



Serra, P; Cantallops, J; Palou, P; Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*. 12(Supl 2):179-192

Original

¿SIGUEN EXISTIENDO LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA? LA VISIÓN DE LAS ADOLESCENTES

¿DO GENDER STEREOTYPES STILL EXIST IN PHYSICAL EDUCATION? THE VIEWS OF ADOLESCENT GIRLS

Serra, P.¹; Cantallops, J.²; Palou, P.²; Soler, S.¹

¹Universidad de Barcelona

²Universidad de las Islas Baleares

Correspondence to:
Soler, S.
 Universidad de Barcelona
 Avda. de l'Estadi 12-22, 08038
 Barcelona
 Tel. 934255445
ssoler@gencat.cat

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
 Martos (Spain)*



Received: 17/02/2020
 Accepted: 08/03/2020



RESUMEN

La educación física es una asignatura donde los estereotipos tradicionales de género y las relaciones de desigualdad se hacen más evidentes, y por ello es un espacio idóneo para el cambio, pero también para la reproducción. El profesorado, mediante el currículum oculto que hace presente en sus clases y que perciben los y las adolescentes, es una pieza clave en la dirección que tome este proceso. Por ello, el objetivo de este estudio es identificar la percepción de las adolescentes sobre la orientación transformadora y/o reproductora de los modelos y relaciones tradicionales de género que transmite el profesorado de educación física. Se han realizado un total de 9 grupos focales compuestos por 7-8 chicas de 4º de ESO y 1º de Bachillerato. Los principales resultados muestran que las chicas perciben la presencia de estereotipos de género en la comunicación, el nivel de exigencia y la manera de organizar los grupos por parte del profesorado. Ante esta percepción, se constata la necesidad de formar al profesorado de educación física en perspectiva de género para transformar su currículum oculto con el fin de desarrollar una educación física realmente coeducativa, e impulsar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en la sociedad.

Palabras clave: género, docente, adolescentes, coeducación, currículum oculto.

ABSTRACT

Physical education can be a subject of transformation or reproduction of traditional gender models. Teachers, through the hidden curriculum that they make present in their classes and that are perceived by the adolescent, are a key piece in this process. The aim of this study is to identify the perception of adolescent girls about the transformative or reproductive orientation of traditional models and gender relations transmitted by the physical education teachers. A total of 9 focus groups have been made up of 7-8 girls from 4th of ESO and 1st from Bachillerato. Results show that girls perceive the presence of gender stereotypes in communication, the level of demand and the way in which groups are organized by teachers. Given this perception, the need to train the physical education teachers in a gender perspective to transform their hidden curriculum in order to improve physical education, work under the concept of coeducation, and promote equal opportunities in society.

Keywords: gender, teacher, teenagers, coeducation, hidden curriculum



INTRODUCCIÓN

La percepción de las adolescentes de la educación física del s. XXI

Los estereotipos de género y las relaciones de desigualdad se hacen especialmente visibles en la educación física y en el deporte. Por ello, la educación física y el deporte pueden ser un potente ámbito de reproducción de los modelos y relaciones tradicionales de género, así como también un espacio de transformación y cambio de los modelos hegemónicos (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997; Soler, 2009).

Anne Flintoff y Sheila Scraton (2001) destacan que, a menudo, aquellas chicas que no muestran interés hacia la educación física escolar, si encuentran unas actividades ajustadas a sus intereses y un contexto que les facilita la práctica deportiva fuera de la escuela, desarrollan un estilo de vida activo e incorporan la práctica deportiva, aunque no sea de competición, en su vida cotidiana. Además, apuntan que los discursos vinculados con los beneficios de la actividad física en la salud y el bienestar influyen de forma relevante en las chicas. No obstante, la propia asignatura puede configurarse como un ámbito que puede generar rechazo y promover, paradójicamente, la adopción de estilos de vida inactivos (Beltrán-Carrillo et al., 2012).

La escuela no se puede entender como un agente socializador aislado de la sociedad, sino que forma parte del sistema cultural que puede contribuir a reproducir las desigualdades entre niños y niñas (Bonafant, 1997). La propia educación no garantiza la igualdad de oportunidades entre sexos ni evita el dominio de un modelo educativo patriarcal.

Por otra parte, Pfister (2010) destaca que, en la actividad física y el deporte, los estereotipos tradicionales de masculinidad y feminidad, a pesar de los cambios que ha experimentado la sociedad occidental a inicios del s. XXI, aún son muy presentes.

La construcción social del género se produce a través de los principales agentes sociales, como la familia, la escuela o los medios de comunicación, en un proceso mediante el cual los individuos van interiorizando las normas sociales del grupo al que pertenecen (género, etnia, clase social, etc.) y

aprenden a comportarse de la forma que se espera de ellos.

La construcción social del género acaba condicionando lo que debe o no debe hacer cada individuo según si es hombre o mujer, definiendo lo masculino y lo femenino en sentidos opuestos, de forma dicotómica (Pfister, 2010; Williams y Bedward, 2001). Esta división conlleva la creación de barreras sociales y culturales para participar y comprometerse en ciertas actividades (Blández, Fernández y Sierra, 2007; Verscheure y Amade-Escot, 2007; Wellard, 2007). Tal y como señala Pfister (2010), la actividad física y el deporte son espacios donde el *doing gender* está muy presente: se manifiesta con la aparición de barreras sociales por las que, tanto mujeres como hombres, son excluidos de ciertas modalidades deportivas debido a su gran carga de género (Kirk, 2002; Webb y Macdonald, 2007; Wellard, 2007). La educación física, tiene también un importante papel en la (de)construcción del género.

Un repaso por la historia de la educación física desde un enfoque de género

La forma de ver y vivir la actividad física y el deporte de hombres y mujeres, así como el mayor o menor nivel de incidencia de los modelos y relaciones tradicionales de género en sus elecciones y formas de interacción cotidianas en el deporte, dependerá, en gran medida, del papel de la escuela y, más concretamente, de la educación física y del curriculum oculto del profesorado (Soler, 2007).

Si bien en los primeros años del siglo XX había una corriente importante que favorecía la participación de las mujeres en el deporte, durante la época franquista la práctica deportiva femenina y la educación física estaban fuertemente condicionadas por los cánones morales, estéticos y médicos, que delimitaban y fijaban notablemente el ejercicio que era propio y aconsejable para las mujeres, y para los hombres. La educación física escolar de la época, en un modelo educativo segregado, era un claro reflejo de esta diferenciación y jerarquización, de las actividades que podían realizar unas y otros. La educación física masculina, dependiente del Frente Nacional de Juventudes, potenciaba la agresividad y virilidad de los hombres, reforzando su papel dominante,



mientras que la educación física femenina, controlada por la Sección Femenina, pretendía mejorar la función maternal de la mujer, cuidando los aspectos artísticos y expresivos, reforzando la apariencia delicada y frágil, y evitando los deportes que podían suponer su virilización (García-Bonafé y Asins, 1995).

La instauración de la educación física mixta, con la Ley General de Educación de 1970, parecía que debía resolver la diferenciación y la reproducción de los modelos tradicionales de género. Sin embargo, la educación física mixta, desarrollada bajo un orden de género androcéntrico en que el modelo masculino se consideraba superior y más valioso que el femenino, supuso la inhibición de las cualidades físicas y las actividades más características de las mujeres, así como la valoración de las actitudes y valores propios de la cultura masculina por encima de los rasgos asociados a la cultura femenina (García Bonafé y Asins, 1995; Subirats y Tomé, 2007).

Desde los años 80, son múltiples las investigaciones que muestran que la educación física, a pesar de los cambios legales, es un área en que la construcción social del género puede ser mantenida y perpetuada (Bain, 1985; Chepyator-Thomson y Ennis, 1997; Flintoff y Scraton, 2001; López Crespo, 2001; Scraton, 1995; Soler, 2007; Vázquez y Álvarez, 1990). Tanto en el ámbito español como internacional, el predominio de un currículum claramente androcéntrico es evidente y, como ya planteaba Patricia Vertinsky (1992, 378): “las clases son simplemente una invitación para las chicas a participar en la educación física de los niños”. En esta línea, el currículum en los centros educativos puede incorporar prácticas discriminatorias, así como transmitir los roles de género (Bain, 1985). El desarrollo de una educación física basada en los deportes reglamentados, en la eficiencia y los resultados sitúa a la mayoría de las chicas, y también a los chicos que se sitúan en modelos de masculinidad no hegemónica, en inferioridad de condiciones.

Algunos estudios realizados en la educación física revelan las siguientes actitudes de las chicas cuando la materia (o la práctica deportiva) se desenvuelve en un modelo hegemónico: rechazo hacia los esfuerzos físicos de intensidad media; considerar que el deporte “es cosa de chicos” o que los chicos “son mejores en

el deporte”; y/o prefieren no jugar conjuntamente por considerar a los chicos unos “brutos”. Sin embargo, las actitudes masculinas se basan en la aceptación de un nivel medio de esfuerzo físico, reflejar el hombre como “héroe”, considerarse motrizmente superiores, considerar las actividades “clasificadas” para las niñas no aptas para su práctica, o considerar a las chicas unas “patosas”, entre otras (Dowling, 2006, 2013; Flintoff y Scraton, 2001; Webb y Macdonald, 2007; Vázquez y Álvarez, 1990).

Ante las limitaciones del modelo de la escuela mixta, se ha propuesto el modelo de escuela coeducativa, que surge como alternativa al modelo anterior y va mucho más allá de la agrupación conjunta de niños y niñas o de la uniformización de los contenidos. La escuela coeducativa pretende trabajar desde un enfoque transformador, planteándose los objetivos de reducir las desigualdades y eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. De esta manera se persigue mejorar el aprendizaje de cada grupo, así como la eliminación de los estereotipos de género, y la valoración de la cultura femenina como un valor tanto para hombres como para mujeres. La instauración de este modelo educativo no solo parte de una reforma legislativa, sino que requiere especialmente la implicación del profesorado. La utilización de nuevos recursos metodológicos, organizativos y didácticos, la introducción de materiales y contenidos novedosos, y finalmente, el cambio de las creencias y saberes del profesorado ayudarán al alumnado a adquirir diferentes aptitudes y capacidades hacia la asignatura de Educación Física y hacia la actividad física en general (Sparkes, 1996). En definitiva, a pesar de que la escuela puede ser reproductora de los estereotipos y contribuir con la jerarquización de los géneros, también puede ayudar a la transformación de estos (Soler, 2007; Wright, 1995).

Algunos trabajos destacan que en las sesiones de Educación Física los estereotipos de género influyen directamente en la percepción de la habilidad en dicha materia y en las actividades físico-deportivas (Deemer, Thoman, Chase y Smith, 2014). Además, son muchas las investigaciones que han recalado que la experiencia que viven muchas chicas - y también algunos chicos - en la educación física no es positiva, y que muchas chicas se consideran sin la capacidad necesaria para desarrollar las actividades



motrices propuestas (Blández, Fernández y Sierra, 2007; Hay y Macdonald, 2010; Scraton y Flintoff, 2006). Otros trabajos destacan como la elección de la asignatura de Educación Física (cuando ésta es optativa) depende estrictamente del factor de percibirse hábiles (o no) en la materia (Sulz, Humbert, Gyurcsik, Chad y Gibbons, 2010; Velija y Kumar, 2009).

Las personas desarrollan interés hacia una actividad cuando se perciben competentes para realizarla y cuando anticipan que su implicación será positiva para su propio desarrollo y reconocimiento social. Por el contrario, resultará complicado que una persona se interese hacia una tarea cuando se prevén resultados negativos o que no será capaz de desarrollar las tareas.

En este sentido, el estudio de Fernández *et al.* (2010), pone en evidencia que en todos los niveles educativos estudiados se dan las siguientes características: aunque el interés de las chicas por la educación física sea bueno, es siempre menor que el interés de los chicos; la cantidad de actividad física que realizan las chicas es siempre inferior a la de los chicos, y su intensidad es más baja; las chicas se perciben siempre menos competentes que los chicos; la práctica física que realizan chicos y chicas continúa reproduciendo los estereotipos tradicionales de género; y, las chicas perciben menos apoyo social para la práctica de actividad físico-deportiva que los chicos. Esta percepción se va incrementando a medida que la edad de las adolescentes aumenta

Para fomentar el interés de las chicas hacia la educación física y con ella hacia la actividad física y el deporte, pues, será necesario cambiar estas percepciones. Para ello, las actitudes del profesorado y del resto del grupo serán un mecanismo clave, ya que en las interacciones cotidianas en las clases de educación física se puede reforzar o debilitar esta percepción de competencia.

Currículum oculto: actitudes del profesorado y alumnado relacionadas con la perspectiva de género

El profesorado, además de actuar como trasmisor de conocimientos, juega un papel importante y específico en la producción y transmisión de mensajes culturales (Soler, 2009). La actitud del profesorado es básica en la reproducción o eliminación de los estereotipos de género (Bonaf, 1997).

Mediante el currículum oculto, se siguen reproduciendo los modelos tradicionales de género, así como también los estereotipos de feminidad y masculinidad hegemónicos los cuales siguen presentes de forma más o menos “inconsciente”, reforzando unas conductas adecuadas, o inadecuadas, según el género (Fernández, 2008; Scraton, 1995; Vázquez y Álvarez, 1990; Vázquez, Fernández y Ferro, 2000). El currículum oculto es todo aquello que se aprende en el día a día y que no forma parte del currículum formal, por lo que no está planificado ni reglado. Son valores, creencias, prejuicios, principios, estereotipos, actitudes, expectativas, etc. que conforman una pedagogía implícita tan eficaz como la pedagogía explícita (Vázquez y Álvarez, 1990).

En este sentido, como indican Vázquez y Álvarez (1990), la educación física puede considerarse una de las disciplinas en las que el currículum tiene tanto o más contenido oculto que manifiesto, ya que en ella se hace referencia a aspectos antropomórficos profundos (conciencia y valoración del propio cuerpo, su relación con la cultura, los modelos corporales dominantes para ambos sexos, etc.).

Como destaca Soler (2007), los principales mecanismos mediante los cuales el profesorado incide en los modelos y relaciones de género son los siguientes: las expectativas hacia los niños y niñas, la comunicación con el alumnado en el aula, los recursos didácticos que utiliza, los mecanismos de organización de la sesión, la forma de evaluación y la resistencia al cambio.

Según Evans (2004), las expectativas que más inciden en la actuación del profesorado son las relacionadas con el rendimiento (nivel de habilidad). En esta línea de trabajo, los resultados de Vázquez, Fernández y Ferro (2000) concluyen que las



expectativas del profesorado hacia el rendimiento motor son más favorables a los alumnos que a las alumnas. Según varios trabajos, el profesorado exige menos a las chicas que a los chicos en las sesiones de educación física o en la evaluación (Blández et al., 2007, Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., y Martínez-Martínez, J. (2019).

En relación con la comunicación hacia el alumnado en el aula, y si nos centramos en la interacción cotidiana, la mayoría de los estudios coinciden en el hecho que las formas de interacción entre niños y niñas son diferenciadas y desiguales (Vázquez, Fernández, Ferro, 2000; Wright, 1995). Mediante el lenguaje, por ejemplo, se refuerza a los chicos por aspectos ligados al rendimiento y a las chicas por cuestiones más vinculadas con la apariencia.

Si nos centramos en los recursos didácticos que utiliza el profesorado en sus sesiones, además de establecer estrategias para fomentar una participación activa de las niñas, es fundamental crear un ambiente en el cual la experiencia pueda resultar positiva, ya que “no es el deporte en sí mismo el que hace que la experiencia sea negativa o represiva, sino la exclusión, la situación de ridiculización y la falta de reconocimiento que, a menudo, acompañan estas experiencias” (Ennis, 1999: 46).

Así mismo, las actitudes y relaciones del alumnado, así como las decisiones y actitudes del profesorado, pueden provocar una organización que no sea, realmente, igualitaria (Martínez-Álvarez y García-Monge, 2002, 2007; García-Monge y Martínez-Álvarez, 2003). La aparente neutralidad en las decisiones sobre cómo realizar la organización de la sesión comporta que se continúen manteniendo los modelos y las relaciones tradicionales de género sin tomar conciencia del problema, a menudo más por omisión, que por actuación del profesorado (Soler, 2007).

En cuanto a la evaluación, Flintoff (1990) señala que las actividades elegidas para la evaluación, así como la forma de ser evaluadas, juegan un papel relevante para determinar la nota final del alumnado. Además, si se utilizan, exclusivamente, sistemas de evaluación cuantitativa en términos de rendimiento puede llegar a ser discriminatoria, ya que el alumnado no parte de la misma situación y la motivación puede decaer.

Diversos estudios (Hay y Macdonald, 2009; Penney, 2007) mencionan que las percepciones del profesorado hacia las chicas en las sesiones de educación física suelen ser negativas o muy diferentes a las que tienen hacia los chicos. Esta actitud del profesorado influye negativamente sobre las percepciones de las chicas hacia dicha asignatura y, consecuentemente, hacia la actividad física en general. En cambio, si el profesorado cree en la capacidad física de las niñas y en sus posibilidades motrices, éstas desarrollarán al máximo todo su potencial independientemente del estereotipo femenino (Barbero, 1996; Hay y Macdonald, 2009; Penney, 2007).

Por todo lo anterior, el presente estudio se centra en identificar la percepción de las adolescentes de ESO y 1º de Bachillerato sobre la orientación transformadora o reproductora de los modelos y relaciones tradicionales de género que transmite el profesorado de educación física.

MATERIAL Y MÉTODOS

Instrumento y participantes

Para poder alcanzar el objetivo de este trabajo se han llevado a cabo 9 grupos focales, formados por 6 o 7 alumnas de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato. Esta técnica permite indagar sobre las actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de las personas participantes (Sparkes y Smith, 2014). Cada grupo focal se realizó en tres centros educativos diferente de tres comunidades autónomas diferentes (Cataluña, Madrid y Galicia), incluyendo 5 centros públicos y 4 concertados. La duración media de los grupos focales ha sido de 73 minutos.

Procedimiento

La selección de las participantes para los grupos focales se realizó a partir del criterio que realizaran actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo. Las participantes fueron elegidas por su docente de educación física. Todas ellas presentaron el consentimiento familiar para participar en el estudio. Asimismo, el centro educativo debía expresar por escrito la voluntad de participar en el proyecto de investigación. Todos los grupos focales se llevaron a cabo durante el horario lectivo, y en concreto, durante la sesión de educación física. El espacio elegido fue un lugar (aula o biblioteca), cercano a las participantes y a la vez, que durante la administración



del grupo focal no pudiera entrar ni profesorado ni alumnado. Se garantizó la confidencialidad de los datos y el anonimato de las informantes por lo que los nombres que aparecen en el trabajo son seudónimos.

Para el desarrollo de los grupos focales, se elaboró un guion de entrevista grupal semiestructurado, con las preguntas clave vinculadas con el objetivo del estudio. Los grupos focales fueron conducidos por las investigadoras del proyecto, ya familiarizadas con esta técnica

Análisis de datos

Los grupos focales fueron codificados y analizados siguiendo las recomendaciones del trabajo de Sparkes y Smith (2014). Siguiendo dichos autores, se ha realizado un análisis temático identificando y categorizando los temas siguiendo seis fases: 1) familiarización con los datos mediante la transcripción y lectura de los grupos focales; 2) creación de los códigos de codificación a partir de la literatura existente, y creación de nuevos códigos a modo inductivo; 3) agrupación de los códigos en los temas principales; 4) revisión de los temas; 5) definición de los temas; y 6) elaboración del informe final. Para realizar cada una de estas fases se ha utilizado el Software ATLAS.TI en su versión 8.3.20.0.

RESULTADOS

Los resultados de este artículo se articulan en dos temas principales: 1) la percepción del nivel de competencia de las chicas a partir de la configuración de los grupos; y, 2) la exigencia del profesorado. La descripción de cada una de los temas y subtemas se detalla a continuación.

Tema I. La percepción del nivel de competencia de las chicas a partir de la configuración de los grupos

Este tema de análisis se distribuye en tres subtemas relacionados con la percepción del nivel de competencia según la estrategia utilizada en la configuración de los grupos: la separación por sexos, la formación de grupos según nivel, y la elección entre alumnado.

Por ser chica, considera que eres menos atlética

Las participantes hacen referencia en varias ocasiones a la manera de organizar los grupos de trabajo durante la sesión de EF. Algunas de las participantes remarcan que durante su formación secundaria obligatoria, el profesorado a menudo ha organizado los grupos por sexo.

La división del grupo clase según el sexo, sin ningún tipo de explicación, no acaba de convencer a las adolescentes, que lo perciben como una forma de “división”. Carmen lo pone claramente de manifiesto:

Y también por cómo te enseñan los profesores, también enseñan a dividir, hay algunos que sí. En plan, que cogen.... Hay que hacer un partido de algo, “bueno, pues chicos y después chicas.

La interpretación que muchas de ellas hacen de esta división es la de que, por ser chicas, les atribuyen menos habilidad y condición física. Así lo comenta Jasmín, la cual reflexiona sobre el porqué se utiliza esta estrategia y llega a una conclusión bastante clara de lo que piensa su profesor:

No, yo no lo sé, Habría que preguntárselo a él porque separa a chicos de chicas. Supongo que porque él piensa que..., que las chicas jugando con chicas estarán más cómodas y estarán más a un mismo nivel, y los chicos igual. Lo que pasa es que él piensa que las chicas están a este nivel y los chicos en éste (sitúa las manos en horizontal para similar los niveles de ambos



sexos como si se tratara de una balanza, estando la mano que corresponde a los chicos bastante más alta que la de las chicas). Porque el año pasado había por ejemplo una chica que hace atletismo, que les daba mil vueltas a todos los chicos. Pero nada, la ponía con las que casi no sabían jugar. O sea, es más, es que eso está claro, hay personas más atléticas y personas menos atléticas, y por ser chica, considera que eres menos atlética. O al menos yo, creo que él piensa así, por lo que hace y por lo que...

La explicación que da Jasmín a esta separación nos permite constatar cómo ella interpreta que la división podría entenderse si se hace para facilitar el proceso de aprendizaje de las chicas, para que estén más cómodas. No obstante, rápidamente relaciona la estrategia de la separación por sexos a la atribución de niveles diferentes a ellos y a ellas. Con ello constata como mediante la formación de grupos por sexos, sin ningún tipo de explicación, junto con el resto de actitudes y comportamientos del profesor, el mensaje que llega a las chicas a través del currículum oculto es que ellas son menos hábiles.

Esta percepción se refuerza aún más cuando en el grupo de chicas sí que se permite participar a algún chico debido, precisamente, a que este no puede estar al “nivel” del resto de sus compañeros. Sara también pone un ejemplo:

Me acuerdo el año pasado, cuando jugaba a baloncesto, que las chicas jugaban por una parte y los chicos por otra. Había

un chico en el grupo de chicas, pero porque tenía un problema de espalda o algo así y no estaba al nivel de los otros, por decirlo así.

Son las mismas adolescentes quienes proponen una solución a la discriminación percibida en la forma de agrupación para realizar las sesiones. Así pues, Lucía propone “*si juegan mejor, pues..., con los que juegan mejor, y los que juegan peor pues enseñarles para que lleguen a jugar mejor. No poner chicas y chicos*”. En este caso, Lucía propone trabajar por niveles sin que ello implique, sin embargo, el hecho de ser chico o chica, ya que parte de la idea que puede haber tanto chicas como chicos que tengan un buen nivel. Así, sigue con la idea de que el nivel deportivo o de condición física es relevante en educación física, si bien lo desvincula del género.

Nos decía de ponernos con los chicos, sobre todo porque los que supieran jugar nos enseñaran.

Por otra parte, una estrategia que las chicas también han experimentado es la de formar grupos mixtos para que ellos les enseñen a ellas. Irene describe la justificación de porqué la profesora se lo proponía:

En primaria era la profesora quien nos decía de ponernos con los chicos, sobre todo porque los que supieran jugar nos enseñaran. Por ejemplo, a voleibol, pues se me daba muy mal y si me ponía con alguien que se le daba mal, pues no aprendía. Y me puso con un chico porque sabía que me enseñaba a practicar. Y estábamos todas con chicos, y siempre nos hacían



*poner juntos los chicos
y las chicas.*

Se observa, pues, como la agrupación mixta “obligatoria” también en este caso refuerza la idea de que los chicos son más hábiles y las chicas menos.

A las niñas nunca nos eligen ni nada

Otras fórmulas para generar los grupos de trabajo es que sea el propio alumnado quién elija los equipos. En este caso, ellas asumen que serán las últimas en ser escogidas, tal y como expone Rocío:

*Porque también en
gimnasia [refiriéndose
a educación física],
por ejemplo, cuando
hay que jugar al
fútbol, ya a las niñas
nunca nos eligen ni
nada [Risas].*

Laura tiene claro que en estos casos “*nos tiene que colocar el profesor*”.

También la formación de los equipos en un formato libre, en los que el alumnado elige públicamente como será la composición de su equipo, evidencia los modelos y relaciones tradicionales de género.

La exigencia del profesorado

Otro aspecto percibido por las adolescentes es el menor nivel de exigencia del profesorado en comparación con sus compañeros varones. Sara describe la sensación que generan estas situaciones.

*Aunque nosotras lo
intentemos, ¿sabes?
Pues él le dice “tú
esfuérate, tú puedes
más”. Y a la chavala
le dice “pues haz lo
que quieras”. Hombre,
pues al final ¿sabes?
Te acaba fastidiando
un poco que te digan
eso.*

Este tipo de expresiones utilizadas por el profesorado pueden influir en la reproducción de los roles tradicionales de género entre el alumnado. Así mismo, las palabras de Sara reflejan cómo estas expresiones, que reflejan menor expectativas hacia las chicas, contribuyen a la pérdida de interés hacia la actividad que están realizando.

Otro elemento que puede influir en la pérdida de interés y que está relacionado con las expectativas que deposita el profesorado hacia el alumnado, es cuando se culpabiliza a las chicas por interactuar poco con el juego o por la falta de participación activa. Carmen también denuncia esta situación:

*Si no juega la chica al
fútbol porque no le
pasan el balón, le echa
la culpa a la chica. La
chica no tiene culpa de
que no le pasen el
balón.*

Las participantes perciben mensajes contradictorios en cuanto al nivel de exigencia, comparándolas con los chicos, y los feedbacks que reciben. Carmen reflexiona sobre las contradicciones en que se encuentra:

*Por la forma de ser de él
[el profesor de educación
física]... Igual porque él
está fijado más en los
hombres. Pues aunque lo
hagan peor, para él está
mejor que el que lo haga
una mujer. Por ejemplo, el
que vino de sustituto de
[la profesora titular de la
asignatura]Hubo un día
que yo estaba bastante
cansada, y me dijo “si
quieres ve parando”. Y a
los demás les mandó
continuar y a los hombres
también les exigía más...
En plan, nos riñen más,
pero nos exigen menos. Y
entonces es lo que no
entiendo, ¿por qué si a mí
me mandas hacer menos,*



me riñes más, y a los hombres les mandas hacer mucho y si lo hacen mal, ah no pasa nada?

En este caso, el testimonio de la participante se puede relacionar con las expectativas de éxito que proyecta el profesorado, pues se esperan mejores resultados en muchos más casos por parte de los chicos que hacia las chicas (Soler, 2007).

Berta también explica haberse encontrado con este tipo de mensaje contradictorio en alguna ocasión:

El profesor que teníamos el año pasado les exigía muchísimo más a los chicos, de lo que nos exigía a nosotras. Pero si hacíamos algo mal, a nosotras nos echaba más bronca que al resto.

Además, según los comentarios de algunas adolescentes, en ocasiones han percibido favoritismo hacia los chicos y hacia aquel alumnado que practica alguna actividad física fuera del horario lectivo:

Irene: también se le nota favoritismo por los que hacen esos tipos de deportes populares, por aquí por [nombre de la ciudad].

DISCUSIÓN

Este estudio ha analizado las percepciones de las chicas adolescentes y que realizan actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo sobre la orientación transformadora o reproductora de los modelos y relaciones tradicionales de género que trasmite el profesorado en las sesiones de educación física.

Del análisis de los grupos focales se desprende que las adolescentes perciben que la forma de organizar los grupos de trabajo en las sesiones de educación física a menudo está impregnada de las creencias del

profesorado sobre el nivel de competencia de chicos y chicas. Unas creencias que llegan indirectamente, pero de forma muy clara, a las chicas. Las chicas perciben que la división no se rige por un criterio de aprendizaje, sino más bien por el prejuicio que ellas son menos competentes. Por ello, se puede identificar la reproducción de los estereotipos de género en las habilidades físicas y motrices, pues las adolescentes perciben como el docente presupone que su habilidad es inferior a la de sus compañeros varones. Como proponían Vázquez y Álvarez (1990), la formación de grupos dentro de una sesión puede atender a criterios diferentes según el objetivo propuesto. Sin embargo, sea cual sea el tipo de grupo que se conforme, es importante que se explique y se justifique ante el alumnado. Para ello, es imprescindible que el profesorado rompa sus propias creencias sobre el nivel de competencia de chicos y chicas. Es el primer paso para evitar trasladar sus expectativas al alumnado de forma inconsciente, sea cual sea el tipo de configuración de grupos que utilice.

Otro aspecto a destacar de los resultados es la formación de grupos a partir de la elección entre el alumnado. Aquí las situaciones de discriminación son muy evidentes, por lo que ellas siempre son elegidas en último lugar, igual que lo serían aquellos compañeros con menos habilidades. Otros trabajos ya han evidenciado que las adolescentes (y aquellos chicos con pocas habilidades motrices) perciben como algo muy negativo y humillante la creación de equipos de esta forma (Beltrán-Carrillo et al., 2012; Prat y Camacho-Miñano, 2018; Sánchez-Hernández, Martos-García, Soler, Tarín & Ferrer, 2018; Sánchez-Hernández, Martos-García, Soler, & Flintoff, 2018; Sánchez-Hernández, Martos-García, Soler, 2018)

Por otra parte, la exigencia del profesorado percibida por las adolescentes coincide con otros trabajos (Blández, 2007; Pastor-Vicedo, J., et al., 2019; Prat y Camacho-Miñano, 2018) en los que se percibe que la exigencia y el feedback hacia chicos y chicas refleja los modelos tradicionales de género. Este aspecto saca de nuevo a la luz el currículum oculto del profesorado, que trasmite con sus comentarios sus expectativas de éxito a unos y a otras.

Finalmente, en conjunto, se observa como todas las intervenciones hacen referencia a actividades deportivas de competición, reflejando, una vez más,



como las chicas viven y perciben una educación física basada en este modelo. Tal y como ha descrito anteriormente la literatura académica, su testimonio pone de manifiesto como ellas se incorporan a una educación física basada en los criterios y gustos de una cultura deportiva masculina. Y en este contexto, su percepción acaba siendo la de ser menos competentes motivadamente.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha analizado la percepción de las adolescentes en cuanto a la orientación transformadora o reproductora de los modelos y relaciones tradicionales de género por parte del profesorado de educación física.

El testimonio de las adolescentes pone de manifiesto como el currículum oculto que perciben en las clases de educación física reproduce las creencias tradicionales de género en cuanto a nivel de competencia.

Por ello se constata que, aunque el discurso coeducativo lleve años activo, hoy en día parece que no se lleva a la realidad en su totalidad. La implantación de la educación mixta no implica por sí misma la ruptura de los modelos y relaciones tradicionales de género y el avance hacia la igualdad entre chicos y chicas. Sin un enfoque adecuado, se siguen perpetuando los modelos de género mediante un currículum androcéntrico y un currículum oculto que siguen reproduciendo los modelos de feminidad y masculinidad hegemónicas (Scruton y Flintoff, 2006; Soler, 2009; Vázquez y Álvarez, 1990). Para un planteamiento realmente transformador es necesario romper con las creencias del profesorado, facilitarle herramientas para una organización de la sesión de educación física desde una perspectiva crítica, y estimular la reflexión sobre las propias creencias entre el alumnado.

Se puede concluir, pues, que sigue siendo necesario incidir en la formación y sensibilización del profesorado, en activo y en formación. Es importante que el profesorado tome conciencia de que sigue existiendo un trato desigual en función del sexo, y que mediante sus acciones contribuye a mantenerlo, ya sea de forma inconsciente o por omisión, es decir, porque no interviene educativamente para lograr

eliminar esas desigualdades. Tal y como mencionaban Vázquez y Álvarez (1990), cada docente debe tomar conciencia de esta situación, debe analizar sus propias actitudes para, en primer lugar, modificar sus prácticas docentes y, en segundo lugar, llevar el análisis sobre sus atribuciones de género a la actividad física, y a la vez, a sus propios alumnos y alumnas.

AGRADECIMIENTOS

Financiación: Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto DEP2012-31275 subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad; y el proyecto INEFCP-2012 subvencionado por Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bain, L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37(2), 145-153.
2. Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
3. Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., y Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in Physical Education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27. DOI: 10.1177/0044118x10388262
4. Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-21.
5. Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Grao.
6. Chepyator-Thomson, J., y Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*,



- 68(1), 89-99. doi: 10.1080/02701367.1997.10608870.
7. Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263. doi: 10.1080/17408980600986306.
 8. Dowling, F. (2013). Teacher educator's gendered workplace tales. In G. Pfister y M. K. Sisjord (Eds.), *Gender and Sport. Changes and Challenges* (pp. 217-231). Münster: Waxmann.
 9. Ennis, C.D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education, and Society*, 4, 31-49.
 10. Fernández, E., Camacho, M. J., Vázquez, B., Blández, J., Mendizábal, S., Rodríguez, M. I., . . . Sierra, M. A. (2010). *Guía PAFIC, para la Promoción de la Actividad Física en Chicas*. Madrid: Consejo Superior de Deportes - Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad.
 11. Fernández, L. (2008). Género y ciencia: ¿paridad es equidad? *Arbor*, 184(733), 817-826. doi: 10.3989/arbor.2008.i733.226.
 12. Flintoff, A. (1990). Physical education, equal opportunities and the national curriculum: crisis or challenge. *Physical Education Review*, 13(2), 85-100.
 13. Flintoff, A., y Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyle and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.
 14. García Bonafé, M., y Asins, C. (1995). *La coeducació en l'educació física* (Vol. 7). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la U. Autònoma de Barcelona.
 15. Garrett, R., & Wrench, A. (2007). Physical Experiences: primary student teachers' conceptions of sport and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 23-42. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980601060234>
 16. Hay, P. J., y Macdonald, D. (2009). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18. doi: 10.1080/13573320903217075.
 17. Hay, P. J., y Macdonald, D. (2010). The gendering of abilities in Senior PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 271-285. doi: 10.1080/17408980903150147.
 18. Kirk, D. (2002). Physical Education: a gendered history. In D. Penney (Ed.), *Physical Education: contemporary issues and future directions* (pp. 24-34). London: Routledge.
 19. Lent, R. W. (2012). Social cognitive career theory. In R. W. Lent y S. D. Brown (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd Edition., pp. 115-146). Somerset, NJ, USA: John Wiley & Sons.
 20. López Crespo, C. (2001). La cuestión del género en los valores asociados al deporte. *Tándem: Didáctica de la educación física* (2), 39-55.
 21. Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., y Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 8(2), 23-31. <https://doi.org/10.6018/spork.401071>
 22. Penney, D. (2007). Physical education, physical activity, sport and gender. Contemporary connections and debates. En I. Wellard (Ed.), *Rethinking Gender and Youth Sport*. London: Routledge.
 23. Pfister, G. (2010). Women in sport – gender relations and future perspectives. *Sport in*



- Society*, 13(2), 234-248. doi: 10.1080/17430430903522954.
24. Piedra de la Cuadra, J., & Vega Caro, L. (2010). Educación física y género: actitudes del profesorado de educación física en las comunidades autónomas de Andalucía y Madrid. In *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, [libro de actas]. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla, 17 y 18 de junio de 2010. (Coord.) Isabel Vázquez Bermúdez; (Com. cient.) Consuelo Flecha García... [et al.] (857-869). Sevilla: Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla.
 25. Prat-Grau, M. y Camacho-Miñano, M.J. (2018). La voz del futuro profesorado de educación primaria sobre sus experiencias previas en educación física: de los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 433-452.
 26. Sánchez-Hernández, N.; Martos-García, D.; Soler, S.; Tarín, C.; & Ferrer, M. (2018). Estereotipos de género, fútbol y aprendizaje cooperativo: una propuesta crítica para secundaria (pp. 293-324). In E. Lorente-Catalán & D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Lleida-València: Edicions de la U. de Lleida i Publicacions de la U. de València.
 27. Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S. & Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23:8, 812-823, DOI: [10.1080/13573322.2018.1487836](https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836)
 28. Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., y Soler, S. (2018). ¡Otra vez el maldito fútbol, lo odio!. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 60, 43-49.
 29. Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
 30. Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., y Hinojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educació Física i Esports*, 135(1), 9-25. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01)
 31. Soler, S. (2007). *Les relacions de gènere en l'educació física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona - Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona.
 32. Soler, S. (2009). Reproduction, resistance and change processes of traditional gender relationships in physical education: the case of football. *Cultura y Educación*, 1(21), 31-42. doi: 10.1174/113564009787531253.
 33. Sparkes, A. C. (1996). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física. En J. Devís y C. Peiró (eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: INDE.
 34. Sparkes, A., y Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health*. London: Routledge.
 35. Subirats, M., y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octoedro ediciones.
 36. Sulz, L. D., Humbert, M. L., Gyurcsik, N. C., Chad, K. E., y Gibbons, S. L. (2010). A student's choice: enrollment in elective physical education. *PHENex Journal*, 2(2), 1-17.
 37. Vázquez, B., Fernández, E., y Ferro, S. (2000). *Educación física y género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Instituto de la Mujer. Gymnos.



38. Vázquez, B., y Alvarez, G. (Eds.) (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
39. Velija, P., y Kumar, G. (2009). GCSE physical education and the embodiment of gender. *Sport, Education and Society*, 14(4), 383-399. doi: 10.1080/13573320903217083.
40. Verscheure, I., y Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 245–272. doi: 10.1080/17408980701610185.
41. Vertinsky, P. A. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: the quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44(3), 373-396. doi: 10.1080/00336297.1992.10484063.
42. Viñas, J. (2017). *Els hàbits esportius dels escolars de Catalunya 2016*. Barcelona: Secretaria General de l'Esport.
43. Webb, L., y Macdonald, D. (2007). Techniques of power in physical education and the underrepresentation of women in leadership. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 279-297.
44. Wellard, I. (2007). Young people, gender, physical activity and sport. En I. Wellard (Ed.), *Rethinking gender and youth sport*. London: Routledge.
45. Williams, A., y Bedward, J. (2001). Gender, culture and the generation gap: estudent and teacher perceptions of aspects of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 53-66. doi: 10.1080/713696037.
46. Wright, J. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: description of a study. *Journal of teaching in physical education*, 15, 1-24.