



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN IGUALDAD Y GÉNERO EN EL
ÁMBITO PÚBLICO Y PRIVADO**

CURSO 2015-2016

**LA COEDUCACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.
PROYECTO DE INTERVENCIÓN
INTERDISCIPLINAR EN LA MATERIA DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER presentado por:

D. Alejandro Martínez Martínez

Tutorizado por:

Dr. D. Santiago García Campá

Fecha prevista presentación: Noviembre, 2016

Resumen

La discriminación por motivos de género en el ámbito educativo es un reflejo de nuestra sociedad y no se puede negar que sucede actualmente en nuestros centros educativos. Nuestra herencia cultural procedente del androcentrismo considera el modelo masculino como universal, quedando todavía resquicios y actitudes sexistas derivadas del mismo.

La materia de Educación Física no es una excepción ya que, a pesar de que ha ido perdiendo parte de la carga sexista que poseía en sus orígenes, todavía podemos percibir multitud de actitudes sexistas durante las clases de Educación Secundaria Obligatoria.

Uno de los errores que se han cometido en torno a este tema es considerar que la escuela mixta garantizaba un trato igualitario al alumnado por el mero hecho de que tanto los alumnos como las alumnas convivieran en una misma clase. Es por ello que la coeducación en el ámbito educativo cobra especial importancia ya que ésta, además de educar conjuntamente tanto a alumnos como alumnas, pretende crear las condiciones necesarias para que se lleve a cabo una igualdad de oportunidades real a través del respeto y atendiendo a las características de ambos grupos.

Los objetivos principales de este TFM se resumen en, por un lado, conocer y analizar la situación actual de todo lo comentado anteriormente y, por otro y en base a ello, diseñar un proyecto de intervención interdisciplinar para un centro de educación secundaria liderado desde la materia de Educación Física con el propósito de aplicar una serie de estrategias educativas y metodológicas apoyadas en los modelos globalizadores que permitan modificar actitudes, prejuicios y estereotipos sociales para eliminar las situaciones de desigualdad de género.

Palabras clave: Coeducación, igualdad, Educación Física, género, estereotipos.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. Justificación	4
1.2. Objetivos	5
1.3. Estructura	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Importancia de la educación y papel del profesorado	7
2.2. Papel de la mujer en la materia de EF: antecedentes y actualidad	8
2.3. Coeducación, Educación Física y actitudes sexistas	11
2.4. Metodologías e intervención educativa. Fundamentos y justificación	14
3. ACCIONES A DESPLEGAR	19
3.1. Proyecto Integrado	19
3.1.1. Denominación del proyecto.....	19
3.1.2. Contextualización	19
3.1.3. Naturaleza del proyecto: descripción, justificación y finalidad	20
3.1.4. Contenidos específicos por materia	21
3.1.5. Metodología y recursos.....	22
3.1.6. Fases del proyecto, tareas y actividades previstas	22
3.1.7. Breve resumen de las tareas de cada fase	23
3.2. Tratamiento de la igualdad en la materia de Educación Física	26
3.2.1. Contenidos	26
3.2.2. Organización del espacio.....	29
3.2.3. Agrupaciones.....	30
3.2.4. Organización del material	30
3.2.5. Metodología. Estilos de enseñanza	31
4. EVALUACIÓN	33
4.1. Concreción curricular para una evaluación competencial	33
4.2. Tipos e instrumentos de evaluación	36
4.3. Otras medidas específicas sobre el proyecto integrado.....	38
5. CONCLUSIONES	38
6. REFERENCIAS	40
7. ANEXOS	42

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, las situaciones de desigualdad de género se dan prácticamente en todos los ámbitos de la vida. Lógicamente, no es una excepción todo lo que atañe al ámbito educativo en el cual, a pesar de que en las últimas décadas se ha progresado considerablemente en torno a este tema, son múltiples las situaciones de discriminación de género que continúan sucediendo en el contexto escolar.

La actual Ley de Educación, concretamente la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) así como el *DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana* incluyen entre sus objetivos la igualdad de género. No obstante, la inclusión de la igualdad en leyes y decretos, en diversas ocasiones, queda en un simple texto escrito que posteriormente no queda reflejado en el día a día de los centros educativos.

En relación con el mundo de la actividad física y del deporte, desde sus inicios, las mujeres han tenido un tratamiento sexista en relación con la práctica deportiva y las habilidades y destrezas que éstas podían desarrollar. Evidentemente, este hecho ha influido en la enseñanza de la materia de Educación Física y, por ello, el profesorado de dicha área debe formarse y sumergirse en todo lo relacionado con este tema para no incurrir en situaciones o planteamientos que puedan desembocar en una educación no igualitaria.

1.1. Justificación

Es de sobra conocido que la educación es uno de los pilares fundamentales donde se apoyan muchos de los comportamientos humanos y, por ello, la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo debe ser una prioridad para todos los docentes y demás elementos implicados en dicho proceso.

Asimismo, las actividades físico-deportivas han estado ligadas a las costumbres educativas y sociales, hecho que las convierte en un potente elemento educador con el cual se pueden transmitir una serie de valores, entre los cuales se encuentra la igualdad, que contribuirán positivamente al desarrollo personal del alumnado. De hecho y siguiendo a F. Sánchez (2000), la práctica deportiva constituye uno de los fenómenos sociales de más envergadura dentro de las sociedades avanzadas contemporáneas de forma que las condiciones para que se lleve a cabo la experiencia deportiva personal se producen en el entorno social en el que todos nos encontramos inmersos, por lo que se

puede afirmar que el deporte y su práctica se constituyen como elementos significativos de la experiencia vital del individuo y del colectivo.

En definitiva, teniendo en cuenta lo expresado anteriormente y que, como veremos en profundidad más adelante, continúan existiendo estereotipos sexistas en el marco escolar y en la materia de Educación Física, mi intención con el presente Trabajo Fin de Máster (en adelante, TFM) es el de elaborar un proyecto de intervención interdisciplinar liderado desde el área de Educación Física para la etapa educativa de Secundaria en el cual se planteen una serie de estrategias y metodologías apoyadas en los métodos globalizadores que logren hacer frente a los problemas de desigualdad de género que continúan sucediendo en nuestros centros educativos.

1.2. Objetivos

Una vez expuesta la justificación y el propósito central del presente TFM, los objetivos principales que se pretenden conseguir con el mismo son los siguientes:

- Conocer los antecedentes históricos y la evolución del papel de la mujer en el ámbito de la educación en general y con respecto a la materia de Educación Física (en adelante, EF) y el deporte en particular.
- Conocer las actitudes sexistas más frecuentes que se dan entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la materia de EF.
- Mostrar la importancia de la educación en todo lo que atañe a las situaciones de desigualdad de género, la evolución de los modelos educativos en torno a dicho tema y recalcar la necesidad de la coeducación como vía de solución a este problema.
- Avanzar en la consecución de la igualdad de género en el ámbito educativo a través del uso de metodologías globalizadoras y propuestas coeducativas adaptadas a las necesidades e intereses del alumnado.
- Plantear propuestas prácticas y estrategias de actuación para conseguir una efectiva coeducación en la Educación Secundaria Obligatoria y, de forma más concreta, en la materia de EF.

1.3. Estructura a seguir

El presente trabajo se estructura en los siguientes apartados claramente definidos:

2. Marco teórico.
3. Acciones a desplegar.
4. Evaluación.
5. Conclusiones.
6. Referencias.

Después del primer punto de introducción, el presente TFM comienza con el apartado del marco teórico en el cual se tratan y definen una serie de términos importantes relacionados con el ámbito de la educación y la igualdad de género. Asimismo, se expone la situación actual de lo comentado anteriormente así como la importancia de la educación para combatir ese tipo de situaciones de desigualdad. Posteriormente, nos adentramos en lo referente a la materia de EF tanto a través de un resumen histórico del papel de la mujer con la actividad física y el deporte como la constatación de la existencia de una serie de estereotipos sexistas que se siguen dando en dicho ámbito apoyado por referencias científicas. Por último, el punto del marco teórico finaliza tratando la importancia de la coeducación y las nuevas metodologías globalizadoras basadas en la adquisición de competencias para la vida con las que podemos plantear una educación igualitaria para todo el alumnado adaptándonos a sus características, contextos e intereses individuales.

Posteriormente, he desarrollado el punto de acciones a desplegar en el cual, por un lado, exponemos de forma detallada el proyecto de intervención interdisciplinar con todas sus fases, tareas y demás elementos principales para su desarrollo y, por otro, una serie de consideraciones metodológicas y acciones a llevar a cabo más específicas desde la materia de EF para su tratamiento en el marco escolar.

Seguidamente, se presenta el apartado de evaluación donde se expone todo el proceso de evaluación sustentado por el Proyecto Incoba de A. Pérez-Pueyo y col. (2014).

Finalmente, el presente trabajo cierra con el apartado de conclusiones y el correspondiente a las referencias bibliográficas consultadas para la realización del mismo.

2. MARCO TEÓRICO

Si recurrimos a datos estadísticos de las últimas décadas o revisamos la literatura actual, es evidente la desigualdad por cuestión de género en multitud de ámbitos como el laboral, paridad en puestos de mayor prestigio, salarios, etc.

De hecho, atendiendo al Instituto Europeo por la Igualdad de Género, se pueden encontrar numerosos casos de lo expuesto anteriormente como, por ejemplo, los datos estadísticos de los miembros del Parlamento Europeo actualizados en el año 2015 en los cuales se puede visualizar que el 63 % son hombres y, además, que de los 28 países que forman la Unión Europea únicamente en seis de ellos hay una representación parlamentaria femenina superior a la masculina. Otra muestra de lo comentado anteriormente y continuando en Europa hace referencia a que nuestro país es el tercero de la Unión Europea con mayor desigualdad en lo que respecta a la concentración de la renta disponible, sólo superado por Letonia y Lituania (Eurostat, 2014).

Sabemos que la discriminación por razón de sexo tiene su origen en la constitución histórica del papel social que se ha otorgado a hombres y mujeres. Asimismo, existen toda una serie de agentes que actúan en nuestra sociedad y que, desde distintos campos, reproducen situaciones de desigualdad en cuanto a la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres al acceso y vivencia de muchas de las actividades de nuestra vida cotidiana. Siguiendo a A. Téllez (2001), las cualidades que se adscriben a cada género y los trabajos que se atribuyen como propios de hombres y mujeres en cada cultura son resultado de la socialización y no están determinados de forma innata por su diferente sexo biológico. Y es que entre los elementos socializadores que actúan en nuestro entorno sociocultural, tienen un peso decisivo aquellos que lo hacen desde la familia, los medios de comunicación y desde el ámbito educativo, siendo éste último en el que nos centraremos en el presente TFM.

2.1. Importancia de la educación y papel del profesorado

El gran peso que tiene la educación en muchos de los comportamientos humanos es evidente. Por este motivo, suministrar una educación de calidad adaptada a las características e intereses de nuestro alumnado contribuirá a eliminar muchas de las situaciones de desigualdad que hemos enumerado anteriormente. Si, como ha mostrado J. Torres (1991), los sistemas educativos guardan siempre una relación muy estrecha con el resto de esferas de la sociedad, resultan fundamentales para que el

individuo se desenvuelva en su entorno de la mejor manera posible. Por otra parte, J. Coleman (1987) considera el papel del profesorado como un elemento modificador de los comportamientos del individuo que se ve fuertemente condicionado por la influencia de otras variables como las socioeconómicas, ambientales, familiares y culturales, por lo que el profesorado tiene un papel como elemento de cambio social y no solo como mero transmisor de conocimientos.

En el ámbito educativo actual también se dan situaciones de desigualdad de oportunidades y discriminación por razón de sexo que, atendiendo a M. González (2005), se deben al contexto histórico y socio-cultural en el que la mujer se ha ido desarrollando a lo largo de los años como, por ejemplo, el rol tradicional ligado a la maternidad para la supervivencia de la especie. De manera resumida, la historia de la mujer con respecto a su papel en el contexto educativo puede dividirse en tres etapas. Una primera etapa de exclusión donde no se consideraba necesaria su formación hasta el siglo XIX. Una segunda fase situada a partir de la mitad del siglo XIX en la que se contempló su enseñanza pero separada del hombre. Y una tercera etapa donde se llevaron a cabo grandes avances a causa del movimiento feminista como, por ejemplo, el acceso de la mujer a la Universidad en 1910 o la creación de las primeras escuelas mixtas en 1932, hasta que en 1970 se establece la educación mixta con la Ley Orgánica de Educación de 1970.

Al hilo de lo anterior, la escuela mixta tradicional hace referencia a una organización formal de la coexistencia de alumnos y alumnas en el mismo centro educativo compartiendo el mismo currículum y debiendo conllevar un trato de igualdad entre unas y otros. Sin embargo, uno de los problemas que provoca esta organización es que considera el modelo masculino como universal al que las alumnas deben incorporarse y, por tanto, conlleva una discriminación o incluso una negación del modelo femenino.

Por ello, para conseguir una igualdad real de oportunidades entre mujeres y hombres no basta con la enseñanza mixta en las aulas, gimnasios y pistas polideportivas, ni siquiera cuando se utiliza el mismo currículum educativo si éste posee un carácter androcéntrico, sino que habrá que llevar a cabo otras estrategias que equilibren actitudes y prácticas pedagógicas para eliminar la desigualdad tradicional de la mujer en el ámbito de la EF y el deporte.

2.2. Papel de la mujer en la materia de EF: antecedentes y actualidad

De hecho y en relación a la materia de EF, la historia de la educación del cuerpo femenino ha girado sobre su concepción biologista centrada en su función biológica principal de transmitir la vida condicionando los usos de su cuerpo tanto en la propia asignatura de EF como en su contexto vital. Concretamente, dificultó el acceso a la educación formal y, consecuentemente, influyó en todo lo relativo a la materia de EF como, por ejemplo, que los contenidos de EF en las mujeres se focalizaran en aquellos relacionados con factores estéticos y expresivos impidiendo la práctica de otros más duros que pudieran poner en riesgo su “apariencia delicada y frágil”. Profundizando en este punto, B. Vázquez y G. Álvarez (1990) realizan un análisis histórico de la EF femenina en el que destacan los siguientes rasgos:

- La EF de la mujer, cuando la hubo, estuvo orientada en muchos casos a mejorar su función maternal (Esparta, Rousseau, etc.); por lo tanto, tenía un motivo eugenésico, como era de esperar por la distribución social de los roles según el sexo biológico.
- La EF de la mujer cuidó más los aspectos artísticos y expresivos que los instrumentales. De ahí el desarrollo de las gimnasias rítmicas y la danza en contraposición a las dificultades para incorporarse al movimiento deportivo moderno.
- La EF femenina ha estado condicionada por normas pertenecientes a la moral sexual tradicional perfectamente diferenciada por sexos. En lo corporal es más difícil superar la moral sexual tradicional que en los aspectos intelectuales.
- La EF de la mujer obedeció a factores estéticos ligados al estereotipo femenino dominante, que impedía a la mujer la práctica de ejercicios violentos que pusieran en riesgo su apariencia delicada y frágil y su compostura habitual.
- El acceso de la mujer en algunos deportes modernos estuvo frenado por el temor a la virilización.

Desafortunadamente, no se puede negar que, incluso en la actualidad, continúan reproduciéndose y perviviendo este tipo de situaciones en nuestras propias expectativas y actitudes.

Diversos estudios refuerzan lo expuesto anteriormente destacando la existencia de estereotipos y prejuicios sexistas en el área de EF así como las limitaciones y puntos débiles que posee la enseñanza mixta en materia coeducativa.

T. Lleixá (2003) destaca como conducta muy generalizada los diferentes problemas originados durante las sesiones de EF en las que las actividades son distribuidas en función del sexo y se produce una mayor comunicación y atención a favor de los chicos.

En la misma línea, P.A. Scharagrodsky (2004) en su investigación establece una serie de categorías en las cuales pone de manifiesto diversos marcadores estereotipados y con tono sexista durante las clases mixtas de EF. Algunos ejemplos de dichos marcadores son que lo femenino es un refuerzo de lo negativo o la esencialización de lo masculino.

Con más detalle, considero muy interesante mencionar el trabajo de B. Vázquez y cols (2000). En dicho estudio se pretendía conocer el comportamiento del alumnado en el área de EF relacionado con los estereotipos de género. Para ello utilizaron cuestionarios dirigidos al profesorado y alumnado, entrevistas y notas de campo. Los resultados mostraron datos relevantes y significativos que invitan a la reflexión:

- En lo que se refiere al tiempo de práctica motriz se detectó que las niñas se implicaban más y que los niños obtenían mejores resultados que las niñas cuando la clase era impartida por un profesor de sexo masculino.
- Otro dato relevante es que sólo el 7% del alumnado se encontraba satisfecho con las actividades propuestas por el profesor frente al 93% (56% chicas y 37% chicos) que mostraban un rechazo hacia los contenidos propuestos.
- En cuanto a la percepción de la implicación del alumnado en clase, los profesores manifestaron que los chicos están más automotivados con actividades competitivas, mientras que las chicas se motivan más con actividades expresivas rítmicas.

En las conclusiones de dicho estudio, los autores destacan que el alumnado sigue manteniendo estereotipos de género en su comportamiento motor y que las alumnas, aunque hay una tendencia a romper esos estereotipos de género, se implican menos

que los alumnos en las clases de EF, teniendo “un autoconcepto más bajo que los alumnos respecto a su interés y competencia motriz”.

Así pues, estos estudios son un claro ejemplo de cómo los precedentes históricos y estereotipos existentes en la sociedad influyen en el proceso educativo de nuestro alumnado y, lógicamente, la materia de EF no es una excepción.

Sin embargo, conviene destacar que, en los últimos años, muchos mitos y estereotipos de la EF femenina han ido desapareciendo gracias a los cambios sociales que se han ido produciendo como consecuencia de la lucha de las mujeres por sus derechos. En la actualidad, ya no se atribuye a la EF una finalidad única como ocurría en tiempos pasados. Por ello, cada vez resulta más válida y motivadora para las mujeres perdiendo parte de la carga sexista que poseía en sus orígenes. No obstante, como se ha indicado anteriormente, la escuela mixta implantada con la Ley General de Educación de 1970 considera el modelo masculino como universal. Dicho modelo androcéntrico, que suele ir de la mano con el modelo deportivo, supone una discriminación para la mujer. Y es que aspectos como la competitividad, la agresividad o la dominación son rasgos que tradicionalmente se han asociado al varón y, por este motivo, la mujer ha estado excluida de él en el pasado. Así pues, desde la materia de EF se debe conseguir una práctica deportiva que sea independiente del sexo de la persona y en la que se puedan integrar tanto los valores tradicionalmente considerados como “masculinos” así como “femeninos”.

2.3. Coeducación, Educación Física y actitudes sexistas

Es aquí donde entra en juego la escuela coeducativa que, según A. Tomé (1999), es un modelo de escuela que “lucha por la eliminación de las desigualdades sexuales y de las jerarquías de género”. Y es que uno de los errores cometidos incluso por algunas de las últimas leyes de educación de nuestro país es el hecho de entender la escuela mixta y la coeducación como sinónimos. No obstante, la coeducación, a diferencia de la escuela mixta, no únicamente implica educar conjuntamente tanto a chicos como a chicas, sino crear las condiciones para que se lleve a cabo una igualdad de oportunidades real a través del respeto y atendiendo a las características de ambos grupos.

En el mismo sentido, S. Acuña y E. Simón (1995) definen la coeducación como el proceso de socialización humana realizado conjunta o separadamente a niñas y niños, en el que se produce sistemáticamente una intervención cuyo objetivo es potenciar el

desarrollo personal, sea cual sea el origen y el sexo de nacimiento, para conseguir una construcción social no enfrentada y común. Se basa en el valor de la igualdad a la que se añaden términos tales como libertad, diferenciación y solidaridad.

Después de la exposición de varias definiciones de dicho término por diferentes autores podemos recalcar que la coeducación supone, entre otras cosas, no aceptar el modelo masculino como universal, tratar de corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículo equilibrado dirigido a eliminar las desigualdades existentes y desarrollar todas las cualidades individuales independientes del género.

Asimismo, conviene destacar que si la coeducación debe llevarse a cabo en cualquier materia, más si cabe debe imperar en el área de EF. Para comprender el porqué de esta afirmación, es preciso tratar los conceptos de “currículo manifiesto o explícito” así como el “currículo oculto”.

Por una parte, el currículo manifiesto, oficial o explícito hace referencia a aquel que contiene los contenidos que los responsables educativos consideran que deben ser adquiridos por el alumnado. Además, en él también se encuentran tanto los objetivos, contenidos, valores... pero todo ello de forma escrita. Por otra, el currículo oculto es aquel que transmite contenidos tácitos o no redactados en un documento incluyendo elementos como los valores, creencias, cultura, actitudes, estereotipos... que dan lugar a una verdadera pedagogía implícita tan eficaz como la explícita. Hay materias con mayor contenido manifiesto que oculto como, por ejemplo, las Ciencias. Pero también se da el caso contrario, es decir, materias con más contenido oculto que manifiesto, como es el caso de la EF ya que, siguiendo a B. Vázquez y G. Álvarez (1990), alude a aspectos antropomórficos muy profundos, como son la conciencia y valoración del propio cuerpo, el lugar de este en la cultura, los usos y técnicas corporales según el sexo y la edad y los modelos corporales dominantes para cada sexo, transmitidos a través del refuerzo del estereotipo corporal masculino y femenino.

Actualmente, el currículo oficial ya no establece diferencias entre sexos ofertando el mismo currículo para ambos. Además, el profesorado afirma que tampoco establece diferencias en ese sentido. Sin embargo y como hemos visto en páginas anteriores, sí hay una tendencia a valorar en mayor medida los contenidos de orientación androcéntrica desencadenando situaciones de desigualdad. Y es que de los diversos transmisores del currículo oculto, destacan tanto el profesorado y su forma de actuar como otros elementos más instrumentales tales como la organización del material, los

espacios, grupos... Así pues, conviene exponer con más detalle los estereotipos sexistas que, según A. Hernández y A. Sánchez (2001), se dan durante las clases de EF:

- En cuanto a estereotipos o actitudes femeninas se encuentran los siguientes pensamientos: “los chicos son muy brutos”; “no me pasan el balón porque soy chica y lo voy hacer mal”; “prefiero no participar porque es cosa de chicos”; “ellos son mejores y más hábiles”; “no me gusta el esfuerzo físico elevado que me haga sudar” (resistencia, por ejemplo)...
- Entre los estereotipos o actitudes masculinas podemos destacar las siguientes expresiones: “si juegan las chicas yo no juego porque lo van a hacer mal y vamos a perder por ellas”; “nosotros somos mejores en todos los deportes”, “las actividades de expresión corporal son de chicas (música, comba, aros...)”, “físicamente somos más poderosos que ellas”.
- Los que afectan a nivel de organización de las clases. Por ejemplo, a la hora de formar grupos mixtos o parejas mixtas para un determinado ejercicio deportivo. En este caso, el profesorado debe organizarlo ya que, en caso contrario, el alumnado tiende a formar grupos sesgados por sexo, hecho que a nivel coeducativo no interesa.
- En cuanto a la utilización de los espacios, los chicos suelen ocupar espacios más céntricos y las chicas se sitúan en la periferia para evitar la participación.
- A la hora de coger un material deportivo, los chicos siempre toman la iniciativa para coger aquellos que están en mejor estado, mientras que las chicas se conforman con el resto. Por ejemplo, se puede dar el caso de que en una clase de bádminton de 30 alumnos/as, haya 25 raquetas en perfecto estado y 5 algo deterioradas; en ese caso, éstas últimas raquetas suelen parar a las chicas en la mayoría de ocasiones.
- Un gran número de veces, los chicos se suelen reír de las ejecuciones de las chicas, porque piensan que ellos son mejores.

- Los chicos eluden las actividades de ritmo y expresión, mientras que las chicas huyen de los esfuerzos intensos.
- El nivel de autoestima de los chicos es mayor, puesto que se creen mejores en todo.
- A la hora de participar en actividades deportivas extraescolares en el instituto, la mayor parte del alumnado participante es masculino.

En definitiva, no cabe ninguna duda de que, en la actualidad, dichos comportamientos estereotipados se siguen dando en la materia de EF. Por ello, más adelante daremos paso al proyecto de intervención apoyado en metodologías globalizadoras basadas en proyectos integrados ligados a un trabajo colaborativo interdisciplinar entre materias, así como estrategias más específicas a desarrollar en lo referente a la materia de EF con el fin de paliar este tipo de situaciones y llevar a cabo unas clases educativas que atiendan a las necesidades e intereses reales del propio alumnado independientemente de su género. Pero antes conviene llevar a cabo una revisión teórica que justifique el porqué este tipo de metodologías y modelos didácticos nos ayudarán a conseguir los objetivos propuestos.

2.4. Metodologías e intervención educativa. Fundamentación teórica y justificación.

Siguiendo a A. Galera (2001), durante el siglo XX las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje han girado en torno a tres paradigmas psicológicos. El primero de ellos es el paradigma asociacionista o conductista el cual floreció en nuestro país entre los años 70-80 en EF y en la iniciación deportiva. Este paradigma se caracteriza principalmente porque concibe la enseñanza como un proceso muy dirigido por el profesorado buscando la reproducción de modelos por imitación por parte del alumnado.

Otro de los paradigmas de dicho siglo es el humanista. Éste destaca por surgir en los años 70 en Estados Unidos y en Francia como respuesta al paradigma asociacionista y se basa en un modelo en el cual el aprendizaje se produce por exploración, donde el profesorado tiene menor protagonismo y el proceso de enseñanza tiene como finalidad el crecimiento personal del alumnado.

Por último, nos encontramos con el paradigma constructivista el cual irrumpió en España de la mano de la reforma educativa de los 90. En este paradigma, la enseñanza está regulada por el profesorado que busca el desarrollo de estrategias cognitivas en el alumnado por medio de la presentación de tareas significativas con el objetivo de que el alumnado participe en su propio proceso de construcción de conocimiento.

Planteamientos actuales. Modelos globalizadores.

Este proyecto se va apoyar como pilar fundamental en los planteamientos actuales, concretamente los llamados “modelos globalizadores”. Siguiendo a A. Zabala (1999), estos modelos se apoyan en que es necesario encontrar sentido a las actividades de enseñanza y aprendizaje, estar motivado para aprender y sentir interés por realizar el esfuerzo que supone la construcción de significados. La motivación y el interés en el ámbito escolar se encuentran muy relacionados tanto con factores personales como factores interpersonales en los cuales destaca la importancia de las relaciones afectivas.

Además, el aprendizaje colaborativo se concibe como un acto social donde deben imperar el diálogo en la construcción del conocimiento y la reflexión para cuestionarse la realidad (A. García-Valcárcel, 2009). Asimismo, P. Glinz (2005) afirma que el trabajo en grupos permite lograr aprendizajes significativos, el desarrollo de habilidades cognitivas como el razonamiento, la observación, el análisis y el juicio crítico, entre otras, al tiempo que se promueve la socialización, se mejora la autoestima y la aceptación de las comunidades en las que se trabaja.

Por otro lado, influye también la manera de presentar los contenidos que han de ser objeto de aprendizaje y las actividades diseñadas para ello. Asimismo, la adopción de enfoques globalizadores que enfatizan la detección de problemas interesantes y la búsqueda activa de soluciones presenta la doble ventaja de, por una parte, motivar al alumnado a implicarse en un proceso dinámico y complejo y, por otra, permitir un aprendizaje tan significativo como sea posible, en la medida en que permita el establecimiento de múltiples relaciones en ámbitos diversos. Y es que el aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado ya que éste permite la formación de un mayor número de relaciones entre el nuevo contenido de aprendizaje y la estructura cognoscitiva del alumnado.

Así pues, este nuevo paradigma educativo propone un pleno desarrollo competencial a través de propuestas de intervención abiertas a distintas experiencias vivenciadas en

contextos reales de aplicación. Son varias las propuestas globalizadoras que destacan hoy día como, por ejemplo, el Role-playing o el aprendizaje-servicio. No obstante, en nuestro caso vamos a profundizar en el denominado “método de proyectos” ya que en el apartado 3.1, se expondrá una propuesta de proyecto integrado que tendrá como objetivo principal la lucha contra la desigualdad de género en un centro de Educación Secundaria. Es decir, aprovecharemos todas las ventajas didácticas expuestas anteriormente de este tipo de metodologías, especialmente las que atañen a la esfera social, para elaborar un proyecto a nivel de centro que se adapte a las necesidades e intereses del alumnado mostrando especial énfasis en lo que respecta a las situaciones de desigualdad de género que se producen en el centro educativo contextualizado.

De forma más detallada, el método de proyectos es una alternativa comprendida dentro del enfoque globalizador y se fundamenta bajo una teoría epistemológica constructivista, un enfoque socializador y además individualizado, lo cual da como resultado un método didáctico enfocado en la persona. Es pues una alternativa en la que se parte de las necesidades, intereses y problemáticas planteadas por el alumnado partiendo de sus características contextuales particulares y que pretende generar un aprendizaje significativo dando entrada en el aula a las características sociales. Este método didáctico se fundamenta principalmente en los trabajos de William Heart Kilpatrick. Para este autor, el proyecto es una “actividad previamente determinada”, cuya intención predominante es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación, “un acto problemático”, llevado completamente a su ambiente natural. Además, el trabajo en base a proyectos promueve la integración de asignaturas permitiendo un trabajo más globalizado, junto con aprovechar y desarrollar habilidades cognitivas de orden superior para construir conocimiento.

Por otra parte, para la elaboración del proyecto integrado del presente TFM hemos respetado las siguientes fases (A. Zabala, 1999):

1. Intención

El alumnado coordinado y dirigido por el docente, debate sobre la selección del tema y del proyecto concreto a realizar y el modo de organización (grupo-clase, grupos reducidos, individualmente).

2. Preparación

Planificación y/o diseño concreto del proyecto. Se requerirá la planificación y programación de los diferentes medios que se utilizarán, los materiales y las

informaciones indispensables para la realización y los pasos y la temporalización prevista.

3. Ejecución

Una vez diseñado el proyecto, los medios y el proceso a seguir, se iniciará el proyecto según el plan establecido usando técnicas y estrategias de las diferentes áreas de aprendizaje y se utilizarán en función de las necesidades que se requieran en cada paso de la elaboración del proyecto.

4. Evaluación

Consiste en comprobar la eficacia y validez del producto obtenido. Esta evaluación será tanto del proceso, como del resultado y el contenido de la misma. Se centrará tanto en el proyecto concreto, como en la actividad individual y grupal del alumnado.

Competencias Clave (CC)

Aunque no es propósito de este TFM profundizar en los elementos del currículum educativo, sí que conviene tratar la importancia de las antiguas Competencias Básicas, que con la nueva ley han pasado a denominarse Competencias Clave (en adelante, CC), ya que la educación por competencias está íntimamente ligada con los métodos globalizadores expuestos anteriormente.

Para A. Escamilla (2009), las competencias son un tipo de capacidad, concretamente la vinculada al “saber hacer”. Todo trabajo educativo que estimule, oriente, funcione e intente potenciar cualquier tipo de acción (mental, verbal, social, motriz o psicológica) será esencial en la organización y reorganización de las experiencias educativas y en los aprendizajes que de ellas se desprendan.

El concepto de capacidad hace referencia al poder para desarrollar acciones en sentido amplio. Así, cada competencia estará conformada por conjuntos de habilidades que, a su vez, se materializan en destrezas más operativas. Es por ello que las competencias evolucionan a lo largo de la vida y se construyen, por lo que deben ser objeto de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva sociológica, A. Zabala y L. Arnau (2007) afirman que uno de los principios fundamentales de la enseñanza de las competencias es el de enseñar a “leer”

situaciones cercanas a la realidad desde su complejidad y, por lo tanto, aprender a saber interpretar en la complejidad.

El marco de referencia europeo de CC justifica su desarrollo en el contexto educativo desde la perspectiva de su necesidad para la realización personal, inclusión social y empleo e una sociedad del conocimiento en la que serán “herramientas de referencia”.

En definitiva, las CC permitirán al alumnado un conocimiento, desenvolvimiento, ajuste y adaptación más eficaz a los entornos familiares, sociales, académicos y, por tanto, contribuirá de manera positiva en todo lo relacionado con el contexto vital del alumnado y, consecuentemente, con lo que respecta a la desigualdad de género.

Así pues, es fácil extraer la relación que hay entre las CC y el método de proyectos. Es por ello que los proyectos interdisciplinarios a nivel educativo se basan en un desarrollo de las CC y, lógicamente, el proyecto que presentaremos más adelante no será una excepción. Sin embargo, si nos ponemos en el papel del profesorado a nivel de aula, ¿cómo nos aseguramos que llevamos a cabo actividades que intervengan en el desarrollo de las CC de nuestro alumnado? La respuesta es a través de tareas competenciales. Éstas deben estar desarrolladas de manera que permitan, en su resolución, demostrar que se domina una determinada competencia. Por tanto, la propia tarea, al estar contextualizada, se convierte en una situación de evaluación auténtica. Para que una evaluación sea auténtica, C. Monereo (2009) considera que las tareas competenciales deben atender a los siguientes criterios:

- Realismo: posea unas características similares a las del problema extraescolar.
- Relevancia: las competencias implicadas sean útiles para el contexto real del alumnado.
- Identidad: el alumno debe identificarse con la tarea propuesta pues pertenece a su cultura.
- Proximidad ecológica: el entorno del alumnado dispone de los medios necesarios para que su aprendizaje pueda llevarse tanto dentro como fuera del contexto escolar.

Es por ello por lo que todas las fases del proyecto integrado que veremos más adelante girarán en torno a una tarea competencial.

3. ACCIONES A DESPLEGAR

En este apartado expondremos, por un lado, el proyecto integrado interdisciplinar detallado con todas sus partes y, por otro, una serie de medidas específicas para llevar a cabo desde el aula de EF para una efectiva educación igualitaria.

3.1. Proyecto Integrado

3.1.1. Denominación del proyecto

Ciudadanas y ciudadanos del mundo. La educación en valores constituye una de las bases en las que se apoya nuestra labor docente e infinitas posibilidades didáctico-educativas. Este proyecto promueve un trabajo profundo en valores a partir de diversas actividades multiculturales y socializadoras que requieren un trabajo en equipo y compromiso de todos los participantes e integrantes del contexto educativo.

3.1.2. Contextualización

Las propuestas metodológicas y el proyecto interdisciplinar coeducativo están diseñados para el nivel de 3º ESO del Instituto Montserrat Roig, centro de titularidad pública, dependiente de la Consellería de Educación y capacitado para la prestación de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Está situado en la zona norte de Elche, anexo al polígono de Carrús, donde se encuentran un gran número de las empresas relacionadas con el calzado que son parte muy importante en el desarrollo económico de la ciudad y tiene como área de influencia el barrio y toda su zona de expansión.

Imagen 1. Geolocalización del Instituto Montserrat Roig



Fuente: Google Maps

En relación a la estructura y tipología del centro, éste cuenta actualmente con dos edificios en los cuales se cuenta con todos los equipamientos necesarios para el correcto desarrollo del proyecto: un gimnasio, vestuarios independientes y 2 pistas deportivas. Además, su situación nos ofrece la posibilidad de trabajar contenidos relacionados con la naturaleza y orientación así como en el medio acuático.

Asimismo, el IES Montserrat Roig imparte todos los niveles desde 1º ESO hasta 2º Bachillerato. En él, también se desarrollan varios Programas de Cualificación profesional inicial como, por ejemplo, el de Cocina. Por último, el centro ofrece Ciclos Formativos de grado medio y superior de diferentes ámbitos.

En cuanto al contexto socioeconómico y cultural del alumnado, la mayoría de las familias que traen a sus hijo/as al centro poseen un nivel socioeconómico medio y viven en un entorno cercano a él accediendo mayoritariamente a pie. El número de alumnado inmigrante ha ido en aumento a lo largo de los últimos años, lo que supone un porcentaje elevado del total del alumnado matriculado, siendo el IES Montserrat Roig el instituto que más alumnado inmigrante tiene de toda la población de Elche.

3.1.3. Naturaleza del Proyecto: Descripción, justificación y finalidad del proyecto

Como señalábamos en el apartado anterior, en el centro hay una gran diversidad cultural que, en ocasiones, originan dificultades de diferentes índoles como, por ejemplo, problemas de integración o un aumento de los casos de actitudes sexistas entre el alumnado. Este hecho está relacionado con la teoría sociológica denominada “interseccionalidad” la cual hace referencia a la interacción entre diferentes construcciones sociales y culturales que, con frecuencia, desencadenan situaciones de desigualdad social. Así pues, se ha detectado un problema de integración, convivencia y desigualdad que conllevan otra serie de consecuencias negativas para su desarrollo como estudiantes y como personas.

Es por ello que de esta situación parte esta propuesta, la cual pretende combatir dichos problemas a través del presente proyecto interdisciplinar fomentando la integración y tratando el tema de la desigualdad de género con el empleo de metodologías innovadoras centradas en un trabajo colaborativo e interacción continua entre el estudiantado para resolver las tareas propuestas.

Además, es importante destacar que en el Proyecto Educativo de Centro se refleja que el centro es un promotor de los hábitos saludables, de las labores de integración y convivencia y de la realización de un trabajo basado en valores y en formar personas. Por tanto, este proyecto va en la misma dirección del centro y será un gran aporte que ayudará a conseguir lo que en él se propone.

Por último, cabe destacar que es un proyecto a nivel de centro para la etapa educativa de Secundaria y, concretamente, diseñado para los cursos de 3º ESO.

Tabla 1. Competencias y objetivos del proyecto

CC ordenadas de mayor a menor grado de participación	Objetivos principales del proyecto
<ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Conciencia y expresiones culturales. - Competencia comunicación lingüística - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. - Competencia aprender a aprender. - Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología - Competencia digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir valores al alumnado y crear hábitos que les hagan posible vivir en sociedad. - Favorecer los procesos de integración y comunicación entre los diferentes participantes basándose en el respeto, colaboración y aceptación de las diferencias individuales de cualquier tipo. - Contribuir al desarrollo de las competencias básicas.

3.1.4. Contenidos específicos por materia.

En la siguiente tabla se resumen los contenidos del currículo oficial que impartirán cada una de las materias implicadas en el proyecto:

Tabla 2. Contenidos específicos por materia.

MATERIAS	CONTENIDOS
Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis crítico de los hábitos alimenticios. La dieta mediterránea. - Valoración del juego y el deporte como marco de relación con los demás y de fomento de la amistad en el ámbito social y cultural. - Conocimiento y práctica de diferentes manifestaciones expresivas: bailes, dramatizaciones...
Biología	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentación, nutrición y salud. - El cuerpo humano. - Las personas y el consumo de alimentos.
Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en el aula taller con materiales comerciales y reciclados. - Herramientas básicas para el dibujo vectorial y el grafismo artístico. - Introducción a Software de edición de imagen y video.

Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo humano desigual. Rechazo de las desigualdades entre las personas y los pueblos del mundo. Políticas de cooperación y solidaridad. Las grandes áreas geopolíticas y culturales del mundo.
Plástica	<ul style="list-style-type: none"> – El color. Síntesis partitiva. Colores primarios y secundarios. – Utilización de la línea y el plano como elemento expresivo de la representación de formas.

3.1.5. Metodología y recursos.

La metodología será eminentemente práctica y activa. El alumnado será el sujeto activo e irá construyendo su aprendizaje a partir de lo que ya conoce, experimentando y manipulando sobre lo nuevo e interiorizándolo con un fin práctico. Por tanto, se utilizarán métodos inductivos en los cuales los estilos de enseñanza principales a ejecutar serán la resolución de problemas, el descubrimiento guiado y los estilos creativos. Principalmente, se llevarán a cabo técnicas por indagación en las cuales se emplearán estrategias didácticas participativas y emancipativas para la construcción del aprendizaje. El profesorado participante de este proyecto seguirá esta línea de actuación adecuando su intervención de la mejor forma posible.

En cuanto a los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto, se pueden clasificar según la siguiente tabla:

Tabla 3. Recursos necesarios para realizar el proyecto

R. Económicos	R. Espaciales	R. Temporales	R. Materiales
Colaboración AMPA aporte alimentos.	Aulas habituales y aula PCPI cocina.	Todo el curso escolar.	Los propios de las diferentes materias participantes.

3.1.6. Fases del proyecto, tareas y actividades previstas.

En la siguiente tabla se expone, de manera resumida y gráfica, todas las fases del proyecto integrado, su temporalización, las tareas en las que giran las propias fases del mismo, las actividades a llevar a cabo y las materias que participan en la realización de las diversas actividades programadas.

Tabla 4. Temporalización, tareas, actividades y materias implicadas

FASES	MES	TAREAS	ACTIVIDADES*	MATERIAS
1º TRIMESTRE "Kinballízate"	NOV	Creación y participación en la organización de un campeonato de Kin-Ball en el centro.	- Uso de las TICS para buscar información sobre este nuevo deporte.	Tecnología
	DIC		- Juegos y actividades de iniciación en el Kin-Ball.	Educación Física
			- Material, diseño y creación de elementos decorativos para el campeonato de Kin-Ball	Plástica Tecnología
2º TRIMESTRE "Cocinando un corto"	ENE	Jornadas de Cocina. Elaboración de receta culinaria.	- Uso de las TICS para búsqueda de alimentos de los 5 continentes.	Tecnología
			- Elaboración de una dieta equilibrada cualitativa.	Educación física
			Juegos de alimentación y salud.	Biología
	FEB	Creación de un breve "corto" o anuncio sobre la lucha contra la violencia de género.	Actividades sobre el rol de la mujer en épocas pasadas. Análisis críticos.	Ciencias Sociales
			Puesta en práctica de juegos y actividades de expresión corporal.	Educación física
	MAR		Actividades de familiarización con editores de video.	Tecnología
3º TRIMESTRE "Cambio de roles"	ABR	Representación dramática de una obra crítica donde se lleva a cabo un cambio de roles tradicionales.	Comentarios de texto y realización de debates sobre el tema de la desigualdad de género.	Ciencias Sociales
			Juegos dramáticos.	Educación Física
	MAY			Creación de material y vestuario para la obra dramática.

*Actividades secuenciadas según el orden de aparición. Algunas de ellas comparten espacios temporales durante su desarrollo.

3.1.7. Breve resumen de las tareas de cada fase.

- **1º Fase "Kinballízate"**. La tarea en la que gira esta primera fase del proyecto consiste en que el alumnado colabore y participe en la creación de un torneo de Kin-Ball en el propio centro educativo. Y es que el Kin-Ball resulta un deporte muy adecuado como contenido coeducativo. De hecho, este deporte fue creado

por un profesor de EF canadiense cuyo principal propósito era el de promover un deporte en el que participasen tanto chicas como chicos sin ningún tipo de diferencias o discriminación en el juego. Por ello, una de las características del Kin-Ball es que se juega por equipos mixtos. Además, atendiendo a la Asociación Española de Kin-Ball, con la práctica de este deporte se pueden desarrollar multitud de valores, algunos de ellos referidos directamente al tema que nos ocupa en el presente TFM. Concretamente, las características y los valores a los que hacen referencia son los siguientes:

- Promueve la igualdad de género, ya que al permitir la competición mixta, hombres y mujeres practican juntos el mismo deporte.
- Promueve la cooperación, el respeto y el juego limpio, exigiendo un verdadero trabajo en equipo que elimina el individualismo.
- Se trata de un deporte original en desarrollo y material empleado.
- Supone una nueva forma de ocupación del ocio, alternativa a actividades deportivas más competitivas.
- Tiene el poder de favorecer la cohesión social.
- Facilita rápidamente situaciones de éxito y disfrute de todos los participantes.
- Se trata de un deporte practicable por todas las edades, ya que incluso en edades avanzadas para otros deportes se puede alcanzar un buen rendimiento.
- Promueve la integración de deportistas con discapacidad, pues favorece la participación a un mismo nivel.
- El contacto físico y la violencia verbal no están permitidos.
- Promueve la salud y un estilo de vida activo.
- Facilita el trabajo aeróbico de quien lo practica, al estar los jugadores en continuo movimiento.
- Desarrolla distintas cualidades físicas: velocidad de reacción, coordinación, fuerza, visión espacial,...

Por todo lo expuesto anteriormente, considero que el Kin-Ball es un ejemplo de actividad deportiva coeducativa muy interesante de aplicar puesto que proporciona al profesorado de EF recursos para desarrollar parte del curriculum y aportar un contenido educativo de igualdad. De hecho y según mi experiencia, es un deporte que suele ser muy bien acogido tanto por los alumnos como por las alumnas.

En definitiva, queda claramente justificado que la tarea central de la primera fase del proyecto gire en torno a este deporte y que, además, tratado de forma interdisciplinar con otras materias, resulte ser una propuesta positiva para lograr los objetivos del propio proyecto integrado.

- **2º Fase “Cocinando un corto”**. La segunda fase del proyecto está protagonizada por dos tareas principales. La primera de ellas consiste en la realización de diversos talleres de cocina donde el estudiantado, por grupos mixtos y con la colaboración del AMPA, deberán elaborar ciertas recetas que ellos mismos habrán planteado. Y es que como hemos indicado en el apartado de contextualización, en el IES Montserrat Roig se desarrolla el Programa de Cualificación profesional inicial de Cocina y, por ello, aprovecharemos dichas instalaciones para llevar a cabo estas jornadas. El objetivo principal de estos talleres, además de fomentar hábitos de vida saludables, es el de fomentar la normalización de la realización de tareas domésticas por ambos sexos en nuestra vida cotidiana. Es de sobra conocido que este tipo de tareas domésticas automáticamente suelen ser relacionadas con la mujer, por lo que en dichos talleres se prestará especial atención a que no se produzcan comentarios sexistas y a que no únicamente sean las chicas las que realicen las tareas, sino que se favorezca la participación de los chicos.

La segunda tarea de esta fase consiste en la creación de un “corto” o anuncio que tenga como eje central el tema de la violencia de género. Lógicamente, el propósito principal de esta tarea es que el alumnado reflexione y realice un análisis crítico sobre uno de los problemas más graves que sufre nuestro país. El estudiantado trabajará por grupos mixtos y tendrá libertad a la hora de desarrollar la tarea aunque, evidentemente, durante las clases el profesorado de las diversas materias que colaboran interdisciplinariamente les servirá de guía e impartirá los contenidos citados en páginas anteriores.

- **3º Fase “Cambio de Roles”**. Esta última fase está protagonizada por una tarea que consiste en llevar a cabo una obra dramática crítica donde se realice un cambio de los roles tradicionales de ambos sexos. Centrándonos en lo que a la igualdad de género se refiere, con esta tarea se pretende que el alumnado indague sobre los estereotipos de género y los antecedentes históricos de los roles de ambos sexos para que, posteriormente, exploren, descubran, busquen

o inventen alguna historia que contenga dichas actitudes y realicen un cambio de roles, es decir, que los chicos asuman los papeles tradicionalmente ligados con el género femenino y viceversa. Así pues, el propósito final de esta tarea, al igual que la anterior, también es realizar una valoración crítica y reflexión en torno a este tema.

Además, la dramatización y todo aquello relacionado con el teatro se considera un fenómeno personal y social; personal porque es un elemento apropiado para el descubrimiento, desarrollo y crecimiento de la propia persona. Social pues el acto teatral es, ante todo, un acto de comunicación, mediante el cual un grupo de personas comparte una determinada realidad en un momento dado del espacio y del tiempo. Por ello, con el desarrollo de este contenido pretendemos extraer las posibilidades didácticas que nos ofrece y, especialmente, aprovechar ese componente social para lograr los objetivos de igualdad establecidos en el proyecto integrado.

3.2. Tratamiento de la igualdad en la materia de Educación Física

En este apartado vamos a exponer una serie de consideraciones a tener en cuenta acerca de diversos elementos del curriculum donde el profesorado de EF debe intervenir de forma más específica para lograr una efectiva coeducación en su intervención didáctica anual, en este caso, apoyada por el proyecto anteriormente explicado. Es decir, si en el anterior apartado hemos expuesto el proyecto interdisciplinar señalando como interviene cada materia en el proyecto integrado común, en este punto vamos a centrarnos únicamente en la intervención específica desde el área de EF.

Así pues, presentamos a continuación algunas consideraciones generales que B. Vázquez y G. Álvarez (1990) señalan para promover la igualdad de género en la materia de EF.

3.2.1. Contenidos

Atendiendo al Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana, son 5 los bloques de contenidos referentes a la materia de EF:

- Bloque I - Condición física y salud.
- Bloque II - Juegos y Deportes.

- Bloque III - Actividades adaptadas al medio.
- Bloque IV - Expresión corporal y comunicación.
- Bloque V - Transversal.

Estos bloques de contenidos no contienen ningún tipo de carga sexista. Sin embargo, los antecedentes históricos y sociales son los que han provocado que ciertos bloques se asocien, en mayor o menor medida, con un determinado sexo. Por esta razón, es conveniente señalar una serie de acciones a llevar a cabo en la dirección de propiciar la coeducación en dichos bloques de contenidos:

Bloque I - Condición física y salud.

Este bloque destaca por ser uno de los que, históricamente, se ha relacionado con el sexo masculino ya que tradicionalmente se le han atribuido a los hombres mejores cualidades físicas que a las mujeres provocando una falta de atención en su desarrollo. Algunas consideraciones sobre este bloque de contenidos son:

- Propiciar que el alumnado tome conciencia de su propia condición física y de su responsabilidad en el cuidado de la misma.
- Aportar información y documentación al alumnado que demuestre los beneficios que conlleva el desarrollo de la condición física al organismo independientemente del sexo del individuo.
- Presentar ejemplos de mujeres deportistas profesionales que hayan destacado en este tipo de actividades físicas.
- Ser conscientes de los cambios corporales que se llevan a cabo en esta etapa y formarse una imagen positiva de dichos cambios.
- Mejorar las cualidades físicas atendiendo a las características individuales de cada uno y no tomar como referencia las marcas conseguidas por otros compañeros o compañeras.
- Aumentar el repertorio motor de las alumnas que se ha visto reducido por la falta de práctica debido a los condicionamientos históricos y sociales.

Bloque II - Juegos y deportes

En relación con este bloque de contenidos, ocurre algo similar que en el bloque anterior. Tradicionalmente, ciertos deportes se han ligados más a un sexo que a otro en función de sus características. Por ello, la estrategia pedagógica debe centrarse en una oferta variada de juegos deportivos sin distinción de sexo y en el fomento de deportes mixtos como el Kin-Ball (protagonista de la fase 1 del proyecto integrado), de tal forma que cada estudiante pueda encontrar una actividad física que le sea significativa y satisfactoria y que pueda seguir practicándolo de forma habitual en su contexto real de aplicación.

Bloque III - Actividades adaptadas al medio.

A diferencia de los anteriores bloques de contenidos, éste suele ser bastante bien aceptado tanto por alumnas como por alumnos ya que son contenidos que, generalmente, el alumnado los desconoce por no practicarlos habitualmente y, por tanto, no han sufrido tanta carga sexista como otro tipo de actividades. Por este motivo, en el tratamiento de estos contenidos tendremos en cuenta una serie de consideraciones generales con respecto a la organización de grupos, espacio... que veremos más adelante.

Asimismo, cabe destacar la importancia de inculcar que las actividades en el medio natural son muy necesarias tanto para chicas como chicos debido a que aportan una mayor autonomía, independencia y seguridad en sí mismas, así como el tratamiento de valores como el respeto al medio ambiente y el cuidado del mismo.

Bloque IV - Expresión corporal y comunicación.

Este bloque de contenidos se caracteriza por ser tradicionalmente relacionado con el género femenino. Y es que algunos contenidos propios de este ámbito como el movimiento rítmico, la danza o el movimiento estético se han asociado históricamente más a las chicas que a los chicos. Por ello, son contenidos que pueden provocar conductas de rechazo o de simple inhibición en mayor medida en los alumnos que en las alumnas.

En relación a la estrategia pedagógica, ésta debe orientarse a eliminar gradualmente estos prejuicios y a presentar unas actividades que permitan al alumnado, sin distinción de sexos, el encuentro consigo mismo y el disfrute a través de una mayor conciencia

corporal como base de nuestra actuación, tanto en el mundo físico como social y adoptando una actitud de total desinhibición.

Bloque V - Transversal.

En cuanto a éste último bloque, no señalaremos estrategias específicas ya que se trata de un bloque de contenidos que, como su propio nombre indica, es transversal y, por tanto, se caracteriza por estar formado de contenidos generales comunes a todas las materias de secundaria. Es por ello que muchas de las consideraciones generales que ya hemos tratado y otras que expondremos en los siguientes párrafos resultan válidas para aplicar en el presente bloque como, por ejemplo, la importancia del trabajo en equipo, la organización de grupos o las tareas colaborativas.

No obstante, conviene destacar la importancia de este bloque de contenidos ya que se encuentra especialmente ligado a elementos de tipo social y, por tanto, presenta una estrecha relación con lo que a la igualdad de género se refiere. Si leemos los contenidos de este bloque de las diferentes materias, podemos encontrar que muchos de ellos hacen referencia a ese tipo de cuestiones. Un claro ejemplo es el siguiente contenido de este bloque de la materia de EF y para el curso 3º ESO: *“Práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas adaptadas como forma de inclusión social, mostrando tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador”*.

3.2.2. Organización del espacio.

Una de las características de la materia de EF es que se desarrolla en un espacio mucho más amplio que el del resto de asignaturas, principalmente realizando las sesiones en el gimnasio o en las pistas polideportivas al aire libre. Durante las sesiones, el alumnado va variando su posición en función de las actividades planteadas y, generalmente, ocurre que los varones suelen ocupar las zonas más activas y mejor ubicadas derivando a las mujeres a otras más reducidas e incluso marginales. En resumen, los varones suelen ser más “territoriales”, hecho que puede percibirse en los propios tiempos de recreo donde los alumnos suelen ocupar las pistas polideportivas mientras que las alumnas ocupan otros espacios más externos para “no molestar a los chicos”.

Para combatir dichas situaciones sexistas en las sesiones de EF, el papel del profesorado debe consistir en elaborar estrategias para generar hábitos de distribución y uso igualitario del espacio. Algunos ejemplos podrían ser:

- Concienciar a los alumnos de que las chicas tienen la suficiente capacidad para participar en las actividades planteadas.
- Aportar un feedback positivo a las alumnas para integrarlas en situaciones donde sea conveniente.
- Organizar campeonatos en los tiempos de recreo para que tanto chicas como chicos participen conjuntamente y ocupen todo el espacio de forma igualitaria.

3.2.3. Agrupaciones.

Las agrupaciones son otra cuestión que puede generar problemas de este tipo como, por ejemplo, la típica situación en que el alumnado debe realizar equipos para llevar a cabo un determinado juego y siempre se escogen los chicos entre sí dejando a las chicas las últimas dando por hecho que sus compañeras son menos hábiles o tienen menos nivel. Y es que en relación a las agrupaciones, no hay una solución única. El objetivo principal debe ser que el docente logre una mayor integración y cooperación entre los alumnos y las alumnas y que ambos se agrupen sin establecer diferencias por motivo de género. Para ello, algunos ejemplos de actuaciones al respecto son:

- Formación de grupos de nivel para la realización de una misma tarea.
- Crear grupos mixtos para fomentar la cooperación entre chicas y chicos.
- Si el grupo está más maduro o ya se ha realizado un trabajo previo al respecto, se puede ofrecer la formación espontánea de grupos por afinidad.

Por último, destacar que la formación de grupos mixtos no siempre es una solución ya que, en diversas situaciones, puede ser más conveniente dejar que el alumnado se agrupe por sexos como, por ejemplo, a la hora de ejecutar las ayudas para realizar un volteo o elemento de gimnasia deportiva. Y es que en este tipo de contenidos, se produce contacto físico entre los estudiantes y suelen funcionar mejor las agrupaciones del mismo sexo. Sin embargo, debemos recurrir a esta solución en momentos excepcionales y únicamente en las situaciones donde el grupo mixto no sea una opción.

3.2.4. Organización del material

El material no es una excepción en cuanto a posibles conductas estereotipadas. De hecho, en diversas ocasiones se atribuye ciertos materiales a uno u otro sexo. Así pues, el objetivo principal con respecto a este punto es el de proporcionar un reparto equitativo del material en función del número de estudiantes que lo precisen tratando de eliminar

dichas valoraciones sexistas. Para ello, el docente de EF debe propiciar que tanto los alumnos como las alumnas utilicen material variado, introducir materiales no convencionales, no estereotipados y que nos aseguren la adquisición de nuevas destrezas a partir de un nivel de ejecución similar.

3.2.5. Metodología: Estilos de enseñanza

Uno de los elementos más importantes a la hora de conseguir los objetivos educativos propuestos es, sin ninguna duda, la metodología que el profesorado desarrolla durante las sesiones. Realizar un análisis detallado de cada uno de los estilos de enseñanza que M.A. Delgado (1991) estableció para la enseñanza de la EF sería demasiado extenso para el propósito que nos compete. Sin embargo y dada la importancia de los estilos de enseñanza, sí que conviene destacar algunas consideraciones generales a tener en cuenta a la hora de cuáles de ellos pueden resultar más interesante para lograr una educación más igualitaria.

En la clasificación de M.A. Delgado (1991), los estilos de enseñanza se agrupan en 6 familias. Así pues, aprovecharemos dichas agrupaciones familiares para resumir las consideraciones generales de forma clasificada:

- Estilos tradicionales: Son los estilos más discriminatorios ya que se basan en un proceso muy dirigido por el profesorado donde el alumnado simplemente debe limitarse a ejecutar la tarea por imitación. Cabe destacar que uno de los estilos de esta familia, concretamente el denominado “asignación de tareas”, es mucho más conveniente y menos discriminatorio que el resto de estilos tradicionales ya que éste tiene en cuenta, en mayor medida, las características individuales del alumnado y permite que realicen las tareas a un ritmo más apropiado según su nivel.
- Estilos individualizadores: Es una de las familias más propicia para la igualdad ya que, como su propio nombre indica, son estilos que atienden a las características e intereses individuales del estudiantado. Concretamente, el alumnado va aprendiendo a su propio ritmo y toma muchas decisiones de forma independiente por lo que desarrolla, entre otras cosas, la autonomía y la iniciativa personal.
- Estilos participativos: Los estilos que forman esta familia también pueden ser muy adecuados para una educación igualitaria si son bien empleados. Por ejemplo, uno de ellos es el llamado “enseñanza recíproca” el cual se lleva a cabo

por parejas donde un alumno/a ejecuta las acciones y el otro/a las evalúa, cambiando posteriormente los roles. En este estilo, tomar medidas como formar parejas mixtas y observar que ningún miembro de la misma adquiriera una actitud de superioridad frente al otro pueden ser muy positivas para lograr los objetivos propuestos.

- Estilos socializadores: Tienen como objetivo preparar al alumnado para participar de manera activa, eficaz y respetuosa en un marco social. Valores como la solidaridad, la cooperación o la propia igualdad han de transmitirse durante el trabajo de los contenidos propios de este tipo de estilos, por lo que es evidente que resultan idóneos para tratar el tema de la igualdad de género.
- Estilos cognoscitivos: Esta familia está formada por dos estilos de enseñanza que se caracterizan por plantear situaciones-problema de enseñanza-aprendizaje que obligan al alumnado a buscar soluciones, a resolver problemas motrices y a aprender mediante la búsqueda o indagación. Por ello, son estilos de enseñanza que atienden a las características e intereses individuales del alumnado, por lo que bien empleados son una opción muy interesante para tratar el presente tema. No obstante, debemos de tener en cuenta que las chicas podrían tener más problemas por falta de experiencia previa. Por ello, pautas de actuación como proponer ejercicios que sean desconocidos por ambos sexos para que partan en igualdad de condiciones o, a la hora de plantear la situación-problema, tener en cuenta los intereses de todo nuestro alumnado, contribuirán a integrar a las alumnas y nos asegurarán que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea igualitario.
- Estilos Creativos: Estos estilos se asemejan a los cognoscitivos pero con la principal diferencia de que, en este caso, se plantean situaciones-problema que no tienen soluciones prefijadas de antemano para favorecer la creatividad y la libertad de expresión del estudiantado. Es por ello que las consideraciones anteriormente expuestas también resultan válidas para esta familia.

En definitiva, no existe un único estilo de enseñanza que nos asegure una educación igualitaria. Por ello, las consideraciones anteriormente expuestas resultan de gran utilidad para conocer las ventajas que cada uno de los estilos posee y, de esta forma, utilizar unos u otros dependiendo de los objetivos didácticos planteados y siempre atendiendo a las necesidades e intereses del alumnado para asegurarnos una educación ajena de rasgos y estereotipos sexistas. Sin embargo y a nivel general, se puede concluir que los estilos de enseñanza cuyas características los hacen más propicios para tratar la igualdad de género en el marco escolar son los individuales,

socializadores, cognitivos y creativos, aunque no debemos descartar el uso de otros estilos de enseñanza ya que para diversas situaciones o el tratamiento de ciertos contenidos pueden resultar igualmente efectivos para lograr los objetivos educativos planteados.

4. EVALUACIÓN

4.1. Concreción curricular para una evaluación competencial.

Siendo fieles a la propuesta basada en los métodos globalizadores y sus propios autores, la evaluación del presente proyecto será competencial e integrada. Antes de profundizar en ello, conviene destacar que existen varios niveles de concreción curricular. El primero de ellos hace referencia a los propios currículos oficiales de la ESO. El segundo corresponde con el Proyecto Educativo de cada centro (en nuestro caso, el del IES Montserrat Roig) y, por último, el tercer nivel de concreción se refiere a las programaciones didácticas de las diferentes materias o, en otras palabras, al trabajo que se realiza día a día a nivel de aula.

Dado que pretendemos llevar a cabo una evaluación competencial de manera correcta e integrando a todos los elementos de la comunidad educativa, nos vamos a basar en la propuesta denominada “Proyecto INCOBA” de A. Pérez-Pueyo y col. (2014). Este proyecto es una propuesta de intervención educativa que describe detalladamente los pasos que sería necesario ir desarrollando a nivel de centro para garantizar la efectiva integración de las CC en los documentos programáticos. Para ello, dicha propuesta establece una serie de indicadores competenciales de los cuales cada departamento elige aquellos que se relacionen con los criterios de evaluación de la materia en cuestión. En nuestro caso, hemos realizado la selección para la materia de EF y el curso 3º ESO (**anexo 1**). Por otra parte, a nivel de aula, cada unidad didáctica pretende desarrollar unos objetivos cuyo grado de consecución serán valorados a través de unos estándares de aprendizaje establecidos por el docente. Y estos estándares, a su vez, tendrán una relación directa con los criterios de evaluación que parten del Decreto 87/2015 de la Comunidad Valenciana y que serán el eje del proceso evaluador. En definitiva, los criterios de evaluación son el componente clave que enlaza el trabajo desarrollado a nivel de aula con el grado de desarrollo de las CC. A continuación y a modo de ejemplo, se muestra una tabla de concreción de una de las unidades didácticas de la materia de EF que participa en una de las fases del proyecto integrado, concretamente se refiere a la unidad didáctica integrada de Dramatización que participa en la tercera fase del proyecto:

Tabla 5. Concreción curricular de la UDI de Dramatización de EF

Concreción Curricular (EF) UDI Dramatización						
UDI Dramatización	Objetivos	Estándares de Aprendizaje	CE	Ind. Comp	CC	
	1. Conocer y practicar distintos recursos expresivos y comunicativos.	1.1. Relaciona la actividad física realizada con los beneficios que aporta a la salud.	6	1	5.3S.1. 5.3S.5.	CMCT
		1.2. Práctica y experimenta juegos dirigidos a la toma de conciencia de los diferentes espacios.			1.3S.1. 1.3S.2. 1.3S.4.	CAA y SIEE
	2. Desarrollar la capacidad de improvisación con música de diferentes tipos y ritmos.	2.1. Realiza movimientos corporales y segmentarios con una base rítmica utilizando de forma combinada el espacio, tiempo e intensidad.	6	6	4.3S.4. 4.3S.5.	CEC
		2.2. Realiza improvisaciones tanto colectivas como individualmente como medio de comunicación espontánea con o sin soporte musical				
	3. Valorar la dramatización como medio para socializarse, relacionarse, respetarse, culturizarse y disfrutar de su componente lúdico.	3.1. Valora las actividades dramáticas relacionadas con la igualdad de género como medio social para el tratamiento de valores y para disfrutar de su componente lúdico.	7	7	3.3S.1. 3.3S.5. 3.3S.6. 3.3S.9. 3.3S.10	CSC
		3.2. Dialoga y coopera constantemente con sus compañeros/as independientemente de su género durante el transcurso de las sesiones.			7.3S.5. 7.3S.6. 7.3S.7. 7.3S.8.	CCLI
	4. Diseñar, crear y llevar a la práctica una coreografía u obra dramática sobre la temática de la igualdad de género	4.1. Crea y presenta una obra dramática atendiendo a las características consensuadas y participando activamente en su equipo de trabajo independientemente del género.	6	6	1.3S.1. 1.3S.2. 1.3S.4.	CAA y SIEE
					4.3S.4. 4.3S.5.	CEC

Una vez expuesta la tabla vamos a explicar de manera resumida el proceso de concreción. En primer lugar, tenemos los objetivos didácticos que el profesorado de EF ha considerado oportuno establecer para conseguir los objetivos educativos propuestos tanto del currículo como del propio proyecto integrado. Posteriormente, nos encontramos con los estándares de aprendizaje que se refieren a una serie de indicadores de logro que el docente utiliza en el aula para valorar la consecución de los objetivos didácticos. La siguiente celda hace referencia a los Criterios de Evaluación (CE) determinados para dicha unidad didáctica y como se relacionan con los objetivos y estándares de aprendizaje. Como comentábamos al comienzo del presente apartado, los criterios de evaluación son la pieza clave que enlaza el trabajo a nivel de aula con la adquisición de las competencias. Estos criterios conectan el trabajo a nivel de aula con la siguiente celda de la tabla que va referida a la selección de indicadores competenciales tomados del Proyecto Incoba de A. Pérez-Pueyo. Finalmente, dichos indicadores desembocan en la CC que se desarrolla situadas en la última celda de la tabla.

Por tanto y a modo de ejemplo, vamos a exponer esta concreción con el objetivo número 3 que es uno de los más relacionados con el tratamiento didáctico de la igualdad de género. Uno de los objetivos didácticos que el profesorado quiere conseguir con el alumnado es el nº3 “valorar la dramatización como medio para socializarse, relacionarse, respetarse, culturizarse y disfrutar de su componente lúdico”. Para ello y durante el desarrollo de las sesiones de dicha unidad didáctica, el profesorado establece los estándares de aprendizaje que, a través de unos instrumentos de evaluación (que veremos más adelante), permiten al docente valorar si un determinado alumno o alumna está consiguiendo dicho objetivo. Si suponemos que dicho alumno o alumna cumple los estándares de aprendizaje 3.1 y 3.2 redactados en la tabla, sabremos que está alcanzando el objetivo didáctico propuesto. Siguiendo la tabla de concreción, dichos estándares de aprendizaje se relacionan con el criterio de evaluación número 7 que, previamente redactado en base al Decreto 87/2015, dice lo siguiente: “reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, y utilizar el lenguaje y la comunicación como medio para intercambiar opiniones, establecer relaciones, realizar análisis críticos e interactuar durante el desarrollo de las actividades propuestas manifestando actitudes de cooperación, tolerancia y respeto”. Dicho criterio, gracias al trabajo de concreción, se ha determinado que va ligado con diversos indicadores competenciales entre los que se encuentran los siguientes: 3.3S.1., 3.3S.5., 3.3S.6., 3.3S.9., 3.3S.10 (la redacción de estos indicadores

puede consultarse en el ANEXO 1). Y por último, estos indicadores competenciales pertenecen a la competencia “Competencia Sociales y Cívicas” (CSC).

Concluyendo con el ejemplo, la tabla de concreción nos permite conocer que si el alumnado ha conseguido superar el objetivo didáctico número 3, está desarrollando las competencias sociales y cívicas y, dicha competencia, es una de las más relacionadas con los temas de carácter social entre los que se encuentran la igualdad de género y, por tanto, sabremos que desde la materia de EF vamos en el buen camino para conseguir los objetivos del proyecto integrado.

4.2. Tipos e instrumentos de evaluación.

Una vez explicado el proceso de concreción, es evidente que la evaluación es de carácter cualitativo con el objetivo de que ésta sea lo más personalizada e individualizada posible.

En cuanto a los tipos de evaluación, predominará la heteroevaluación que es aquella en la que el profesorado evalúa al estudiantado. No obstante, también se hará uso de la autoevaluación y coevaluación donde el alumnado participará en su propio proceso de evaluación, hecho que conlleva una serie de ventajas a nivel didáctico.

Por último y en relación a los instrumentos de evaluación a emplear, se exponen a continuación los principales:

- Fichas de observación del profesorado.
- Fichas de autoevaluación de cada unidad didáctica por el alumnado.
- Fichas de coevaluación.
- Rúbricas.
- Listas de control.
- Portafolios del alumnado y fichas didácticas de cada unidad didáctica.
- Aplicación “Cuaderno del Profesor” para Android o equivalente para iOS.
- Grabaciones en video y presentaciones.

A continuación presentamos un ejemplo de rúbrica para la tarea competencial de la fase número 3 del proyecto integrado:

Tabla 6. Ejemplo de rúbrica para valorar la obra dramática correspondiente a la tercera fase del proyecto.

Aspectos	0 Incompleto	1 Justo	2 Bien	3 Excelente	Punt
Adecuación con la temática de Igualdad.	La obra no tiene nada que ver con la temática de igualdad de género.	La obra presenta poca relación con la temática de la igualdad de género.	La obra se adecúa a la temática planteada.	La obra presenta una gran relación con la igualdad de género e invita a la reflexión.	
Exposición de la historia.	Poco clara y entendible. Difícil de seguir.	Se puede entender aunque con dificultades.	Clara y entendible. El público muestra interés.	Perfectamente transmitida. Se ha hecho participar al público.	
Trabajo en grupo	Muy individualista. Discriminación de género.	La obra no ha estado lo suficientemente planificada.	Todo el grupo coopera durante la mayor parte de la obra y sin discriminaciones.	La obra muestra planificación y un gran trabajo grupal sin ningún tipo de discriminación.	
Lenguaje y postura corporal	Poca expresión facial y poco lenguaje corporal.	Correcta pero poco atractiva. Expresiones faciales limitadas y poco lenguaje corporal.	Trabajada y visual. Expresiones faciales y corporales buenas. Generan atención del público.	Muy bien trabajada y visualmente atractiva. El lenguaje corporal genera mucho entusiasmo.	
Volumen, entonación y velocidad	Volumen inadecuado. Entonación no concorde al contenido. La velocidad dificulta la comprensión.	Volumen o entonación no adecuada. La velocidad permite la comprensión.	Volumen, entonación y velocidad adecuada durante la mayor parte de la obra. Facilita la comprensión.	Volumen adecuado durante toda la obra. Entonación concorde con el contenido. La velocidad facilita la comprensión.	
Vestuario	No han traído vestuario para la obra.	Han traído algo de vestuario pero no se adecúa a la temática de la obra.	Utilizan un buen vestuario acorde con la temática de la obra.	El vestuario utilizado es muy original y representa excelentemente la temática representada.	

4.3. Otras medidas específicas sobre el proyecto integrado.

Además de todo el proceso de evaluación expuesto anteriormente que realizará cada docente desde su materia pero consensuado y coordinado con todo el equipo de trabajo, todos los miembros participantes del proyecto integrado se reunirán, al menos, una vez al mes para realizar una valoración global del desarrollo del proyecto. En dichas reuniones se tratará cómo va el transcurso del proyecto, posibles aspectos a mejorar y se plantearán cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué actividades están resultando más eficaces para tratar la igualdad de género?
- ¿En qué medida se están consiguiendo los objetivos planteados?
- ¿Está aumentando el nivel de participación de las alumnas?
- ¿Qué actitudes están mostrando tanto alumnas como alumnos con respecto a los estereotipos sexistas?
- ¿Podemos incorporar alguna medida adicional a las programadas para facilitar la adquisición de los objetivos concretados?

Por último, los resultados obtenidos una vez finalizado el proyecto, serán tenidos en cuenta para mejorar futuros proyectos de cara a ofrecer una coeducación de calidad al alumnado del centro alejada de situaciones de discriminación de género.

5. CONCLUSIONES

A pesar de que durante las últimas décadas la situación sobre la discriminación de género ha mejorado en el contexto educativo, todavía queda mucho camino por recorrer. Comportamientos sexistas, sucesos motivados por la discriminación de género o incluso la propia violencia de género son elementos que se siguen dando en nuestra sociedad y, consecuentemente, en nuestros centros educativos.

En lo que respecta a la materia de EF, como hemos tratado en la primera parte del TFM, podemos encontrarnos con multitud de estereotipos sexistas originados por los propios antecedentes históricos del papel de la mujer con respecto a la actividad física y el deporte. Estos estereotipos influyen negativamente en el desarrollo del alumnado dejando en evidencia las limitaciones y puntos débiles que posee la enseñanza mixta en materia coeducativa tanto en el área de EF como en el resto de materias.

A. Pérez (2007) señala que vivimos en una sociedad que plantea al sistema educativo demandas distintas de las tradicionales, por lo que continuar con una educación formal,

tradicional y reduccionista no es la vía para una educación igualitaria y de calidad. Es por ello que la solución pasa por tender hacia una escuela coeducativa ya que ésta tiene como objetivo lograr una igualdad de oportunidades real a través del respeto y atendiendo a las características de ambos grupos. Asimismo, la coeducación está íntimamente ligada al desarrollo personal del alumnado y, por ello, una metodología basada en el desarrollo real de las competencias encaja perfectamente con dicho propósito. De hecho, las competencias son un tipo de capacidad vinculadas al “saber hacer” y que se componen de varias habilidades que dan lugar a destrezas más operativas en contextos reales de aplicación. En otras palabras, el desarrollo de las competencias permitirá al estudiantado un conocimiento, ajuste y adaptación más eficaz a los entornos familiares, académicos y sociales convirtiéndose en la vía a seguir para tender hacia una escuela coeducativa real alejada de situaciones de discriminación de género y que atienda a las necesidades e intereses individuales del alumnado para ofrecer una igualdad real de oportunidades.

Por este motivo, el proyecto interdisciplinar integrado expuesto en el presente TFM se apoya en todo lo comentado anteriormente. Concretamente, está sustentando por los pilares fundamentales de la coeducación, los métodos globalizadores con sus respectivas metodologías innovadoras basadas en las características de cada estudiante, las tareas competenciales cuya temática principal es la igualdad de género y, todo ello, quedando culminado por un proceso de concreción para una evaluación por competencias que nos permite conocer en qué grado se desarrollan dichas competencias y valorar la consecución de los objetivos planteados.

En definitiva, éste tema afecta a toda la ciudadanía y, por ello, tanto las entidades públicas como todos los elementos implicados en el proceso educativo debemos tomar parte importante en este asunto para conseguir una sociedad alejada de desigualdades y discriminaciones.

No cabe ninguna duda de que en la educación de las personas está la base de muchos de los comportamientos humanos y, por ello, la mayoría de los esfuerzos deben ir encaminados a este ámbito. Y es que como dijo Nelson Mandela, “La educación es el arma más poderosa que podemos usar para cambiar el mundo”.

6. REFERENCIAS.

Referencias bibliográficas

- Acuña, S. y Rodríguez, R. (1995): *Coeducación y tiempo libre*. Popular. Madrid.
- Coleman, J. (1987). *Psicología de la adolescencia*. Madrid. Ediciones Morata.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación física*. Granada: Universidad de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Escamilla, A. (2009): *Competencias básicas en la programación y unidades didácticas. Infantil y Primaria*. Barcelona: Graó.
- Galera, A.D. (2001). *Manual de didáctica de la EF. Una perspectiva constructivista moderada*. Barcelona: Paidós
- García-Valcárcel, A. (2009). *Modelos y estrategias de enseñanza*. Videoconferencia presentada como parte de los documentos de la materia Modelos y estrategias de enseñanza, de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey.
- Glinz Férrez, P.E. (2005). "Un acercamiento al trabajo colaborativo." *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/2.
- González Pascual, M. (2005): *¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria*. En *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5, (77-88).
- Hernández, A. M. y Sánchez, A. (2001): *Hacia una educación no sexista. Educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Anpe. Murcia.
- Lleixá, T. (2003). *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Monereo, C. (2009). "La autenticidad de la evaluación". En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 15-28). Barcelona: Edebé.
- Pérez Gómez, A. I. (2007): *Reinventar la escuela, cambiar la mirada*. Cuadernos de Pedagogía.
- Sánchez Bañuelos, F. (2000). "Análisis del deporte en edad escolar. Una alternativa para el futuro". En *I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Noviembre 2000*. Sevilla: Patronato Municipal de Dos Hermanas.

- Scharagrodsky, P. A. (2004). "Juntos pero no revueltos: la educación física en clave de género". En *Cuadernos de Pesquisa*, 34, (59-76).
- Téllez Infantes, A. (2001). "Trabajo y representaciones ideológicas de género. Propuesta para un posicionamiento analítico desde la antropología cultural". En *Gazeta de Antropología*, num.17, Texto 17-17.2001.
- Tomé, A. (1999). "Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención)". En Carlos Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 171-197). España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Torres, J. (1991). *Currículum Oculto*. Madrid. Ediciones Morata.
- Vázquez, B. y Álvarez, G. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: GRAO.

Referencias electrónicas

- <http://www.grupoactitudes.com/proyectoincoba>
- <http://ec.europa.eu/eurostat>
- <http://www.kin-ball.es/>

Referencias legales

- *Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.*
- *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Modifica la LO 2/2006.*
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).

7. ANEXOS

Anexo 1

CCBB*	INDICADORES COMPETENCIALES CONCRETADOS (3º ESO)
Aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - 1.3S.1. Participar activamente en el trabajo en grupos grandes (8–10 personas) de corta o media duración (desde una semana hasta un curso entero) negociando con el docente cuestiones básicas para el desarrollo de los mismos (fechas de entrega, momentos para la evaluación formativa, etc.). - 1.3S.2. Asumir responsabilidades en la toma de decisión dentro de un grupo de trabajo desarrollando diferentes roles como líder (orientador, colaborador, asesor, directivo, etc.). - 1.3S.4. Participar en el diseño compartido y eficiente (con la ayuda del profesor) de los instrumentos necesarios para desarrollar los procesos de autoevaluación, auto–calificación, coevaluación y cocalificación intergrupala e intragrupal.
Tratamiento de la información y competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> - 2.3S.2. Seleccionar adecuadamente las fuentes de información de las que se recibe información en base a criterios de veracidad, objetividad y fiabilidad, así como las herramientas web que ayudan a gestionarlas de manera eficaz - 2.3S.4. Conocer y saber interpretar correctamente tanto el uso como la información recogida en diversos elementos de la vida cotidiana (como tickets y facturas de las compras realizadas, planos topográficos complejos, itinerarios de interés, etc.). - 2.3S.5. Trabajar y respetar los derechos y deberes que como usuarios tenemos en la red, fomentando el buen código de funcionamiento en internet. - 2.3S.8. Participar en la creación de un banco de recursos colectivo y compartido (blog, bitácora o similar) a nivel de centro en el que participen todos los alumnos realizando aportaciones que puedan ser de interés para el resto de miembros de la comunidad educativa. - 2.3S.9. Elaborar y publicar en el espacio adecuado para ello una revista digital a partir de las aportaciones realizadas por el resto de los miembros del centro, manejando para ello con soltura las herramientas digitales online disponibles. - 2.3S.10. Elaborar documentos en los que se utilicen funciones de diseño avanzadas (insertar índices automáticos, gestión del formato de estilos,...), y diseñar y utilizar con solvencia presentaciones de diapositivas (como posible apoyo a la exposición de información) mediante herramientas como PowerPoint o similar, demostrando dominio en el manejo de las funciones de mayor nivel (cambio de fuente y tamaño de la letra, inserción de texto e imágenes, sonidos, transiciones, etc.). - 2.3S.12. Generar recorridos o rutas con POIs (puntos de interés) a través de la geolocalización, utilizando para ello las herramientas online habilitadas y subirlos a la web para ponerlos a disposición de cualquier usuario de la aplicación.
Social y ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - 3.3S.1. Participar en debates en clase sobre diferentes temas (sociales, políticos, deportivos...), respetando el turno de palabra cumpliendo las normas establecidas por el grupo, y experimentando el rol de moderador.

	<ul style="list-style-type: none"> - 3.3S.5. Mostrar una actitud de rechazo hacia aquellos casos en los que la religión o la cultura sean puestas como excusa para el incumplimiento de los Derechos Humanos (habitualmente en mujeres: ablaciones, uso del burka, maltrato sistemático, etc.). - 3.3S.6. Demostrar habilidades sociales para la resolución pacífica de conflictos aplicando de manera autónoma las normas básicas establecidas para solucionar problemas indirectos (que impliquen a otros compañeros) que se hayan producido en cualquier momento (clases, recreos, etc.), valorando positivamente la posibilidad de participar voluntariamente en el programa de mediación del centro como mediador de convivencia. 3.3S.9. Colaborar en la organización de eventos mejoren el clima o ambiente del centro (decorado de los pasillos y espacios comunes, celebración de exposiciones culturales y artísticas, etc.). - 3.3S.10. Comprender que cocinar es una tarea domestica más a compartir, sabiendo preparar platos sencillos que impliquen la utilización de electrodomésticos complejos (vitrocerámica o similar) como por ejemplo: pastas, tortillas francesas, etc.
Cultural y artística	<ul style="list-style-type: none"> - 4.3S.1. Analizar críticamente algunos elementos característicos de las culturas orientales (discriminación de la mujer, fanatismo religioso, violencia extrema, etc.) y occidentales (cánones de belleza y hábitos alimentarios poco saludables, superficialidad en los contenidos televisivos, violencia en los espectáculos deportivos, etc.). - 4.3S.4. Colaborar en publicaciones periódicas a nivel del centro (periódicos, revistas, etc.) dentro del apartado cultural, realizando críticas sobre las diferentes representaciones artísticas a las que se haya asistido (cine, teatro, conciertos, etc.); haciendo una valoración constructiva de las mismas (mejores películas, canciones...) y evitando caer en todo momento en los estereotipos relacionados con el mundo artístico. - 4.3S.5. Conocer y valorar las técnicas artísticas más novedosas (como el “Teatro de sombras corporales”, los “FlashMobs”, el “Contact improvisation”, los “LipDubs”, el “Beat Box”, las técnicas de “BodyPercussion”, etc.). - 4.3S.7. Valorar la importancia de los localismos o regionalismos propios de los países de habla hispana (España Vs. Latinoamérica) como expresión involuntaria de la cultura popular identificativa de la zona.
Conocimiento y la interacción con el mundo físico	<ul style="list-style-type: none"> - 5.3S.1. Valorar críticamente los modelos corporales y de salud de la sociedad actual (deportistas, modelos, artistas y la publicidad) y su relación con algunos trastornos alimenticios (anorexia...), así como sus consecuencias para la salud. - 5.3S.5. Conocer y practicar en situaciones controladas técnicas avanzadas de relajación y control corporal (método de Shultz, Jacobson, etc.). - 5.3S.6. Demostrar un dominio suficiente en el manejo de técnicas básicas de desenvolvimiento y orientación en el medio natural y urbano (manejo de brújula, mapas, interpretación de señales naturales,....). - 5.3S.10. Conocer el protocolo de actuación en casos de accidente (cadena de supervivencia), identificando y sabiendo aplicar de manera autónoma la maniobra de la RCP Básica (Reanimación Cardio–Pulmonar).
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - 6.3S.2. Utilizar diferentes contenidos matemáticos (interés fijo, porcentajes encadenados, etc.) para resolver o interpretar situaciones de la vida cotidiana.

	- 6.3S.6. Representar a escala planos, mapas y maquetas, conociendo así mismo algunos aspectos clave para la utilización del GPS: coordenadas terrestres, latitudes, longitudes, etc.
Comunicación lingüística.	- 7.3S.5. Leer de forma eficaz y autónoma de textos periodísticos adecuados a su edad e intereses. - 7.3S.6. Aplicar las reglas de ortografía y Acentuación (corrigiendo de manera autónoma las faltas identificadas por el docente en cada página de texto). - 7.3S.7. Expresarse oralmente ante todos los compañeros con fluidez, naturalidad y soltura durante la exposición de información relativa a los contenidos trabajados en clase, utilizando para ello un vocabulario adecuado al nivel y sin apenas utilizar apoyo visual escrito (sólo índices o títulos de diapositivas) y prolongándose durante un periodo relativamente corto de tiempo previamente establecido (a concretar en las rubricas correspondientes). - 7.3S.8. Participar activamente en debates charlas o coloquios aportando argumentaciones individuales y/o grupales, recopilando las ideas más importantes aportadas desde los diferentes puntos de vista, trabajando temáticas de interés para los alumnos (temas sociales, de interés público, etc.).

*Las Competencias Básicas (CCBB) han variado su nombre con la nueva ley de educación (LOMCE) y han pasado a llamarse Competencias Clave (CC). Además, también han variado la denominación de las propias competencias por lo que es un cambio que debemos tener en cuenta ya que el proyecto INCOBA se llevó a cabo antes de ésta última modificación. A continuación se presenta una tabla de equivalencia:

CCBB	CC
Aprender a Aprender / Autonomía e Iniciativa Personal	Aprender a Aprender / Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor
Tratamiento de la Información y Competencia Digital	Competencia Digital
Social y Ciudadana	Competencias Sociales y Cívicas
Comunicación Lingüística	Competencia Lingüística.
Cultural y Artística	Conciencia y Expresiones Culturales
Matemática	Competencia Matemática
Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico	Competencias Básicas en Ciencias y Tecnología

