

Perspectiva de género en la enseñanza de la gimnasia y los deportes de lucha

Nuria Marín Jiménez

Perspectiva de género en la enseñanza de la gimnasia y los deportes de lucha

texto:

Nuria Marín Jiménez

Textos Docentes n.º 226

edición:

Editorial Universidad de Almería, 2026

editorial@ual.es

www.ual.es/editorial

Telf/Fax: 950 015459

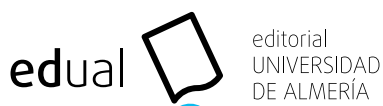
α

ISBN: 978-84-1351-446-8



Esta obra se edita bajo una licencia Creative Commons
CC BY-NC-ND Atribución-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



En este libro puede volver al índice
pulsando el pie de la página

Índice de contenidos

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 5 |
| 1.1. Justificación del manual | 5 |
| 1.2. Objetivos generales | 5 |
| 1.3. A quién va dirigido | 6 |
| 2. Claves para una lectura de género en el ámbito deportivo..... | 7 |
| 2.1. ¿Qué es la perspectiva de género?..... | 7 |
| 2.2. Estereotipos de género en el deporte | 7 |
| 2.3. Masculinización y feminización de disciplinas..... | 8 |
| 2.4. Cuerpos legitimados y cuerpos excluidos | 9 |
| 3. Gimnasia y género: historia, discurso y prácticas | 10 |
| 3.1. Evolución histórica de la gimnasia y el género | 10 |
| 3.2. Construcción cultural de la “gimnasia femenina” | 10 |
| 3.3. Invisibilización de los hombres en la gimnasia expresiva..... | 11 |
| 3.4. Propuestas coeducativas | 11 |
| 4. Luchas y masculinidades: desafiando lo normativo..... | 13 |
| 4.1. Origen y valores asociados a los deportes de lucha..... | 13 |
| 4.2. El imaginario del “guerrero”: fuerza, dominio, agresividad | 13 |
| 4.3. Invisibilización de mujeres y disidencias | 14 |
| 4.4. Juegos luchados como herramienta de inclusión..... | 14 |
| 5. El cuerpo en disputa: análisis desde lo psicomotor y lo social..... | 16 |
| 5.1. Control, expresividad y contacto físico | 16 |
| 5.2. La percepción del cuerpo propio y ajeno según el género | 16 |
| 5.3. Miedo al juicio y a la exposición corporal | 17 |
| 5.4. Análisis desde lo psicomotor y lo social | 18 |
| 6. Propuestas metodológicas inclusivas | 19 |
| 6.1. Cómo incorporar la perspectiva de género en clase | 19 |
| 6.2. Lenguaje inclusivo y no sexista..... | 19 |
| 6.3. Agrupamientos y gestión del contacto físico..... | 20 |
| 6.4. Atención a la diversidad y corporalidades no normativas | 21 |
| 6.5. Síntesis y recomendaciones finales | 22 |
| 7. Diseño de tareas y sesiones coeducativas | 23 |
| 7.1. Ejemplos de tareas y adaptaciones concretas (gimnasia y lucha) | 23 |
| ▶ Tarea 1. Secuencia gimnástica expresiva en pareja..... | 23 |

| | |
|---|----|
| ▶ Tarea 2. Lucha cooperativa de control y desequilibrio | 24 |
| ▶ Tarea 3. Proyecto de “Gimnasia para Todos” (Gymnastics for All) | 25 |
| 7.2. Criterios para la evaluación sin sesgos..... | 26 |
| 7.3. Actividades reflexivas para el alumnado..... | 26 |
| ▶ Diario de experiencia corporal..... | 26 |
| ▶ Carta a mi yo docente..... | 26 |
| ▶ Mapa corporal crítico..... | 27 |
| ▶ Diseño colectivo de una sesión coeducativa | 27 |
| 7.4. Conclusión del capítulo | 27 |
| 8. Conclusión | 28 |
| Anexo | 29 |
| Cuestionario de autoevaluación crítica del futuro docente | 29 |
| Bibliografía | 32 |
| Webs de consulta | 34 |

1. Introducción

1.1. Justificación del manual

La inclusión de la perspectiva de género en la formación universitaria no es una opción, sino una necesidad ineludible si se pretende construir una práctica docente justa, crítica y coherente con los principios de equidad e inclusión que sustentan el sistema educativo actual. En el contexto de la actividad física y el deporte, esta necesidad adquiere especial relevancia, dada la profunda carga simbólica, cultural y normativa que históricamente han sostenido las prácticas corporales.

La gimnasia y los deportes de lucha constituyen dos ámbitos paradigmáticos en cuanto a la construcción y reproducción de estereotipos de género. Mientras que la gimnasia ha sido tradicionalmente asociada a la feminidad, la delicadeza y la expresividad, las luchas corporales se han vinculado a la masculinidad, la fuerza y la agresividad. Esta polarización no solo limita la participación plena de todas las personas en ambas disciplinas, sino que condiciona los enfoques pedagógicos, las expectativas del profesorado y la percepción del propio alumnado.

Este manual surge como respuesta a la necesidad de dotar al estudiantado del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de herramientas conceptuales, metodológicas y reflexivas que le permitan **analizar críticamente** los discursos, prácticas y estructuras que atraviesan la enseñanza de la gimnasia y las luchas corporales, y **proponer alternativas coeducativas, inclusivas y contextualizadas**. Se trata, por tanto, de un material que no busca reemplazar los contenidos técnicos o didácticos de la asignatura, sino **complementarlos desde una mirada crítica y transformadora**, con el fin último de formar profesionales más conscientes, comprometidos y capaces de generar entornos motrices libres de discriminación y estigmas de género.

1.2. Objetivos generales

Este manual se plantea como una herramienta pedagógica de carácter transversal, orientada a contribuir a la formación integral del futuro profesional de la actividad física y el deporte. Sus objetivos generales son los siguientes:

- Ofrecer un marco de comprensión teórica sobre la perspectiva de género aplicada a la enseñanza de la gimnasia y los deportes de lucha.
- Identificar y problematizar los estereotipos, discursos y prácticas que reproducen desigualdades de género en estos contextos motrices.
- Proponer estrategias metodológicas, didácticas y evaluativas que promuevan una enseñanza inclusiva, crítica y coeducativa.

- Favorecer la autoevaluación del propio posicionamiento docente en relación con el género, el cuerpo, el contacto físico y la diversidad.
- Potenciar el diseño de intervenciones pedagógicas sensibles a las múltiples realidades del alumnado, respetando sus identidades, trayectorias y necesidades.

1.3. A quién va dirigido

Este manual está dirigido principalmente al **alumnado del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**, en particular a quienes cursan asignaturas vinculadas a los deportes individuales, como **Deportes Individuales II: Gimnasia y Deportes de Lucha**. Asimismo, puede resultar útil para:

- Profesorado universitario interesado en incorporar la perspectiva de género en la docencia de contenidos motrices.
- Docentes en formación inicial o permanente que busquen estrategias para desarrollar prácticas educativas más equitativas e inclusivas.
- Investigadores y profesionales del ámbito de la educación física y el deporte preocupados por la justicia social, la equidad y la diversidad en sus contextos de intervención.

2. Claves para una lectura de género en el ámbito deportivo

2.1. ¿Qué es la perspectiva de género?

La **perspectiva de género** es una herramienta analítica que permite comprender cómo las identidades, roles, relaciones de poder y construcciones sociales en torno al género afectan las experiencias, los procesos y los resultados en diversos ámbitos sociales, incluido el deporte. Desde esta perspectiva, se reconoce que “sexo” refiere a diferencias biológicas y “género” a la dimensión cultural, social e histórica que asigna significados a esas diferencias biológicas y a sus expresiones. Incorporar la perspectiva de género no equivale únicamente a añadir a las mujeres como objeto de estudio o a promover la igualdad formal, sino a **cuestionar las estructuras, los discursos y las prácticas que reproducen desigualdades, invisibilizaciones y jerarquías en función del género**. En el contexto del deporte, ello implica examinar cómo las disciplinas, los cuerpos, los espacios, las normas y los procesos de enseñanza-aprendizaje están atravesados por expectativas de género, por narrativas hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino, y por disposiciones que favorecen o limitan la participación, el reconocimiento y la legitimación de diversas identidades y corporalidades.

La perspectiva de género no debe considerarse de forma aislada, sino en relación con otras dimensiones estructurales que configuran las desigualdades dentro del deporte: clase social, origen étnico, orientación sexual, discapacidad, edad, entre otras. La **interseccionalidad** (Crenshaw, 1989) permite analizar cómo estas categorías no actúan de forma aditiva sino entrelazada. En el contexto deportivo, por ejemplo, una mujer racializada y con diversidad funcional puede enfrentar obstáculos muy distintos —y más complejos— que una mujer blanca con cuerpo normativo.

2.2. Estereotipos de género en el deporte

Los **estereotipos de género** son creencias generalizadas acerca de los rasgos, roles y comportamientos que se consideran «adecuados» para hombres y mujeres en una sociedad dada. En el ámbito deportivo, estos estereotipos se manifiestan, por ejemplo, en la asignación de ciertos deportes como ‘masculinos’ (como los de contacto o fuerza) o ‘femeninos’ (como los expresivos, de estética, de coordinación fina). Un estudio reciente muestra que estos estereotipos deportivos influyen incluso en las percepciones implícitas y explícitas que las personas tienen de quienes practican determinados deportes (Azzarita, V., Carbonari, M., Grasso, M., & Miraglia, C., 2023). Por ejemplo, la investigación de Zhiyuan Liu et al. (2023) concluye que cuando un deporte es tradicionalmente masculino, quienes lo practican son evaluados como más «masculinos» y quienes lo practican atípicamente, como mujeres, pueden ser objeto de valoración contradictoria o negativa.

Estos estereotipos tienen implicaciones concretas: moldean la selección de deportes en la infancia y la adolescencia, influyen en la autoeficacia, afectan la continuidad de la práctica y refuerzan la segregación de género en las clases de educación física y en la enseñanza universitaria. Por ello, en una asignatura del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, resulta esencial que el alumnado sea capaz de identificar y problematizar estos estereotipos, más allá de su apariencia superficial.

Muchos estereotipos atribuyen cualidades estéticas y de comportamiento al deporte “masculino” (potencia, agresividad, competencia) frente a “femenino” (gracia, control, delicadeza). Esta dicotomía impacta en la elección de disciplinas, en la valoración de los gestos motrices y en la legitimidad de las emociones expresadas durante la práctica física. Por ejemplo, la celebración emocional de una victoria suele ser percibida como “ímpetu” en los hombres y como “exageración” en las mujeres.

2.3. Masculinización y feminización de disciplinas

Las disciplinas deportivas no están al margen de la construcción de género: muchas han sido «masculinizadas» o «feminizadas» históricamente. Esta dualidad asigna distintas expectativas al alumnado, al profesorado, al entrenamiento y a los cuerpos implicados. Por «masculinización» entendemos el proceso por el cual un deporte se asocia con atributos culturales propios de la hegemonía masculina —como la fuerza, la agresividad, el dominio—; mientras que la «feminización» implica la asociación con atributos considerados femeninos —como la gracia, la sensibilidad, la estética. Estos procesos no son neutrales en cuanto a enseñanza-aprendizaje: por ejemplo, una clase de gimnasia puede reforzar la idea de que las mujeres deben moverse con delicadeza y los hombres participar solo como auxiliares o espectadores; un deporte de lucha puede reforzar la exclusión o invisibilización de las mujeres o de cuerpos que no se ajustan a un estereotipo dominante. Al adoptar una lectura de género, la tarea docente se convierte en una intervención crítica que puede **desnaturalizar** estas asignaciones binarias, ampliar la participación y diversificar los modelos de cuerpo, rendimiento y aprendizaje. Por ejemplo, el marco europeo sobre igualdad de género en el deporte señala que la cobertura mediática, la participación, la remuneración y el reconocimiento siguen presentando marcadas diferencias por género, lo que evidencia que la masculinización/feminización de disciplinas permanece como factor de desigualdad estructural ([ver](#)).

La construcción social de los deportes como masculinos o femeninos no responde a criterios biológicos, sino a **procesos históricos, culturales y mediáticos**. Por ejemplo, el boxeo y la halterofilia fueron excluidos de la participación femenina en los JJ. OO. hasta bien entrado el siglo XXI, mientras la gimnasia rítmica permanece aún hoy cerrada casi exclusivamente a mujeres en la competición oficial. La cobertura mediática también contribuye a reforzar estos estereotipos:

estudios recientes muestran que el deporte femenino sigue siendo significativamente menos difundido, con enfoques centrados en la apariencia, la vida personal o la emotividad.

2.4. Cuerpos legitimados y cuerpos excluidos

El análisis de género en el deporte exige también reflexionar sobre qué cuerpos son considerados «legítimos», visibles y valorados, y cuáles son relegados, invisibilizados o estigmatizados. Los cuerpos vinculados al ideal atlético hegemónico (musculatura masculina, agilidad femenina ‘ligera’, contacto permitido para algunos, no para otros) encuentran un lugar privilegiado en muchas disciplinas, mientras que otros cuerpos —por género, talla, forma corporal, origen étnico, identidad de género, capacidad motriz diferente— pueden quedar al margen.

Esta valoración diferencial incide en la autoimagen del alumnado, en su disposición a participar o no, en la forma en que se enseña la técnica, en los criterios de evaluación, en los agrupamientos y en la gestión del cuerpo en la clase. Desde una perspectiva de género crítica, se promueve una mirada que **visibilice la diversidad corporal**, cuestione los estándares normativos e invite a la transformación de las prácticas docentes para que todo cuerpo encuentre su espacio de aprendizaje.

La literatura señala, por ejemplo, que los deportes considerados femeninos tienden a enfatizar el cuerpo-objeto, la estética y la menor dimensión de riesgo, mientras los masculinos enfatizan el cuerpo-sujeto, la fuerza y el riesgo. Este sesgo influye en la construcción identitaria del alumnado y en la forma en que percibe su propio cuerpo y su capacidad motriz.

Para la enseñanza de la gimnasia y los deportes de lucha, esta reflexión es clave: *¿qué cuerpos he tratado como normales en mis clases? ¿Qué cuerpos han sido invisibilizados? ¿Cómo afectan mis agrupamientos, mis consignas, mi lenguaje y mis expectativas?*

En el deporte, el cuerpo no es solo una herramienta funcional, sino un espacio de legitimación simbólica. Se considera “válido” aquel cuerpo que se ajusta a los estándares del rendimiento, la estética normativa o el género hegemónico. Esta construcción excluye no solo a cuerpos con discapacidad, sino también a **cuerpos gordos, racializados, no binarios, envejecidos o no entrenados**, que quedan invisibilizados o patologizados. Desde la perspectiva de género, es fundamental **reivindicar la pluralidad corporal** como fuente de valor pedagógico y no como déficit.

3. Gimnasia y género: historia, discurso y prácticas

3.1. Evolución histórica de la gimnasia y el género

La disciplina de la gimnasia tiene raíces antiguas que abarcan desde la antigüedad clásica hasta el sistema moderno del deporte institucionalizado. Sin embargo, su evolución ha estado profundamente marcada por la construcción de género: durante largo tiempo, la gimnasia se desarrolló en torno a la masculinidad, articulando ideales corporales como la fuerza, la resistencia, la verticalidad y el dominio técnico. Por ejemplo, en los primeros Juegos Olímpicos modernos (1896) la gimnasia era estrictamente masculina.

A medida que el deporte se institucionalizó en el siglo XX, se abrió paso la participación femenina, pero con regulaciones, discursos y prácticas que “adecuaban” la gimnasia al ideal femenino de la época. Así, las mujeres accedieron más tarde y en condiciones distintas, y su práctica estuvo condicionada por expectativas de delicadeza, estética, gracia y control corporal, en contraste con la agresividad, potencia y verticalidad asociadas al cuerpo masculino.

Este proceso histórico implica que la gimnasia no puede entenderse únicamente como un conjunto de aparatos o ejercicios, sino como un campo disciplinar en el que se han construido significados culturales sobre los cuerpos, el género, la norma y la desviación. La evolución de la gimnasia femenina, desde una práctica aceptable socialmente hasta una forma ultra-especializada y competitiva, refleja cómo los cuerpos de las mujeres han sido simultáneamente visibilizados (porque eran objeto de exhibición) y regulados (porque debían responder a expectativas de género).

3.2. Construcción cultural de la “gimnasia femenina”

La expresión “gimnasia femenina” alude a un conjunto de representaciones, discursos y prácticas que han definido qué supone «hacer gimnasia» para las mujeres, y qué no. Desde cierta mirada histórica, las mujeres fueron invitadas a la gimnasia más como ejercicio de salud, estética o gracia que como deporte de alto rendimiento o de contacto físico intenso. Esta asociación cultural modeló tanto el tipo de habilidades que se valoraban (flexibilidad, expresión corporal, alineación estética) como los tipos de cuerpos que se consideraban apropiados (esbeltos, ligeros, sin volumen muscular importante).

Investigaciones muestran que, en la década de 1970, la gimnasia femenina experimentó un giro acrobático y técnico que cambió el perfil corporal de las gimnastas y también las expectativas normativas sobre su cuerpo. Por ejemplo, Barker-Ruchti (2009) analiza cómo el cuerpo de la gimnasta se convirtió en un objeto de espectáculo que conjuga juventud, ligereza, flexibilidad y simultánea capacidad acrobática, generando tensiones entre la feminidad normativa y el riesgo físico.

Este giro también plantea preguntas pedagógicas importantes para el aprendizaje en el contexto universitario: *¿Qué modelo de cuerpo considero “normal” en mis clases de gimnasia? ¿Qué tipo de gimnastas visibilizo como referentes? ¿Los imaginarios que construyo para la gimnasia femenina implican inevitablemente una subordinación al ideal estético o abren posibilidades diversas?* Reflexionar sobre estas preguntas es clave para una enseñanza crítica que no reproduzca la “gimnasia femenina” como simplemente para un sexo o para un cuerpo idealizado.

3.3. Invisibilización de los hombres en la gimnasia expresiva

Aunque la gimnasia masculina sigue existiendo y es ampliamente visible en competiciones internacionales, los hombres que practican modalidades consideradas “femeninas” (gimnasia rítmica, gimnasia estética, etc.) o, más aún, los hombres que participan en gimnasia con un enfoque expresivo o artístico, enfrentan dinámicas de invisibilidad, estigmatización o re-definición de su identidad deportiva. Un estudio español sobre gimnasia rítmica describe cómo los niños que eligen una práctica tradicionalmente «femenina» deben negociar tanto su identidad de género como la percepción social de su deporte.

La invisibilización no sólo es cuantitativa (menos participación masculina en ciertas modalidades) sino simbólica: los cuerpos masculinos “no normativos” (menos voluminosos, más expresivos, más flexibles) quedan al margen de los modelos hegemónicos de masculinidad deportiva que privilegian fuerza, potencia y contacto. Esta situación se manifiesta en la organización de la enseñanza, en la selección de agrupamientos, en la valoración del rendimiento y en la representación mediática. Así pues, el aprendizaje de la gimnasia en clave de género debe contemplar también la forma en que los cuerpos masculinos no conformes (o los cuerpos femeninos “potentes”, o cuerpos trans/disidentes) son excluidos, ignorados o invisibilizados.

3.4. Propuestas coeducativas

Desde la perspectiva de formación del futuro docente en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, resulta imprescindible plantear **estrategias coeducativas** que permitan repensar la enseñanza de la gimnasia para que sea inclusiva, crítica y transformadora. Algunas propuestas metodológicas pueden incluir:

- Adoptar un lenguaje no sexista y que visibilice las múltiples identidades de género, evitando asignaciones automáticas del tipo «este ejercicio es para chicas» o «esa destreza la hacen los chicos».
- Diseñar agrupamientos mixtos o variables, para que las alumnas y los alumnos experimenten distintos roles corporales, diferentes aparatos, intercambio de liderazgo y cooperación, y no se reproduzca la segregación de género.

- Seleccionar tareas motrices que cuestionen los estereotipos: por ejemplo, incorporar movimientos considerados «masculinos» dentro de la gimnasia femenina (salto, potencia, volteo) y movimientos valorados menos en la masculina (expresión, flexibilidad, control lento) para diversificar los cuerpos y los aprendizajes.
- Evaluar con criterios que no privilegien un cuerpo “ideal” (ligero, delgado, potente) sino la mejora personal, la variedad de expresiones corporales, la autonomía motriz y la inclusión de corporalidades diversas.
- Promover la reflexión crítica del alumnado mediante actividades de metacognición: *¿qué ideas llevábamos sobre la gimnasia antes de esta clase?, ¿qué cuerpos hemos visibilizado?, ¿quién se ha sentido cómodo o incómodo?, ¿por qué podrían cambiar estos espacios motrices?*
- Solicitar al alumnado que diseñe una sesión de gimnasia con enfoque de género, planteando sus objetivos, tareas, agrupamientos, evaluación y lengua docente, y que luego compare su propuesta con la práctica real para identificar ajustes desde una mirada crítica.

Estas propuestas buscan que la gimnasia deje de ser una práctica reproductora de género y pase a convertirse en un espacio de **transformación**: en el que todos los cuerpos tengan espacio, en el que las identidades múltiples se reconozcan y en el que la enseñanza favorezca la equidad y la diversidad corporal.

4. Luchas y masculinidades: desafiando lo normativo

4.1. Origen y valores asociados a los deportes de lucha

Los deportes de lucha —incluyendo modalidades olímpicas, artes marciales, combate corporal y deportes de contacto— tienen raíces antiguas que se entrelazan con rituales de combate, demostraciones de fuerza y estructuras sociales de poder. Tradicionalmente, estos deportes han sido concebidos como espacios donde se manifiesta un ideal de virilidad que asocia el cuerpo con la dominación, la resistencia, el control del adversario y la capacidad de soportar el dolor y la humillación. En este sentido, el aprendizaje técnico de las luchas no sólo implica destrezas motrices y tácticas, sino también la interiorización de valores sociales que reproducen una determinada construcción de lo masculino.

Desde una perspectiva de género, resulta crucial analizar cómo estos valores —fuerza, agresividad, confrontación física, victoria-derrota, jerarquía corporal— están inscritos en las prácticas de enseñanza y en los esquemas pedagógicos del deporte de lucha. Los programas de formación, los sistemas de agrupamiento, la progresión de niveles, las dinámicas de contacto físico, y las narrativas del “guerrero” o la “dominación” refuerzan un modelo hegemónico de masculinidad. Esa hegemonía limita la reflexión sobre otras formas de participación, otras corporalidades, otros aprendizajes que no se sustenten exclusivamente en la fuerza o en el dominio corporal.

4.2. El imaginario del “guerrero”: fuerza, dominio, agresividad

El imaginario del luchador o guerrero constituye uno de los símbolos más persistentes en los deportes de lucha. Ese arquetipo amalgama atributos como la potencia, la agresividad, el riesgo físico, la verticalidad, la victoria como fin, el adversario como enemigo, el cuerpo como arma. Bajo ese prisma, el aprendizaje de una disciplina de lucha no se reduce a la técnica, sino que se encuentra impregnado de valores que naturalizan una forma particular de hacer, ser, y (sobre todo) masculino.

Los estudios recientes muestran que esa cultura de combate promueve lo que se ha denominado “masculinidades hegemónicas” en los entornos deportivos de contacto: modelos de hombre que no sienten dolor, que no muestran vulnerabilidad, que disponen del cuerpo como herramienta de victoria. Por ejemplo, en el contexto de las artes marciales y los deportes de combate, se ha observado que los atletas hombres mayoritariamente internalizan normas de «hipermasculinidad» relacionadas con la agresión, la intimidación, el dominio corporal y el enfrentamiento directo.

Desde la enseñanza-aprendizaje, cabe preguntarse: *¿Qué tipo de luchador ideal estamos promoviendo? ¿Reconocemos y valoramos estilos de lucha menos agresivos, más cooperativos,*

menos confrontativos? ¿Cómo gestionamos el contacto físico, la resistencia al riesgo, el enfrentamiento? ¿De qué manera esos valores impactan en la participación de alumnado de diferente género, identidad o corporalidad?

4.3. Invisibilización de mujeres y disidencias

Aunque en las últimas décadas ha aumentado la participación femenina y de personas con identidades diversas en los deportes de lucha, persisten barreras simbólicas, normativas y pedagógicas que invisibilizan, marginan o estigmatizan a quienes no encajan en la norma del luchador hegemónico masculino. Las mujeres luchadoras pueden enfrentarse a dobles expectativas: por un lado, demostrar su capacidad técnica y física; por otro, encajar en expectativas estéticas, de control, de feminidad aceptada socialmente. En el caso de personas trans, no binarias o con corporalidades que no se ajustan al prototipo dominante, el entorno de contacto físico, asimetría corporal y enfrentamiento directo puede devenir hostil o poco acogedor.

Las investigaciones muestran que existe en los deportes de combate percepciones de que estas disciplinas son “masculinas por naturaleza” y que la participación femenina contiene riesgos de marginación o cuestionamiento. Igualmente, se ha señalado que la representación mediática, la cobertura y los modelos visibles favorecen cuerpos masculinos hegemónicos, lo que refuerza la invisibilidad de luchadoras y disidencias de género.

Desde la formación docente, es imprescindible promover reflexiones como: *¿Qué expectativas tengo ante las alumnas/os que participan en lucha? ¿Cómo gestiono el agrupamiento, la competencia, la confrontación? ¿Cómo hago visibles modelos diversos? ¿Cómo adapto las tareas para que todas las personas puedan participar sin sentirse obligadas a reproducir un ideal hegemónico?*

4.4. Juegos luchados como herramienta de inclusión

Una vía metodológica prometedora para la enseñanza con perspectiva de género de los deportes de lucha consiste en la transformación de las prácticas tradicionales hacia formas más cooperativas, menos centradas exclusivamente en el enfrentamiento vertical, y más abiertas a la diversidad corporal, de identidad y de rol. Aquí entran los llamados “juegos luchados” o dinámicas adaptadas que permiten trabajar los contenidos técnicos de la lucha (agarre, desplazamiento, control, caída, combate) desde una lógica más inclusiva.

Por ejemplo, se pueden diseñar tareas en las que los roles de “luchador/defensor” se alternan, en las que se fomente la sensibilidad motriz, la cooperación, la estrategia conjunta, la variabilidad corporal, o donde se priorice el aprendizaje del control del adversario sin violencia. Esta transformación metodológica no significa renunciar a la especificidad de la lucha, sino ampliar

su alcance y permitir que personas de géneros, identidades y corporalidades diversas participen con éxito y sin reproducciones de desigualdad.

Desde el aprendizaje universitario, sería interesante que el alumnado diseñe sesiones de lucha en las que los agrupamientos no se basen únicamente en la fuerza o el peso, sino en la variabilidad, la cooperación, la expresión motriz, y que incluyan reflexión posterior sobre el impacto del género y los estereotipos en la práctica. Esta reflexión metacognitiva permite que la enseñanza-aprendizaje no sea únicamente motriz, sino crítica y transformadora.

Las prácticas de lucha, como hemos visto, no solo revelan construcciones culturales en torno a la fuerza, la agresividad y la dominación, sino que también exponen formas muy concretas de experimentar y habitar el cuerpo. La manera en que se permite —o se restringe— el contacto físico, la gestión del espacio interpersonal, o la visibilidad del esfuerzo y la vulnerabilidad, nos remite a cuestiones profundas sobre el modo en que se ha construido social y pedagógicamente el cuerpo en la enseñanza de la actividad física. Esta dimensión corporal, que atraviesa todas las prácticas motrices, se convierte en el eje central del próximo capítulo, donde se propone un análisis crítico desde lo psicomotor y lo social para comprender cómo se disputa, regula y resignifica el cuerpo en los entornos educativos.

5. El cuerpo en disputa: análisis desde lo psicomotor y lo social

5.1. Control, expresividad y contacto físico

El cuerpo, materia primera del aprendizaje motriz, no es un mero instrumento neutro sino un espacio simbólico, relacional y dinámico que alberga tensiones entre el control técnico-psicomotor, la expresividad personal y el contacto físico con otros cuerpos. En el ámbito de la gimnasia y de los deportes de lucha, estas tensiones se hacen especialmente visibles: la posibilidad de maniobrar el cuerpo —a través de desplazamientos, saltos, agarres, equilibrios, caídas— implica simultáneamente un dominio técnico y una exposición corporal. Desde la perspectiva de género, cabe preguntarse cómo las expectativas institucionales y culturales acerca de qué debe “controlar” o “mostrar” un cuerpo masculino o femenino condicionan esos aprendizajes.

Por ejemplo, en gimnasia, la exigencia de precisión, esteticidad o alineación puede reforzar una lógica de control que alcanza incluso al cuerpo-objeto (cómo «debería lucir»), mientras que en lucha el contacto físico, la agresividad permitida, la adaptación a cargas externas, la caída, implican una visibilidad del cuerpo en su vulnerabilidad, en su potencia y en su interacción con otro cuerpo. Las formas de agrupamiento, los roles de apoyo, la progresión de aprendizaje, las modalidades de feedback docente y compañeras/os pueden privilegiar cuerpos que se ajustan a normas de dominio, control, verticalidad o resistencia, y penalizar cuerpos que se muestran débiles, flexibles o poco normativos.

Desde una lectura coeducativa, el reto docente radica en equilibrar el desarrollo técnico-psicomotor con la activación de la expresividad corporal, la sensibilidad motriz, la lectura del propio-cuerpo y del cuerpo ajeno, y la gestión ética del contacto físico. Es decir, que el proceso de enseñanza-aprendizaje no reduzca al alumnado a «cuerpos preparados para rendir», sino que invite a que cada persona habite y transforme su cuerpo, reconociendo su historia, sus características y su diversidad.

5.2. La percepción del cuerpo propio y ajeno según el género

La forma en que un alumnado percibe su propio cuerpo y el cuerpo de los demás es fuertemente mediada por normas de género que asignan valor, visibilidad, legitimidad o sanción. Estudios han evidenciado que las deportistas femeninas que participan en disciplinas consideradas «femeninas» obtienen mejores percepciones globales de su cuerpo, pero también mayores niveles de ansiedad física social (por ejemplo, preocupación por la apariencia) en comparación con aquellas que practican disciplinas más tipificadas como “masculinas”.

Asimismo, la investigación sobre educación física muestra cómo los cuerpos binarios — masculino/femenino— siguen siendo contruidos, regulados y valorados de forma distintiva: en un estudio con alumnado de secundaria se identificaron tres grandes temáticas: “cuerpos binarios”, “cuerpos competitivos” y “cuerpos fluidos”.

Estas categorías reflejan que la percepción del cuerpo propio está condicionada por lo que se espera que ese cuerpo sea o haga, según el género, y que la percepción del cuerpo ajeno (compañero, adversario, grupo) se carga de juicios sobre normalidad, fuerza, estética, “verdadera” competencia motriz.

En el ámbito de la gimnasia y las luchas, ese proceso de percepción condiciona: quién se siente cómodo en los aparatos o en el contacto físico, quién opta por permanecer al margen, quién acepta roles secundarios o es relegado a agrupamientos que reproducen estereotipos. Para la docencia, resulta crítico plantear reflexiones como: *¿qué cuerpos visibilizo como “normales” en mis clases? ¿Qué criterios de evaluación o progresión priorizo —aquellos asociados a potencia-dominación o a control-expresión? ¿Cómo influyen mis comentarios, mis consignas, mi lenguaje corporal docente en la percepción que el alumnado tiene de su propio cuerpo?*

5.3. Miedo al juicio y a la exposición corporal

El cuerpo en actividad física está inevitablemente expuesto: al juicio del docente, al de compañeras/os, al público (cuando aplica), así como a uno mismo. Este hecho adquiere una dimensión significativa cuando la percepción del cuerpo está mediada por género, corporalidad no normativa, experiencia motriz previa o contingencias culturales. El miedo al juicio —ya sea por apariencia corporal, por capacidad técnica, por participación en un ejercicio de contacto físico— puede limitar la toma de riesgos motrices, reducir la participación, aumentar la ansiedad o fomentar la autoexclusión.

La literatura muestra que, en contextos motrices, las alumnas indican mayor preocupación por la apariencia, por ser observadas, por ser evaluadas en relación con cómo se mueve su cuerpo o cómo queda posicionado en la clase. En disciplinas donde el cuerpo queda más visible (como la gimnasia) o donde el contacto físico implica vulnerabilidad (como lucha), esas inquietudes se amplifican. En consecuencia, una enseñanza que no anticipe no reconozca ni no intervenga sobre ese miedo puede reproducir desigualdades: el alumnado puede limitar su aprendizaje, evitar ciertos movimientos, resignarse a roles periféricos o abandonar la práctica.

Para favorecer un entorno de aprendizaje seguro y equitativo, es necesario que el futuro docente incorpore mecanismos de prevención y acompañamiento: explicitar que el error, la caída, la vulnerabilidad corporal son componentes del aprendizaje; fomentar la coevaluación y el apoyo mutuo; permitir distintas formas de participación; generar agrupamientos que disminuyan la

sensación de exposición individual; promover reflexiones sobre la experiencia corporal vivida, invitando al alumnado a expresar cómo se siente su cuerpo, qué le limita, qué le habilita.

5.4. Análisis desde lo psicomotor y lo social

El análisis del cuerpo desde lo psicomotor y lo social no puede quedarse en un plano meramente interpretativo. Para que esta mirada crítica tenga un impacto real en la enseñanza, el profesorado debe ser capaz de **traducir esta conciencia corporal en decisiones pedagógicas concretas**. Esto implica diseñar entornos de aprendizaje que no expongan innecesariamente a quienes sienten incomodidad con su imagen corporal, que **ofrezcan alternativas a tareas con contacto físico** y que permitan **expresar el movimiento sin someterlo a modelos estéticos hegemónicos**.

Por ejemplo, en tareas de lucha, puede incorporarse una fase inicial de exploración en la que se empleen dinámicas de aproximación sin contacto directo, o que utilicen objetos intermediarios (cintas, paños, balones). En propuestas de expresión corporal, es importante permitir la personalización del gesto, el uso de vestimenta que respete la identidad de género y el diseño de secuencias donde no todo el grupo deba ser observado simultáneamente.

La toma de conciencia sobre los cuerpos en disputa es, por tanto, una **herramienta pedagógica clave para construir sesiones más inclusivas, seguras y transformadoras**. Enseñar desde esta perspectiva implica asumir que el cuerpo del alumnado no es un “receptor” neutro, sino un sujeto político, sensible y en constante negociación con su entorno.

6. Propuestas metodológicas inclusivas

6.1. Cómo incorporar la perspectiva de género en clase

Incorporar la perspectiva de género en una clase de gimnasia o deportes de lucha implica ante todo un **cambio de mirada** por parte del docente hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje: no basta con incluir algunas actividades “de género”, sino repensar los objetivos, las dinámicas, los espacios, los materiales, la evaluación y la interacción para que el género (y la diversidad) deje de ser un añadido y se convierta en un eje estructurante. En la práctica, esto significa diseñar sesiones que cuestionen los roles tradicionales, que promuevan la participación de todos los géneros, que visibilicen corporalidades diversas y que fomenten la reflexión crítica del alumnado.

Por ejemplo, al planificar una sesión de gimnasia expresiva o de técnicas de lucha, el docente puede iniciar con una reflexión grupal sobre los estereotipos (*¿qué imágenes nos vienen a la mente cuando hablamos de ‘gimnasta’ o ‘luchador’?*), revisar el lenguaje que empleará (“podemos movernos”, “podéis empujar o desequilibrar al adversario”, sin asumir quién va a hacer qué) y establecer dinámicas mixtas o variables que permitan que todo el alumnado explore roles diversos. Investigaciones recientes indican que las metodologías activas —como el aprendizaje cooperativo o los juegos por comprensión— favorecen la igualdad de género en las clases de educación física.

Algunos criterios operativos para incorporar esta perspectiva son los siguientes:

- Fomentar la colaboración entre alumnado de diferentes géneros, eliminar los agrupamientos automáticos “chicos contra chicas”.
- Reversar roles tradicionales: las chicas pueden asumir tareas de protagonismo técnico y corporal intenso; los chicos pueden trabajar expresión, flexibilidad, control lento.
- Introducir explícitamente en la planificación y evaluación criterios de equidad, participación, diversidad corporal y reflexión sobre género.
- Dar espacio para la metacognición: incluir al final de la sesión preguntas clave que inviten al alumnado a pensar en cómo se sintió, qué cuerpos vio, qué roles se asumieron, qué expectativas tenía y qué diferencias observó.

6.2. Lenguaje inclusivo y no sexista

El lenguaje que utiliza el docente, los materiales, las consignas, los criterios de evaluación, los recursos audiovisuales, todo ello tiene un impacto directo en cómo el alumnado se ve a sí mismo, la relevancia que asigna a su cuerpo o su práctica, y la normalización de la diversidad corporal y

de género. Por tanto, usar un lenguaje inclusivo y no sexista es un componente clave de una metodología con perspectiva de género.

Algunas pautas metodológicas:

- Evitar expresiones que asignen automáticamente género (“los chicos tenéis que...”, “las chicas hacéis...”). Mejor: “el alumnado”, “vosotros/as”, “quien quiera”, “podéis”.
- Visibilizar identidades de género diversas: reconocer que puede haber alumnas, alumnos, personas no binarias o trans, y asegurarse de que las consignas y dinámicas no los invisibilicen ni los limiten.
- Revisar los materiales didácticos: imágenes, vídeos, textos deben mostrar cuerpos diversos, géneros diversos y roles variados. Estudios han mostrado que los libros de texto de educación física presentan predominancia de imágenes masculinas en actividades de contacto o potencia.
- Fomentar que el alumnado se exprese sobre su experiencia corporal sin miedo a etiquetas o juicios de “es lo que se espera de una chica/un chico”.
- Evaluar también el uso del lenguaje corporal, la actitud, la colaboración entre géneros, la autoevaluación del propio lenguaje motriz y comunicativo.

6.3. Agrupamientos y gestión del contacto físico

En las disciplinas de gimnasia y deportes de lucha, el agrupamiento de alumnado y la gestión del contacto físico son elementos metodológicos muy relevantes para incorporar la perspectiva de género. Tradicionalmente, agrupamientos rígidos (por sexo, por peso, por fuerza) y prácticas de contacto que reproducen jerarquías de poder corporal pueden reforzar estereotipos, desigualdades y excluyentes corporales.

Propuestas metodológicas específicas:

- Realizar agrupamientos mixtos, variables y rotativos: no agrupar siempre “hombres vs mujeres” o “fuerza vs flexibilidad”, sino cambiar los criterios, fomentar que todos experimenten distintos roles, aparatos, adversarios y compañeros/as.
- Gestionar el contacto físico de forma consciente: en lucha, por ejemplo, no asumir que los hombres deben sujetar o dominar a las mujeres; permitir que las mujeres asuman roles activos, que haya intercambio de adversarios/as, que se alterne el tipo de agarre, que se negocie el contacto físico según la comodidad del alumnado.

- Adaptar la progresión técnica para que el alumnado de géneros, identidades y corporalidades diversas pueda participar sin quedar relegado: por ejemplo, iniciar con ejercicios cooperativos de agarre/desplazamiento antes de escaladas agresivas de técnica, permitir variantes de menor impacto, mayor duración, menor carga de contacto físico intenso.
- Promover tareas donde la cooperación sea tan importante como la competición: por ejemplo, en lucha se pueden introducir dinámicas de “control compartido”, “volver a la base en equipo tras derribo”, “cambiar roles adversario/defensor”, en gimnasia “apoyar al compañero/a en la secuencia”, “intercambiar roles líder/seguidor”, etc.
- Al planificar la sesión, el docente debe prever tiempos para reflexión después del contacto físico: “¿cómo te has sentido al recibir un agarre fuerte?”; “¿qué sensaciones has tenido al estar en el aparato con un compañero/a de diferente género?”. La inclusión de esta fase permite visibilizar cómo el género y la corporalidad afectan la experiencia motriz.

6.4. Atención a la diversidad y corporalidades no normativas

Una metodología inclusiva no solo aborda el género como categoría binaria, sino que reconoce la pluralidad de identidades, expresiones de género, corporalidades, capacidades motrices y trayectorias personales. Atender esta diversidad implica repensar los tipos de cuerpos «legítimos», los criterios de evaluación, las expectativas de rendimiento, los materiales y los tiempos de aprendizaje.

Algunas orientaciones para el docente:

- Reconocer explícitamente que existen corporalidades diversas (personas altas, bajas, robustas, menos musculadas, con discapacidad motriz, con trayectorias no convencionales) y que todas tienen valor en la práctica motriz.
- Adaptar las tareas para que permitan distintas intensidades, distintas formas de ejecución, variantes técnicas que posibiliten la participación de todas las personas: en gimnasia, permitir diferentes grados de dificultad o expresividad; en lucha, variar los tipos de agarre, permitir variantes de menor impacto físico o distinta exigencia de agarre/peso.
- Incluir materiales alternativos y referencias de cuerpos diversos: vídeos, testimonios, modelos de aprendizaje que muestren mujeres, hombres, personas no binarias, con discapacidad o con trayectorias motrices atípicas.
- Fomentar la reflexión crítica sobre qué cuerpos son visibles y valorados en clase: incorporar preguntas como “¿qué cuerpos hemos visto como protagonistas?”, “¿quién ha estado al margen?”, “¿por qué?”.

- Evaluar no sólo desde el rendimiento técnico o físico, sino también desde la participación, el esfuerzo, la mejora personal, la asunción de roles diversos, la reflexión sobre género y corporalidad.

6.5. Síntesis y recomendaciones finales

En resumen, las propuestas metodológicas que aquí se presentan constituyen un **marco de actuación** para docentes y futuros docentes en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que deseen transformar sus clases de gimnasia y deportes de lucha en espacios verdaderamente inclusivos, equitativos y críticos. Al integrar la perspectiva de género en la planificación, el lenguaje, los tiempos, los agrupamientos, la evaluación y la reflexión, se abre la posibilidad de una enseñanza que no reproduce estereotipos, sino que genera nuevas experiencias motrices para todo el alumnado.

Para facilitar su puesta en práctica, se recomienda que el docente disponga de un **check-list previo a cada sesión** (con ítems como *¿El lenguaje es inclusivo?*, *¿Los agrupamientos permiten roles diversos?*, *¿Se contempla la reflexión sobre corporalidades?*, *¿Se adapta el contacto físico a las necesidades del alumnado?*, *¿La evaluación incluye criterios de equidad y diversidad?*), y al final de la sesión, un **espacio de metacognición** donde el alumnado pueda expresarse sobre su experiencia corporal, qué aprendió sobre género/cuerpo/diversidad y qué cambiaría en futuras sesiones.

7. Diseño de tareas y sesiones coeducativas

El diseño de tareas en el ámbito de la gimnasia y los deportes de lucha ofrece una oportunidad privilegiada para poner en práctica una enseñanza con perspectiva de género. Esto implica no solo repensar qué contenidos se imparten, sino cómo se seleccionan, organizan, comunican y evalúan. Una sesión coeducativa no consiste simplemente en evitar la discriminación, sino en **generar contextos de aprendizaje que promuevan la equidad, visibilicen la diversidad corporal y de género, y favorezcan la reflexión crítica sobre los modelos tradicionales del deporte.**

En este capítulo se presentan ejemplos de tareas y adaptaciones específicas, se proponen criterios de evaluación sin sesgos, y se sugieren actividades reflexivas que acompañen el desarrollo técnico y expresivo del alumnado.

7.1. Ejemplos de tareas y adaptaciones concretas (gimnasia y lucha)

La planificación coeducativa requiere un enfoque flexible, que contemple tanto la diversidad del alumnado como las limitaciones estructurales del espacio, el tiempo o los recursos. Las tareas deben diseñarse de forma que permitan la participación activa de todas las personas, independientemente de su género, identidad, corporalidad o trayectoria motriz previa.

► Tarea 1. Secuencia gimnástica expresiva en pareja

Objetivo: Fomentar la expresividad corporal, la cooperación y la ruptura de estereotipos asociados al género.

Objetivo específico: Promover la **reconfiguración simbólica de los roles corporales tradicionales** (fuerza/expresión, guía/acompañante), mediante una práctica expresiva y cooperativa que visibilice cómo todas las personas —independientemente de su género o corporalidad— pueden asumir cualquier función motriz.

Razonamiento didáctico: Esta tarea permite confrontar estereotipos como “los chicos cargan” y “las chicas decoran” desde la creación motriz compartida. Al diseñar juntos/as una secuencia expresiva, se fuerza un proceso de negociación de roles, niveles y estilos, que obliga a salirse de los guiones tradicionales. El uso de música, el componente creativo y el tiempo compartido invitan también a conectar con el cuerpo propio y el ajeno desde la sensibilidad, no desde la oposición.

Estructura:

- Parejas mixtas o diversas diseñan una secuencia de 6 a 8 movimientos, que incluya al menos:
 - Un desplazamiento fluido.

- Un equilibrio conjunto.
- Un cambio de nivel corporal.
- Un gesto expresivo libre.
- Se trabaja con música seleccionada por el grupo, y se estimula la inclusión de roles intercambiables (portor/ágil).
- Se presentan las secuencias al grupo, priorizando la calidad del trabajo conjunto y no la dificultad técnica.

Adaptaciones:

- Posibilidad de secuencias en trío para diversificar funciones.
- Variantes en el contacto físico según necesidades del alumnado.

► **Tarea 2. Lucha cooperativa de control y desequilibrio**

Objetivo: Explorar habilidades propias de las luchas desde un enfoque inclusivo, donde el control corporal no implique dominación.

Objetivo específico: Facilitar la **deconstrucción del modelo de lucha como enfrentamiento jerárquico**, desarrollando en su lugar una aproximación relacional, lúdica y ética al contacto corporal, que respete los límites de cada cuerpo y estimule la cooperación táctica.

Razonamiento didáctico: Al eliminar la lógica de “vencer al otro”, esta tarea permite que el alumnado viva la lucha como **una interacción mutua, no como un combate**. Cambiar el foco desde la dominación hacia el desequilibrio compartido transforma la práctica en una oportunidad para explorar la fuerza, el espacio y el cuerpo del otro/a de forma cuidadosa, adaptable, negociada. Los juegos de rol ayudan a que cada estudiante transite distintas posiciones (poder, vulnerabilidad, observación) sin que se fijen de manera estable por género o habilidad.

Estructura:

- En parejas rotativas, el alumnado practica formas de desequilibrio suave (empujes, cambios de centro de gravedad) con control progresivo.
- Se introducen “juegos de rol” donde cada persona asume en distintos momentos el papel de atacante, defensor o mediador.
- Se finaliza con un juego de lucha simbólica sin contacto directo (a través de objetos o cintas), promoviendo la imaginación y la equidad.

Adaptaciones:

- Eliminación del enfrentamiento físico directo si no es cómodo para el alumnado.
- Introducción de estrategias verbales y no verbales para “negociar” el movimiento.

► **Tarea 3. Proyecto de “Gimnasia para Todos” (Gymnastics for All)**

Objetivo: Elaborar una composición grupal cooperativa y expresiva que integre a todo el grupo sin distinción por género, nivel o capacidad.

Objetivo específico: Fomentar el **sentido de pertenencia, reconocimiento y visibilidad de todas las corporalidades** mediante un proyecto colectivo que celebre la diversidad y el trabajo en equipo, incorporando elementos técnicos y expresivos sin jerarquizar niveles de habilidad.

Razonamiento didáctico: Este proyecto tiene un fuerte valor simbólico y social. La construcción de una coreografía grupal donde todas las personas tienen espacio, rol y protagonismo contribuye a legitimar la **presencia de cuerpos no normativos, de identidades diversas y de trayectorias motrices distintas**. El uso de materiales, la integración del acrosport, y la libertad para elegir el mensaje colectivo favorecen que el grupo tome conciencia de sus dinámicas internas, y de cómo el cuerpo puede ser vehículo de transformación cultural.

Estructura:

- Equipos mixtos (4 a 6 personas) diseñan una coreografía temática que combine:
 - Movimientos acrobáticos básicos (volteo, equilibrio, salto adaptado).
 - Elementos expresivos y simbólicos.
 - Un mensaje colectivo (inclusión, diversidad, cooperación, etc.).
- Se trabaja con base musical común y se permite integrar material ligero (telas, pelotas, cintas).

Rol del Acrosport: El acrosport, como práctica cooperativa que incluye portores, ágiles, ayudantes y observadores, permite adaptar los roles a la diversidad corporal, promover el respeto, el equilibrio emocional y la planificación conjunta. Es un vehículo excelente para desactivar jerarquías tradicionales del rendimiento y generar nuevas formas de liderazgo.

Evaluación final: Valorar la originalidad, la implicación de todos los miembros, el respeto por la diversidad de cuerpos y la coherencia del mensaje transmitido.

7.2. Criterios para la evaluación sin sesgos

Evaluar desde una perspectiva de género no implica reducir la exigencia o evitar la técnica, sino incorporar criterios que **visibilicen la diversidad, eviten la reproducción de desigualdades y reconozcan la mejora personal y el compromiso grupal**. A continuación, se proponen criterios clave:

- **Participación activa y equitativa:** Se valora que el alumnado haya participado en diferentes roles y haya asumido funciones diversas, sin limitarse a los estereotipos asociados a su género o cuerpo.
- **Mejora individual:** Se prioriza el progreso personal frente al rendimiento absoluto, considerando el punto de partida de cada estudiante.
- **Reflexión crítica:** Se incorpora como ítem evaluable la capacidad del alumnado para reflexionar sobre su propia práctica desde una perspectiva de género y corporalidad.
- **Actitud inclusiva:** Se considera la disposición a colaborar, a compartir el protagonismo, a ceder espacio y a respetar la diversidad.
- **Flexibilidad técnica:** Se reconoce la capacidad de adaptar tareas, proponer variantes y diseñar soluciones creativas para permitir la participación de todo el grupo.

7.3. Actividades reflexivas para el alumnado

El aprendizaje con enfoque de género debe ser también **metacognitivo**: permitir al alumnado pensar sobre lo que siente, lo que asume y lo que transforma durante las tareas motrices. Se proponen aquí varias actividades que pueden implementarse al cierre de una sesión, como parte del trabajo autónomo o en momentos de tutoría:

► Diario de experiencia corporal

El alumnado anota tras la sesión:

- Una situación en la que se sintió cómodo/a con su cuerpo.
- Un momento de incomodidad o inseguridad.
- Qué rol desempeñó y cómo lo vivió.

Se invita a compartir voluntariamente fragmentos del diario en pequeños grupos o de forma anónima para promover el diálogo.

► Carta a mi yo docente

Redacción individual de una carta dirigida al futuro “yo como docente”, donde se compromete a aplicar al menos una estrategia coeducativa específica: qué tarea adaptará, qué lenguaje revisará,

qué agrupamiento evitará, etc. Puede utilizarse como recurso de evaluación final o de seguimiento.

► **Mapa corporal crítico**

Cada estudiante dibuja un esquema de su cuerpo y marca:

- Zonas donde sintió fuerza/control.
- Zonas donde sintió inseguridad o vergüenza.
- Zonas donde experimentó algo nuevo durante la clase.

Esta herramienta visual permite explorar la dimensión emocional y simbólica del cuerpo en la clase de educación física.

► **Diseño colectivo de una sesión coeducativa**

En pequeños grupos, el alumnado diseña una micro-sesión (20 minutos) con:

- Objetivo didáctico.
- Actividades adaptadas.
- Agrupamientos rotativos.
- Evaluación sin sesgos.
- Elementos de reflexión.

Esta propuesta permite consolidar la capacidad de planificación crítica con perspectiva de género, transfiriéndola al ejercicio profesional futuro.

7.4. Conclusión del capítulo

Diseñar tareas coeducativas en gimnasia y deportes de lucha no significa simplemente modificar el contenido, sino **revisar las estructuras profundas de la enseñanza**: cómo se organizan los cuerpos, qué roles se asignan, cómo se valora la participación, qué lenguaje se emplea, y cómo se entiende el aprendizaje. Incluir metodologías como el Acrosport, proyectos de *Gimnasia para Todos* o dinámicas de lucha cooperativa permite avanzar hacia una pedagogía más justa, crítica y transformadora.

El futuro profesional de la actividad física y el deporte debe ser capaz de leer el aula no solo como un espacio técnico, sino como un entorno político-corporal en el que se construyen subjetividades, cuerpos y relaciones. El diseño de sesiones coeducativas es, por tanto, una herramienta pedagógica, ética y social al servicio de una educación más inclusiva.

8. Conclusión

Este manual, de carácter breve e introductorio, tiene como propósito principal **despertar el interés y abrir la mirada crítica** del futuro profesorado hacia la **perspectiva de género** en el ámbito de la actividad física. No busca ofrecer respuestas cerradas ni soluciones universales, sino **invitar a la reflexión** sobre cómo los discursos, las prácticas, los cuerpos y las relaciones que se construyen en torno a la gimnasia y los deportes de lucha están atravesados por normas de género que muchas veces pasan desapercibidas.

Lejos de ser un anexo o un contenido complementario, el enfoque de género debe entenderse como un **elemento central de la práctica docente**, especialmente en disciplinas históricamente marcadas por la desigualdad y la reproducción de estereotipos. A través del análisis crítico, la planificación coeducativa y la propuesta de tareas inclusivas, este material ofrece algunas claves para **comenzar a transformar la enseñanza** desde dentro del aula.

Este manual aspira, en definitiva, a ser un **punto de partida**. Un primer paso para que quienes se están formando como profesionales de la actividad física reconozcan el poder que tienen para generar **espacios más justos, equitativos y diversos**, y asuman con responsabilidad el reto de enseñar desde el compromiso con la igualdad, el respeto y la inclusión.

Anexo

Cuestionario de autoevaluación crítica del futuro docente

Este cuestionario tiene como finalidad promover una **reflexión profunda y honesta** sobre tu rol futuro como profesional de la enseñanza de la actividad física y el deporte. No se trata de responder con aciertos o errores, sino de **analizar cómo tus decisiones, actitudes y concepciones influyen en la experiencia motriz del alumnado**, especialmente en lo relativo a las relaciones de género, la diversidad corporal y los procesos de inclusión o exclusión.

Te proponemos que respondas de forma escrita y argumentada, de manera individual. Puedes utilizar estas preguntas como guía en la elaboración de un diario docente, una reflexión final de asignatura, o como herramienta de mejora continua.

1. Prácticas y enfoque pedagógico

- ¿De qué manera crees que tu forma de enseñar puede reproducir o cuestionar estereotipos de género?
- ¿Diseñas tareas que permiten que todas las personas participen activamente, más allá de sus características corporales o de género?
- ¿Cómo gestionas los tiempos, las consignas y los espacios para evitar jerarquías entre géneros o cuerpos?
- ¿Qué estrategias utilizas (o utilizarías) para visibilizar las múltiples formas de expresión motriz sin discriminar por género o nivel?

2. Lenguaje y comunicación

- ¿Utilizas un lenguaje inclusivo, tanto verbal como no verbal, en tus sesiones? ¿Qué palabras o expresiones evitarías?
- ¿Qué cuerpos y roles aparecen en tus explicaciones, ejemplos o materiales de referencia? ¿Te reconoces reproduciendo modelos masculinizados o feminizados de movimiento?
- ¿Das el mismo tipo de feedback, corrección o refuerzo a todos los géneros? ¿Cómo lo sabes?

3. Agrupamientos y gestión del contacto físico

- ¿Cómo organizas los agrupamientos en tus sesiones? ¿Qué criterios sigues? ¿Son rotativos, cooperativos, mixtos, diversos?

- ¿Qué haces cuando una persona expresa incomodidad ante el contacto físico o el rol asignado? ¿Cómo lo gestionas sin excluir ni sobreexponer?
- ¿Te planteas previamente los posibles malestares que pueden surgir en tareas de lucha, acrobacia o expresión corporal? ¿Cómo los previenes?

4. Evaluación y toma de decisiones

- ¿Tus criterios de evaluación reconocen la mejora personal, la implicación y la actitud, o se centran únicamente en la ejecución técnica?
- ¿Cómo valoras la participación de cuerpos no normativos o identidades disidentes en tu aula? ¿Te adaptas o evalúas desde un único modelo?
- ¿Qué papel juega la autoevaluación y la coevaluación en tu práctica docente? ¿Incluyes dimensiones como el respeto, la cooperación o la reflexión crítica sobre el género?

5. Posicionamiento ético y profesional

- ¿Qué modelo de docente quieres representar en relación con la equidad, la diversidad y la justicia social?
- ¿Cómo te preparas para intervenir en casos de discriminación, comentarios sexistas o prácticas excluyentes dentro del aula?
- ¿Qué creencias personales te gustaría deconstruir o revisar para ser un/a profesional más consciente y transformador/a?

6. Compromiso con la mejora

El trabajo en coeducación no se limita a la aplicación puntual de ciertos contenidos o metodologías, sino que implica un proceso continuo de revisión, formación y transformación personal y profesional. Este último bloque invita a que te plantees de forma concreta qué compromisos puedes asumir en tu trayectoria docente para construir entornos más justos, equitativos y respetuosos con la diversidad corporal y de género.

Además de la reflexión general, considera acciones específicas que podrías llevar a cabo en tu futuro ejercicio profesional:

- ¿Qué aprendizajes has integrado sobre la perspectiva de género a lo largo de tu formación? ¿Cómo los has puesto (o piensas poner) en práctica en tus sesiones? Por ejemplo: “He aprendido a identificar tareas segregadas por género y ya empiezo a planificar actividades cooperativas con roles rotativos”.
- ¿Qué resistencias personales has identificado al abordar estos temas? ¿Cómo las estás gestionando o podrías hacerlo en el futuro? Por ejemplo: “Me cuesta salir del modelo

técnico-deportivo tradicional, pero he empezado a incluir tareas expresivas que antes evitaba”.

- ¿Qué acciones concretas te comprometes a realizar en tu práctica docente para avanzar hacia una enseñanza inclusiva y coeducativa? Por ejemplo:
 - Revisar el lenguaje que utilizo en clase, eliminando expresiones sexistas o normativas.
 - Adaptar tareas de lucha para ofrecer alternativas a quienes no deseen contacto físico directo.
 - Incluir actividades de reflexión al final de cada unidad didáctica que promuevan el pensamiento crítico sobre el cuerpo y el género.
 - Participar en cursos de formación continua sobre diversidad e inclusión en educación física.

Se sugiere finalizar este apartado redactando un breve párrafo en el que formules tu compromiso profesional, especificando al menos una medida que aplicarás en tu contexto docente y justificando por qué consideras que es relevante para avanzar hacia una práctica educativa más equitativa.

Bibliografía

Azzarita, V., Carbonari, M., Grasso, M., & Miraglia, C. (2023). Gender games. Gender roles in sport social media challenges: a content analysis. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (59), 92-108.

Liu, Z., Shentu, M., Xue, Y., Yin, Y., Wang, Z., Tang, L., ... & Zheng, W. (2023). Sport–gender stereotypes and their impact on impression evaluations. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-14.

European Commission – Sport Unit. (2022). *Factsheet: Towards More Gender Equality in Sport*. sport.ec.europa.eu

Women in Sport. (2023). *Sport, Stereotypes and Stolen Dreams: Why girls still feel they don't belong in sport*. [Women in Sport](#)

Mateo Orcajada, A. (2021). *Influence of Gender Stereotypes, Type of Sport Watched and Close Environment on Adolescent Sport Practice According to Gender*. UCAM repositorio.

Cervin, G. (2021). *Degrees of difficulty: how women's gymnastics rose to prominence and fell from grace* (Vol. 1). University of Illinois Press.

Hamza, J. S., Ahmed, Z. S., & Wahed, A. A. (2020). The history of rhythmic gymnastics for women. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(03), 6605-6612.

Barker-Ruchti, N. (2009). Ballerinas and pixies: A genealogy of the changing female gymnastics body. *The International Journal of the History of Sport*, 26(1), 45-62.

Piedra, J. (2017). Masculinity and rhythmic gymnastics. An exploration on the transgression of gender order in sport. *Masculinities & Social Change*, 6(3), 288-303.

Schiller, K. (2020). Masculinities in martial arts and combat sports—an interdisciplinary issue. *Sport in history*, 40(3), 291-295.

Moisio, R., & Beruchashvili, M. (2023). Men becoming fighters: Exploring processes of consumer socialization. *Journal of Consumer Culture*, 23(2), 331-348.

Turelli, F., Kirk, D., & Vaz, A. F. (2024). Gender in martial arts and combat sports: How are we doing? *Conexões*, 22, e024039-e024039.

Kerékgyártó, C. N., Kovács, K. E., & Papp, D. (2025). PERCEPTION OF GENDER DIFFERENCES IN COMBAT SPORTS. *Stadium-Hungarian Journal of Sport Sciences*, 8(1).

- Országhová, M. K. (2023). The gender of bruising: A critical literature review on gender in boxing. *Sociology Compass*, 17(9), e13121.
- Morano, M., Robazza, C., Ruiz, M. C., Cataldi, S., Fischetti, F., & Bortoli, L. (2020). Gender-typed sport practice, physical self-perceptions, and performance-related emotions in adolescent girls. *Sustainability*, 12(20), 8518.
- Joy, P., Zahavich, J. B., & Kirk, S. F. (2021). Gendered bodies and physical education (PE) participation: Exploring the experiences of adolescent students and PE teachers in Nova Scotia. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 663-675.
- Rojo-Ramos, J., Mayordomo-Pinilla, N., Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J. C., Mendoza-Muñoz, D. M., & Galán-Arroyo, C. (2023, February). Descriptive Study of Attitudes towards Corporal Expression in Physical Education Students in a Region of Spain. In *Healthcare* (Vol. 11, No. 4, p. 549). MDPI.
- Caracuel-Cáliz, R. F., Armada-Crespo, J. M., & Abad-Robles, M. T. (2025). Active Methodologies and Gender Equality in Physical Education: A Systematic Review. *Apunts. Educació Física i Esports*, (162), 31-42.
- Guerrero, M. A., & Guerrero Puerta, L. (2023). Advancing gender equality in schools through inclusive physical education and teaching training: A systematic review. *Societies*, 13(3), 64.
- Heckemeyer, K., Meier, M., & Grabherr, M. (2024). Gender and diversity competence in sport studies programs in higher education. *Current Issues in Sport Science (CISS)*, 9(2), 009-009.
- Işıkgöz, M. E., Şahbudak, M., Deveci, M. E., & Öztunç, M. (2025). Challenges and successes in promoting gender equality through physical education and sports: a systematic review. *BMC Public Health*, 25(1), 2117.
- Frühauf, A., Hundhausen, F., & Kopp, M. (2022). Better together? Analyzing experiences from male and female students and teachers from single-sex and coeducational physical education classes. *Behavioral Sciences*, 12(9), 306.
- Vernetta, M., López, J., & Delgado, M. A. (2009). La coevaluación en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas, en el ámbito del Espacio Europeo Universitario. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 23, 123-141.
- Crenshaw, K. (2013). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In *Feminist legal theories* (pp. 23-51). Routledge.
- Messner, M. A. (2002). *Taking the field: Women, men, and sports* (Vol. 4). U of Minnesota Press.

Webs de consulta:

<https://sport.ec.europa.eu/>

<https://womeninsport.org/resource/sport-stereotypes-and-stolen-dreams/>