

LA IGUALDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UN ENFOQUE CURRICULAR CRÍTICO

Laura Sánchez Blanco

Universidad de Valladolid

lsanchezblanco78@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Igualdad, Educación Física, currículo, teoría crítica.

RESUMEN

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE, 30-12-2020) se presenta un nuevo modelo curricular que concede un lugar prioritario a la equidad, situándola como el segundo eje de acción clave. Por ello, el objetivo general de este estudio consiste en conocer cómo se aborda la igualdad en Educación Primaria, especialmente en el diseño curricular de Educación Física, que se presenta en la nueva normativa (LOMLOE), para comprobar si tiene un enfoque crítico. El estudio es de corte cualitativo y de carácter interpretativo, las variables de análisis son los elementos curriculares. Los resultados demuestran que la perspectiva de género se trabaja en el área de Educación física para la etapa de Educación Primaria a nivel competencial, desde la formulación de los criterios de evaluación, que se plantean para las competencias específicas, y su relación con los saberes básicos. Asimismo, se demuestra la necesidad de que el alumnado adquiera un aprendizaje funcional que le permita resolver problemas y ofrecer soluciones reales, especialmente frente a las situaciones de discriminación por cuestiones de género. El profesorado de Educación Primaria también requiere una formación previa en perspectiva de género, para actuar dentro y fuera del aula de Educación Física, desde un enfoque crítico.

1. INTRODUCCIÓN

Con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE, 30-12-2020), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación (BOE, 30-12-2020), se anuncia un nuevo modelo curricular que concede un lugar prioritario a la equidad, situándola como el segundo eje de acción clave.

El currículo comprende “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación” (art. 6.1., LOMLOE). Los elementos curriculares, por tanto, se mantienen, como en la LOE (art. 6), aunque con algunas matizaciones y nuevas

denominaciones que aparecen en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 2-3-2022). Por este motivo se analiza en este estudio, el citado documento normativo para tratar de comprobar si existe un enfoque curricular crítico que aborde la Educación Física desde una perspectiva de género.

En el ámbito normativo, como señalan Bejarano Franco et al. (2019, 44), “las dos últimas leyes educativas –LOE y LOMCE– han sido muy sucedáneas en materia coeducativa, abordando este tema desde una mera declaración de intenciones”. La coeducación se menciona entre los principios educativos de la LOE (2006), donde se señala su trabajo en todas las etapas educativas, y en la disposición adicional vigesimoquinta, para fomentar “la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”, que no sufre modificación en la LOMCE (2013).

El “principio de igualdad en la política de educación” se incluyó en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE, 23-3-2007) y las administraciones asumieron la responsabilidad de dirigir una serie de actuaciones para su consecución, entre las que cabe destacar las siguientes:

- a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado (art. 24.2).

En la ley citada (art. 17), se confiere al Gobierno la responsabilidad de aprobar el Plan Estratégico de Igualdad, que incluya las medidas dirigidas a la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres, así como la eliminación de cualquier discriminación por razones de sexo. Además, le corresponde al Gobierno, la elaboración un informe (art. 18) acerca de las acciones que desarrolle para hacer efectivo el principio de igualdad. Para su reglamentación, se aprobó el Real Decreto 1729/2007, de 21 de diciembre, por el que se regula la elaboración del Informe Periódico, relativo a la efectividad del principio de Igualdad entre mujeres y hombres (BOE, 12-1-2008). Las administraciones educativas también deberán informar de sus actuaciones, en las respectivas comunidades autónomas. (Consejería de Universidades. Igualdad. Cultura y Deporte, 2021).

En el análisis curricular, las situaciones de discriminación se demuestran, especialmente, en la caracterización de unas capacidades físicas y unas habilidades motrices determinadas para las niñas y otras para los niños, que han sido identificadas por diversos investigadores, como Álamo Mendoza (2011), Blández Ángel et al. (2007), López Postigo et al. (2021), Martínez Álvarez et al. (2014), Mckensie et al. (2000), Sarkin et al. (1997), y Torras Corchero (2021), y continúan presentes en el currículo oculto con el trato diferenciado entre las niñas y los niños.

Las acciones para conseguir la equidad, desde el área de Educación Física, dependen, en cierto modo, de las actuaciones del profesorado, pues debe promover un modelo crítico en el trabajo de los contenidos curriculares y analizar la realidad social, para eliminar los estereotipos que se dan dentro y fuera del aula (Villar Varela, 2019 y 2020). Como señala Kemmis (1993, 24), “la actuación transformadora intenta producir algo más que mera teoría: quiere cambiar el mundo, no solo entenderlo”. Para interiorizar el aprendizaje. López-Postigo et al. (2021, 5) destaca el uso del Blog educativo porque permite “concienciar a los alumnos de la coeducación en “Equidad Deportiva” con una metodología innovadora”. Martínez et al. (2014, 170) utiliza “viñetas narrativas” para saber “cómo se presenta el género en nuestras clases y comprender el poder de la Educación Física para transformar los modelos dominantes”. Las viñetas se construyen “a partir de los relatos realizados de las clases de Educación Física de diferentes cursos y centros escolares”.

Según el modelo curricular crítico, para cambiar la realidad, las personas participantes en el proceso educativo tendrán que identificar “la falsa conciencia”, que distorsiona la realidad con creencias erróneas acerca de las cualidades físicas de niñas y niños, manteniendo los estereotipos en el tiempo. Para afrontar este tipo de retos, Kemmis recomienda al profesorado universitario, el modelo de ciencia social crítica de Fay (1987), que propone “un estudio histórico”, donde se muestre esa “falsa imagen” que responde a “las bases estructurales de la sociedad” (Kemmis, 1993, 24). En este caso, la teoría tiene su aplicación en el área de Educación Física, pues el análisis histórico permite comprobar cómo ha sido la evolución de la Educación Física en las niñas, cuáles fueron las iniciativas que promovieron la enseñanza mixta y cómo se representó la coeducación en el deporte (Donoso Pérez et al., 2021; Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2008; Subirats Martori y Brullet Tenas, 2006).

Una vez comprendida la teoría, las acciones prácticas, que incluyen “una intención emancipadora”, ayudarán en la búsqueda de medidas para conseguir el cambio (Kemmis, 1993, 25). En este sentido, Torras-Corchero (2021), siguiendo a Martín et al. (2017, 29), plantea un modelo curricular transformador que fomenta la coeducación y se centra en tres objetivos

específicos: “evitar que la práctica educativa discrimine a las chicas a través del currículum oculto, revalorizar las prácticas y actitudes consideradas tradicionalmente femeninas y promover una actitud crítica entre chicos y chicas sobre el género en su entorno”.

El planteamiento curricular desde un modelo crítico se puede confrontar con el propuesto en la LOMLOE (BOE, 30-12-2020). Entre los objetivos generales que se plantean en la etapa de Educación Primaria, las niñas y los niños deben: “desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (art. 7), por lo que está presente la perspectiva de género, pero se requiere un análisis por ciclos para comprobar cómo se refleja en los contenidos.

Según se explicita en la LOMLOE (BOE, 30-12-2020), los objetivos son “logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave” (art. 2a). Las competencias se organizan en específicas y clave, y los contenidos se denominan “saberes básicos”. Los estándares de aprendizaje evaluables, que estaban presentes en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 10-12- 2013) desaparecen en la definición de currículo (art. 6, LOMLOE), aunque, en el Real Decreto de enseñanzas mínimas (BOE, 2-3-2022), se destaca que se pueden mantener con carácter orientativo para los segundos cursos de cada ciclo durante el año escolar 2022-2023 (disposición transitoria primera, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

Los criterios de evaluación siguen siendo “referentes”, que permiten conocer “los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje” (art. 2d). En cambio, como se ha señalado anteriormente, los contenidos adquieren la nueva denominación de “saberes básicos”, incluyen “conocimientos, destrezas y actitudes” para cada área, y su “aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (art. 2e, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

Los contenidos, las competencias específicas y los criterios de evaluación, que se trabajarán en cada área, se contemplan en el anexo II del Real Decreto de enseñanzas mínimas (BOE, 2-3-2022). Las competencias específicas son “comunes para todos los ciclos de la etapa” (art. 10.1) y se definen como:

desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias

específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación (art. 2).

“El Perfil identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado” al finalizar la enseñanza básica (art. 9.2). El perfil de salida se presenta como “la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a dicho periodo”, es decir, a la enseñanza básica y que justifica el resto de “decisiones curriculares” (Anexo I, RD. 157/2022, de 1 de marzo). El Perfil de salida se convierte en el referente de los currículos, que se concretará en los centros mediante el trabajo con los proyectos educativos (art. 9.4).

Mientras que las competencias clave del currículo son “desempeños”, considerados “imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales”; se recogen en el Perfil de Salida, al terminar el período formativo; se basan “en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente” (art. 2b); y son las que siguen:

- a) Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- b) Competencia plurilingüe (CP).
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).
- d) Competencia digital (CD).
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).
- f) Competencia ciudadana (CC).
- g) Competencia emprendedora (CE).
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)” (art. 9.1).

La adquisición de las competencias clave permitirá al alumnado afrontar los retos actuales, porque se produce un aprendizaje significativo en el que se relaciona escuela y sociedad. Además, el alumnado al finalizar con éxito la enseñanza básica y conseguir el Perfil de Salida será capaz de afrontar diferentes desafíos, como: “Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan” (Anexo I, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

Por ello, los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia”. A su vez existe una relación entre los descriptores operativos y las competencias específicas, pues al evaluar las competencias específicas puede seguirse “el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa” (Anexo I, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

2. OBJETIVOS

El objetivo general consiste en conocer cómo se aborda la perspectiva de género en Educación Primaria, especialmente en el diseño curricular de Educación Física, que se presenta en la nueva normativa (LOMLOE) para comprobar si tiene un enfoque crítico.

Para ello se plantean en este estudio los siguientes objetivos específicos:

- Conocer qué elementos se incluyen en el currículo básico para trabajar la Educación Física desde la perspectiva de género.
- Analizar las competencias específicas del área de Educación Física
- Estudiar el posible planteamiento curricular desde un modelo crítico.

3. METODOLOGÍA

Este estudio es de corte cualitativo y de carácter interpretativo, las variables de análisis son los elementos curriculares que permiten conocer el enfoque curricular desde una perspectiva de género en el área de Educación Física, especialmente desde las siguientes competencias específicas:

- CE.1. Adoptar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social, así como medidas de responsabilidad individual y colectiva durante la práctica motriz, para interiorizar e integrar hábitos de actividad física sistemática que contribuyan al bienestar.
- CE.3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias etnoculturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes,

para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.

- CE.4. Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana (Anexo 2, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

Los análisis de este estudio se han realizado mediante el vaciado de contenido, en el que se ha establecido una relación entre los elementos curriculares. Para ello, la selección se realizó con la localización de los siguientes términos: “inclusión”, “igualdad”, “discriminación”, “equidad”, “género” y “estereotipos”. Para la escala nominal se aplicó Maxqda, un software de análisis cualitativo, que permite utilizar marcadores en los párrafos para diferenciar los términos localizados en el análisis normativo. De esta forma, se facilita el cruce de datos con un sistema de codificación entre los elementos curriculares que cuentan con las categorías seleccionadas.

Tabla 1.

Tabla 1. Análisis de datos por ciclo										
CE	CREV				SABERES BÁSICOS		PERFIL DE SALIDA: COMPETENCIAS CLAVE			
1	1	2	3	4	A	STEM2	STEM5	CPSAA2	CPSAA5	CE3
2	1	2	3		B-C	STEM1	CPSAA4	CPSAA5		
3	1	2	3		D	CCL1	CCL5	CPSAA1, 3 y 5	CC2	CC 3
4	1	2	3		E	CC3	CCEC1	CCEC2	CCEC3	CCEC4
5	1				F	STEM5	CC2	CC4	CE1	CE3

Fuente. Elaboración propia a partir del RD 157/2022, de 1 de marzo.

Nota. El sombreado representa la perspectiva de género en los elementos curriculares.

Para poder alcanzar los objetivos previamente expuestos, se diseñó una tabla de contenido con la distribución por ciclos, en la que se recogieron los datos relativos a los criterios de evaluación (CREV) que se establecen para las competencias específicas (CE), que contemplan la perspectiva de género, y su relación con los bloques de contenido que engloban los saberes básicos. Asimismo, se incluyeron las competencias clave (CC) que se trabajan en Educación Física durante la etapa de Educación Primaria: Competencia matemática y competencia en

ciencia, tecnología e ingeniería; Competencia personal, social y de aprender a aprender; Competencia emprendedora; Competencia en comunicación lingüística; Competencia en conciencia y expresión culturales (art. 9, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

Cada ciclo está compuesto por 5 competencias específicas, que se subdividen a su vez en 14 criterios de evaluación, por ciclo, dedicando 3 criterios a la perspectiva de género. Además de contener los saberes básicos en 6 bloques de contenido: “Vida activa y saludable” (A); “Organización y gestión de la actividad física” (B); “Resolución de problemas en situaciones motrices” (C); “Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices” (D); “Manifestaciones de la cultura motriz” (E); e “Interacción eficiente y sostenible con el entorno” (F), en los cuáles también se pueden encontrar respectivamente 3 contenidos por ciclo. En relación con las competencias clave, la primera guarda relación con los siguientes descriptores: “STEM2, STEM5, CPSAA2, CPSAA5, CE3”. El perfil de salida de la tercera competencia específica se corresponde con: “CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CC3”. Y la cuarta competencia específica lo hace con: “CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4” (Anexo 2, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados demuestran que la perspectiva de género se trabaja en el área de Educación física para la etapa de Educación Primaria mediante las competencias específicas 1, 3 y 4. En la competencia 2, que no contempla de forma explícita la equidad, pues se refiere a la planificación de las prácticas motrices, mientras que la competencia 5 se relaciona con el desarrollo sostenible.

En los tres ciclos de la etapa de Educación Primaria se trabajan los bloques de contenidos relacionados con el bienestar personal, físico y social en “Vida activa y saludable” y en “Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices”, como medios de actuación ante posibles situaciones discriminatorias por cuestiones de género, así como el fomento de los valores orientados hacia el respeto de las diferentes tipologías corporales, la aceptación de la diversidad y el rechazo de conductas violentas. El bloque “Manifestaciones de la cultura motriz” también se aborda desde el enfoque de la igualdad, cuando se citan “referentes en el deporte de distintos géneros”; se incluye el tratamiento de las “ligas masculinas, femeninas y mixtas de distintos deportes” y el “sexismo en el deporte amateur y profesional”.

De las competencias clave enunciadas, se trabaja de forma explícita la perspectiva de género en Competencia en comunicación lingüística (CCL5); Competencia en conciencia y expresión

culturales (CCEC3) y Competencia Ciudadana (CC 3). Cabe destacar, especialmente esta última: “Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia”.

La ordenación de los saberes no sigue un criterio cronológico, pues la secuenciación y la programación de los mismos “han de adecuarse a las intenciones didácticas y formativas que marca el alumnado en cada ciclo”. Las situaciones de aprendizaje se conciben como “un espacio abierto que fomente la curiosidad del alumnado y la observación analítica para construir su posición personal ante la realidad, una posición que debe considerarse potencialmente transformadora de la realidad social existente” (Anexo 2, RD. 157/2022, de 1 de marzo).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este estudio se ha demostrado que la perspectiva de género se incluye en los elementos curriculares básicos de la LOMLOE para trabajar la Educación Física. La propuesta curricular afecta a los objetivos generales, los contenidos (saberes básicos), los criterios de evaluación, las competencias específicas (CE) y las competencias clave (CC).

Los objetivos generales se expresan en términos de capacidades en Educación Primaria (art. 17) y se destacan las afectivas, para conseguir el desarrollo de actitudes que sean contrarias a la violencia, así como a los prejuicios y estereotipos sexistas, al igual que en las anteriores leyes educativas (LOE, 2006 y LOMCE, 2013). Asimismo, se pretende conseguir la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, idea que aparece reforzada en los principios de la LOMLOE (2020), al situar la equidad en su segundo eje de acción. El tratamiento de la violencia con carácter preventivo también adquiere una mayor importancia en el diseño curricular actual.

Con el análisis de las competencias específicas de Educación Física se ha confirmado que la perspectiva de género se incluye parcialmente, pues se trata en tres de las cinco que se plantean para cada ciclo, en el área de Educación Física. La correspondencia se encuentra solo en tres criterios de evaluación, de un total de 14, por ciclo, y tiene su aplicación en los saberes básicos de “Vida activa y saludable”, “Autorregulación emocional e interacción social” y “Manifestaciones de la cultura motriz”.

En el bloque de saberes básicos de “Vida activa y saludable”, la primera competencia específica se relaciona, especialmente, con la vida social adecuada y el cuidado de la salud mental, que se evalúa con el criterio 4, dando a conocer cuáles son los valores positivos la práctica compartida

en contextos diversos, desde el enfoque de la inclusión. El indicador de logro se demostraría con el rechazo de la violencia y de la discriminación, evitando la reproducción de estereotipos, y mediante el respeto de las diferencias individuales de cada persona. Sin embargo, no se refleja el trabajo, desde una perspectiva de género, en los descriptores de las competencias clave (STEM2, STEM5, CPSAA2, CPSAA5, CE3), vinculadas a la competencia específica 1 (véase tabla 2).

Tabla 2.

Propuesta para trabajar la igualdad de género en la práctica			
Ciclo	Criterios de evaluación: 4 Competencia específica: 1	Bloque A. Saberes básicos Vida activa y saludable	CC
1º	<p>Conocer los valores positivos de la práctica motriz compartida, en contextos inclusivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a todas las personas participantes con independencia de sus diferencias individuales. 	<p>Salud social: Actividad física como práctica social saludable.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Derechos de los niños y niñas en el deporte escolar. - Respeto a todas las personas con independencia de sus características personales. 	
2º	<p>Reconocer la propia imagen corporal y la de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acepta y respeta las diferencias individuales - Rechaza las conductas discriminatorias en contextos de práctica motriz. 	<p>Salud social: la actividad física como hábito y alternativa saludable.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Límites para evitar una competitividad desmedida. - Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar, en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. 	
3º	<p>Identificar y abordar conductas que resultan perjudiciales para la salud o afectan negativamente a la convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechaza a la violencia, a la discriminación y a los estereotipos de género, y evita activamente su reproducción 	<p>Salud mental: consolidación y ajuste realista del autoconcepto, teniendo en cuenta la perspectiva de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto y aceptación del propio cuerpo y del aspecto corporal de los demás <p>Salud social: influencia en la práctica de actividad física.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La exigencia del deporte profesional. Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar en igualdad, 	

diversidad de actividades físico-deportivas.
- **Estereotipos** corporales, de **género** y competencia motriz

Fuente. Elaboración propia a partir del RD 157/2022, de 1 de marzo

En “Autorregulación emocional e interacción social”, que se configura como cuarto bloque de saberes curriculares básicos, la coeducación se trabaja en la competencia 3 durante los tres ciclos y se evalúa mediante el criterio 3, pues se pretende desarrollar las habilidades sociales en la práctica motriz para conseguir la inclusión, desde la resolución de conflictos y el aprendizaje dialógico, existiendo una mayor responsabilidad e implicación, porque se exige el compromiso y la actitud crítica. Además, se relaciona con la competencia lingüística 5 y la competencia ciudadana 3 (véase tabla 3). Desde este análisis se aprecia un enfoque crítico mayor que puede relacionarse con la pedagogía liberadora (Ocampo López, 2008).

Tabla 3.

Propuesta inclusiva para un compromiso activo frente a la discriminación			
Ciclo	Criterios de evaluación: 3 Competencia Específica: 3	Bloque D. Saberes básicos Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.	CC
1º	Participar en las prácticas motrices cotidianas y comienza a desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión , ayuda y cooperación - Resuelve conflictos personales de forma dialógica y justa. - Muestra un compromiso activo frente a las actuaciones contrarias a la convivencia.	- Conductas que favorezcan la convivencia y la igualdad de género, inclusivas y de respeto a los demás, en situaciones motrices - Estrategias de identificación de conductas discriminatorias o contrarias a la convivencia.	CC3 CCL5
2º	Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión , ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices variadas. - Resuelve conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa. - Muestra un compromiso activo frente a los estereotipos , las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia	- Conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de competencia motriz, etnia, género u otras) - Efectos negativos y estrategias de identificación, abordaje y evitación	CC3 CCL5

3º

<p>Convivir mostrando en el contexto de las prácticas motrices habilidades sociales, diálogo en la resolución de conflictos y respeto a la diversidad (género, afectivo-sexual, de origen nacional, étnica, socio-económica o de competencia motriz),</p> <p>- Muestra actitud crítica y un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y la violencia, haciendo especial hincapié en el fomento de la igualdad de género.</p>	<p>- Identificación, abordaje y rechazo de conductas violentas o contrarias a la convivencia en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de género, capacidad o competencia motriz; actitudes xenófobas, racistas o de índole sexista; abuso sexual o cualquier forma de violencia).</p>	<p>CC3 CCL5</p>
--	---	---------------------

Fuente. Elaboración propia a partir del RD 157/2022, de 1 de marzo

El quinto bloque de saberes básicos denominado “manifestaciones de la cultura motriz” se aborda en la competencia 4, que engloba el conocimiento de las diferentes personas consideradas referentes en el deporte, desde una perspectiva de género. Con el criterio de evaluación 3, se pretende “valorar el deporte como fenómeno cultural”. El indicador de logro se mostraría con el conocimiento de los triunfos femeninos, la capacidad de análisis ante los estereotipos de género y los comportamientos sexistas, adoptando una actitud de rechazo, para evitar que se reproduzcan en el tiempo. La competencia 4, a su vez, tiene relación con la competencia clave 3 en conciencia y expresión culturales (CCEC3), en la que se establece la interacción con el entorno (véase tabla 4).

Tabla 4.

Propuesta curricular para abordar el deporte desde la perspectiva de género			
Ciclo	Criterios de evaluación: 2 Competencia Específica: 4 Criterio de evaluación: 2	Bloque E. Saberes básicos Manifestaciones de la cultura motriz	CC
<i>1º</i>	<p>Conocer y valorar los logros de distintos referentes del deporte de ambos géneros.</p> <p>- Reconoce el esfuerzo, la dedicación y los sacrificios requeridos para alcanzar dichos éxitos.</p>	- Deporte y perspectiva de género : referentes en el deporte de distintos géneros .	CCEC3

2º	Asumir una visión abierta del deporte a partir del conocimiento de distintas ligas femeninas , masculinas o mixtas, acercándose al deporte federado.	- Deporte y perspectiva de género : ligas masculinas, femeninas y mixtas de distintos deportes. - Referentes en el deporte de distintos géneros	CCEC3
	- Identifica comportamientos contrarios a la convivencia independientemente del contexto en el que tengan lugar.		
3º	Valorar el deporte como fenómeno cultural.	- Deporte y perspectiva de género : referentes en el deporte de distintos géneros .	CCEC3
	- Analiza los estereotipos de género o capacidad y los comportamientos sexistas que a veces suceden en su contexto.		
	- Rechaza y adopta actitudes que eviten su reproducción en el futuro.		

Fuente. Elaboración propia a partir del RD 157/2022, de 1 de marzo

Para responder a los desafíos actuales, el alumnado en Educación Física requiere de conocimientos teóricos en equidad, destrezas en su saber procedimental acompañadas de igualdad de oportunidades en la práctica del área y actitudes críticas para erradicar las injusticias. El aprendizaje interdisciplinar es crucial para conseguir establecer un modelo crítico en la relación sociedad-educación.

Por consiguiente, el nuevo planteamiento curricular no se puede limitar a una adquisición de contenidos, sino de una capacidad de actuación, para que tenga un enfoque crítico, es decir, un aprendizaje funcional que permita al alumnado resolver problemas y ofrecer soluciones reales, especialmente frente a las situaciones de discriminación por cuestiones de género. Asimismo, supone un aprendizaje ético para conseguir el bienestar personal de forma legítima y un compromiso social para conseguir una sociedad igualitaria. De esta forma, las intenciones formuladas en el diseño curricular no deben quedarse en un marco teórico y tienen que materializarse en respuestas reales para trabajar de forma efectiva en el área de Educación Física, porque es donde se transmiten los estereotipos sexistas que se han aprendido por condicionamiento cultural. Para cambiar la realidad social, la teoría de la “falsa conciencia” permite analizar los valores y las creencias que se han mantenido en el tiempo. La capacidad

de eliminarlos puede desarrollarse mediante una reflexión acción, sin olvidar la necesidad de configurar las comunidades de aprendizaje críticas para cambiar el sistema desde fuera, estableciendo la relación sociedad y educación.

Blández et al. (2007) analizaron la percepción del alumnado acerca de los estereotipos sexistas, que se relacionan con la actividad física y el deporte, en las etapas de educación primaria y secundaria mediante grupos de discusión. Los resultados demostraron el condicionamiento cultural que existe entre el alumnado, pues se atribuye la práctica de algunas actividades deportivas a un género determinado, la competencia motriz también se considera mayor en los alumnos, si se relaciona con la fuerza y la resistencia, mientras que la flexibilidad, el ritmo, la coordinación y la expresión corporal se identifica con las alumnas. Se percibe, por tanto, una diferenciación en las actividades por gustos y preferencias, si se da la opción de elegir entre estudiantes, porque no existe todavía concienciación crítica completa. En palabras de Freire (1976, 3) “el compromiso sería una palabra hueca, una abstracción, si no involucrase la decisión lúcida y profunda de quien lo asume. Si no se diera en el marco de lo concreto” Ante esa falta de reflexión, las alumnas optan por las actividades relacionadas con la estética corporal y los alumnos eligen actividades relacionadas con la fuerza, porque así lo aprendieron por condicionamiento cultural.

Martínez et al (2014) le confieren cuatro funciones fundamentales a la Educación Física, que se relacionan con la equidad, como son: la ampliación de prácticas para evitar su atribución a niñas o niños; la revalorización de las actividades catalogadas de femeninas, para conseguir la práctica conjunta y valorada de las mismas; la eliminación de pensamiento opresor para que tampoco existan personas oprimidas y se actúe desde el respeto; y la posibilidad de crear grupos heterogéneos, para trabajar desde la diversidad. El propósito coeducativo final, consiste en “legitimar la tradición lúdica o las prácticas contemporáneas femeninas como un capital cultural valioso para ambos” (Martínez et al., 2014. 169).

Una buena propuesta de reflexión sobre la acción es el “Edublog en Educación Física como herramienta para la coeducación, el compromiso y la intención de ser físicamente activo” de López Postigo et al (2021). Otra propuesta que puede ayudar a implementar la perspectiva crítica es “el método narrativo de investigación basado en escenas significativas”, que resultan de utilidad para “identificar, y tratar de reducir, la discriminación de género presente en las aulas de Primaria” (Martínez et al., 2014. 167).

La formación inicial del profesorado también es fundamental para aprender a enseñar desde un enfoque centrado en la equidad. Para ello, tiene que saber hacer un análisis crítico de la sociedad. Como demuestra Álamo (2011, 82), “los aspectos didácticos para la formación contra la desigualdad, están relacionados directamente con la creación de entornos sociales positivos, con el objetivo de ser eficaces”. Esta directriz también se contempla en el modelo curricular básico de la LOMLOE, por lo que si se facilitan oportunidades que conduzcan a ese aprendizaje, se conseguirá llevarlo a la práctica.

Para el tratamiento de los bloques de contenido, que se centran en la enseñanza del deporte profesional, desde un enfoque crítico, resulta necesario conocer cómo ha sido esa realidad hasta el momento para tratar de mejorarla con la finalidad de conseguir una igualdad de oportunidades real (Donoso Pérez et al, 2021, 2021). Al establecer comparaciones entre hombres y mujeres, la desigualdad conlleva a la dejadez de la práctica deportiva, por las injusticias que observan las jugadoras. Por ello, se deben buscar ejemplos de superación, que pueden ayudarles a que continúen su trayectoria, sin rendirse, y motivarles para que se conviertan en agentes activos del cambio mediante el modelo crítico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamo Mendoza, J.M. (2011). Deporte escolar y coeducación: fundamentos educativos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 394, 69-86.
- Blández Ángel, J., Fernández García, E., y Sierra Zamorano, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), 1- 21.
- Bejarano Franco, M.T., Martínez Martín, I., y Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Consejería de Universidades. Igualdad. Cultura y Deporte (2021). *Informe sobre la efectividad del principio de igualdad entre mujeres y hombres*. Dirección General de igualdad y Mujer.
- Donoso Pérez, B., Álvarez Sotomayor, A., y Reina Giménez, A. (2021). Los significados del deporte de competición para las mujeres deportistas. *Sociología del Deporte*, 2(2), 81-92. <https://doi.org/10.46661/socioldeporte.6370>
- Fay, B.S. (1987). *Critical Social Science. Liberations and its Limits*. Polity Press.

- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Comisión Ecuamélica Latinoamericana de Educación (Celadec).
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la Escuela*, 19, 15-38.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007, 12611-12645. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial de Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Postigo, L., Burgueño, R., González-Fernández, F.T., y Morente-Oria, H. (2021). El Edublog en Educación Física como herramienta para la coeducación, el compromiso y la intención de ser físicamente activo. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 1-8.
- Martínez Álvarez, L., García Monge, A., y Bores Calle, N. (2014). Narrar la práctica escolar para comprender la presencia del género en educación física y algunas posibilidades de intervenir. En E. Generelo, J. Zaragaza, y J.A. Julián (Coords.), *Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia* (pp. 165-180). Consejo Superior de Deportes.
- Mckenzie, T.L., Marshall, S., Sallis, J.F., y Conway, T. (2000). Student Activity Levels, Lesson Context, and Teacher Behaviour during Middle School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 249-259. 10.1080/02701367.2000.10608905.
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72.
- Real Decreto 1729/2007, de 21 de diciembre, por el que se regula la elaboración del Informe Periódico, relativo a la efectividad del principio de Igualdad entre mujeres y hombres,

Boletín Oficial de Estado, 11, 12 de enero de 2008, 2296-2297.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/12/21/1729>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de Estado*, 52, 2 de mayo de 2022, 24386-24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Sánchez Blanco, L. y Hernández Huerta, J.L. (2008). La Asociación para la Enseñanza de la mujer. Una iniciativa reformista de Fernando de Castro (1870-1936). *Papeles Salmantinos de Educación*, 10, 225-244.

Subirats Martori, M., y Brullet Tenas, C. (2006). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En A. González y C. Lomas (Eds.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 133-168). Graó.

Sarkin, J.A., McKenzie, T.L., & Sallis, J.F. (1997). Gender differences in physical activity during fifth-grade physical education and recess periods. *Journal of Teaching Physical Education*, 17, 99-106.

Torras-Corcheró, C. (2021). Propuesta didáctica sobre la coeducación del feminismo en la Educación Física. *Logía, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 2(1), 24-31.

Villar Varela, M. (2019). *La coeducación como llave para un desarrollo integral no sexista: un programa de formación para el profesorado* [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Santiago de Compostela.

Villar Varela, M. y Méndez-Lois, M^a.J. (2020). Innovación coeducativa y violencia de género desde el currículum del Grado de Maestra/o en Educación Primaria. Díez Gutiérrez, J., y Rodríguez Fernández, J.R. (Dirs.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 79-88). Octaedro.