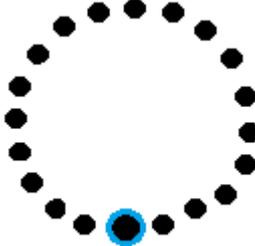
Día	Sesión y curso
Martes 17 de abril	Sesión 1 (5ºA y 5ºB) Sesión 2 (5ºA y 5ºB)
Jueves 19 de abril	Sesión 3 (5ºA y 5ºB)
Martes 24 de abril	Sesión 4 (5ºA y 5ºB) Sesión 5 (5ºA y 5ºB)

SESIÓN 1: “Descubriendo las ideas previas”		
Objetivo	- Descubrir las ideas previas del alumnado acerca del género en el juego.	
Metodología	Utilizamos una metodología basada en la instrucción directa.	
Organización	Individual.	
Materiales	Ficha cuestionario.	
Instalación	Aula.	
INICIAL	Descripción	Duración
	En dicha sesión se les pasa a los alumnos y alumnas un cuestionario para conocer sus ideas previas sobre el tema. El cuestionario se encuentra en el <i>Anexo 1</i> .	10'

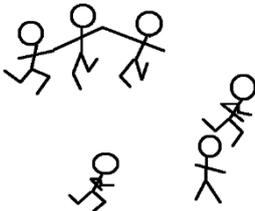
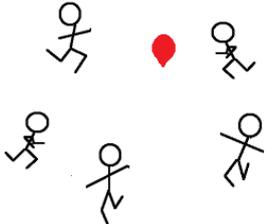
SESIÓN 2: “Juegos tradicionales”	
Objetivos	-Favorecer la igualdad entre sexos a través de las relaciones interpersonales generadas por la dinámica del juego. -Eliminar estereotipos sexistas en los juegos. -Desarrollar el autoconcepto y la autoestima.
Metodología	Utilizamos una metodología mixta ya que en las sesiones nos encontramos tanto con instrucciones directas por parte del profesorado como con búsquedas dirigidas para el propio alumnado vaya aprendiendo por

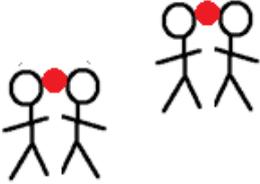
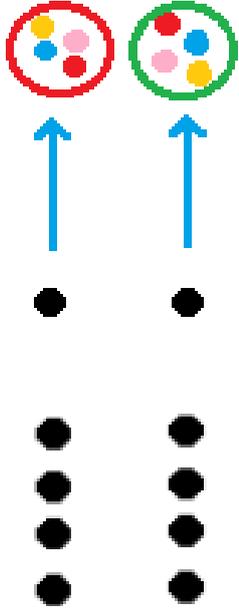
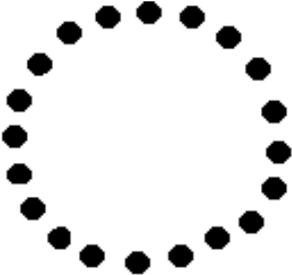
	descubrimiento.		
Organización	Pequeño grupo, gran grupo.		
Materiales	-Ovillo de lana. -Aros. -Globos. -Cuerdas. -Pañuelos o cintas.		
Instalación	Pista o gimnasio (dependiendo de la meteorología)		
INICIAL	Descripción	Representación gráfica	Duración
	<p>“TELARAÑA”:</p> <p>Nos sentamos en círculo y un niño o niña se presenta diciendo su nombre y una cualidad positiva que tenga. Una vez haya acabado, agarra un trozo de ovillo de lana y se lo pasa a otro compañero o compañera, y así sucesivamente hasta que todos y todas se han presentado. Al final en el centro nos quedará una telaraña de lana.</p>		7'
	<p>“COMBA”:</p> <p>En grupo de cuatro personas, se colocan dos miembros del grupo en cada extremo de una cuerda y comienzan a girarla mientras que los demás miembros deben saltar.</p>		4'

PRINCIPAL	<p>“LÁTIGO”:</p> <p>Para esta actividad, se unen dos grupos de la actividad anterior y uno se coloca en el centro con una cuerda. Este o esta deben girar en torno a sí mismo mientras que el resto de compañeros y compañeras deben saltar para no pisar la cuerda.</p> <p>Norma: no levantar la cuerda del suelo.</p>		4'
	<p>“TRES EN RAYAS”:</p> <p>Disponemos mediante nueve aros, un tablero del juego tradicional tres en raya. Realizamos dos equipos, a los que se les otorgan tres petos de un color diferente al del otro equipo. El juego consiste en que los equipos tienen que intentar colocar los tres petos en raya para ganar. Las normas son que no pueden salir de la línea de salida, hasta que no llegue su compañero y una vez que se han colocado los tres petos, deben seguir saliendo los compañeros y mover los petos.</p>		5'
	<p>“EL PAÑUELITO”:</p> <p>La clase se dividirá en dos grupos. Repartimos a cada miembro del grupo un papelito con una palabra escrita como, por ejemplo, respeto,</p>		

	<p>cooperación, unión, etc. Nos colocamos en la mitad del campo con un pañuelo en la mano y cada grupo se coloca en los extremos de este. A continuación, empezamos a nombrar palabras escritas y la persona que la tenga debe correr para conseguir el pañuelo sin que la persona del otro grupo le pille.</p>		<p>8'</p>
<p>FINAL</p>	<p>“PALABRAS ENCADENADAS”: Se colocan formando un círculo. Se empieza diciendo una palabra cualquiera, por ejemplo, MARIONETA, y la siguiente persona, ha de decir una palabra que empiece por TA, por ejemplo, TABURETE y así sucesivamente.</p>		<p>10'</p>

<p>SESIÓN 3: “Juegos cooperativos”</p>	
<p>Objetivos</p>	<p>-Favorecer relaciones de igualdad entre ambos sexos a través de la dinámica cooperativa en los juegos. -Desarrollar el autoconcepto y la autoestima.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Utilizamos una metodología mixta ya que en las sesiones nos encontramos tanto con instrucciones directas por parte del profesorado como con búsquedas dirigidas para el propio alumnado vaya aprendiendo por descubrimiento.</p>

Organización	Pequeño grupo, gran grupo.		
Materiales	-Globos. -Papelitos con palabras. -Aros. -Pelotas de goma espuma.		
Instalación	Pista o gimnasio (dependiendo de la meteorología)		
INICIAL	Descripción	Representación gráfica	Duración
	“LA CADENA”: Uno la queda. Cuando pille a alguien, se dan la mano y continúan. Cuando vuelvan a pillar a otro, los tres van de la mano. Así sucesivamente hasta que estén todos pillados.		5'
PRINCIPAL	“DENTRO DEL ARO”: Se pide al alumnado si son capaces de meterse dos niños dentro de un aro. También se les pide si son capaces de desplazarse. Se añade dificultad: tres, cuatro o cinco niños dentro de un mismo aro.		5'
	“¡QUE NO CAIGA EL GLOBO!”: Entre todos golpear un globo hacia arriba tratando que este no toque el suelo. El globo deberá ser tocado de forma alternada, niño y niña.		5'

	<p>“SIAMESES DEL BALÓN”:</p> <p>Formamos cinco grupos de niños y niñas. Hacemos carrera de relevo y tienen que transportar una pelota de goma espuma por parejas con la parte del cuerpo que diga el profesorado como, por ejemplo, la cabeza, la espalda, etc.</p>		7’
	<p>“RELEVO DE GLOBOS”:</p> <p>En grupo, van saliendo uno por uno hacia unos aros que contienen globos y deben explotarlos. Los globos contienen un papelito con una acción escrita como por ejemplo barrer, tender la ropa, planchar, etc. y una vez explotado el globo debe volver a su grupo para realizar dicha acción y que el grupo lo adivine ya que es la única forma para dar relevo al siguiente compañero.</p>		8’
FINAL	<p>“CADENA DE ELOGIOS”:</p> <p>El alumnado se coloca en círculo y comienzan a hacerse elogios entre sí. Primero hacia el lado izquierdo del círculo y después hacia el lado derecho. La persona que empieza el juego le dice un elogio o una cualidad positiva al/la compañero/a que tenga a su izquierda y éste/a a</p>		8’

	<p>su vez se lo dice al siguiente compañero/a y así sucesivamente. Posteriormente, se hace lo mismo, pero en sentido contrario.</p>		
--	---	--	--

SESIÓN 4: “Juegos colectivos”

Objetivos	<p>-Visibilizar la importancia del papel de las mujeres en la sociedad. -Eliminar estereotipos sexistas en diversos ámbitos (políticos, sociales y laborales).</p>	
Metodología	<p>Utilizamos una metodología mixta ya que en las sesiones nos encontramos tanto con instrucciones directas por parte del profesorado como con búsquedas dirigidas para el propio alumnado vaya aprendiendo por descubrimiento.</p>	
Organización	<p>Pequeño grupo, gran grupo.</p>	
Materiales	<p>-Fichas. -Cartulinas de cada posta. -Bolígrafos.</p>	
Instalación	<p>Patio del colegio.</p>	
	Descripción	Duración
	<p>En dicha sesión vamos a realizar una gymkhana. Dividimos la clase en grupos mixtos para desarrollar las actividades propuestas. Cada grupo comenzará por una actividad distinta para evitar aglomeraciones en una misma actividad. La ficha que deben rellenar se encuentra en el <i>Anexo 2</i>.</p>	
	<p>“CRUCIGRAMA”: En esta primera actividad, los niños y niñas deberán dirigirse hacia una cartulina donde se encuentran escritos los nombres de</p>	

PRINCIPAL	<p>diez mujeres importantes en el mundo en diversos ámbitos (Marie Curie, Rosalind Franklin, Dorothy Crowfoot, Frida Kahlo, Virginia Woolf, Ada Lovelace, Lise Meitner, Sophie Germain, Jane Goodall e Hipatia de Alejandría). Una vez que lean todos los nombres, deberán colocarlos en el crucigrama de la ficha que le hemos dado al principio de la sesión.</p>	30'
	<p>“TRIVIAL”:</p> <p>En la segunda actividad, aparece una serie de preguntas en una cartulina con respuestas cerradas tipo test. El alumnado debe elegir la opción que crea correcta. Para poder pasar a la siguiente actividad, deben tener bien todas las respuestas.</p> <p>Las preguntas que tendrán que resolver son las siguientes:</p> <p>La igualdad de género es una cuestión relevante para:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Niñas y mujeres, es un asunto de mujeres b. Los países en desarrollo solamente allí existen diferencias entre varones y mujeres c. Todas las sociedades, para mujeres y para varones por igual <p>¿Qué es el feminismo?</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Actitud o manera de pensar de quien sostiene que la mujer es por naturaleza superior al hombre. b. Movimiento social que pide para la mujer el reconocimiento de unas capacidades y unos derechos que tradicionalmente han estado reservados para los hombres. c. Actitud o manera de pensar de quien sostiene que el hombre es por naturaleza superior a la mujer. <p>De los siguientes países, ¿en cuál requiere que las mujeres realicen una prueba de educación básica para que puedan votar?</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Arabia Saudí 	

	<p>b. Líbano</p> <p>c. España</p>	
	<p>“MENSAJE DE IGUALDAD”:</p> <p>En dicha actividad, el grupo debe pensar un mensaje de igualdad, que deberán enseñar al profesorado para que este lo dé por válido y puedan realizar la siguiente actividad.</p>	
	<p>“FORMAMOS PALABRAS”:</p> <p>En una cartulina encontramos diversas palabras cuyas letras estarán desordenadas como por ejemplo SEPEOTR (respeto). El alumnado debe ordenar las letras para formar las palabras.</p> <p>Las palabras serán: RESPETO, IGUALDAD, SEXO, GÉNERO y LIBERTAD.</p>	
	<p>“SOPA DE LETRAS”:</p> <p>En una cartulina encontraremos las imágenes de profesiones realizadas por mujeres (bombrera, fontanera, futbolista, policía y pintora). Los niños y niñas deben de buscar en la sopa de letras que se encuentra en la ficha todas las profesiones que aparecen.</p>	
FINAL	<p>“REFLEXIONAMOS JUNTOS”</p> <p>Al final de la sesión, aprovechamos para sentarnos todos en círculo y reflexionar sobre las actividades realizadas y escuchar la opinión del alumnado acerca de estas.</p>	10’

SESIÓN 5: “Revisamos las ideas previas”	
Objetivo	-Contrastar las ideas previas con las ideas generadas tras la intervención coeducativa.
Metodología	Utilizamos una metodología basada en la instrucción directa.
Organización	Individual.

Materiales	Ficha cuestionario.	
Instalación	Aula.	
INICIAL	Descripción	Duración
	En esta sesión, se les pasará de nuevo el cuestionario inicial para conocer los aprendizajes adquiridos en dicho periodo.	10'

Atención a la diversidad

Respecto a las características del alumnado, tan solo un alumno presenta retraso madurativo moderado. Sin embargo, esta situación no le impide realizar las tareas correctamente a nivel psicomotriz. Esto se debe a que dichas actividades son abiertas y respetan el ritmo de aprendizaje de cada alumno, acompañadas de la continua colaboración, el respeto y la motivación proporcionada por parte del grupo al que pertenece.

Contenidos transversales

El principal contenido transversal que trabajamos en nuestra propuesta es la Educación para la Igualdad de Oportunidades ya que, a través de la intervención llevada a cabo, pretendemos eliminar los estereotipos sexistas que muestra el alumnado a través de la realización de grupos mixtos y la utilización de diversos materiales etiquetados socialmente como “materiales para niños” y “materiales para niñas”.

Asimismo, se trabaja también la Educación para la Paz, favoreciendo las relaciones entre ambos sexos a través de los juegos cooperativos propuestos en nuestras sesiones. De este modo, el alumnado adquiere una serie de actitudes básicas de convivencia como por ejemplo el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la capacidad de diálogo.

Además, incluimos la Educación Moral y Cívica para que tanto niños como niñas aprendan a convivir en una sociedad con unos principios morales que fomente la igualdad.

Evaluación

La evaluación que llevamos a cabo tiene como finalidad principal comprobar la evolución actitudinal de este a lo largo de la intervención.

La evaluación de esta propuesta de intervención será inicial, procesual y final. En primer lugar, llevaremos a cabo la evaluación inicial y final a través del cuestionario sobre el

género y el juego para averiguar la evolución de las ideas previas del alumnado acerca de dicha temática.

En segundo lugar, se realizará una evaluación procesual para observar los cambios actitudinales del alumnado durante la aplicación de dicha propuesta. Para ello, durante la aplicación de la propuesta didáctica se utilizará la técnica de la observación directa a través de la lista de control (*Anexo 3a*) y escala de observación (*Anexo 3b*) para recoger posibles incidencias durante dicha aplicación, las conductas del alumnado y en la cual se valorará la participación y colaboración de los niños y niñas en el desarrollo del juego, comportamientos no sexistas y el respeto a los compañeros, así como la aceptación de estos en los juegos. Este último instrumento de evaluación está compuesto por diferentes grados de cumplimiento: Nunca (N), a veces (AV), a menudo (AM) y siempre (S).

Finalmente, los criterios de evaluación para la unidad didáctica se muestran a continuación:

1. Participa en cualquier tipo de juego.
2. Acepta el papel que le toca desempeñar como jugador/a.
3. Colabora en el desarrollo del juego.
4. Muestra comportamientos no sexistas.
5. Favorece un buen clima en las sesiones.
6. Respeta a las/os compañeras/os.
7. Acepta a los demás durante el juego.
8. Valora sus propias posibilidades.

6. Resultados

Para llevar a cabo el análisis de datos se ha utilizado la frecuencia de veces que se repite cada uno de los juegos propuestos por los alumnos y alumnas según las preguntas planteadas en el cuestionario. Tras cotejar los datos obtenidos por el alumnado, analizamos los resultados para observar si se han producido modificaciones en los pensamientos e ideas previas de estos o, por el contrario, han seguido respondiendo de acuerdo con los cuestionarios iniciales.

Nos gustaría resaltar que los cuestionarios se llevaron a cabo de forma totalmente anónima para que el alumnado pudiera contestar con la mayor libertad posible.

A continuación, pasaremos a mostrar en una tabla el número de alumnos y alumnas por centro, clase y sexo.

Tabla 3

Número de niños y niñas por centro, clase y sexo

	CEIP MANUEL SÁNCHEZ ALONSO				CEIP ALCALDE JOAQUÍN GARCÍA			
	5ºA		5ºB		5ºA		5ºB	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
SEXO								
ALUMNADO	11	12	11	10	10	14	11	13
TOTAL	23		21		24		24	

Estos datos se tendrán en cuenta a la hora de extraer los porcentajes de los resultados de la pregunta tres ya que tanto en la pregunta uno como en la pregunta dos, el número de votos totales no tiene porqué corresponder con el número total de alumnado. Esto se debe a que dichas preguntas eran abiertas por lo que daba la posibilidad a múltiples respuestas como, por ejemplo, en la pregunta ¿cuáles son tus juegos preferidos? Nos encontramos con casos en los que el alumnado responde con un solo juego y otros incluso llegan a nombrar cinco.

Tras el análisis del antes y después, cabe destacar la prevalencia que tiene el fútbol sobre los demás juegos ya que este es el más votado por los niños y niñas de ambos colegios. En el caso de los juegos más detestados para jugar tanto con amigos como con amigas, encontramos dos situaciones diferentes. En el CEIP Manuel Sánchez Alonso, el deporte más votado es el rugby mientras que el CEIP Alcalde Joaquín García es el fútbol.

Como vemos, el alumnado introduce también deportes cuando le preguntamos por juegos, produciéndose una confusión de conceptos. Además, suelen nombrar los deportes o juegos a los que han jugado recientemente o estaban viendo en ese momento en los centros. Por ejemplo, en el CEIP Manuel Sánchez Alonso, como hemos dicho anteriormente, el rugby sale como deporte más detestado y coincide con que en el periodo que llevamos la intervención al centro, el docente estaba con las sesiones de rugby mientras que en el CEIP Alcalde Joaquín García el docente estaba poniendo en prácticas las sesiones de baloncesto sin haber llegado aún al contenido de rugby.

PREGUNTA 1: ¿A qué juegos jugarías y a cuáles no con tu mejor amigo y con tu mejor amiga?

1 a) Con mi mejor amigo jugaría a...

El fútbol y el pilla pilla son las actividades físico-deportivas más votada en ambos centros además de mantenerse constante. Existe una clara diferencia entre el fútbol y el resto de los juegos.

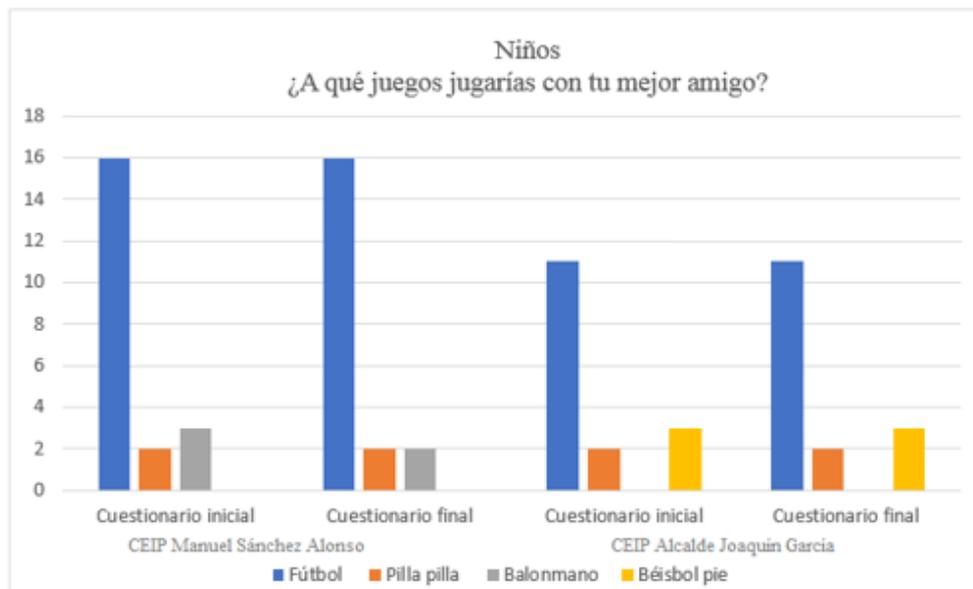


Figura 1. Niños. ¿A qué juegos jugarías con tu mejor amigo?

Entre las niñas, el fútbol es el juego elegido para compartir con sus mejores amigos tanto en las encuestas iniciales como en las finales donde encontramos una subida notable de votos.

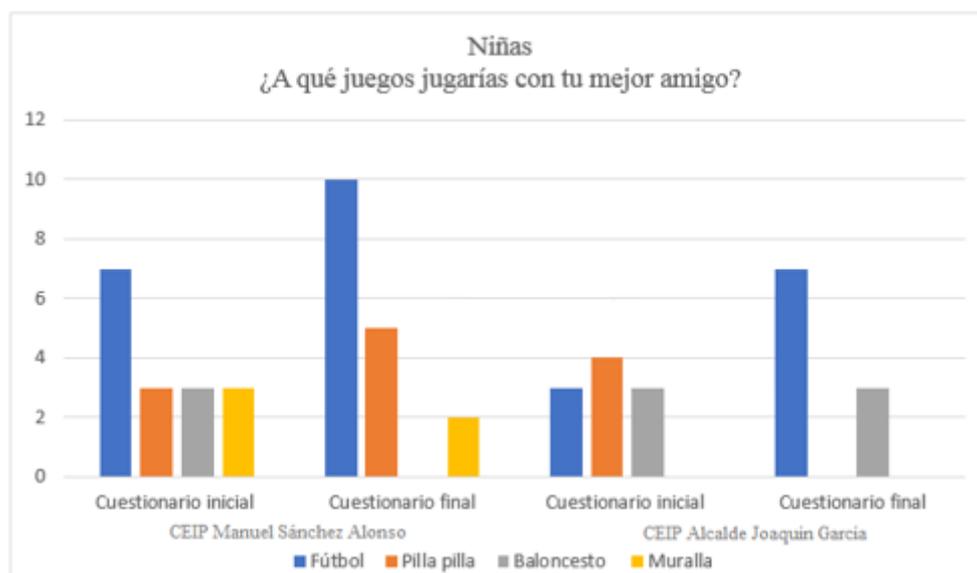


Figura 2. Niñas. ¿A qué juegos jugarías con tu mejor amigo?

1 b) Con mi mejor amigo no jugaría a...

Podemos ver una clara diferencia entre ambos centros. En el CEIP Manuel Sánchez Alonso el juego más votado es el rugby seguido del baloncesto aunque en la encuesta final el número de votos disminuye mientras que en el CEIP Alcalde Joaquín García es el fútbol y el baloncesto, los cuales aumentan en la encuesta final.

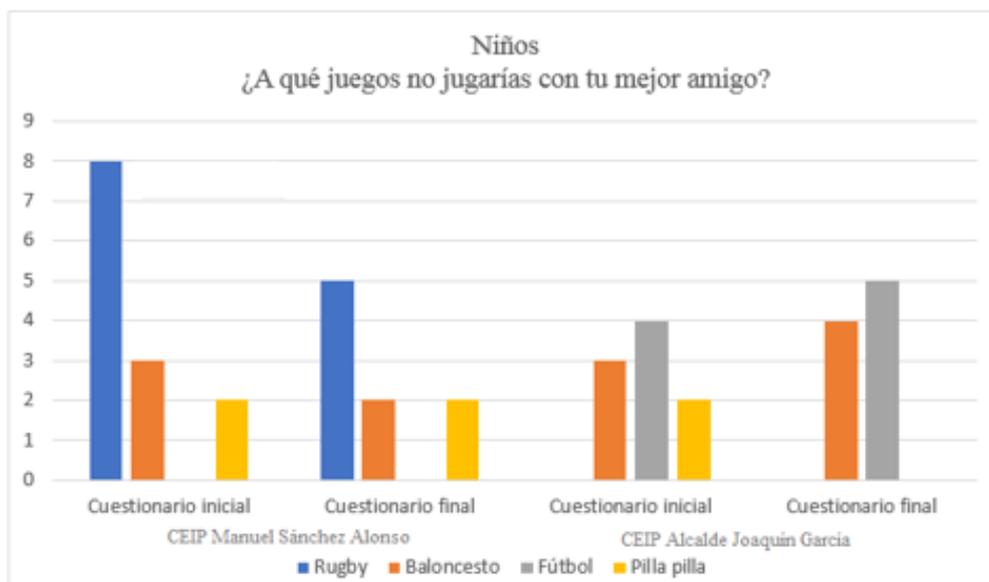


Figura 3. Niños. ¿A qué juegos no jugarías con tu mejor amigo?

Al igual que los niños, las chicas del CEIP Manuel Sánchez Alonso votan en un principio el rugby aunque al final el juego más votado es el de la comba. En el CEIP Alcalde Joaquín García el fútbol se mantiene constante por las chicas y el juego de la olla aumenta, resultando el juego más detectado para jugar con sus mejores amigos.

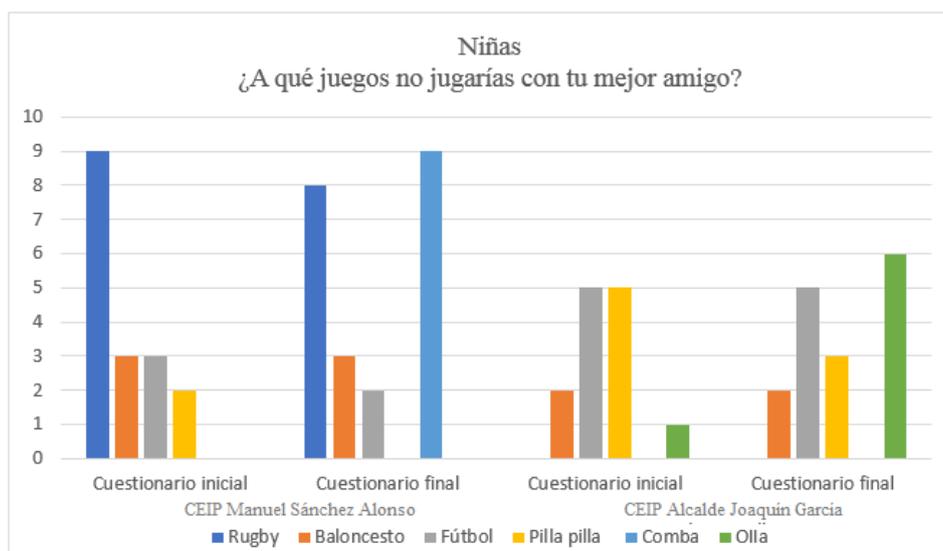


Figura 4. Niñas. ¿A qué juegos no jugarías con tu mejor amigo?

1 c) Con mi mejor amiga jugaría a...

El juego primordial por los niños para jugar con sus mejores amigas es el fútbol. Juegos como el matar y el pilla pilla también son elegidos por los chicos, aunque finalmente disminuyen sus votos.

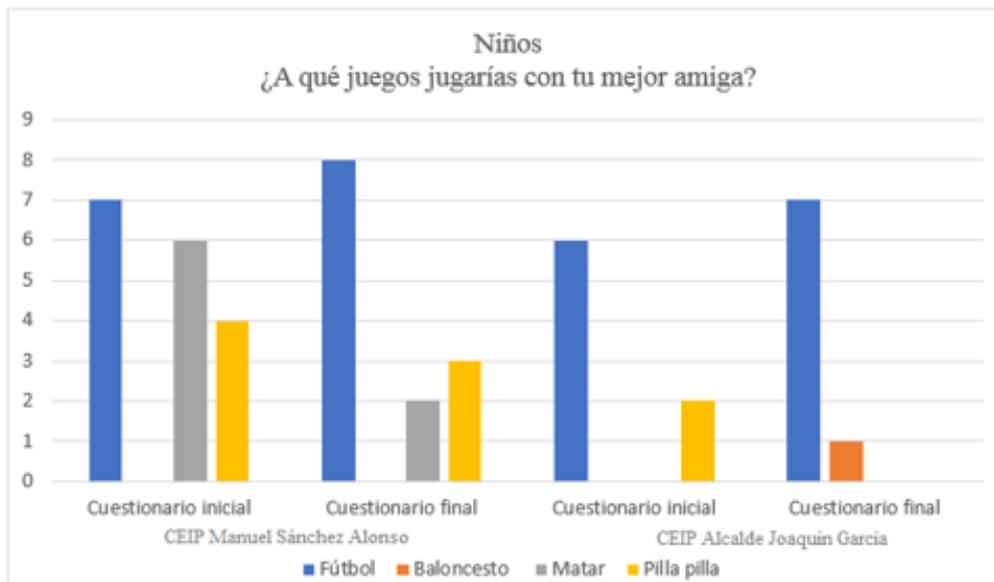


Figura 5. Niños. ¿A qué juegos jugarías con tu mejor amiga?

Por parte de las alumnas, los juegos más votados son el fútbol, el matar, la muralla y la comba. Sin embargo, las votaciones varían dependiendo el centro. Por un lado, en el CEIP Manuel Sánchez Alonso los juegos de la muralla y el fútbol aumentan notablemente. Por otro

lado, en el CEIP Alcalde Joaquín García, el matar termina por ser el juego preferido por las chicas para jugar con sus mejores amigas.

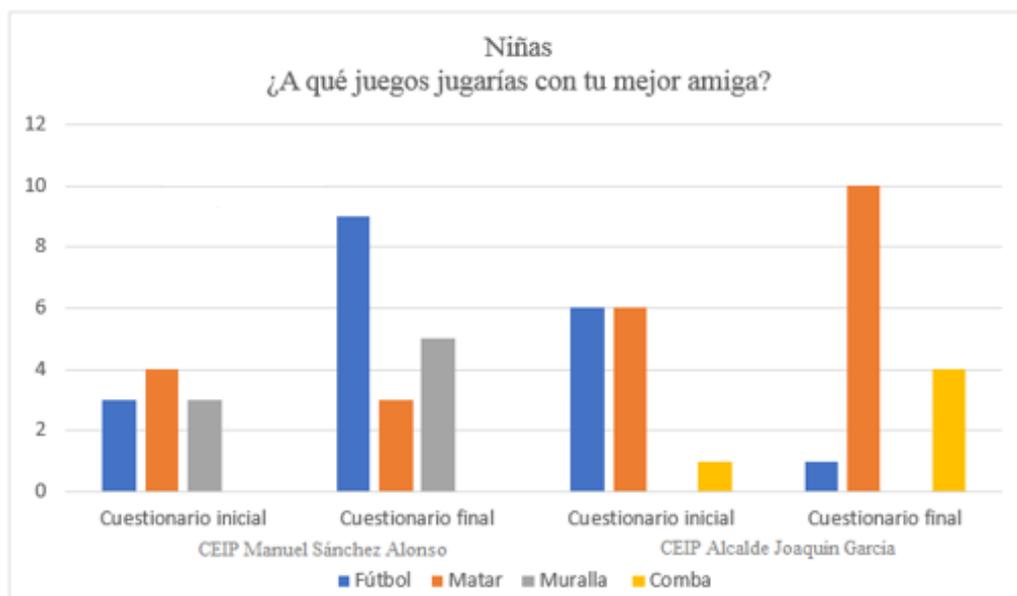


Figura 6. Niñas. ¿A qué juegos jugarías con tu mejor amiga?

1 d) Con mi mejor amiga no jugaría a...

Hacemos distinción entre ambos colegios. En primer lugar, en el CEIP Manuel Sánchez Alonso, los juegos votados en un principio fueron el fútbol, el rugby, la comba y con un mínimo de votos se manifiesta el jugar a todo. Al final, el fútbol desciende en votaciones mientras el rugby, la comba y el jugar a todo se mantiene.

En el caso del CEIP Alcalde Joaquín García, aunque el fútbol salió votado en un principio quedó con cero votos en el cuestionario final. El juego del matar se mantiene igual con un mínimo de votos y la máxima votación la obtiene el jugar a todo, niños a los que le da igual el tipo de juego para compartir con sus mejores amigas.

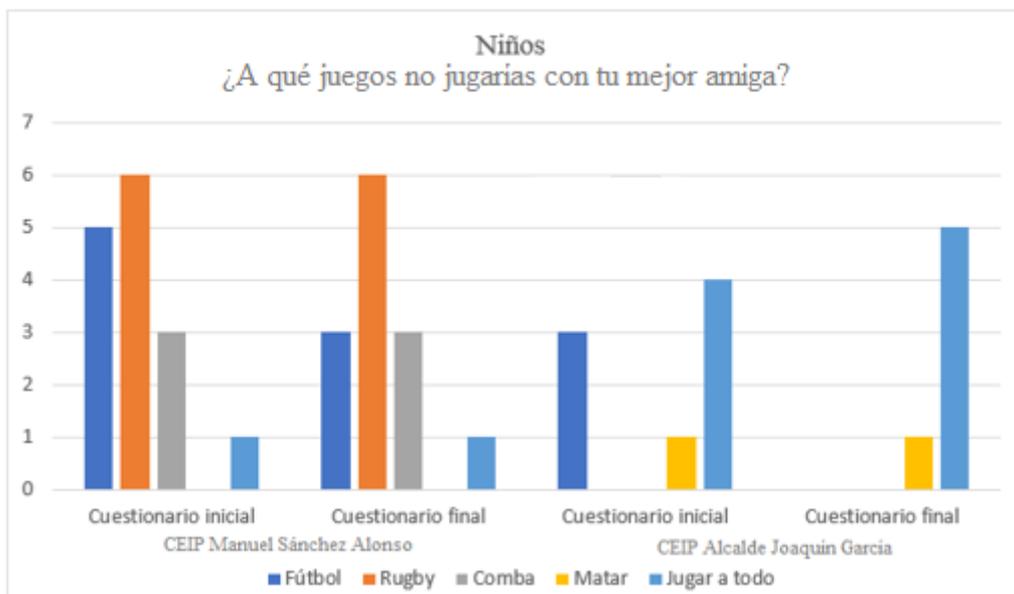


Figura 7. Niños. ¿A qué juegos no jugarías con tu mejor amiga?

En un primer momento, el fútbol fue el juego más votado por las niñas para no jugar con sus mejores amigas. Sin embargo, el número de votos queda reducido en el cuestionario final. Por tanto, finalmente los juegos que obtienen más votos son el rugby y la comba en el CEIP Manuel Sánchez Alonso y el baloncesto en el CEIP Alcalde Joaquín García. Además, cabe destacar que en el último centro mencionado también hay chicas que votan jugar a todo, no teniendo problemas para jugar con sus mejores amigas a cualquier tipo de juego.

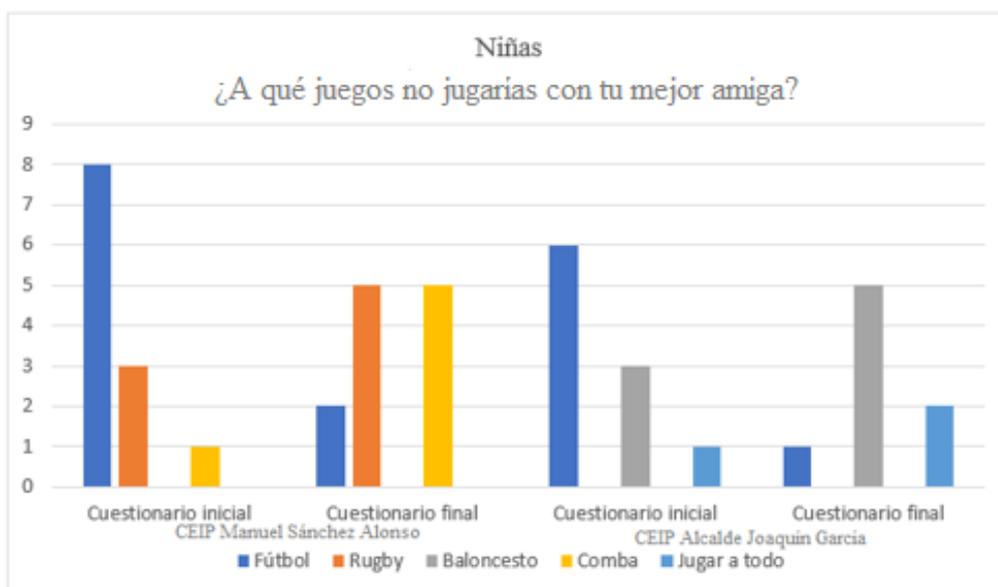


Figura 8. Niñas. ¿A qué juegos no jugarías con tu mejor amiga?

PREGUNTA 2: ¿Cuáles son tus juegos preferidos? ¿Por qué?

En los resultados de la pregunta dos, se hará distinción entre colegio y sexo, cotejando los resultados que obtuvimos tanto en los cuestionarios iniciales con los finales.

En primer lugar, como observamos en las siguientes gráficas, los juegos favoritos de los alumnos del CEIP Manuel Sánchez Alonso son en todo momento el fútbol, el balonmano y el baloncesto siguiendo dicho orden de preferencia. Sin embargo, los alumnos del CEIP Alcalde Joaquín García se decantan inicialmente por el fútbol y el pilla pilla. Al final, siguen predominando los anteriores juegos, aunque se le une el juego del matar.

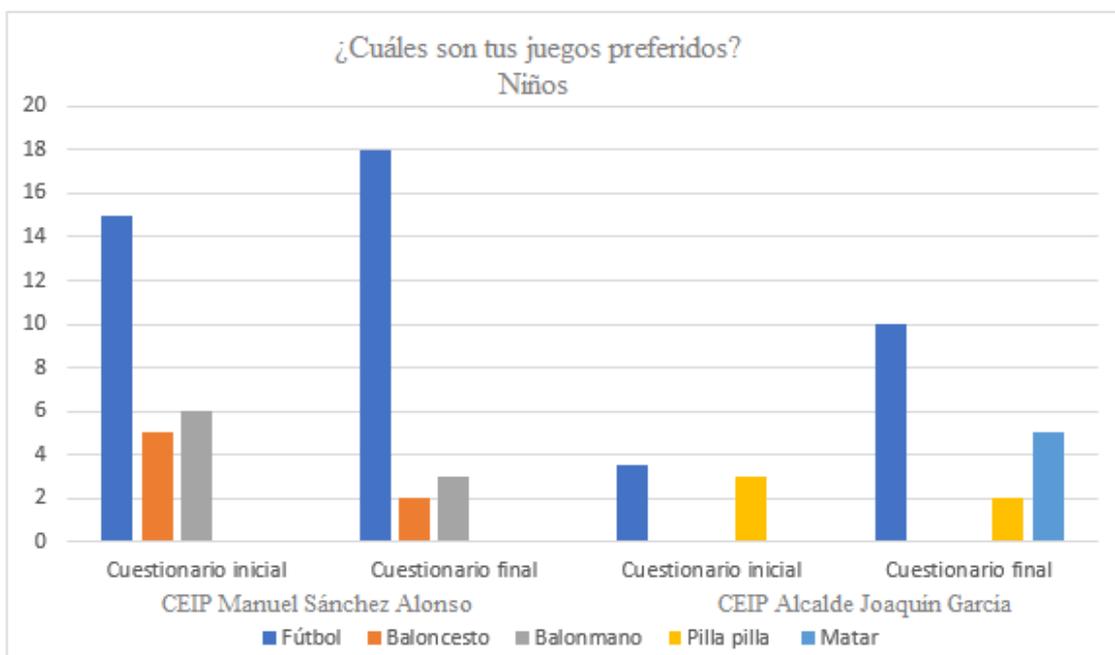


Figura 9. Niños. ¿Cuáles son tus juegos preferidos?

En segundo lugar, las alumnas del CEIP Manuel Sánchez Alonso, optan por los juegos de fútbol, matar y pilla pilla al igual que lo hacen las chicas del CEIP Joaquín García, aunque estas prefieren el baloncesto en lugar del pilla pilla.

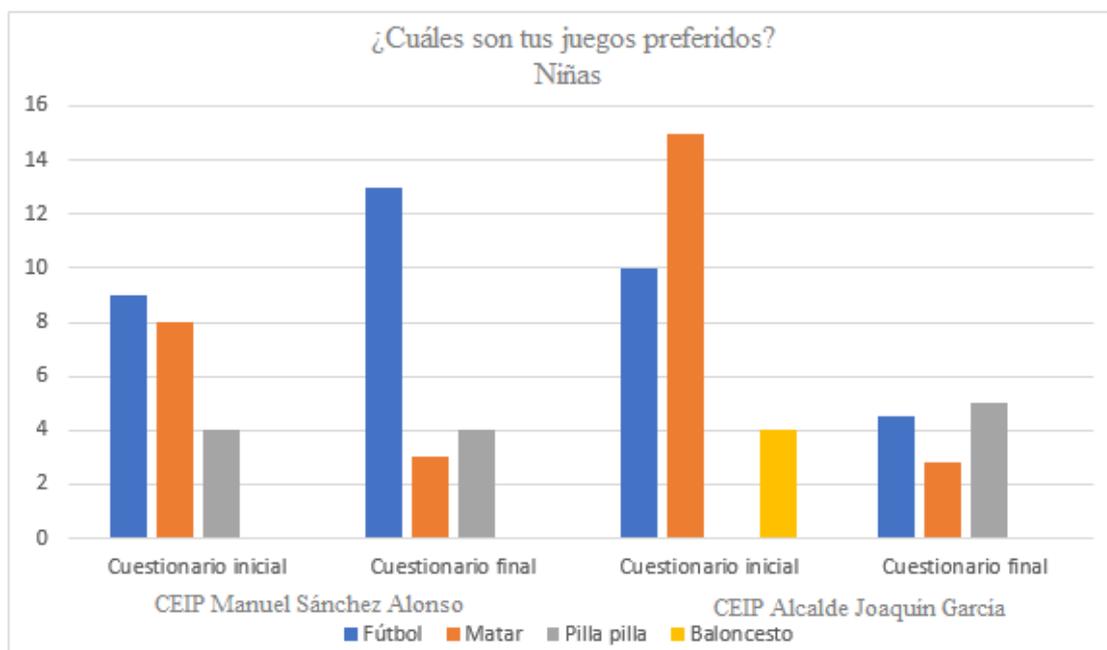


Figura 10. Niñas. ¿Cuáles son tus juegos preferidos?

PREGUNTA 3

Para la última pregunta, vamos a reflejar los resultados obtenidos por apartados para mostrar claramente el porcentaje del alumnado a favor y en contra de los planteamientos propuestos en el cuestionario.

Planteamiento A: “Los niños son mejores que las niñas en las actividades físicas porque son más fuertes”

Como podemos apreciar en la tabla 4, son los niños los que presentan un porcentaje más alto en estereotipos acerca de la fuerza en actividades físicas, tanto inicial como finalmente. Sin embargo, tras nuestra intervención, en ambos casos disminuye la idea de que los niños son mejores que las niñas en las actividades físicas.

Tabla 4

Respuestas planteamiento A

	CEIP MANUEL SÁNCHEZ ALONSO				CEIP ALCALDE JOAQUÍN GARCÍA			
	NIÑOS		NIÑAS		NIÑOS		NIÑAS	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
VERDADERO	22,8%	9,1%	13,6%	0%	38,1%	9,52%	18,52%	3,7%
FALSO	77,2%	90,9%	86,4%	100%	61,9%	90,48%	81,48%	96,3%

Planteamiento B: “Las niñas son más frágiles que los niños para los deportes”

En esta pregunta destacaríamos la diferencia que se produce en ambos centros. Por un lado, en el CEIP Manuel Sánchez Alonso encontramos que inicialmente son más las niñas que piensan que estas son más frágiles con respecto a los chicos. Sin embargo, en las encuestas finales se observa que el porcentaje de niñas que están de acuerdo con dicha afirmación ha disminuido en relación con los niños.

Por otro lado, en el CEIP Alcalde Joaquín García tanto inicial como finalmente son los niños los que presentan un porcentaje mayor en dicha afirmación.

Tabla 5

Respuestas planteamiento B

	CEIP MANUEL SÁNCHEZ ALONSO				CEIP ALCALDE JOAQUÍN GARCÍA			
	NIÑOS		NIÑAS		NIÑOS		NIÑAS	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
VERDADERO	13,6%	9,1%	27,3%	4,5%	42,86%	19,04%	14,81%	3,7%
FALSO	86,4%	90,9%	72,6%	95,5%	57,14%	80,96%	85,19%	96,3%

Planteamiento C: “Las niñas no se esfuerzan en las actividades físicas”

En el CEIP Manuel Sánchez Alonso, es destacable como el 100% de los niños tanto inicial como finalmente, piensan que las niñas se esfuerzan en las actividades físicas. En el caso de las chicas, al principio un 91% no apoya la negación anterior, aunque finalmente dicho porcentaje aumenta hasta el 100%.

En el CEIP Alcalde Joaquín García, los niños son los que mantienen un porcentaje más alto tanto al principio como al final, pensando que las niñas no se esfuerzan.

Tabla 6

Respuestas planteamiento C

	CEIP MANUEL SÁNCHEZ ALONSO				CEIP ALCALDE JOAQUÍN GARCÍA			
	NIÑOS		NIÑAS		NIÑOS		NIÑAS	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
VERDADERO	0%	0%	9%	0%	33,3%	9,52%	7,4%	3,7%
FALSO	100%	100%	91%	100%	66,6%	90,48%	92,6%	96,3%

Planteamiento D: “Las niñas son más torpes”

Encontramos que en el CEIP Manuel Sánchez Alonso, son un bajo porcentaje de niños los que piensan que las niñas son más torpes, manteniéndose dicho porcentaje en todo momento. Las niñas, al contrario de los chicos, en un principio son más las que confirman dicho planteamiento, aunque al final el 100% acaba negándolo.

En el CEIP Alcalde Joaquín García cabe destacar que al final extraemos un porcentaje más alto de chicas que piensan que son más torpes respecto al cuestionario inicial.

Tabla 7

Respuestas planteamiento D

	CEIP MANUEL SÁNCHEZ ALONSO				CEIP ALCALDE JOAQUÍN GARCÍA			
	NIÑOS		NIÑAS		NIÑOS		NIÑAS	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
VERDADERO	4,5%	4,5%	9%	0%	33,3%	9,52%	3,7%	7,4%
FALSO	95,5%	95,5%	91%	100%	66,6%	90,48%	96,3%	92,6%

Planteamiento E: “Los niños no discriminan a las niñas, ellas solas se salen de la actividad”

En ambos centros, por parte de los chicos, el número de alumnos que consideran que las niñas se salen de las actividades físicas es mayor que la de estas. Además, en todos los casos hay muy poca diferencia entre el porcentaje inicial y el final.

Tabla 8

Respuestas planteamiento E

	CEIP MANUEL SÁNCHEZ ALONSO				CEIP ALCALDE JOAQUÍN GARCÍA			
	NIÑOS		NIÑAS		NIÑOS		NIÑAS	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
VERDADERO	31,8%	13,6%	22,7%	18,1%	47,62%	42,86%	18,52%	11,1%
FALSO	68,2%	86,4%	77,3%	81,9%	52,38%	57,14%	81,48%	88,8%

Planteamiento F: “Los juegos que les gustan a las niñas no gustan a los niños”

En el CEIP Manuel Sánchez Alonso, tanto inicial como finalmente hay un porcentaje más alto de chicas que piensan que los juegos que a ellas les gustan, no gustan a los niños.

En el CEIP Alcalde Joaquín García, es preciso mencionar como el porcentaje de niños que piensan que no les gustan los juegos que les gustan a las niñas, se mantiene constante.

Tabla 9

Respuestas planteamiento F

	CEIP MANUEL SÁNCHEZ ALONSO				CEIP ALCALDE JOAQUÍN GARCÍA			
	NIÑOS		NIÑAS		NIÑOS		NIÑAS	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
VERDADERO	45,5%	13,6%	50%	27,3%	47,62%	47,62%	33,3%	14,81%
FALSO	54,5%	86,4%	50%	72,7%	52,38%	52,38%	66,6%	85,19%

7. Discusiones

Se ha llevado a cabo la revisión bibliográfica de diversas investigaciones relacionadas con las percepciones del alumnado sobre el género y la Educación Física.

Actualmente, se siguen clasificando los diferentes espacios físico-deportivos como “masculinos” y “femeninos” (Crawford y Unger, 2004). A pesar de ello, es necesario destacar que han evolucionado hasta conseguir ser neutros, pudiendo pertenecer o ser compartido por ambos géneros, suponiendo un gran impacto en las sociedades de cada cultura (Riemer y Visio, 2003). En ambos centros escolares, las chicas no prefieren realizar actividades físico-deportivas relacionadas con la estética, prefieren realizar actividades relacionadas con las destrezas y condición física, a diferencia de los resultados mostrados por Frömel, Formánková y Sallis (2002). Por lo que el alumnado que considera que las actividades físicas son neutrales, confían más en sus posibilidades para aprender aquellas que son consideradas para el género masculino.

Por un lado, los resultados finales de nuestra intervención reflejan que las niñas consideran que los niños son mejores que ellas en las actividades físicas porque ellos son más fuertes, expresando la condición de desventaja por parte de las alumnas. Relacionado con esto, es mayor la proporción de niños que consideran que las niñas son más frágiles que los niños para los deportes, por lo tanto, ellas se ven limitadas en su capacidad para sentirse “competentes”. Esta diferencia es debida, tal y como se indica en los estudios de Blández, Fernández y Sierra (2007), a que el alumnado piensa que cada sexo tiene unas cualidades diferentes. Las niñas poseen cualidades predominantes como la coordinación, el ritmo, la elasticidad y la flexibilidad mientras que los niños se caracterizan por la mayor resistencia y fuerza como cualidades más destacadas (Vescio et al., 2005; Biskup y Pfister, 1999).

Respecto a la realización de actividades físicas, ambos sexos están igualmente interesados por practicar actividad física.

A pesar de la persistente tendencia a nivel internacional (Currie et al., 2004), diversos trabajos de Sarkin, McKenzie y Sallis (1997), no encontraron diferencias en cuanto al nivel de actividad realizada por ambos sexos entre los niños y las niñas de 9 y 10 años. Esto es confirmado en nuestro estudio a través de la elección del fútbol entre ambos. Sin embargo, la diferencia en la preferencia por jugar al fútbol es mayor entre los niños que entre las niñas. Por ello, apoyándonos en los estudios de Blández, Fernández y Sierra (2007), consideramos que las desigualdades de géneros en el ámbito escolar están directamente relacionadas con las creencias y gustos del profesorado, además del continuo impacto de los modelos deportivos en los medios de comunicación. El profesorado de ambos centros tiende a incluir en mayor medida en la programación actividades consideradas socialmente como “masculinas”, como es el caso del fútbol.

Por otro lado, tras la revisión de los estudios de Alvariñas, López, Fernández y Álvarez (2017), podemos encontrar las siguientes diferencias y semejanzas en relación a los intereses sobre las actividades físico-deportivas practicadas por el alumnado según el país:

En los estudios de Fernández et al. (2007) y Gracia et al. (2010), los deportes elegidos por las niñas estaban relacionados con el ritmo y la expresión, similares a los de otros estudios españoles (Blández, Fernández y Sierra, 2007). A diferencia de dichos resultados, en ambos centros sevillanos, C.E.I.P Manuel Sánchez Alonso y C.E.I.P Alcalde Joaquín García, se pueden observar como los resultados son similares a los realizados en Portugal ya que las niñas muestran que el fútbol es uno de los deportes más practicados (Marques, Martins, Peralta, Carreiro da Costa y Piéron, 2015; Seabra, Mendonça, Thomis, Malina y Maia, 2007). En otros contextos europeos también se presentaron los mismos resultados y las actividades físico-deportivas no estaban relacionadas con el ritmo y/o expresión, en el caso de las niñas (Smith, Thurston, Green y Lamb, 2007; West, Reeder, Milne y Poulton, 2002). Esta situación anterior se debe a que las actividades físico-deportivas consideradas por la sociedad como “masculinas” son practicadas con mayor frecuencia por parte de las niñas. Gracias a esto, las chicas han contribuido a la aparición de los deportes neutrales, como es el caso, del baloncesto.

Para finalizar, diversos estudios de Van Tuyckom, Scheerder y Bracke (2010) muestran las diferencias de género en la participación deportiva en España, por lo que es necesario que se aprueben diversas políticas a nivel internacional para conseguir que las chicas participen en los deportes en mayor medida (Van Tuyckom, Scheerder y Bracke, 2010).

8. Conclusiones, Implicaciones y Limitaciones

La recopilación de información obtenida a lo largo del proyecto muestra cómo los estereotipos sexistas siguen perdurando en el ámbito educativo a día de hoy.

La figura del docente es fundamental para que se produzcan cambios en dicho ámbito y es por ello por lo que este debe permanecer en formación constante sobre la coeducación para así afrontar los cambios necesarios y conseguir un espacio donde exista igualdad entre ambos sexos. Por tanto, es imprescindible que tengan presente dicha temática, tanto a la hora de escoger un determinado libro de texto como el lenguaje empleado por ellos mismos en el aula.

Durante la intervención, gracias a la escala de observación realizada podemos concluir que existe una evolución de mejora en las actitudes sexistas del alumnado con respecto a la igualdad de género, desde la participación en todo tipo de juego hasta en la aceptación de los demás compañeros y compañeras en el juego.

Haciendo referencia a las limitaciones encontradas en el estudio realizado, podemos afirmar que los objetivos propuestos no se han alcanzado en su totalidad. Esto se debe a que la finalidad de nuestra propuesta requiere de un proceso sostenido en el tiempo, el cual no hemos tenido.

Tras haber llevado a cabo la intervención, podemos distinguir una serie de mejoras. En primer lugar, vemos necesario una observación que preceda a la intervención para captar una primera impresión sobre las actitudes y comportamientos del alumnado, así como para conocer el entorno de cada uno de los sujetos.

Por otro lado, deberíamos haber aclarado los conceptos antes de realizar el cuestionario inicial, evitando confusiones entre juegos y deportes. También, hubiese sido conveniente ampliar la propuesta a otras edades para observar las diferencias que se producen entre distintos cursos y acercar el tema propuesto a edades más tempranas. Además, sería interesante extender dicha aplicación en centros educativos situados en diferentes zonas y con carácter concertado y/o privado. Otra mejora podría ser la aclaración de conceptos antes de realizar el cuestionario inicial, evitando confusiones entre juegos y deportes.

Por consiguiente, es un trabajo que se debe desarrollar no solo en el área de Educación Física sino de manera transversal e interdisciplinar a lo largo de la etapa educativa, abordando todas las competencias básicas y ayudándonos de recursos como las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

En última instancia, la finalización de este proyecto da lugar a que nos planteemos aún más la importancia que tiene implementar propuestas coeducativas y un plan de acción

en la escuela, con el objetivo de conseguir eliminar los estereotipos patriarcales. Así como, cambiar la mentalidad androcéntrica impuesta a lo largo de los años con el propósito de educar a los niños y niñas para llegar a ser personas con gran autonomía y libertad, potenciando las capacidades de cada individuo.

9. Referencias bibliográficas

Abad, M.L., Arias, A., Blanco, N., Cumellas, M., Jiménez, M.P., Padró, F., Perales, P., Ruiz, R. A., Sierra, C., Solsona, N., Subías, R., Subirats, M., Tomé, A., y Tudela, P. (2002). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona, España: Graó.

Alberdi, I. (1985). *La interiorización de los roles y la formación de géneros en el sistema escolar: El papel de los enseñantes. Mujer y educación*. Madrid, España: Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer.

Alfaro, E., Bengoechea, M., y Vázquez, B. (2011). *Hablamos de deporte. En femenino y en masculino*. Serie Lenguaje nº 7. Madrid, España: Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad). 56-59. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/hablamos-de-deporte-en-femenino-y-en-masculino/mujer-y-deporte/14857>

Alonso, J.A. (2007). Coeducación y educación física: Las Mujeres en Mágina. Sierra Mágina. *Sumuntán: Revista de Estudios sobre Sierra*, Serie nº. 24, 171-174.

Alonso, J.I., Gea, G., y Yuste, J.L. (2013). Formación Emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 16 (1), 97-108. doi: 10.6018/reifop.16.1.179461

Alvariñas, M., López, C., Fernández, M.A., y Álvarez, R. (2017). Masculine, feminine and neutral sports: Extracurricular sport modalities in practice. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12 (4), 1278-1288. doi: 10.14198/jhse.2017.124.14

Arteaga, M., Chiroso, L.J., Llopis, A., y Rodríguez, C. (1994). La coeducación en Educación Física: nuevas alternativas. En I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de

Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio, Sevilla, España: Wanceulen, 25-33. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/53181>

Astelarra, J. (2005). *Veinte años de Políticas de Igualdad (Feminismos)*. Valencia, España: Ediciones Cátedra.

Ballber, L. (2012). *Coeducación Vs. Estereotipos sexistas. Análisis de la educación actual. Propuestas coeducativas para Educación Física y la Escuela* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja. Recuperado de http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/694/2012_10_03_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Biskup, C., y Pfister, G. (1999). I Would Like to be Like Her/Him: Are Athletes Role-Models for Boys and Girls?. *European Physical Education Review*, 5 (3), 199-218.

Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado (Gender stereotypes, physical activity and school: The perspective of the students). *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711206>

Carmona, M., y Villanueva, C.V. (2006). *Guía práctica del juego en el niño y su adaptación en necesidades específicas (desarrollo evolutivo y social del juego)*. Granada, España: Universidad de Granada. 16-20.

Carrasco, R., Bermejo, M., Santamaría, J.A., Jiménez, M.M, Fabregat, M., y Lara, M.J. (2008). *La coeducación, una propuesta contra la violencia sexista y la violencia escolar*. Huelva, España: Junta de Andalucía. Instituto Andaluz de la Mujer. 5-32.

Crawford, M., y Unger, R. (2004). *Women and Gender*. New York: McGraw Hill.

Cruz-Díaz, R. (2004). Hacia la igualdad de las mujeres: De la tradición a la coeducación. *Revista de Educación*, (6), 97-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068279>

Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., y Rasmussen, V.B. (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Health Policy for Children and Adolescents (HEPCA). Serie nº4. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.

Devís, J. (2008). El juego en el currículum de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). *Revista Educación Física y Deporte*, 27 (2), 79-89.

Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., y Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: La construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 33-48.

Evans, J. (1989). Swinging from the Crossbar. Equality and Opportunity in the Physical Education Curriculum. *British Journal Of Physical Education*, 20 (2), 84-87.

Feminario de Alicante (2002). *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación/Feminario de Alicante*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. 29-31.

Fernández, E., Romero, S., Zagalaz, M.L, Gómez, P.T., Latorre, A., y Chacón, F. (1998). *Fundamentación de los contenidos en Educación Física escolar*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Departamento de Educación Física y Deporte. 164-170.

Fernández, E., Vázquez, B., Camacho, M. J., Sánchez, F., Martínez de Quel, O., Rodríguez, I., Rubia, A., y Laín, S. (2007). La inclusión de la actividad física y el deporte en el estilo de vida de las mujeres adolescentes: estudio de los factores clave y pautas de intervención. *Revista IcD de Estudios sobre Ciencias del Deporte. Serie Investigación*, 46, 19-63.

Feu, S. (2008). ¿Son los juegos deportivos alternativos una posibilidad para favorecer la coeducación en las clases de Educación Física? *Campo abierto: Revista de Educación*, 27 (2), 34-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2878033>

Flecha, C., Guerra, M., y Martín, R. (2003). Aprender a coeducar en el aula. Reflexiones teórico-prácticas sobre la formación del futuro profesorado en coeducación. En L.M. Villar Angulo, R.J. Castañeda Barrena, J.M. Mesa López-Colmenar (Ed.), *La innovación en la Enseñanza Superior II* (pp. 277-293). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Frömel, K., Formánková, S., y Sallis, J. F. (2002). Physical Activity and Sport Preferences of 10 to 14 Year-Old Children: A 5-Year Prospective Study. *Gymnica*, 32 (1), 11-16.

Gallardo, P., y Fernández, J. (2010). *El juego como recurso didáctico en educación física*. Sevilla, España: Wanceulen.

Galván, S. (2015). *El valor de la coeducación para la creación de una sociedad más justa. Diseño de un proyecto coeducativo en Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cantabria, Cantabria.

García, A., y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.

Gillison, F., Sebire, S., y Standage, M. (2012). What motivates girls to take up exercise during adolescence? Learning from those who succeed. *British Journal of Health Psychology*, 17 (3), 536-550.

Gómez, M.M. (2016). *¿Aprender jugando? El juego como recurso didáctico* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Sevilla, Sevilla. 3-9. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45069/TFG%20Marta%20M%20C2%AA%20Gomez%20Alvarez.pdf?sequence=1>

González-Boto, R., Salguero, A., Tuero, C., y Márquez, S. (2003). *La coeducación en Educación Física como reto para superar la discriminación por razón del sexo: condicionantes históricos e indicadores actuales*. Andalucía, España: Instituto Andaluz de la Mujer.

Gracia, L., Tomas, C., Vicente, G., Jiménez, D., Rey, J. P., Ortega, F. B., y Moreno, L. A. (2010). Extra-curricular participation in sports and socio-demographic factors in Spanish

adolescents: The AVENA study. *J Sport Sci*, 28 (13), 1383-1389. doi: 10.1080/02640414.2010.510846

Hernández, J., Rodríguez, M.C., y Peña, J.V. (2004, septiembre-diciembre). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil. Análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 455-466.

Instituto Andaluz de la Mujer. (2008). *La coeducación: una propuesta contra la violencia sexista y la violencia escolar*. Sevilla, España: Graficart.

Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid, España: Ministerio de Igualdad. Recuperado de <http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=24&subs=164&cod=1682&page=>

Jiménez, I., y Muñoz, V. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En Muñoz, V., López, I., Jiménez, I., Ríos, M., Morgado, B., Román, M., Ridaó, P., Candau, X., y Vallejo, R., *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (p. 195-224). Madrid, España: Pirámide.

Junta de Andalucía. (2005). *I plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Andalucía, España: Consejo Escolar de Andalucía. 80-83.

Lagardera, F., y Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida, España: Universidad de Lleida.

Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (24), 89-106.

Lavega, P., Lagardera, F., Jaqueira, A., Araujo, P. y Rodríguez, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753750>

Leoz, D. (2015, noviembre). La influencia de los medios de comunicación en el proceso de socialización y la importancia de la coeducación para la igualdad. Educación y comunicación actual. *Revista Científica de Educación y Comunicación*, (11), 131-140.

Letosa, J.M., Millán, M.T., y Rech, J. (2005). *Crecer jugando. Guía para madres, padres y profesorado*. Instituto Aragonés de la Mujer, Aragón, 14-17.

Ley Orgánica de Educación 8/2013, de 9 de diciembre [Education Act 8/2013, of 9 December]. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37

Martínez-Galindo, M. C. (2006). Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de Educación Física (Tesis de Doctorado). Universidad de Murcia, España.

Marques, A., Martins, J., Peralta, M., Carreiro da Costa, F., y Piéron, M. (2015). Do boys and girls share the same characteristics when they are equally classified as active or inactive? *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10 (2), 267-274.

Muñoz, C. (2009). Coeducación. Manual de agentes de igualdad. Sevilla, España: Diputación de Sevilla. 89-98.

Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez, U., y March, J. (2017). Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación. Dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de Psicología*, 33 (1), 196-198.

Ortiz, A. (2005). *Construyendo la Escuela Nueva: Leyes Pedagógicas y principios Didácticos*. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos (CEPEDID). Barranquilla, Colombia.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.

Parlebas, P. (2014). Motor Praxeology: a new scientific paradigm. En V. Mariann (Ed.), *Playing fields: power, practice and passion in Sport* (pp. 127-144). Reno, E.E.U.U: University of Nevada.

Piedra, J., García, R., Rebollo-Catalán, A., y Ries, F. (2011). Actitudes hacia la coeducación en Andalucía ¿es el profesorado de Educación Física diferente? *Revista de Investigación en Educación*, 2 (9), 200-208.

Ponce, C. (2009, junio). El juego como recurso educativo. *Revista Digital de Innovación y experiencias educativas*, Serie nº. 9, (51), 2-3.

Real Academia Española. (2017). Diccionario de la Lengua Española (D.L.E)[versión electrónica]. España: Diccionario de la Lengua Española, <http://www.rae.es/>

Rebolledo, M. (2011). *Juegos y juguetes para la igualdad. Guía didáctica para una educación no sexista dirigida a madres y padres. Educar en Igualdad*. Cantabria: Dirección General de la Mujer. 24-17.

Riemer, B. A., y Visio, M. E. (2003). Gender Typing of Sports: An Investigation of Metheny's Classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 7 (2), 193-204.

Rivero, I.V. (2008). ¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 27(1), 43-58.

Rodríguez, C., Calvo, Á., y Lasaga, M.J. (2001). La coeducación, un compromiso educativo: recursos de intervención para las actividades lúdico-deportivas en el tiempo libre. *Efdeportes.com. Lecturas, Educación Física y Deportes*, (39), 24-30

Rossiñol, A. (2017). *Diseño, intervención y propuesta de mejora de una unidad didáctica para trabajar la igualdad de género en Educación Primaria* (Trabajo Fin de Grado Inédita de Educación Primaria). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Rueda, C. (2006). *Coeducar al profesorado para coeducar en las aulas*. Torredonjimeno (Jaén), España: La paz.

Ruiz, C. (2007). *Nuevas formas de jugar. Guía para transformar los juegos tradicionales. Colección: Campaña del juego y el juguete no sexista, no violento*. Andalucía, España: Instituto Andaluz de la Mujer. 6-10.

Sainz, S. (2013). *¿Cómo educar en la escuela? Análisis de Materiales de Aula para el Tratamiento de la Igualdad de Género* (Trabajo de Fin de Grado de Educación Infantil). Universidad de Cantabria, Cantabria. 40-46.

Sales, J. (2001). *La evaluación de la Educación Física en Primaria. Una propuesta práctica*. Barcelona, España: INDE.

Sánchez, A. (2012). *La coeducación en Educación Física* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Cantabria, Cantabria. 3-11.

Santiago, J. (2010, febrero). La coeducación e igualdad entre los sexos en Educación Física y su tratamiento educativo. *Revista Digital de Innovación y experiencias educativas*, Serie nº. 27, (103). Recuperado de <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/244657>

Sarkin, J. A., McKenzie, T. L., y Sallis, J. F. (1997). Gender Differences in Physical Activity during Fifth-Grade Physical Education and Recess Periods. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (1), 99-106. doi: 10.1123/jtpe.17.1.99

Seabra, A. F., Mendonça, D. M., Thomis, M. A., Malina, R. M., y Maia, J. A. (2007). Sports participation among Portuguese youth 10 to 18 years. *Journal of Physical Activity Health*, 4 (4), 370- 380. doi: 10.1123/jpah.4.4.370

Simón, M.E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid, España: Narcea.

Smith, A., Thurston, M., Green, K., y Lamb, K. (2007). Young people's participation in extracurricular physical education: A study of 15–16 year olds in North-West England and North-East Wales. *European physical education review*, 13 (3), 339-368. doi: 10.1177/1356336X07081997

Smith, N.J., Lounsbery, M.A., y McKenzie, T. L. (2014). Physical activity in high school physical education: impact of lesson context and class gender composition. *Journal of Physical Activity and Health*, 11 (1), 127-135. doi: 10.1123/jpah.2011-0334

Soto, A. (2014). *Propuesta para fomentar la igualdad de género en Educación Infantil Ser niña y ser niño* (Trabajo de Fin de Grado de Educación Infantil). Facultad de Ciencias de la Educación, Cádiz. 18-24.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación: Género y Educación*, nº. 6, 49-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019459>

Subirats, M., y Tomé, A (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona, España: Octaedro.

Trigo, E. (1996). *Juego y creatividad: dos asignaturas pendientes en la Educación Física del tercer milenio*. VI Congreso Galego de Educación física e deporte no século XXI. Coruña, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Coruña. 269-279.

Valdivia, P.A., López, M., Lara, A.J., y Zagalaz, M.L. (2012). Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimiento*, 18 (4), 197-217.

Valdivia, P.A., Alonso, J.I., Sánchez, A., y Zagalaz, M.L. (2013). La experiencia docente en coeducación del profesorado de educación física. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (2), 385-399.

Van Tuyckom, C., Scheerder, J., y Bracke, P. (2010). Gender and age inequalities in regular sports participation: A cross-national study of 25 European countries. *J Sport Sci*, 28 (10), 1077-1084. doi: 10.1080/02640414.2010.492229

Vázquez, B., Fernández, E., y Ferro, S. (2000). *Educación Física y género. Modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y el profesorado*. Madrid, España: Gymnos.

Vescio, J., Wilde, K., y Crosswhite, J. J. (2005). Profiling sport role models to enhance initiatives for adolescent girls in physical education and sport. *European Physical Education Review*, 11 (2), 153-170. doi: 10.1177/1356336X05052894

West, P., Reeder, A. I., Milne, B. J., y Poulton, R. (2002). Worlds apart: a comparison between physical activities among youth in Glasgow, Scotland and Dunedin, New Zealand. *Soc Sci Med*, 54, 607-619. doi: 10.1016/S0277-9536(01)00055-7

10. Anexos

Anexo 1: Cuestionario de ideas previas sobre las representaciones de los juegos (pretest-postest) (Modificado de Subirats y Tomé, 2007)

Sexo: _____ **Edad:** _____ **Curso:** _____

1. ¿A qué juegos jugarías y a cuáles no con tu mejor amigo y con tu mejor amiga?

Con mi mejor amigo jugaría a:

Con mi mejor amigo no jugaría a:

Con mi mejor amiga jugaría a:

Con mi mejor amiga no jugaría a:

2. ¿Cuáles son tus juegos preferidos? ¿Por qué?

3. De las siguientes afirmaciones, señala con una V las que consideres verdaderas y con una F las que consideres falsas.

- “Los niños son mejores que las niñas en las actividades físicas porque son más fuertes” _____
- “Las niñas son más frágiles que los niños para los deportes” _____
- “Las niñas no se esfuerzan en las actividades físicas” _____
- “Las niñas son más torpes” _____
- “Los niños no discriminan a las niñas, ellas solas se salen de la actividad” _____
- “Los juegos que les gustan a las niñas no gustan a los niños” _____

Anexo 2: Ficha gymkhana

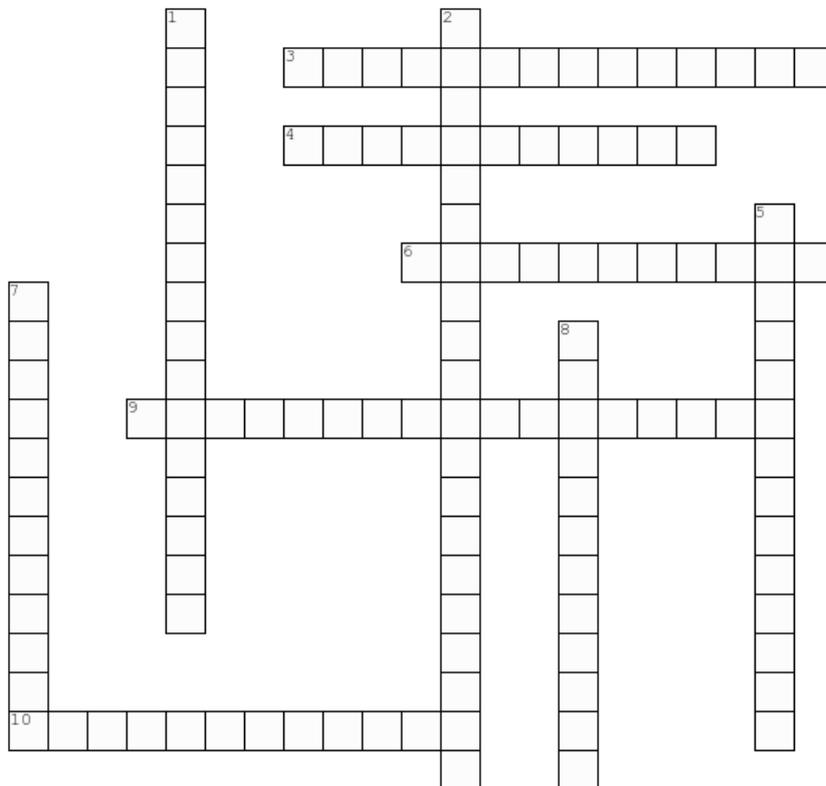
Curso:

Grupo ____

GYMKHANA

• **CRUCIGRAMA**

Las mujeres más influyentes de la historia



• **TRIVIAL**

Rodea la respuesta correcta.

- 1. a b c
- 2. a b c
- 3. a b c

• **MENSAJE DE IGUALDAD**

Entre todos los miembros del grupo pensamos un mensaje de igualdad.

• **FORMAMOS PALABRAS**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

• **SOPA DE LETRAS**

N	B	O	N	C	G	O	A	A	O	R	N	A
O	Y	O	A	N	R	P	Í	I	C	D	S	V
U	O	R	M	P	L	C	E	R	E	E	T	A
U	P	I	A	B	I	A	P	P	C	P	A	A
M	T	S	B	L	E	I	O	Í	I	C	R	R
I	S	N	O	T	N	R	T	R	N	F	O	E
C	E	P	O	U	A	S	A	F	O	L	T	N
E	S	O	U	C	R	O	L	N	E	A	N	A
Í	A	T	S	I	L	O	B	T	U	F	I	T
A	L	I	Í	I	A	O	E	O	O	Í	P	N
E	A	O	E	T	E	Z	N	T	F	A	O	O
N	T	U	B	B	D	S	A	D	E	A	R	F
E	R	I	E	O	L	T	A	C	I	A	A	P

Anexo 3a: Instrumento de evaluación. Lista de control

Curso: 5º												Fecha: /04/2018												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								

Anexo 3b: Instrumento de evaluación. Escala de observación

ESCALA DE OBSERVACION								
Curso: 5º	Aspectos a observar							
Alumno/a	1. Participa en cualquier tipo de juego.	2. Colabora en el desarrollo del juego.	3. Muestra comportamientos no sexistas en el juego.	4. Favorece un buen clima en las sesiones.	5. Respeta a los compañeros/as	6. Durante los juegos acepta a los demás	7. Valora sus propias posibilidades en el juego	8. Acepta el papel que le toca desempeñar como jugador/a
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
23.								
24.								