

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana



**“El Género como criterio de análisis de las interacciones verbales entre profesorado y alumnado en las clases de Educación Física: un estudio en Educación Secundaria”**

-TESIS DOCTORAL-

Presentada por: ANA PÉREZ CURIEL

Dirigida por: Dra. CLARA LÓPEZ CRESPO

Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Madrid, 2017



## DEDICATORIA

A mí madre por luchar contra las barreras que le rodean, incluso contra sus propios estereotipos de género. Por comprenderme y ser mi ejemplo a seguir.

A mí padre por llevarme cada fin de semana a jugar, darme confianza en mis estudios y demostrarme que podría conseguirlo todo.

A mi familia, que en silencio me ayudan, me acompañan y me apoyan día a día. Por darme la confianza y creer en mí.

A Clara por confiar en mí y darme el impulso que he necesitado para cerrar esta etapa, por todos sus consejos, correcciones, revisiones y reflexiones. Por fin.

A mis profesoras de Magisterio en Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y del deporte, por transmitirme su pasión por la enseñanza, por ser ejemplos a seguir.

A Ángeles, Clara y María José, porque ellas hicieron que me fijara en todo lo que decía con mis palabras y, desde ahí descubriera, viviera y compartiera con ellas la perspectiva de género.

A Marisa por todo lo que hemos compartido, por animarme cada día a continuar con la tesis, por enseñarme fuera y dentro de la investigación, por abrirme puertas.

A Juan Miguel por enseñarme que el miedo a la hoja en blanco se superaba con una palabra y un índice.

A None, por haber aguantado, por encima de todo, día a día, mes a mes y año a año este proceso, sin dejar de estar a mi lado, dándome aliento, fuerza, risas, palabras, todo. Gracias.

A todas las personas que han participado de esta investigación: centro, profesor, alumnado y sus familias, por facilitarme todo el proceso.

A Sandra y Eva por su lectura y sus múltiples revisiones de este documento.

A Carmen y Enrique enseñarme todo el manejo de NVivo, pero sobre todo acogerme en Granada como una más y hacer de su ciudad y su universidad mi casa por unos meses.

A Ali por compartir cada reflexión feminista, por debatir, cuestionar y replantear cada idea, fuera y dentro de esta tesis.

Al equipo de Escuela Ideo, por facilitarme el tiempo para cerrar esta tesis, por todas las guardias y “parches” de las últimas semanas de escritura, por respetar el espacio, por quererme con mi agobio y mi ansiedad y, sobre todo, porque sois ejemplo vivo de educar en y para la igualdad.

A mi campo de batalla, quienes han pasado 8 años (o más) de sus vidas conmigo viviendo, en primera persona, la educación desde el feminismo. Chicas y chicos de Roquenublo quienes me han hecho crecer y a quienes he visto crecer; estoy muy orgullosa.

A la asociación de amigas y amigos de “Maldita Tesis”: Luque, Ali, Cari, Gema, Sergio, Ali, Marta, Mario, María O, María S, Clara, Juan, Sergio, None, Isma, Ramiro, Carmen, Alberto, Marta, María I, Esther, Cami, Manuela, Adela, Julia, Irene, Ros, Jaime, Iván, Patri... por todos los “no puedo, tengo tesis” que han restringido los momentos para compartir otras cosas y por vuestra paciencia infinita. Y a todas las personas que alguna vez les haya dicho esta frase, pues que seguro me olvido de gente.

A Cesar porque eres el mejor hermano y para que no me hagas ni caso con todo lo que te diga negativo sobre hacer una tesis. Quieres, sabes y puedes hacerlo. A por ello.

## RESUMEN

El lenguaje o, concretamente, los usos y contenidos lingüísticos, expresan una forma de ver y entender la realidad. De este modo, a través del lenguaje, consciente o inconscientemente, se transmiten y reproducen creencias, valores e ideologías que dejan traslucir el modo en el que interpretamos los roles femeninos y masculinos, la aceptación o no de los estereotipos vigentes respecto a lo que significa ser hombre o mujer o la valoración asignada a lo considerado propio de uno u otro género.

Partiendo de esta premisa, la presente tesis se ha centrado en el estudio, desde la perspectiva de género, del lenguaje utilizado durante las clases de educación física. Se aborda el estudio de las características de las interacciones verbales presentes en los procesos de comunicación en el aula en cuanto a la frecuencia de intercambios verbales entre el profesor y su alumnado, los contextos en los que estos se producen, el protagonismo de quién emite o recibe el mensaje, etc. Así mismo, se aborda el estudio del contenido de las interacciones en cuanto a la existencia de rasgos machistas, tanto respecto a los mensajes que reciben alumnas y alumnos, como a los que ellas y ellos emiten.

En la investigación se han analizado las interacciones verbales durante las clases de educación física dedicadas a unidades didácticas de expresión corporal e iniciación deportiva, contenidos curriculares ambos que, tradicionalmente, han tenido una inequívoca atribución de género. Se ha planteado una metodología de carácter interpretativo, centrada en el estudio de un caso, un profesor y su alumnado. Los datos obtenidos han sido analizados utilizando el software Nvivo (10 y 11Pro).

Los resultados referidos a las características de las interacciones verbales revelan una mayor participación de las alumnas, como emisoras y como receptoras de mensajes. No obstante, este dato ofrece algunos matices cuando se analizan en función de los aspectos definidos por los contextos de aprendizaje y las unidades didácticas. Entre los resultados obtenidos referidos al contenido del discurso docente, cabe señalar que las alumnas reciben más feedback en las sesiones de iniciación deportiva, mientras que los alumnos lo hacen en las de expresión corporal y, además, la tipología de los mismos también es diferente. En cuanto al análisis de los rasgos machistas presentes en el discurso docente, los resultados muestran la presencia de usos androcéntricos como el uso del masculino como pretendido genérico, los saltos semánticos o el masculino erróneo, etc. Respecto a los contenidos y usos machistas, el análisis revela expresiones que implican menosprecio de lo femenino, subordinación de la mujer respecto al hombre, tratamientos asimétricos para alumnas y alumnos y heteronormatividad.

**PALABRAS CLAVE:** Género, Educación Física, Lenguaje, Androcentrismo, Machismo, Expresión Corporal, Iniciación Deportiva.

## ABSTRACT

Language or, specifically, linguistic uses and contents, express a way of seeing and understanding how we interpret reality. This way, through language, either conscious or unconsciously, ideologies, values and beliefs are transmitted and reproduced that reveal how we interpret feminine and masculine roles, the acceptance or not of the present stereotypes with respect to what being a man or a woman means, or the assigned value to what is considered befitting of one or other gender.

Starting from this premise, this thesis is focused on the study, from the perspective of gender, of the language used during the classes of Physical Education. This thesis approaches the study of the characteristics of verbal interactions present in the communication processes in the classroom regarding the frequency of the verbal intercourses between the teacher and the students, the contexts in which they happen, the leadership of who issue or receive the message, etc. Likewise, the thesis approaches the study of the interactions contents regarding the existence of male chauvinist features, as much regarding the messages that female and male students receive as those they, male and female, convey.

In the research, it has been analysed the verbal interactions during the classes of Physical Education dedicated to the educational units of body expression and sports initiation, both curricular contents that, traditionally, have had an unequivocal gender attribution. It has been raised a methodology of interpretive character focused on a case study, a teacher and his students. The data obtained has been analysed using the Nvivo (10 y 11Pro) software.

The results referred to the characteristics of verbal interactions reveal a higher participation of female students, as transmitters and receptors of messages. However, this datum shows some nuance when analysed according to the aspects defined by the learning context and the learning units. Among the results obtained referred to the content of the teaching discourse, it should be noted that female students receive more feedback in the sessions of sports initiation, whilst male students receive it in the body expression sessions and, moreover, the typology of it is also different. Regarding the analysis of male chauvinist traits present in the teaching discourse, the results reveal the presence of androcentric uses as the use of the masculine gender as a pretended generic, semantic jumps or male wrong use, etc. In respect of the male chauvinist contents and use, the analysis reveal expressions that imply contempt for the feminine, subordination of woman to man, asymmetric treatments for female students and male students and heteronormativity.

**KEYWORDS:** Gender, Physical Education, Language, Androcentrism, Male chauvinism, Body Expression, Sports Initiation.

## ÍNDICE GENERAL

1. Índice de figuras .....	11
2. Índice de fotografías .....	15
3. Índice de tablas .....	16
4. Listado de siglas y acrónimos .....	18
<b>CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>21</b>
1. INTRODUCCIÓN Y ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO .....	23
2. ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN.....	25
2.1. El objeto de estudio y su justificación .....	25
2.2. La pre-comprensión del objeto de estudio.....	27
2.3. Proceso de investigación.....	29
<b>CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>31</b>
1. EL LENGUAJE COMO MANIFESTACIÓN CULTURAL, SOCIAL Y DE PODER .....	34
2. EL GÉNERO Y LA TEORÍA FEMINISTA.....	42
3. EL LENGUAJE Y LA CUESTIÓN DE GÉNERO .....	52
3.1. Consideraciones iniciales: el género gramatical .....	52
3.2. ¿Dónde reside el sexismo lingüístico?.....	54
3.2.1. Androcentrismo y sexismo lingüístico.....	56
3.2.2. Mecanismos de reproducción y producción de los usos sexistas y androcéntricos .....	57
3.2.3. Rasgos sexistas y androcéntricos en el uso de la lengua .....	58
3.3. Estudios sobre los rasgos sexistas y androcéntricos en el uso del lenguaje en diferentes contextos.....	68
3.4. Estudios sobre las diferencias entre mujeres y hombres en el uso del lenguaje: los sexolectos. ....	71
3.5. Hacia un lenguaje no sexista .....	75
3.5.1. Las guías para un uso no sexista y androcéntrico de la lengua .....	79
3.5.2. Las estrategias para un uso no sexista y androcéntrico del lenguaje.....	80
3.5.3. Debilidades sobre las estrategias no sexistas y androcéntricas.....	87
3.5.4. Controversias ante el uso no sexista y androcéntrico del lenguaje .....	89
4. LA EDUCACIÓN Y LA CUESTIÓN DE GÉNERO.....	94
4.1. La mujer en el sistema educativo .....	94
4.1.1. La incorporación, evolución de la mujer al sistema educativo .....	94
4.1.2. La legislación en materia educativa desde la perspectiva de género.....	95
4.1.3. Los modelos de escuela .....	98
4.1.4. La situación de la mujer en el sistema educativo actual.....	102
4.2. La transmisión de estereotipos de género en educación .....	105
4.3. El profesorado ante el reto del género.....	109
5. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA CUESTIÓN DE GÉNERO.....	112
5.1. Incorporación y evolución de la mujer en la actividad física y deportiva.....	112
5.2. Las actividades físico-deportivas en edad escolar desde la perspectiva de género .....	118
5.3. La Educación Física desde la perspectiva de género.....	124

5.3.1. La transmisión de estereotipos de género en el currículo explícito .....	124
5.3.2. La transmisión de estereotipos de género en el currículo oculto.....	132
5.3.3. Otras diferencias de género en el aula de Educación Física .....	134
5.3.4. Los estereotipos en la Educación Física desde de la perspectiva de género..	136
5.3.5. La coeducación en Educación Física.....	142
6. GÉNERO, LENGUAJE Y EDUCACIÓN FÍSICA.....	148
6.1. El uso del lenguaje en el aula.....	148
6.1.1. Algunos conceptos en relación con el uso del lenguaje en el aula.....	148
6.1.2. La importancia de la comunicación en Educación Física .....	150
6.1.3. Los estudios de la comunicación en las clases de Educación Física.....	153
6.2. El lenguaje escrito en educación desde la perspectiva de género: antecedentes en lenguaje escrito .....	160
6.2.1. Aproximación al lenguaje en el centro escolar desde la perspectiva de género .....	160
6.2.2. EL lenguaje escrito desde la perspectiva de género en Educación Física.....	163
6.3. El lenguaje oral en educación desde la perspectiva de género: antecedentes en otras áreas.....	167
6.3.1. Interacciones del profesorado en otras áreas .....	167
6.3.2. Interacciones del alumnado en otras áreas.....	169
6.4. El lenguaje oral en Educación Física desde la perspectiva de género: antecedentes en Educación Física .....	170
6.4.1. Las interacciones verbales del profesorado de Educación Física .....	171
6.4.2. Las intervenciones verbales del alumnado de Educación Física.....	178
6.5. Percepciones sobre las interacciones verbales en Educación Física desde la perspectiva de género: antecedentes sobre la percepción de las interacciones.....	180
6.5.1. La percepción del alumnado sobre las interacciones verbales en Educación Física.....	180
6.5.2. La percepción del profesorado sobre las interacciones verbales en Educación Física.....	182
<b>CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>185</b>
1. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....	187
1.1. Objetivos generales .....	187
1.2. Objetivos específicos .....	188
2. BASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	189
2.1. Paradigma y perspectiva de la investigación .....	189
2.2. Técnica de recogida de información .....	192
2.3. Decisiones previas del diseño: modelo de observación, mapeo y muestreo .....	195
2.4. Descripción del contexto, participantes y del modelo de Educación Física .....	198
2.4.1. Entrada al campo y procesos de negociación de la investigación.....	198
2.4.2. Contexto y participantes de la investigación .....	199
3. PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN .....	205
3.1. Fases y estrategias para análisis e interpretación de datos .....	205
3.2. Rigor científico en el proceso de investigación .....	208
3.3. Herramientas para el desarrollo del análisis .....	211



3.3.1. La herramienta de transcripción y categorización y codificación descriptiva .....	211
3.3.2. El uso de software de análisis cualitativo: NVivo .....	213
4. PROCESOS PARA GARANTIZAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN .....	217
<b>CAPITULO 4 INFORMES DE INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS Y RESULTADOS .....</b>	<b>219</b>
1. INFORME DE INVESTIGACIÓN I: CARACTERÍSTICAS QUE ADOPTAN LAS INTERACCIONES VERBALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	232
1.1. ¿Quién habla en clase?: categoría 1.1. Emisión.....	237
1.2. ¿Con quién se habla en clase?: categoría 1.2. Recepción .....	239
1.3. ¿En qué situaciones se emiten y reciben las interacciones?: categoría 1.3. Contextos de interacción .....	243
1.3.1. ¿Cómo se comportan chicos y chicas en cada contexto y para cada unidad didáctica? Matriz de las categorías 1.3 Contextos con las categorías 1.1. Emisión y 1.2. Recepción .....	248
1.3.2. ¿Quién interviene en los contextos compartidos?.....	251
1.4. ¿Quién comienza el intercambio de las conversaciones?: categoría 1.4. Iniciativa de la interacción.....	254
2. INFORME DE INVESTIGACIÓN II: CONTENIDOS Y SIGNIFICADOS DE LAS INTERACCIONES VERBALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	257
2.1. Desarrollo de las Tareas.....	266
2.1.1. Planteamiento de la Tarea.....	269
2.1.2. Conducción de la Tarea.....	271
2.1.3. Evaluación Global de la Tarea o Sesión.....	275
2.1.4. Intervenciones Voluntarias del Alumnado sobre el Desarrollo de las Tareas.....	276
2.2. Organización de Aula.....	278
2.2.1. Material para las Tareas.....	282
2.2.2. Marcando el Tiempo de las Tareas o la Sesión .....	283
2.2.3. Agrupamientos para las Tareas .....	284
2.2.4. Llamadas al Alumnado, al Profesor y Pasar Lista .....	287
2.2.5. Espacio para las Tareas .....	287
2.2.6. Ayudando al Profesor .....	289
2.2.7. Peticiones para Ir al Baño .....	290
2.3. Comunicación Interpersonal.....	290
2.3.1. Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados.....	293
2.3.2. Bromas.....	295
2.3.3. Salud .....	297
2.3.4. Asuntos Académicos y Escolares.....	297
2.3.5. Aspecto Físico e Indumentaria .....	298
2.3.6. Asuntos Extraescolares .....	298
2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura .....	298
2.4.1. Referencias al Examen.....	301
2.4.2. Referencias a las Calificaciones.....	303
2.4.3. Evaluación Global de la Materia.....	304

3. INFORME DE INVESTIGACIÓN III: RASGOS MACHISTAS EN LAS INTERACCIONES VERBALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	305
3.1. Usos Androcéntricos en las interacciones verbales .....	308
3.1.1. Masculino como Pretendido o Supuesto Genérico.....	310
3.1.2. Orden de Prelación Preferente Masculino-Femenino.....	312
3.1.3. Masculino Erróneo .....	314
3.1.4. Salto Semántico.....	314
3.1.5. Falsos Genéricos .....	315
3.1.6. Concordancia Exclusiva en Masculino.....	315
3.2. Contenidos machistas en las interacciones verbales .....	316
3.2.1. El Menosprecio de lo Femenino .....	320
3.2.2. La Deshumanización de la Mujer.....	325
3.2.3. La Subordinación de la Mujer frente al Hombre .....	327
3.2.4. La Heteronormatividad Obligatoria .....	329
3.3. Usos machistas en las interacciones verbales: los usos asimétricos .....	330
3.3.1. Atención Nominativa Diferencial .....	331
3.3.2. Tratamientos Asimétricos.....	332
3.3.3. Roles Deportivos en Masculino .....	334
3.4. Los NO-Usos en las interacciones verbales: la invisibilización de la mujer.....	334
3.5. Los rasgos igualitarios en las interacciones verbales .....	335
<b>CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>337</b>
1. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN SOBRE LOS RESULTADOS.....	339
1.1. Conclusiones y discusión para el Primer Objetivo .....	339
1.2. Conclusiones y discusión para el Segundo Objetivo.....	344
1.3. Conclusiones y discusión para el Tercer Objetivo.....	352
2. LIMITACIONES EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	363
3. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS PARA EL FUTURO .....	364
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>367</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>403</b>
1. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN LOGSE, LOE Y LOMCE DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	405
2. ENTRADA AL CAMPO DE ESTUDIO.....	413
2.1. Carta a la dirección del centro .....	413
2.2. Resumen del proyecto y contrato de investigación entre el profesor y la investigadora.....	414
2.3. Carta para las familias del alumnado.....	416
3. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE UNA SESIÓN .....	417
4. ÁRBOL DE CATEGORÍAS RESULTANTE DE LA INVESTIGACIÓN Y SU DESCRIPCIÓN ..	443
5. FORMATO DIGITAL DE LA TESIS DOCTORAL .....	450

## 1. Índice de figuras

Figura 1. Elementos que configuran el objeto de estudio .....	26
Figura 2. Proceso de investigación cualitativa.....	29
Figura 3. El proceso en espiral de desarrollo de las fases de la tesis .....	30
Figura 4. Configuración del Triunvirato Hegemónico desde el nivel personal al nivel social ..	38
Figura 5: Sistemas de oposiciones homólogas relativas al género .....	49
Figura 6. Resumen de los rasgos (contenidos y usos) sexistas o androcéntricos que pueden darse a través del lenguaje.....	68
Figura 7. Usos androcéntricos del lenguaje en la LOGSE, LOE y LOMCE .....	97
Figura 8. Presencia de mujeres y hombres en el sistema educativo .....	104
Figura 9. Vehículos de transmisión de los estereotipos de género en la escuela .....	107
Figura 10. Encuesta de Hábitos deportivos entre los escolares.....	122
Figura 11. Proceso de retroalimentación de los estereotipos en la Actividad Físico-Deportiva .....	142
Figura 12. Esquema básico de la comunicación.....	148
Figura 13. Sistema de categorías elaborado por Flanders para el análisis del comportamiento docente.....	154
Figura 14. Sistema de análisis de Cheffers (1998) CAFIAS-Cheffres Adaptation Flanders' Interaction Analysis System-, como adaptación del FIAS para Educación Física .....	155
Figura 15. Sistema de categorías CBAS de Smith y Smoll (1990) .....	155
Figura 16. Adaptación del CBAS para el análisis de las interacciones en Educación Física desde la perspectiva de género (Nicaise et al., 2007).....	156
Figura 17. Sistema de categorías para el análisis de la calidad en la comunicación docente (Hernández Álvarez, 2002) .....	157
Figura 18. Adaptación del INTERSECT por Duffy et al. (2001).....	158
Figura 19. Categorías de análisis de la igualdad de género en Educación Física utilizadas por Vázquez Gómez et al. (2000) y complementadas con las de Castillo Andrés (2009).....	159
Figura 20. Tipología de la observación desde diferentes perspectivas.....	194
Figura 21. Tipología de diseño observacional para la investigación.....	196
Figura 22. Proceso general del análisis de datos cualitativos .....	205
Figura 23. Los Nodos a través de NVivo en la investigación.....	213
Figura 24. Las clasificaciones y atributos a través de NVivo en la investigación .....	214
Figura 25. Las matrices a través de NVivo en la investigación .....	214
Figura 26. Las consultas y su visualización a través de NVivo en la investigación .....	215
Figura 27. Los memos a través de Nvivo.....	215
Figura 28. Las gráficas, nubes de palabras y mapas ramificados a través de Nvivo en la investigación. Nota: de izquierda a derecha y de arriba abajo .....	216
Figura 29. Árbol de categorías para las Características de las Interacciones.....	234
Figura 30. Cantidad de intervenciones emitidas .....	237
Figura 31. Cantidad de palabras emitidas .....	237
Figura 32. Características de los mensajes emitidos por alumnas y por alumnos .....	238
Figura 33. Cantidad de interacciones emitidas en cada tipo de unidad didáctica .....	239
Figura 34. Cantidad de palabras emitidas en cada tipo de unidad didáctica .....	239

Figura 35. Cantidad de intervenciones recibidas .....	239
Figura 36. Cantidad de palabras recibidas.....	239
Figura 37. Características del mensaje recibido por alumnas y alumnos .....	241
Figura 38. Cantidad de interacciones recibidas en cada tipo de unidad didáctica.....	242
Figura 39. Cantidad de intervenciones recibidas por alumnas y por alumnos, individualmente y en grupos segregados en función del tipo de unidad didáctica .....	242
Figura 40. Distribución de las interacciones, palabras y palabras por interacción que se producen en cada contexto.....	247
Figura 41. Cantidad de interacciones realizadas en cada contexto en función de la unidad didáctica.....	248
Figura 42. Interacciones emitidas por cada género para cada uno de los contextos organizadas por tipos de unidad didáctica .....	251
Figura 43. Interacciones recibidas por cada género para cada uno de los contextos organizadas por tipos de unidad didáctica .....	251
Figura 44. Cantidad de interacciones que se producen en contexto de Gran Grupo (GG) en función de la unidad didáctica de la programación y de quien emite el mensaje.....	252
Figura 45. Cantidad de interacciones que se producen en contexto de Gran Mixto (GM) en función de la unidad didáctica de la programación y de quien emite el mensaje.....	253
Figura 46. Cantidad de interacciones que se producen en contexto de Gran Grupo (GG) en función de la unidad didáctica de la programación y de quien recibe el mensaje.....	253
Figura 47. Cantidad de interacciones que se producen en contexto de Grupo Mixto (GM) en función de la unidad didáctica de la programación y de quien recibe el mensaje.....	254
Figura 48. Cantidad y porcentaje de interacciones voluntarias por género .....	254
Figura 49. Distribución de las intervenciones voluntarias de las chicas para cada uno de los contextos de interacción.....	255
Figura 50. Distribución de las intervenciones voluntarias de los chicos para cada uno de los contextos de interacción.....	255
Figura 51. Distribución de las intervenciones voluntarias de las chicas para cada uno de los tipos de unidades didácticas.....	256
Figura 52. Distribución de las intervenciones voluntarias de los chicos para cada uno de los tipos de unidades didácticas.....	256
Figura 53. Árbol de categorías para los Contenidos y Significados de la Interacciones.....	258
Figura 54. Distribución de las interacciones emitidas por las chicas en relación con las categorías de contenido y significado de la interacción .....	262
Figura 55. Distribución de las interacciones emitidas por los chicos en relación con las categorías de contenido y significado de la interacción .....	262
Figura 56. Distribución de las interacciones recibidas por las chicas en relación con las categorías de contenido y significado de la interacción .....	264
Figura 57. Distribución de las interacciones recibidas por los chicos en relación con las categorías de contenido y significado de la interacción .....	264
Figura 58. Cantidad de las interacciones emitidas y recibidas por chicas para cada una de las unidades didácticas en función de los contenidos y significados de la interacción .....	265
Figura 59. Cantidad de las interacciones emitidas y recibidas por chicos para cada una de las unidades didácticas en función de los contenidos y significados de la interacción .....	266
Figura 60. Árbol de subcategorías identificadas para la categoría 2.1 Desarrollo de las tareas .....	267

Figura 61. Distribución de las interacciones emitidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.1. Desarrollo de las Tareas .....	268
Figura 62. Distribución de las interacciones emitidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.1. Desarrollo de las Tareas .....	268
Figura 63. Distribución de las interacciones recibidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.1. Desarrollo de las tareas.....	269
Figura 64. Distribución de las interacciones recibidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.1. Desarrollo de las tareas.....	269
Figura 65. Distribución de los tipos de feedback recibidos por chicas .....	272
Figura 66. Distribución de los tipos de feedback recibidos por chicos .....	272
Figura 67. Frecuencia de recepción de los tipos de feedback hacia chicas (de forma individual o grupal) en función de la unidad didáctica.....	273
Figura 68. Frecuencia de recepción de los tipos de feedback hacia chicos (de forma individual o grupal) en función de la unidad didáctica.....	273
Figura 69. Árbol de subcategorías identificadas para 2.1.4. Intervenciones Voluntarias del Alumnado en el Desarrollo de las Tareas .....	276
Figura 70. Árbol de subcategorías identificadas para los contenidos y significados de 2.2. Organización de Aula.....	279
Figura 71. Distribución de las interacciones emitidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.2. Organización de Aula .....	280
Figura 72. Distribución de las interacciones emitidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.2. Organización de Aula .....	280
Figura 73. Distribución de las interacciones recibidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.2. Organización de Aula .....	281
Figura 74. Distribución de las interacciones recibidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.2. Organización de Aula .....	281
Figura 75. Árbol de subcategorías identificadas para los contenidos y significados de 2.3. Comunicación Interpersonal.....	290
Figura 76. Distribución de las interacciones emitidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.3. Comunicación Interpersonal.....	291
Figura 77. Distribución de las interacciones emitidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.3. Comunicación Interpersonal.....	291
Figura 78. Distribución de las interacciones recibidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.3. Comunicación Interpersonal.....	292
Figura 79. Distribución de las interacciones recibidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.3. Comunicación Interpersonal.....	292
Figura 80. Árbol de subcategorías identificadas para los contenidos y significados de 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura.....	299
Figura 81. Distribución de las interacciones emitidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura.....	300
Figura 82. Distribución de las interacciones emitidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura.....	300
Figura 83. Distribución de las interacciones recibidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura.....	301
Figura 84. Distribución de las interacciones recibidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura.....	301
Figura 85. Árbol de categorías para los Rasgos Machistas del Lenguaje.....	306

---

Figura 86. Árbol de subcategorías sobre los Usos Androcéntricos del Lenguaje.....	309
Figura 87. Porcentaje de aparición de las subcategorías de 3.1 Usos Androcéntricos del Lenguaje.....	309
Figura 88. Frecuencias de las subcategorías de 3.1 Usos Androcéntricos del Lenguaje en función de la unidad didáctica.....	310
Figura 89. Distribución los usos del Orden de prelación .....	312
Figura 90. Árbol de subcategorías sobre los Contenidos Machistas del Lenguaje .....	317
Figura 91. Porcentaje de aparición de las subcategorías de 3.2 Contenidos Machistas del Lenguaje.....	317
Figura 92. Frecuencias de las subcategorías de 3.2 Contenidos Machistas del Lenguaje en función quien los emite .....	318
Figura 93. Frecuencias de las subcategorías de 3.2 Contenidos Machistas del Lenguaje en función quien los recibe .....	319
Figura 94. Frecuencias de las subcategorías de 3.2 Contenidos Machistas del Lenguaje en función las unidades didácticas .....	319
Figura 95. Árbol de subcategorías sobre los Usos Machistas del Lenguaje .....	330
Figura 96. Frecuencia con la que se nombra a chicos y chicas en las sesiones .....	331
Figura 97. Subcategorías y conteo de las formas de nombrar a chicas y chicos.....	331
Figura 98. Frecuencia de los tratamientos diferentes al nombre o apellidos.....	332
Figura 99. Árbol de subcategorías sobre los Rasgos Igualitarios del Lenguaje .....	335
Figura 100. Categorías y subcategorías para el Primer Objetivo: características de las interacciones verbales para su estudio desde el punto de vista de género.....	340
Figura 101. Categorías y subcategorías para el Segundo Objetivo: los contenidos y significados de las interacciones verbales en las sesiones de Educación Física.....	344
Figura 102. Categorías y subcategorías para el Tercer Objetivo: rasgos machistas del lenguaje en las interacciones verbales en las sesiones de Educación Física .....	353

---

## 2. Índice de fotografías

---

Fotografía 1. Grupos y espacios segregados en una sesión de iniciación deportiva (Rugby 2)	243
Fotografía 2. Grupos y espacios segregados en sesión de iniciación deportiva (Bádminton 3)	243
Fotografía 3. Grupos segregados y espacios compartidos en el inicio de una sesión de iniciación deportiva (Fútbol 2)	244
Fotografía 4. Grupos mixtos en una sesión de iniciación deportiva (Bádminton 2)	244
Fotografía 5. Aprendizaje de los pasos de baile en gran grupo (Chachachá 2)	245
Fotografía 6. Aprendizaje de los pasos de baile en gran grupo por parejas mixtas (Chachachá 2)	245
Fotografía 7. Aprendizaje de los pasos de baile en gran grupo por filas segregadas (Tango 1)	245
Fotografía 8. Aprendizaje de los pasos de baile en gran grupo por parejas mixtas (Tango 1)	245
Fotografía 9. Montaje de coreografías de bailes en parejas o tríos mixtos (Chachachá 5)	246
Fotografía 10. Aprendizaje y preparación de coreografías de acrosport en grupos mixtos (Acrosport 4)	246
Fotografía 11. Contexto y agrupamiento de toda la clase en los bancos en hilera (Fútbol 3)	246
Fotografía 12. Contexto y agrupamiento de toda la clase en círculo (Chachachá 4)	246

### 3. Índice de tablas

Tabla 1. <i>Tipología de los sustantivos en función del género gramatical</i> .....	54
Tabla 2. <i>Características de los estilos comunicativos femenino y masculino</i> .....	72
Tabla 3. <i>Estrategias para un uso no sexista y androcéntrico del lenguaje organizadas por categorías</i> .....	81
Tabla 4. <i>Estrategias de uso no sexista y androcéntrico propuestas diferentes estudios y guías organizadas por tipología y fecha de publicación</i> .....	84
Tabla 5. <i>Alternativas a los usos, no-usos y contenidos sexistas en el lenguaje</i> .....	86
Tabla 6. <i>Modelos de escuela desde la perspectiva de género</i> .....	98
Tabla 7. <i>Indicadores de desigualdad en el sistema educativo en 1993 y en la actualidad</i> .....	102
Tabla 8. <i>Estereotipos asociados al varón y a la mujer</i> .....	106
Tabla 9. <i>Estereotipos asociados a varones y mujeres según el Inventario de Rol Sexual</i> .....	107
Tabla 10. <i>Evolución del porcentaje de personas que practican uno o varios deportes</i> .....	115
Tabla 11. <i>Patrones de comportamiento que adoptan las chicas y los chicos en clase de Educación Física</i> .....	135
Tabla 12. <i>Estereotipos presentes en la Actividad Física-Deportiva y la Educación Física</i> .....	138
Tabla 13. <i>Estrategias para una Educación Física coeducativa</i> .....	144
Tabla 14. <i>Resumen de los estudios que analizan las diferencias en la frecuencia de interacción del profesorado con chicos y chicas en Educación Física</i> .....	173
Tabla 15. <i>Resumen de los estudios que analizan los diferentes contenidos de la interacción del profesorado con chicos y chicas en Educación Física</i> .....	174
Tabla 16. <i>La programación de aula de Educación Física en el centro investigado</i> .....	202
Tabla 17. <i>Contenido básico de las unidades didácticas observadas</i> .....	203
Tabla 18. <i>Decisiones adoptadas sobre el muestreo intersesional e intrasacional</i> .....	204
Tabla 19. <i>Alumnado observado por curso, sexo y global</i> .....	204
Tabla 20. <i>Términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad</i> .....	208
Tabla 21. <i>Aplicación de los criterios y estrategias de rigor científico en la investigación cualitativa</i> .....	209
Tabla 22. <i>Instrumento para introducir la transcripción, características y codificación de las intervenciones de cada sesión</i> .....	211
Tabla 23. <i>Numeración, código, identificador y descripción de cada categoría del Árbol para las Características de la Interacción</i> .....	235
Tabla 24. <i>Comparación de dos interacciones en diferentes tipos de unidades didácticas</i> .....	249
Tabla 25. <i>Numeración, identificador y descripción de cada categoría o subcategoría relativa a los Contenidos y Significados de las Interacciones</i> .....	259
Tabla 26. <i>Frecuencia para las categorías correspondientes a contenidos y significados de las interacciones en relación con las personas que emiten el mensaje</i> .....	262
Tabla 27. <i>Frecuencia para las categorías correspondientes a contenidos y significados de las interacciones en relación con las personas que reciben el mensaje</i> .....	263
Tabla 28. <i>Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.1. Desarrollo de las tareas en relación con las personas que emiten el mensaje</i> .....	267
Tabla 29. <i>Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.1. Desarrollo de las tareas en relación con las personas que reciben el mensaje</i> .....	268



---

Tabla 30. <i>Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.2. Organización de Aula en relación con las personas que emiten el mensaje</i> .....	279
Tabla 31. <i>Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.2. Organización de Aula en relación con las personas que reciben el mensaje</i> .....	281
Tabla 32. <i>Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.3. Comunicación Interpersonal en relación con las personas que emiten el mensaje</i> .....	291
Tabla 33. <i>Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.3. Comunicación Interpersonal en relación con las personas que reciben el mensaje</i> .....	292
Tabla 34. <i>Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura en relación con las personas que emiten el mensaje</i> .....	299
Tabla 35. <i>Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura en relación con las personas que reciben el mensaje</i> .....	300
Tabla 36. <i>Numeración, identificador y descripción de cada categoría o subcategoría relativa a los Rasgos Machistas del Lenguaje</i> .....	307
Tabla 37. <i>Conteo de las interacciones en las que aparece atención nominativa en función de quien emite el mensaje</i> .....	332

---

#### 4. Listado de siglas y acrónimos

---

A	Alumna (como emisora/receptora de una interacción)
AAA	Todas las Alumnas (Alumna + Grupo de Alumnas) (como emisora/receptoras de una interacción)
AF	Actividad física
AFD	Actividad física deportiva
AFMN	Axtividades Físicas en el Medio Natural
APA	American Psychological Association
CAFIAS	Cheffres Adaptation Flanders' Interaction Analysis System
CAM	Comunidad de Madrid
Cat	Categoría
CBAS	Coaching Behavior Assessment System
CNTX	Contexto de interacción
Co	Contesta a una conversación
CSD	Consejo Superior de Deportes
CV	Criterio de voluntariedad
D	Decreto
Dllo	Desarrollo de la sesión
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
EF	Educación Física
EGB	Eduación General Básica
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
ExCo	Expresión Corporal
FIAS	Flanders' Interaction Analysis System
GA	Grupo de Alumnas (como emisoras/receptoras de una interacción y como contexto de una interacción)
GG	Gran Grupo (como contexto de una interacción)
GM	Grupo Mixto (como conjunto de personas emisoras/receptoras de una interacción y como contexto de una interacción)
GO	Grupo de Alumnos (como emisores/receptores de una interacción y como contexto de una interacción)
I	Inicia una conversación
IDep	Iniciación Deportiva
IM	Instituto de la Mujer
INEF	Instituto Nacional de Educación Física
INTERSECT	Interactions for Sex Equity in Classroom Teaching
LGTB	Colectivo de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales
LOE	Ley Organica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
Min	Minuto
Mom	Momento

O	Alumno (como emisor/receptor de una interacción)
ODM	Objetivo del Milenio
OOO	Todos los Alumnos (Alumno + Grupo de Alumnos) (como emisor/receptor de una interacción y como contexto de una interacción)
PGA	Programación General de Aula
PO	Profesor (como emisor/receptor de una interacción)
Pr	Contexto Privado
QRS	Qualitativa Research Software
RAE	Real Academia Española
RD	Real Decreto
T	Toda la clase (como conjunto de personas emisoras/receptoras de una interacción)
TF	Teoría fundamentada
TFM	Trabajo final de master
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UD	Unidad Didáctica
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)



# **CAPÍTULO 1**

# **INTRODUCCIÓN**

# Capítulo 1

## INTRODUCCIÓN

<b>1. INTRODUCCIÓN Y ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO .....</b>	<b>23</b>
<b>2. ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>25</b>
2.1. El objeto de estudio y su justificación.....	25
2.2. La pre-comprensión del objeto de estudio .....	27
2.3. Proceso de investigación.....	29

---

## 1. INTRODUCCIÓN Y ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

---

Esta tesis aborda el estudio del discurso docente y del alumnado durante las clases de Educación Física. En concreto, se centrará en las interacciones verbales entre profesor y alumnado, durante el desarrollo de unidades didácticas dedicadas a iniciación deportiva y a expresión corporal, desarrolladas en diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) y de Bachillerato, todo ello teniendo como eje fundamental del análisis, la perspectiva de género.

Se pretende con ello identificar las características de las interacciones verbales entre profesor y alumnado, en relación con la existencia de diferencias entre alumnas y alumnos, tanto en la recepción como en la emisión de dichas interacciones. Asimismo, se estudiarán los contenidos y significados del discurso del docente y de su alumnado, y el uso que ambos hacen del lenguaje siendo el género la categoría principal del análisis.

El documento que se presenta se estructura en diferentes apartados cuyo contenido describiremos brevemente a continuación. Así en la presente introducción, además de explicar la estructura de la tesis, se describe y justifica el interés del objeto de estudio, las causas que han propiciado su planteamiento, así como las fases seguidas a lo largo de todo el proceso.

El siguiente capítulo del documento recoge el marco teórico y los antecedentes más relevantes, relacionados con los tres ámbitos implicados en el estudio planteado. A saber: el Lenguaje, la Educación Física y el Género. Esta aproximación teórica se plantea estudiando las interrelaciones existentes entre dichos ámbitos. Es decir, tras la definición de cada uno de los ámbitos, se estudia la relación existente entre lenguaje y género, educación y educación física y género y, finalmente, las relaciones existentes entre lenguaje, educación física y género y sus implicaciones.

En el capítulo tercero, se enuncian los objetivos de la investigación y se describe el proceso metodológico. Así, se determina el enfoque metodológico planteado, se caracteriza a las personas participantes en la investigación, los instrumentos, técnicas y recursos utilizados para la obtención y transcripción de los datos, y finalmente, el procedimiento de análisis de los mismos. Por último, en este capítulo se incluyen las consideraciones relativas a garantizar la ética en la investigación.

En el capítulo cuarto se exponen los resultados de la investigación, estructurados en torno a los objetivos enunciados en el capítulo tercero. Así, los resultados relativos a cada objetivo se recogen en el informe correspondiente, incluyendo en cada caso, tanto la descripción del árbol de categorías en el que se estructuran todas las interacciones en relación con el aspecto indicado en el objetivo, como los resultados propiamente dichos del objetivo en cuestión.

El capítulo quinto incluye las principales conclusiones del estudio, así como la discusión de los resultados. Como en el capítulo anterior, la información se estructura en torno a los objetivos enunciados. Además, en este capítulo se plantean las limitaciones y dificultades detectadas a lo largo del estudio y se proponen posibles o futuras líneas de investigación, que vendrían a profundizar o completar el estudio realizado.

A continuación, se recoge la bibliografía referenciada en el texto, partiendo de las normas establecidas por el estilo APA (6<sup>º</sup> Edición). No obstante, dentro de la perspectiva de género que se adopta en esta investigación, hemos decidido visibilizar el papel de la mujer en los diferentes estudios consultados. Así se han adoptado dos estrategias fundamentales: la primera es la de incluir el nombre y los dos apellidos (en el caso de tenerlos) de todas las investigadoras e investigadores cuyas obras hemos consultado; la segunda es visibilizar los nombres de algunas de las investigadoras principales de ciertas obras cuando se han citado en el texto. Ninguna de estas estrategias impide o limita la localización de las obras referenciadas, por lo que consideramos que la funcionalidad de la normativa y estilo APA no se ve afectada. Este tipo de estrategias ya han sido utilizadas en otras Tesis Doctorales (Fontecha Miranda, 2006; Piedra De la Cuadra, 2010, entre otras) y se considera una estrategia de visibilización de la mujer en el mundo académico y científico (Apodaka Ostaikoetxea, 2008; Guerrero Salazar, 2012; Marimón Llorca & Santamaría Pérez, 2012; Mediavilla Calleja, 2001, entre otras).

Por último, un apartado final donde se incluyen los diferentes anexos, integrados fundamentalmente por las transcripciones de las sesiones observadas (un ejemplo impreso y el resto en el CD), las tablas de las categorías y subcategorías, análisis legislativo, los documentos relativos a la obtención de permisos, presentación y el CD con toda la documentación presentada en formato digital.



---

## 2. ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN

---

*El proceso de investigación aquí, además, no comienza como una tabula rasa. El punto de partida es más bien una pre-comprensión de la materia o campo en el estudio. (Flick, 2004, p. 58).*

### 2.1. El objeto de estudio y su justificación

Si tuviera que resumir el tema de esta tesis, utilizaría tres conceptos: género, Educación Física (en adelante EF) y lenguaje. Pero, sobre todo, género. La primera vez que me planteé este objeto de estudio fue al realizar la propuesta de Trabajo Final de Máster (en adelante TFM). En ese momento, mi preocupación principal en EF giraba en torno a las posibles diferencias y discriminaciones que surgen en el área por cuestión de género. El campo de estudio era muy amplio y, entre otras cuestiones a considerar, surgieron los aspectos comunicativos y del lenguaje. A partir de ahí, fui clarificando ideas y concentrando las energías en esta cuestión.

Esta preocupación, en lo relativo a la cuestión de género, es lo que justifica el valor de esta tesis. ¿Podemos hablar en nuestro contexto, en nuestro espacio y en nuestro tiempo de igualdad entre hombres y mujeres? A día de hoy continúan existiendo más motivos para pensar que la respuesta a esta pregunta es negativa. Lo más llamativo son los casos de violencia de género que siguen dándose y que vemos en los medios de comunicación. Junto a ellos, los casos de violencia que no se ven, no se denuncian y quedan en los espacios privados, constituyen seguramente el aspecto más dramático de la desigualdad. Igualmente son llamativas cuestiones a nivel macro-social, como el paro femenino o la desigualdad salarial. Esto también se aprecia en las trabas para el acceso de la mujer a los puestos de decisión y de poder, lo que se manifiesta claramente en la escasa presencia femenina en dichos puestos o, incluso, en su ausencia. A nivel meso-social, tampoco se puede asegurar que exista igualdad en cuestiones como la elección de estudios universitarios, el reparto de tareas en el hogar o el trato a niños y niñas en muchos aspectos y contextos. Algunos de dichos aspectos se abordarán en el marco teórico de esta tesis.

Por tanto, ¿cómo podríamos explicar las desigualdades a nivel macro-social sin reconocer las desigualdades a nivel micro-social? En un símil sencillo podríamos decir que para que la Torre de Pisa esté inclinada su base debe estar afectada. Así, es necesario que bajemos a la base para que podamos comprender las diferencias que existen en lo alto, que se transmiten y se reproducen en el día a día y que afectan, finalmente, al conjunto y al resultado final. Para que estas diferencias a nivel micro pasen desapercibidas han debido adoptar formas muy sutiles e inconscientes, ante las que frecuentemente existe un preocupante nivel de tolerancia y aceptabilidad social.

Las desigualdades por razón de género no sólo afectan a la mitad de la población, esto es, no afectan exclusivamente a las mujeres. Más bien afectan a todas las personas porque nos sitúan en la sociedad con unos roles preestablecidos, que ni elegimos libremente, ni nos dejan ver la realidad de un modo alternativo. Es cierto que la parte más perjudicada suele ser la de las mujeres por el rol de subordinación tradicional sufrido, pero también se ve perjudicado cada varón que no cumple con los patrones, roles y estereotipos tradicionales.

Esto nos lleva a plantearnos cuestiones como: ¿Quiénes son responsables de esta situación? ¿Dónde reside la transmisión de las desigualdades de género? Estas

respuestas ya no son tan sencillas pues son muchos los agentes de transmisión, las formas y los vehículos que utilizan. Sin embargo, como seres sociales, cada una de las estructuras en las que se apoyan nuestras comunidades trabajan en la construcción de la desigualdad: la familia, la escuela, los medios de comunicación, los sistemas políticos, etc. Del mismo modo que transmiten las desigualdades de género, estos agentes, formas y vehículos pueden ser los canales del cambio, transformación y reflexión. Podría darse el caso de que alguno de ellos estuviera ejerciendo fuerza para crear una conciencia crítica con respecto a las desigualdades, de hecho, se da, pues existen evidencias: políticas para la equiparación de los derechos de mujeres y hombres; manifestaciones por la igualdad efectiva de la mujer, protestas por las diferencias salariales y laborales; cursos de formación en materia de igualdad, etc.

Ante estas dos posibilidades, las de reproducción de la desigualdad y las de producción del cambio, ¿dónde se sitúa la escuela? ¿cómo se posiciona el profesorado? Las diferencias en lo relativo a la escuela existen, pues lo vemos en los resultados académicos, en la elección de estudios o en las investigaciones que se han realizado al respecto. ¿Qué sucede en EF en relación con el género? La EF, no sólo se distingue de otras áreas por los contenidos curriculares. Por el contrario, se diferencia de otras áreas también por los medios que utilizan, los espacios y, especialmente, por la forma en la que se producen las interacciones. Además, por sus contenidos, cuenta con una carga diferente de estereotipos. Por un lado, la actividad física y el deporte han estado muy vinculados en su origen y, aún en la actualidad, a los valores masculinos. Por otro lado, y justo en el lado opuesto, la expresión corporal se ha vinculado fundamentalmente a lo femenino.

La labor del profesorado de EF no es sencilla. No se trata sólo de ser consciente de una posible transmisión de las desigualdades, sino que también debemos considerar la carga que ya traen consigo los contenidos de la EF escolar, su pasado, en los acontecimientos que la rodeaban, y su presente, en otros escenarios fuera del aula como, por ejemplo, los medios de comunicación. La transmisión, la reproducción de la desigualdad o la producción de la igualdad estarán presentes en el día a día del profesorado, es decir, en su quehacer diario. Pero, ¿qué configura este día a día? Lo más tangible reside en el aula, en las actividades que propone, los contenidos que selecciona, la forma en que los imparte, las normas a las que da valor y a las que no, cómo se organiza, etc. En cada una de estas tareas puede residir el motor reproductivo o productivo. Y cada una de estas tareas utiliza, en mayor o menor medida, el lenguaje para que el pensamiento del profesorado pueda llegar hasta su alumnado. Por lo tanto, el lenguaje es una fuente tangible (a través de su transcripción) de recogida de información de la realidad del aula.

A partir de lo expuesto hasta ahora, podemos representar el objeto de estudio de esta tesis con el siguiente gráfico (Figura 1).

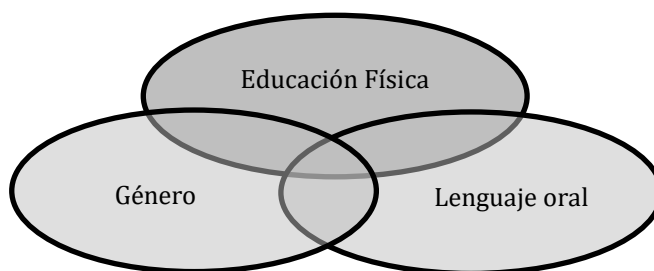


Figura 1. Elementos que configuran el objeto de estudio

En la intersección de estos tres conceptos o ámbitos, es donde situamos el objeto de estudio de la tesis. La EF como el área de análisis, el lenguaje oral como el vehículo de transmisión y de obtención de los datos y el género como el interés que orienta el estudio.

## **2.2. La pre-comprensión del objeto de estudio**

He comenzado este apartado haciendo referencia a las palabras de Uwe Flick (2004), en relación con cómo suceden los momentos iniciales de la investigación cualitativa. La pre-comprensión de nuestro objeto de estudio es el primer paso que da sustento a esta tesis. Esta pre-comprensión viene dada por mi propia historia de vida y ésta se vincula a mi formación, mi desarrollo profesional y mis vivencias.

En relación con el primer aspecto, mi formación académica, he cursado estudios de Magisterio en EF, la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el Máster en Innovación, Evaluación y Calidad en EF, todos ellos en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Esto ha vinculado muchas de mis asignaturas a la docencia y a la educación y, desde el principio, han sido mis intereses formativos. Muchas de las asignaturas obligatorias que he cursado estaban vinculadas a la didáctica y, las que no lo estaban, las orientaba hacia esta temática, gracias a los trabajos en los que se podía elegir, libremente, el objeto de estudio. Las asignaturas optativas también las he elegido bajo esta misma orientación. Todo ello me ha permitido construir una sólida base relacionada con la EF y a la didáctica, siendo uno de los puntos clave de la misma, los aspectos comunicativos. Así, esta formación me ha dado acceso a unos conocimientos que me condicionan como investigadora, tanto en la elección de mis centros de interés como en los procesos de análisis.

Quizá uno de los hitos más relevantes en este sentido haya sido mi TFM presentado en septiembre de 2010: “Las interacciones verbales del profesorado y el alumnado en las clases de EF desde la perspectiva de género en un centro de educación secundaria obligatoria”. El estudio realizado aclaró algunas ideas clave, constituyendo en realidad los primeros pasos de esta tesis. Así, el TFM fue el punto de partida a partir del cual poder centrar definitivamente el objeto de estudio y los objetivos de la presente investigación. No obstante, he hecho el esfuerzo de tomar mi experiencia con unas preconcepciones, de manera que dejara emerger las categorías desde los datos.

Esta motivación por todo lo que rodeaba a lo educativo también ha condicionado mi formación complementaria en el ámbito de la educación no formal y la educación en valores. Dentro de la educación en valores centré mi atención en las cuestiones de género donde no había recibido una formación específica dentro de los planes de estudio de la universidad. El interés por esta temática surgió en los primeros años de mis estudios de magisterio y poco a poco fue creciendo desde la práctica y la vivencia, más que de la formación propiamente dicha.

En segundo lugar, en cuanto a mi desarrollo profesional, mis primeros pasos estuvieron vinculados a los contextos de educación no formal en entornos asociativos, pudiendo trabajar con niñas y niños de todas las edades. En estas experiencias pude tratar sobre aspectos vinculados a la actividad física y el deporte, pero, en gran medida, desde enfoques más amplios y transversales. La motricidad y el juego siempre estaban presentes, pero con la idea de trabajar por una juventud más crítica y más comprometida socialmente. En este campo viví, en buena parte, la problemática del

género y la complejidad de lo que supone, comprendiendo que no es suficiente un cambio desde un sólo ámbito, sino que se hace necesario actuar desde diversos frentes. No obstante, aun cuando me encontraba bastante sola en esta labor, logré sembrar alguna semilla que, finalmente, vi germinar y crecer. Así, asumo la complejidad de algunos de los planteamientos de esta tesis y de lo inconsciente del lenguaje. Pero también soy consciente de que es posible un cambio y que éste genera resultados transformadores en nuestros chicos y chicas.

Mi desarrollo profesional más reciente también se ha vinculado a la universidad. Esta actividad ha estado centrada en el área de la didáctica y de la enseñanza de la actividad física y el deporte, reforzando y actualizando mis conocimientos sobre las labores docentes y, especialmente, sobre la comunicación y el uso del lenguaje por parte del profesorado durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, mi experiencia en la docencia universitaria, ha estado centrada en transmitir a mis grupos, con más o menos acierto, la importancia de las palabras que utilizan y cómo organizan su comunicación durante las clases, teniendo en cuenta no sólo el género, sino las oportunidades de aprendizajes que ofrecen.

El tercer pilar que sustenta mis pre-concepciones sobre esta tesis son mis vivencias personales. Algunas ya las he comentado por estar vinculadas a mi formación y mi desarrollo profesional, por lo que ahora me centraré en otras. Como mujer he vivido situaciones diferentes a las que ha podido vivir un varón, especialmente cuando me adentraba en un mundo tradicionalmente masculino como el de la EF. Desde pequeña me he sentido en la lucha de hacerme un hueco en el partido de fútbol del patio, he vivido el rechazo en diversos equipos porque no aceptaban chicas, he abandonado equipos femeninos por falta de jugadoras, etc. Así comenzaba esta lucha, cuando ni siquiera sabía qué era el feminismo, la perspectiva de género o cómo influye en lo que decía y no decía. Después me iba dando cuenta de los casos en que yo misma cometía esos errores o ponía de manifiesto, con mis palabras, ciertos estereotipos. Recuerdo la exposición de una sesión de EF durante mi segundo año de magisterio, al terminar la sesión y evaluar la enseñanza, una de las observaciones fue que sistemáticamente decía “chicos” para referirme al colectivo de “chicas y chicos”. Analicé toda mi trayectoria y decidí ponerme las “gafas violetas” (Varela Menéndez, 2008). Son las gafas de ver el mundo bajo la perspectiva del género. Aquella expresión de “chicos” la cuestionaba cada vez más y llamaba mi atención en otros aspectos relacionados con el trato que damos a las personas con las que nos relacionamos, los lugares que ocupan las chicas, los patrones que cumplen ellas y ellos, las normas de género que parecen estáticas, la asignación diferencial de contenidos, etc.

Estas pre-concepciones sobre el objeto de estudio de esta tesis se pueden resumir en unas ideas básicas:

- La importancia que la EF tiene dentro de la escuela para ofrecer una educación equitativa.
- La importancia de los procesos de comunicación y el uso del lenguaje como medio de interacción entre el profesorado y el alumnado en la transmisión de todo tipo de contenidos.
- La vivencia del género como un tema central en el desarrollo de las personas que condiciona nuestra forma de ser y de actuar en el mundo que nos rodea.

### 2.3. Proceso de investigación

La descripción de cómo ha sido el proceso y la temporalización de la investigación es una cuestión complicada. En general, podemos basarnos en las fases que señalan Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996). Preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. A su vez, cada una de estas fases, se descompone en otras (Figura 2). Cada una de las fases tiene como resultado una documentación o material (proyecto de investigación, datos, resultados o informe).

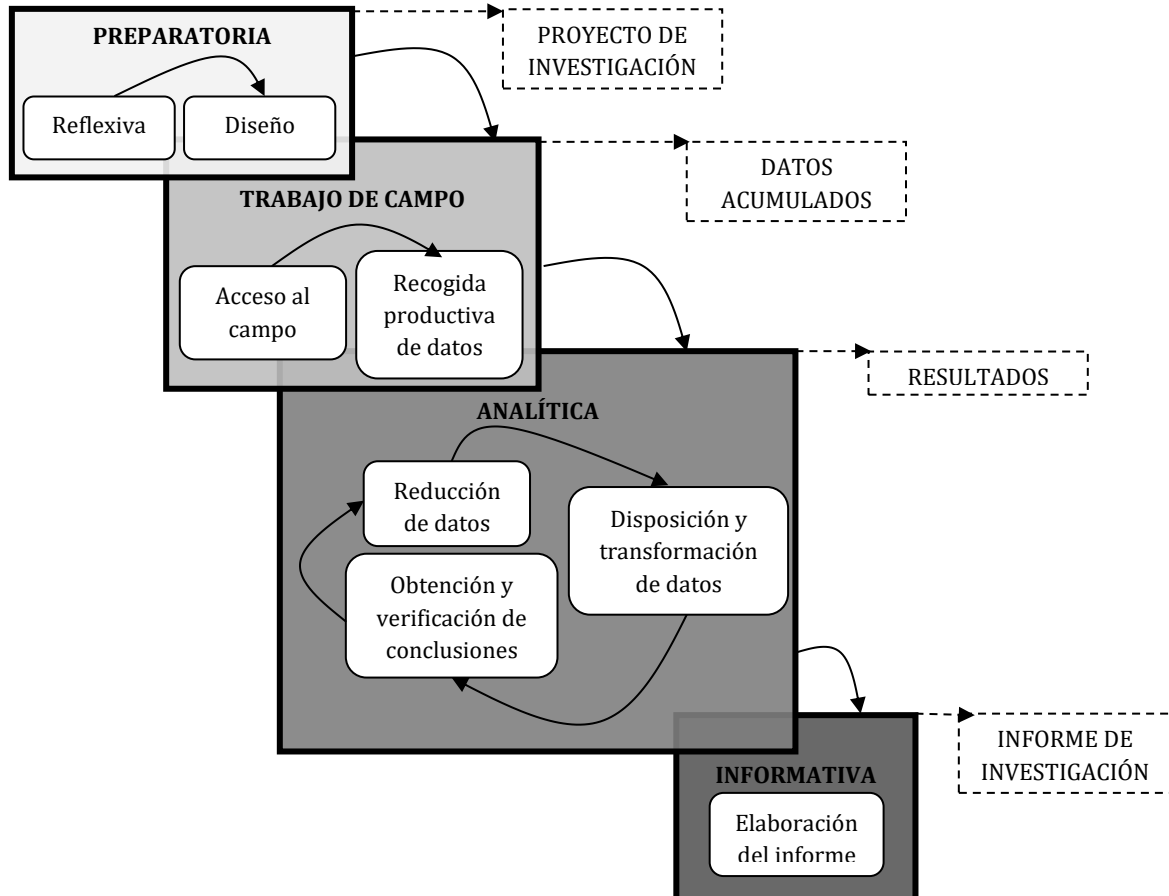


Figura 2. Proceso de investigación cualitativa

Tomado de "Metodología de la investigación cualitativa" por Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, & Educardo García Jiménez, 1996, Metodología de la investigación cualitativa. Archidona (Málaga): Aljibe.

Aunque los autores sugieren la superposición de las fases, en mi caso existe algo más que una superposición. El proceso de investigación ha sido, ante todo, un proceso en espiral, donde unas fases y otras, además de superponerse, completan la fase anterior. Como he señalado, las pre-concepciones dan un punto de partida no sólo respecto a los centros de interés de la investigación, sino a cuáles pueden ser puntos clave sobre los que trabajar. Los primeros análisis ofrecen una panorámica que orienta la revisión de la bibliografía existente y ésta nutre al proceso de análisis. A medida que avanzaba el trabajo he podido cerrar cuestiones metodológicas que a su vez guían y profundizan el análisis para, finalmente, extraer resultados e informes parciales que reflejan el proceso de análisis, resultados y conclusiones.

Sin duda, lo más complejo de todo, ha sido ir plasmando y materializando cada una de las fases y momentos sobre el papel, debido a la necesidad de redactar de manera lineal un proceso que se sucedía en ciclos que se retroalimentaban unos de

otros. En la Figura 3 hemos tratado de reflejar cómo se suceden las fases del proceso de investigación.

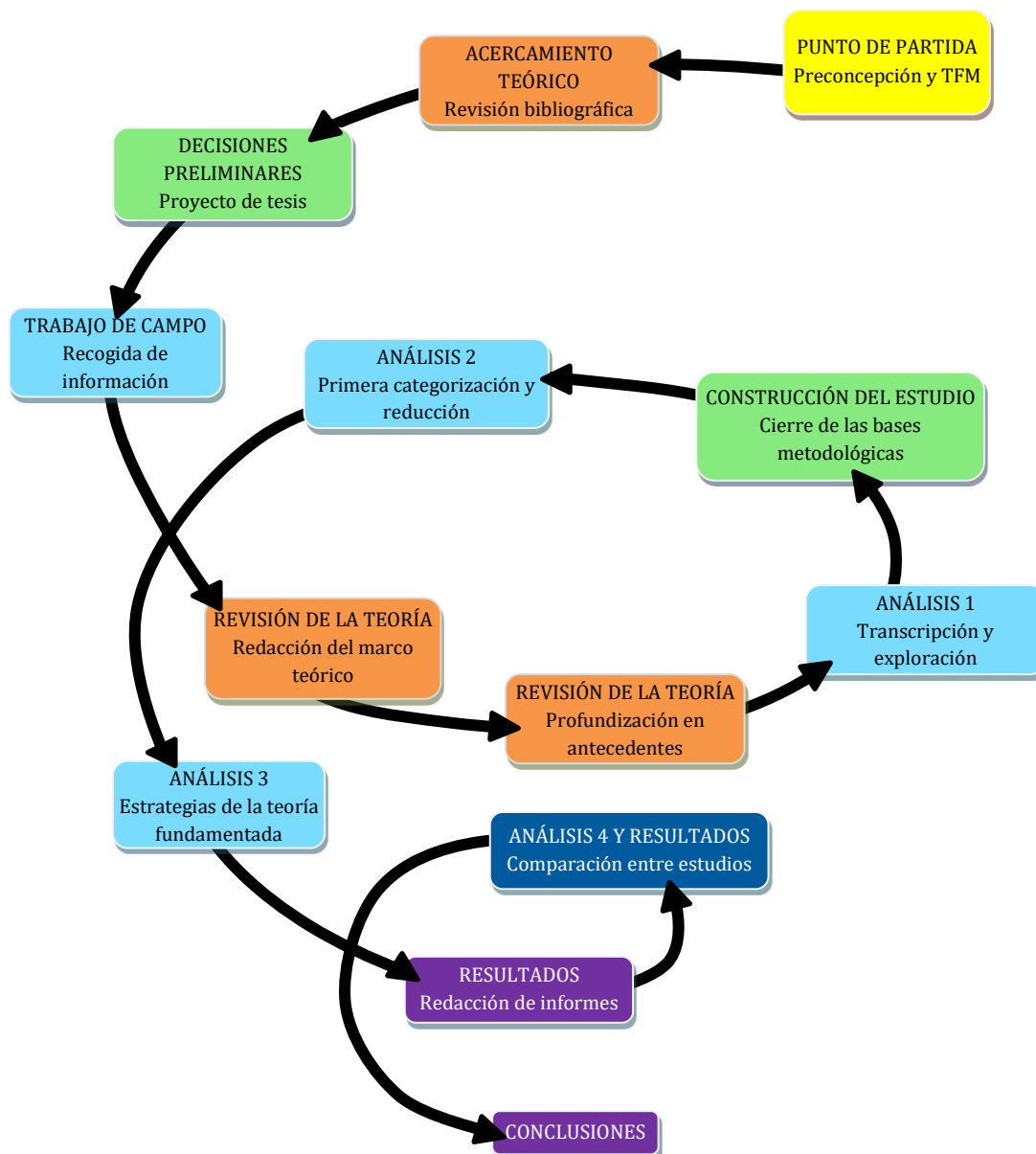


Figura 3. El proceso en espiral de desarrollo de las fases de la tesis

De hecho, este es un aspecto clave de esta tesis pues la tradicional separación de los diferentes apartados que constituyen un trabajo de estas características: marco teórico y de antecedentes, metodología, resultados, etc., en este caso está íntimamente relacionado. Así, la aproximación que se hace al objeto de estudio en el marco teórico, supone un primer paso en la delimitación fundamentada de las categorías sobre las que girará la observación y posterior análisis. Es decir, el propio estudio del marco teórico y de los antecedentes, nos ofrece ya resultados de la investigación relacionados con la estructuración de las interacciones verbales en un árbol de categorías en función de cada uno de los objetivos propuestos. Por otra parte, el procedimiento metodológico seguido, permite que, a partir de esas primeras propuestas de categorías y subcategorías a estudiar, estas fueran necesariamente redefiniéndose y completándose, a partir de los datos que las propias observaciones y su análisis iban aportando.

# **CAPÍTULO 2**

## **MARCO TEÓRICO**

## Capítulo 2

### MARCO TEÓRICO

<b>1. EL LENGUAJE COMO MANIFESTACIÓN CULTURAL, SOCIAL Y DE PODER .....</b>	<b>34</b>
<b>2. EL GÉNERO Y LA TEORÍA FEMINISTA.....</b>	<b>42</b>
<b>3. EL LENGUAJE Y LA CUESTIÓN DE GÉNERO .....</b>	<b>52</b>
3.1. Consideraciones iniciales: el género gramatical .....	52
3.2. ¿Dónde reside el sexismo lingüístico? .....	54
3.2.1. Androcentrismo y sexismo lingüístico .....	56
3.2.2. Mecanismos de reproducción y producción de los usos sexistas y androcéntricos... 57	
3.2.3. Rasgos sexistas y androcéntricos en el uso de la lengua.....	58
3.2.3.1. Rasgos androcéntricos .....	59
3.2.3.2. Rasgos sexistas.....	63
3.3. Estudios sobre los rasgos sexistas y androcéntricos en el uso del lenguaje en diferentes contextos.....	68
3.4. Estudios sobre las diferencias entre mujeres y hombres en el uso del lenguaje: los sexolectos.....	71
3.5. Hacia un lenguaje no sexista.....	75
3.5.1. Las guías para un uso no sexista y androcéntrico de la lengua .....	79
3.5.2. Las estrategias para un uso no sexista y androcéntrico del lenguaje .....	80
3.5.3. Debilidades sobre las estrategias no sexistas y androcéntricas .....	87
3.5.4. Controversias ante el uso no sexista y androcéntrico del lenguaje .....	89
<b>4. LA EDUCACIÓN Y LA CUESTIÓN DE GÉNERO.....</b>	<b>94</b>
4.1. La mujer en el sistema educativo .....	94
4.1.1. La incorporación, evolución de la mujer al sistema educativo.....	94
4.1.2. La legislación en materia educativa desde la perspectiva de género .....	95
4.1.3. Los modelos de escuela.....	98
4.1.4. La situación de la mujer en el sistema educativo actual .....	102
4.2. La transmisión de estereotipos de género en educación .....	105
4.3. El profesorado ante el reto del género.....	109
<b>5. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA CUESTIÓN DE GÉNERO.....</b>	<b>112</b>
5.1. Incorporación y evolución de la mujer en la actividad física y deportiva .....	112
5.2. Las actividades físico-deportivas en edad escolar desde la perspectiva de género ....	118
5.3. La Educación Física desde la perspectiva de género .....	124
5.3.1. La transmisión de estereotipos de género en el currículo explícito .....	124
5.3.1.1. El currículo LOE de Educación Física en Educación Primaria .....	124
5.3.1.2. El currículo LOE de Educación Física en Educación Secundaria .....	126
5.3.1.3. El currículo LOE de Educación Física para Bachillerato .....	129
5.3.1.4. La Educación Física en la LOMCE: breve reseña sobre sus modificaciones 129	
5.3.1.5. El currículo explícito en el tercer nivel de concreción.....	130
5.3.2. La transmisión de estereotipos de género en el currículo oculto .....	132
5.3.3. Otras diferencias de género en el aula de Educación Física.....	134



5.3.4. Los estereotipos en la Educación Física desde de la perspectiva de género .....	136
5.3.5. La coeducación en Educación Física .....	142
5.3.5.1. Estrategias para conseguir una Coeducación Física .....	144
<b>6. GÉNERO, LENGUAJE Y EDUCACIÓN FÍSICA .....</b>	<b>148</b>
6.1. El uso del lenguaje en el aula.....	148
6.1.1. Algunos conceptos en relación con el uso del lenguaje en el aula .....	148
6.1.2. La importancia de la comunicación en Educación Física.....	150
6.1.3. Los estudios de la comunicación en las clases de Educación Física .....	153
6.1.3.1. Principales categorías de análisis de la comunicación en el aula.....	154
6.2. El lenguaje escrito en educación desde la perspectiva de género: antecedentes en lenguaje escrito .....	160
6.2.1. Aproximación al lenguaje en el centro escolar desde la perspectiva de género .....	160
6.2.2. EL lenguaje escrito desde la perspectiva de género en Educación Física .....	163
6.3. El lenguaje oral en educación desde la perspectiva de género: antecedentes en otras áreas.....	167
6.3.1. Interacciones del profesorado en otras áreas .....	167
6.3.2. Interacciones del alumnado en otras áreas.....	169
6.4. El lenguaje oral en Educación Física desde la perspectiva de género: antecedentes en Educación Física.....	170
6.4.1. Las interacciones verbales del profesorado de Educación Física.....	171
6.4.1.1. Frecuencia de las interacciones verbales en Educación Física y algunas variables moduladoras .....	171
6.4.1.2. Tipología de las interacciones verbales en Educación Física.....	173
6.4.1.3. Usos y contenidos del lenguaje en Educación Física: sexismo y androcentrismo .....	176
6.4.1.4. Elementos que apoyan la interacción verbal en Educación Física.....	177
6.4.2. Las intervenciones verbales del alumnado de Educación Física .....	178
6.4.2.1. Las interacciones verbales entre el alumnado en Educación Física.....	179
6.5. Percepciones sobre las interacciones verbales en Educación Física desde la perspectiva de género: antecedentes sobre la percepción de las interacciones.....	180
6.5.1. La percepción del alumnado sobre las interacciones verbales en Educación Física.....	180
6.5.2. La percepción del profesorado sobre las interacciones verbales en Educación Física .....	182

## 1. EL LENGUAJE COMO MANIFESTACIÓN CULTURAL, SOCIAL Y DE PODER

---

*El uso de las palabras no es inocente ni neutral. Y tiene efectos, a menudo inadvertidos. Las lenguas, al ser usadas, tienen una gramática, sí, pero también clase social, origen geográfico, sexo, estatus, edad... Las lenguas son, afortunadamente, vehículos de comunicación y de con-vivencia entre las personas, pero a menudo también unas herramientas eficacísimas de menosprecio, ocultación, segregación, engaño y dominio. (Lomas García, 2011, p. 11).*

Como ya hemos señalado en el objeto de estudio, uno de nuestros ejes de investigación es el lenguaje. En este Apartado trataremos de conocer cómo opera el uso del lenguaje en nuestra sociedad y sus influencias en las relaciones sociales, las creencias personales y las actitudes. No obstante, esta tesis no pertenece al campo de la lingüística o del análisis crítico del discurso tal y como lo entienden las personas especialistas en la materia (Dijk, 2000; Fairclough, 1998; Fairclough, 2008; Gregorio Godeo, 2003; Martín Rojo, Pardo, & Whittaker, 1998), pero es innegable la perspectiva crítica que adoptamos en el estudio, porque entendemos que es el único modo de destapar las relaciones hegemónicas, los procesos de reproducción y los de cambio.

Sin ser expertas lingüistas o sociólogas, debemos de reconocer que una de nuestras mayores herramientas en la docencia de la EF es nuestro discurso, nuestro lenguaje, nuestra habla, nuestras palabras, por lo que sí es absolutamente necesario realizar una aproximación a la cuestión del lenguaje como manifestación cultural y de poder, un acercamiento que nos dé una visión global para afrontar el objeto de estudio de esta tesis, y que así podamos reconocer su alcance y repercusiones.

En este Apartado nos referiremos al lenguaje, en primer lugar, como capacidad humana; en segundo lugar, como manifestación social y cultural para que podamos terminar; en tercer lugar, estableciendo cómo se producen y reproducen las relaciones de poder vinculadas al lenguaje.

El lenguaje como capacidad humana no puede atribuirse exclusivamente a factores genéticos o a factores de aprendizaje pues, por un lado, nacemos con una serie de órganos específicos que nos permiten la emisión de una serie de sonidos articulados; pero por otro, no nacemos sabiendo un lenguaje concreto. Existen diferentes teorías al respecto y cada una de ellas otorga una importancia a un aspecto u otro, aunque sin descartar ninguno. A continuación, señalaremos, brevemente, algunas de las teorías sobre la adquisición del lenguaje.

Según las teorías conductistas entre las que destaca la de Skinner, la adquisición del lenguaje viene dada desde la asociación estímulo respuesta (Bigas Salvador & Correig Blanchar, 2007). Para Chomsky (1998) cada lengua es el resultado de la interacción de dos factores: el estado inicial y el curso de la experiencia. Además, para Bruner y Watson (1986) la adquisición del lenguaje se produce en interacción y ésta suele estar organizada por las personas adultas (Bruner & Linaza Iglesias, 1984). Por su parte Sapir (1986, p. 10) expone que si sacamos a una persona de la sociedad

aprenderá a caminar, pero “nunca aprenderá a hablar, esto es, a comunicar ideas según el sistema tradicional de una sociedad determinada”.

Desde la teoría sociocultural, los aportes de Vigotsky al campo de la educación y en nuestro caso del lenguaje son fundamentales. Siguiendo a Moll (1993) los procesos psicológicos superiores en la infancia se desarrollan gracias a la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de una sociedad, sus signos y herramientas; y a través de la educación en todas sus formas. Entre esos signos encontramos el lenguaje y entre las prácticas nos encontramos con los procesos comunicativos. El punto más importante del desarrollo infantil para Vigotsky se sitúa cuando el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal (Morales, 1990 en Chaves Sales, 2001). Es decir que el proceso de toma de conciencia en los usos del lenguaje hace que se adquiera un desarrollo socio-histórico y no simplemente biológico.

En cada una de estas teorías, con mayor o menor relevancia, se destaca el entorno, los contextos o las personas que viven a nuestro alrededor como factores determinantes en la adquisición de lenguaje. Quiere decir que lo que escuchamos, las palabras que se emiten y recibimos a nuestro alrededor tienen importancia en nuestro aprendizaje, lo condicionan y lo moldean. Podemos comprobar también la importancia del lenguaje si pensamos en los casos en los que su adquisición sufre alguna dificultad o sigue procesos atípicos. Karmiloff, Karmiloff-Smith, y Manzano Bernárdez (2005), detallan cómo es el proceso de adquisición en diferentes casos y aunque aseguran que finalmente se adquieren con éxito habilidades comunicativas en cada caso puede tener unas repercusiones diferentes. Además, encontramos estudios que nos muestran cómo los problemas de adquisición del lenguaje van ligados a las dificultades de acceso al conocimiento o la calidad de las relaciones personales y viceversa (Bohórquez Montoya, Cabal Álvarez, & Quijano Martínez, 2014). En el lado opuesto, cuando existe un desarrollo convencional del lenguaje, éste hace que nuestras capacidades intelectivas se expandan (Alvarado Isunza, 2007).

Estas cuestiones sobre el lenguaje como capacidad humana y la relevancia de los contextos en su adquisición es la que nos da paso a plantearnos que nuestro lenguaje es una manifestación de nuestra sociedad y nuestra cultura. Por lo tanto, debemos (y de hecho lo haremos) detenernos en cómo sucede esa trasmisión social y cultural y las repercusiones que esto implica. Para analizar por qué entendemos que el lenguaje es una manifestación de nuestra sociedad y de nuestra cultura partiremos de la idea de “signo lingüístico” de Saussure (1945). Este concepto hace referencia a la relación entre significado y significante. El significado es la realidad tal y como la percibimos a través de los sentidos; el significante es la huella psíquica (auditiva o gráfica) que se genera al referirnos a esa realidad. El signo lingüístico, bajo la idea de la combinación de significado y significante responde a dos principios. El primero que nos habla de su carácter lineal dado que el significante se sucede de forma lineal y no puede ser simultáneo, es decir que cuando pronunciamos una palabra, ésta conlleva una sucesión de fonemas lineales y no simultáneos.

El segundo criterio, de mayor relevancia para nuestro análisis, es que la relación entre significado y significantes es arbitraria, de manera que la comunidad lingüística vuelca en sus palabras una relación que aceptamos para comunicarnos, resulta por tanto inmutable como establece Saussure. No obstante, a esta misma idea se une la de mutabilidad que entiende que puede producirse una nueva relación entre significado y significante (por ejemplo: *ratón* como animal o como hardware).

Bajo estas ideas se ha hablado del lenguaje como tesoro eludiendo a factores económicos y sociales (Bourdieu, 1999). Es por ello que tomando como base las ideas de Bourdieu, cuando Sausurre se refiere a la comunidad lingüística, entendemos que en ella se encuentran todos sus hablantes y por tanto esa arbitrariedad de la relación significado-significante puede ser, o no, neutra y responder a un criterio establecido por la sociedad. Así cabe preguntarnos qué tiene de arbitrario la palabra *ratón* cuando hablamos de *hardware*. De este modo cada cultura y cada lengua (pues cada significado-significante varía en función de la lengua) establecen una relación que responde a sus normas, convenciones, tradiciones y sus valores. Por ejemplo, la palabra *zorra* como animal y como referencia a una prostituta, puede que el primer significado tenga una relación significado-significante arbitraria, pero lo que es seguro es que la segunda tiene mucho que decirnos de nuestra sociedad y nuestros comportamientos.

Así, entender el lenguaje como tesoro depositado en la sociedad sin cuestionar cómo la refleja y la perpetua resulta bastante limitado. Una muestra más de ello es la idea del lenguaje como un elemento cambiante (Alvarado Isunza, 2007; Rincón, 1988a). Esta característica resulta fundamental porque, en una sociedad en constante cambio, nos permite designar nuevas realidades que nacen para facilitar nuestra comunicación. Bajo el paraguas de la necesidad del cambio, debemos cuestionarnos si, actualmente, detectamos nuevas demandas para ampliar o cambiar nuestro lenguaje, aspecto que trataremos de abordar en esta tesis.

Contemplando lo analizado hasta el momento sobre cómo funciona el lenguaje en nuestra sociedad, hablamos de dos sistemas que lo regulan: el lingüístico y el cultural. Ambos se retroalimentan ya que las reglas lingüísticas surgen en una cultura y éstas a su vez determinan el sistema de reglas culturales. Las reglas culturales influyen sobre las opciones que tomamos en los contextos en los que nos hallamos. De modo que “el habla es una sucesión de la cultura al actuar por medio de las relaciones sociales en contextos específicos” (Bernstein, 1989, p. 179). Estos sistemas de reglas condicionan nuestra habla, surgiendo y retroalimentando nuestras manifestaciones y prácticas sociales y culturales.

Una vez visto cómo el significado de las palabras es un reflejo cultural y que existen unas normas que regulan nuestro lenguaje comprendemos a Marina Torres (1999, p. 158) cuando dice que “la palabra sólo puede entenderse desde la frase, que a su vez sólo puede entenderse a partir de la palabra. Una frase sólo se puede comprender desde su contexto, que a su vez sólo puede comprenderse desde la frase”. Esto nos lleva a pensar que, aunque lográramos neutralizar la relación significado-significante, no podríamos deshacernos de los contextos en los que se produce la comunicación, contextos que son sociales en tanto que el lenguaje sólo se puede comprender cuando contamos con una persona que emite y otra que reciba la información.

El lenguaje sirve para comunicarse y, aunque pudiera darse el caso en el que una persona habla consigo misma (soliloquio) o escribe para sí misma (un diario, por ejemplo), habitualmente utilizamos el lenguaje para comunicarnos con otras personas, por lo que existe siempre alguien que emite y alguien que recibe una información, en un contexto. El lenguaje es un medio para relacionarse con otros seres humanos, en un mundo social, con la intención de hacer algo y no un mero cálculo de oraciones o un catálogo de significados (Bruner & Linaza Iglesias, 1984).

Pero el lenguaje no sólo nos permite esa comunicación y, por tanto, esa relación. El lenguaje, por como hemos visto que se configura, nos da una idea de la historia de sus hablantes, participa de sus maneras de concebir el mundo y sus relaciones sociales, de las relaciones de poder y de solidaridad, de amor y desamor entre las personas y entre los pueblos (Tusón Valls & Vera Hidalgo, 2007). Esta misma idea es apoyada por Bernstein (1989) quien señala cómo el lenguaje es portador de la cultura y los genes sociales y, añade que este proceso en el que lenguaje y cultura se alimentan el uno del otro, es en gran medida construido inconscientemente y a partir de los hábitos del grupo.

Por lo tanto, toda esta cultura, todas las relaciones se transmiten persona a persona desde la infancia a través de los procesos de socialización que tienen lugar en la familia, grupos de iguales, escuela, trabajo, etc. Y como indica Bernstein (1989) esta transmisión es realizada a partir de intercambios lingüísticos, donde las personas exhiben sus roles (Dijk, 2000) y, por tanto reflejan las diferencias sociales (Bourdieu, 1999), teniendo en cuenta que una misma persona puede tener varios usos del lenguaje diferentes, que utiliza en función del contexto en el que se encuentre reforzando en cada caso un rol u otro. Así nuestro uso lingüístico configura nuestras identidades sociales, relaciones sociales y nuestros sistemas de conocimiento y creencias (Fairclough, 2008).

Finalmente, en esta relación lenguaje-cultura podemos y debemos reconocer que se producen procesos de reproducción y de producción del cambio. Por un lado, la reproducción sucede de forma inconsciente. Con cada una de nuestras acciones transmitimos una idea utilizando, para ello nuestro lenguaje que responde, a su vez, a nuestra realidad social y al hacerlo mostramos ese rol social. En este ciclo debemos considerar que cada una de nuestras acciones se produce en microsociales que a su vez configuran prácticas sociales más globales (Dijk, 2000).

Por otro lado, la producción del cambio requiere un proceso consciente en el que asumimos nuestra realidad, nuestro lenguaje y, sobre todo, hacia dónde queremos orientar el cambio. Además, requerirá ser consistentes y perdurables en el espacio y en el tiempo con nuestro lenguaje y, además, con nuestros pensamientos y acciones. Esta transformación de la realidad sólo la comprenderemos entendiendo cómo operan estos tres elementos (lenguaje, pensamiento, acción) en las relaciones de poder hegemónicas y contra-hegemónicas. Es esta idea en la que a continuación profundizaremos para poder comprender la importancia del lenguaje.

Para comprender cómo el lenguaje puede considerarse una forma para ejercer el poder y las consecuencias que ello implica nos apoyamos en la idea del *Triunvirato Hegemónico* (Fernández-Balboa Balaguer & Muros Ruíz, 2006). Bajo este concepto encontramos una serie de elementos relacionados entre sí, entre los cuales encontraremos el lenguaje, que explica cómo se ejerce el poder dentro de la sociedad, cómo se reproduce y cómo se contribuye a su mantenimiento.

Siguiendo este mismo trabajo, el Triunvirato Hegemónico está conformado por el discurso, el hábitus y la ideología. Estos elementos se retroalimentan los unos a los otros, reforzándose y favoreciendo su legitimación. Tales elementos y la interacción que existe entre ellos han sido identificados en el campo de la actividad física y el deporte (Fernández-Balboa Balaguer & Muros Ruíz, 2006), tomando especial relevancia la relación entre el discurso y la ideología.

No obstante, lo más relevante del modelo propuesto es la explicación que ofrece para llegar a entender que algo pertenece a un discurso, hábitus o ideología concreta. Los tres elementos que venimos señalando se entienden en un marco social compartido por una serie de personas que comparten una forma particular de habla, comportamiento y pensamiento. En otras palabras, cuando un grupo de personas comparten una forma particular de habla se dice que tienen un discurso común, cuando comparten una forma particular de comportarse decimos que tienen un hábitus común y, del mismo modo, una forma de pensamiento compartida por varias personas configura una ideología (Figura 4).

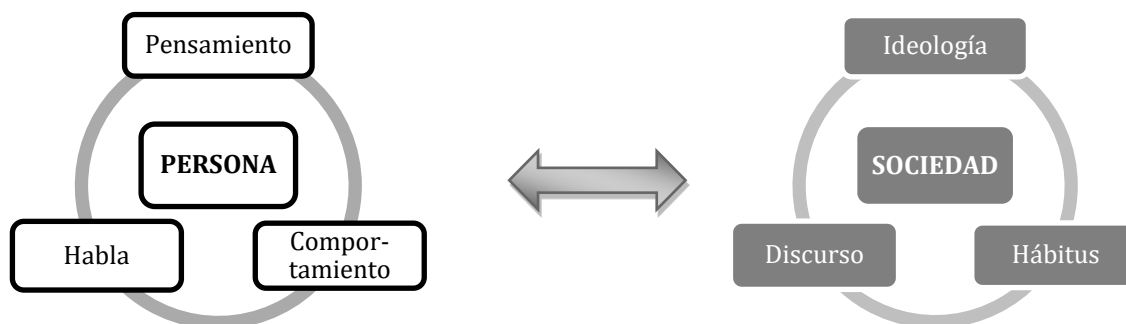


Figura 4. Configuración del Triunvirato Hegemónico desde el nivel personal al nivel social  
A partir de las ideas de “*The hegemonic Triumvirate—Ideologies, discourses, and habitus in sport and physical education: Implications and suggestions*” por Juan Miguel Fernández-Balboa Balaguer & Beatriz Muros Ruíz, Beatriz, 2006, *Quest*, (58), 197-221.

Cada persona sirve como pieza de un sistema mayor que conocemos como sociedad, donde actúan bajo su pensamiento, habla y comportamiento construyendo, reforzando y legitimando una ideología, un discurso y un hábitus. Para comprender mejor como funciona este sistema, vamos a conocer cada uno de sus elementos y posteriormente las relaciones y sinergias que entre ellos existen.

El lenguaje es el elemento del que venimos hablando a lo largo de este marco teórico y conocemos ya bastantes aspectos sobre cómo resulta ser un reflejo de nuestra sociedad (Bernstein, 1989; Dijk, 2000; Fairclough, 2008; Rojas Bermúdez & Suárez González, 2008; Tusón Valls & Vera Hidalgo, 2007) y cómo es un elemento que aprendemos de forma consciente para poder relacionarnos con otras personas, pero en el que reflejamos de forma inconsciente nuestros valores y creencias.

Para Bernstein (1989) la lengua oficial, además de establecer las equivalencias entre sonidos y significados, regula las prácticas lingüísticas a través de un sistema de normas. En nuestro caso muchas de nuestras normas quedan recogidas en diccionarios que son “el resultado de las condiciones en que se ha elaborado y de la ideología y actitud de quienes han participado en su redacción: lleva consigo una determinada visión del mundo y contribuye además a forjar la visión del mundo de quienes lo leen” (Mediavilla Calleja, 1998, p. 163).

Dentro del elemento discurso tenemos que tener en cuenta también el habla, Hymes entiende que el habla es el mensaje y el lenguaje es el código (1961, en Bernstein, 1989). Esta habla son todos los modos particulares de utilizar el lenguaje como código y siguiendo a Fernández Balboa el discurso es el resultado de una serie de

temas de conversación diaria y formas de hablar que por su uso regular generan unas creencias específicas, acciones y reacciones que penetran en la sociedad.

El siguiente elemento del Triunvirato Hegemónico que analizamos es la ideología. Rojas Bermúdez y Suárez González (2008) la definen como un sistema cognitivo de creencias, que son compartidos por un grupo que además de adquirirlas, las transforman de acuerdo con sus intereses. En esta idea coinciden Fernández-Balboa Balaguer y Muros Ruíz (2006) al explicar que este elemento del Triunvirato se conforma cuando un grupo de personas comparten una serie de pensamientos y de creencias. Además, sostienen que la ideología se extiende y se propaga gracias a los medios de comunicación (más en nuestra sociedad globalizada) y a “la integración sistemática de las personas en las instituciones sociales (ej., escuelas, gobiernos, fábricas, oficinas), donde son frecuentes las relaciones de poder estratificadas y jerarquizadas” (Fernández-Balboa Balaguer & Muros Ruíz, 2006, p. 199).

El último elemento del Triunvirato Hegemónico es el hábitus. Éste está directamente relacionado con los comportamientos, con las acciones y con los hábitos. Así Fernández-Balboa Balaguer & Muros Ruíz diferencian el hábito definido como aquello que hace una persona con frecuencia del hábitus entendiéndolo como la acción generalizada que varias personas realizan con frecuencia, produciéndose la institucionalización del hábitus. Este proceso que genera cierta costumbre, es lo que Bourdieu (1999) denomina como *Rito de Institución* cuyo mayor efecto es el de pasar desapercibido.

Definidos los tres elementos de Triunvirato Hegemónico analizaremos las relaciones que surgen entre ellos. El hábitus, se relaciona directamente con los dos elementos anteriores, discurso e ideología. El hábitus tiene mucho que ver con las actitudes, que se definen como la tendencia o predisposición intencional a comportarse conforme a un valor ante determinadas situaciones (Zabala Vidiella, 2000). Además, las actitudes cuentan con tres componentes fundamentales: el cognitivo, el afectivo y el comportamental. Esta definición de las actitudes pone en evidencia su relación con la cognición, es decir, con el pensamiento. En los tres componentes de las actitudes, lo cognitivo nos muestra cómo el conocimiento o desconocimiento de algo puede llevarnos a una actitud u otra, que se manifestará en un comportamiento. Las actitudes están en estrecha relación con los valores, que podemos definir como principios que nos guían a la hora de tomar decisiones en cualquier situación. Esos principios surgen en nuestra mente, de nuestros pensamientos y pueden ser compartidos por otras personas. De manera que conecta directamente nuestra forma de pensar con la de actuar.

También ocurre el proceso opuesto, es decir que el hábitus define y condiciona nuestras creencias y nuestro modo de hablar. Los valores se adquieren a partir de las experiencias vividas por lo que un cambio en nuestro comportamiento que con el tiempo cierta perdurabilidad en el tiempo nos lleva a un cambio de las creencias. Sucede lo mismo con el habla, que al final es una forma de manifestar nuestros comportamientos, una forma verbal.

La vinculación entre discurso e ideología ha sido un tema bastante estudiado (Bernstein, 1989; Bourdieu, 1999; Dijk, 2000; Fernández-Balboa Balaguer & Muros Ruíz, 2006; Tusón Valls & Vera Hidalgo, 2007). Al utilizar las palabras estamos materializando lo que pensamos y creemos, y con ello dejamos ver cómo vemos el mundo, quiénes somos, de dónde somos, cuál es nuestro nivel de instrucción, a qué

clase social pertenecemos y cuál es nuestro capital cultural (Lomas García, 2011), esto es así porque, según Gottfried “el espíritu humano piensa con palabras mediante el lenguaje no sólo se exterioriza, sino que se caracteriza a sí misma y sus pensamientos” (en Marina Torres, 1999). En este sentido (Vicenty, 2003) señala que desde el punto de vista social sólo existe lo que tiene un nombre ya que el resto se vuelve incomunicable porque no puede ser nombrado y por tanto carece de existencia social.

Pero el lenguaje no es sólo el reflejo de nuestro pensamiento, sino que también contribuye a mantener o generar ciertas ideas. No es extraño hablar de cómo se utilizan los discursos para convencer y cambiar la mentalidad de los receptores (Rojas Bermúdez & Suárez González, 2008). En este sentido encontramos muchísimos ejemplos en nuestra vida diaria: la publicidad, los mítines políticos, etc. Es por ello que los discursos contribuyen a generar, reforzar o transformar ideologías, y muestra de ello es que existe un “empeño de impedir la palabra, de pronunciarla y de escribirla, de emplearla para decir como es el mundo y transformarlo” (Alvarado Isunza, 2007, p. 1). Este control es ejercido por los grupos de poder y privilegio, quienes vigilan las páginas impresas, las paredes, las ventanas, los correos electrónicos, los micro-sitios web, las paradas de los camiones, el interior de los salones de clase, etc. (Alvarado Isunza, 2007).

A la vista de los argumentos anteriores decimos que el lenguaje resulta una forma de simbolización de la realidad que es fundamental en la construcción de la identidad personal y social (Rincón, 1988a). Esta simbolización, es una interpretación personal desde nuestros conocimientos lingüísticos, desde nuestros prejuicios y desde nuestro estado afectivo (Marina Torres, 1999). Por tanto, está cargada de nuestras creencias y valores que, si recordamos de párrafos anteriores, condicionan nuestras actitudes y comportamientos.

Después de este análisis del Triunvirato Hegemónico, cabe cuestionarnos dónde reside el poder de las palabras. En muchas ocasiones decimos que no es tanto las palabras sino su uso lo que tiene cierta carga ideológica, discriminatoria o de ocultación. En este sentido Lomas García señala que “utilizamos las palabras como herramientas al servicio de la comunicación interpersonal y de la convivencia social, pero también, y a menudo, las palabras se inscriben en el contexto de las estrategias de la manipulación, del engaño, de la discriminación y de la injusticia”. (2011, p. 10)

Sin embargo, debemos ir más allá de justificar el poder de las palabras en su uso. En primer lugar, tenemos que recordar que no siempre la relación significado-significante es arbitraria y además ésta es impuesta por los grupos hegemónicos. En segundo lugar y de acuerdo con Bourdieu (1999, p. 69) el poder de las palabras depende de quién las use: “el uso del lenguaje, que implica tanto la manera como la materia del discurso, depende de la posición social del locutor” ya que en palabras de este mismo autor el lenguaje se limita a representar la autoridad, de manera que cuando quien lanza un mensaje no tiene autoridad su discurso está condenado al fracaso.

Tampoco debemos olvidar, que no sólo son las palabras, su uso o quienes las usan las que generan ciertas relaciones de poder y hegemónicas. En estos procesos también tenemos que tener en cuenta los “silencios”, lo que no se dice o no se nombra (Fernández-Balboa Balaguer & Muros Ruíz, 2006; Lomas García, 2011; Vicenty, 2003). Las estrategias por las que se oculta información, no se dice o, lo que es peor aún, no se



nombra porque, directamente, no somos conscientes de su existencia, o no le damos el valor que tiene.

Es quizá en este último punto donde mayor riesgo se corre. Este proceso en el que actúa el Triunvirato Hegemónico y en el que, por tanto, las palabras se convierten en generadoras de ideología y poder, es un proceso inconsciente: “las palabras importan. Aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. De forma invisible moldea nuestra forma de pensar sobre las demás personas, sus acciones y el mundo en general” (Deborah Tannen, 1998 en Lomas García 2001). No obstante, es en esta misma relación entre lenguaje y pensamiento donde podemos llegar al cambio. De modo que en la medida en la que seamos conscientes de cómo utilizamos el lenguaje, seremos capaces de cambiarlo y viceversa, en la medida en la que hacemos el esfuerzo por cambiar nuestro lenguaje seremos más conscientes de su importancia. Es con la correcta designación de las cosas cuando avanzamos hacia la verdadera alfabetización en pro de la democracia, la igualdad, la inclusión y la justicia (Freire, 1977).

---

## 2. EL GÉNERO Y LA TEORÍA FEMINISTA

---

Hablar del género dentro de esta tesis implica hablar de la teoría feminista y de los movimientos feministas. En numerosas ocasiones nos encontramos investigaciones en cuyos títulos o en sus palabras clave se habla de “género” (Labrado Sánchez, 2011; Royo Gracia, 1995; Serra Puyal, 2008, señalando algunos relativos al área de Educación Física). Sin embargo, en estas investigaciones la cuestión de género se ve reducida a una variable de estudio que trata de describir las semejanzas o diferencias encontradas entre hombres y mujeres, alumnas y alumnos, profesoras y profesores etc. Éste no es nuestro caso, en el nuestro el género y la perspectiva feminista no es una variable ni una categoría, es el marco de referencia, por lo que requiere que aclaremos el entramado al que nos referimos y que marca la diferencia entre la investigación que presentamos con las que hemos citado anteriormente.

Además, en gran parte de las investigaciones de EF en las que el género es sólo una variable de análisis, no se explica la perspectiva feminista ni se da una interpretación a los resultados de este enfoque. Es por ello que, en este Apartado, sí nos detendremos en la cuestión de género y la perspectiva feminista, de manera que nos ayuden a realizar el proceso de análisis e interpretación de resultados desde este enfoque.

La cuestión no es tan sencilla como definir algunos términos importantes como sexo, género, patriarcado, sistema sexo-género, androcentrismo, feminismo, sexismo, machismo, hembrismo, rol de género, estereotipo de género, etc. Todos estos términos encuentran varias definiciones en función de la autora o autor que firme, son términos que no están exentos de tensiones y críticas que dificultan y enriquecen a quien se adentre en ellos. Quizás los más conflictivos giran en torno a lo que entendemos por género, sexo, sistema sexo-género y patriarcado. Y, adelantándonos, podríamos decir que la falta de acuerdo en las definiciones de estos términos se debe a la propia evolución social, es decir, la definición que nos sirvió años atrás, ahora es insuficiente o incluso errónea. Por este motivo, para acercarnos a estos conceptos necesitamos realizar una panorámica de lo que ha sucedido en relación con los movimientos de mujeres. Así utilizaremos la terminología conociendo su alcance, limitaciones y consideraciones oportunas.

El género fue un concepto que empezaron a utilizar los grupos de presión de mujeres para marcar las diferencias culturales de las diferencias biológicas señaladas por el sexo (Cobo Bedía, 2002; Flecha García, 2005; Tubert Cotlier, 2003), era la forma de responder ante el determinismo biológico (Aguilar García, 2008) que establecía la segregación de mujeres y hombres en todos los aspectos de la vida. Como señala Fraise (2003, p. 39) “La palabra *Gender* es antigua, aunque el concepto es nuevo”, es decir que es un concepto que ha ido evolucionando, tomando matices en función de la sociedad (Gómez Suárez, 2010), del grupo de mujeres que tratara de definirlo (Aguilar García, 2008) y ha llegado a quedarse limitado para algunas (Butler, 2007; Fernández Sánchez, 1997; Flecha García, 2005; Nicholson, 2003; Tubert Cotlier, 2003).

El concepto género se ha adoptado como categoría central de la teoría feminista, género y feminismo son, por tanto, términos ligados entre sí. El Diccionario de la Real Academia Española (en adelante DRAE) recoge dos acepciones para definir feminismo.

La primera lo define como la doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados antes a los hombres. La segunda señala que es el movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres. Resulta llamativo como podemos encontrar dos acepciones con ideas tan similares, pero que si analizamos con detenimiento cuentan con dos matices muy diferentes que nos hacen decantarnos, en todo caso, por la segunda. Para la primera definición nos referimos a una doctrina y con la segunda a un movimiento, el uso de un sustantivo u otro nos habla del carácter rígido o flexible del concepto. La siguiente diferencia viene dada por la relación mujer-hombre, en la primera acepción se define como favorable hacia la mujer y la segunda marca la idea de igualdad de derecho para mujeres y hombres.

Pero ninguna de las dos acepciones recoge con acierto la idea de feminismo, por lo que recurriendo al “Diccionario Ideológico Feminista” de Victoria Sau (2000, p. 123) encontramos la siguiente definición:

El feminismo es un movimiento social y político que se inicia a finales del siglo XVIII y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que han sido objeto en el seno de la sociedad patriarcal, lo cual le mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que se requieran.

En esta definición logramos superar la idea de la equiparación hombres-mujeres, avanzando hacia una toma de conciencia de una situación social concreta que busca unas acciones para la transformación profunda y no la mera equiparación.

Sin embargo hablar de feminismo en singular queda escaso cuando empiezan a surgir diferencias dentro del propio movimiento, por lo que se habla de este concepto en plural: feminismos. Así hacemos alusión a los múltiples movimientos y concepciones que surgen y que implican diferencias en el uso de conceptos como género, sistema sexo-género o patriarcado. Los feminismos, se han agrupado en tres olas (Miguel Álvarez, 2005; Rodríguez Magda, 2002; Varela Menéndez, 2008). Así Ana de Miguel Álvarez (2005) acierta a concretar cada una de ellas en una frase:

- La primera ola: las luchas por la inclusión en la esfera pública.
- La segunda ola: la politización de la esfera privada.
- La tercera ola: la articulación de la diversidad.

Antes de resumir brevemente cada una de las olas, es preciso aclarar que el feminismo no empieza con la primera ola. Existían antecedentes que podemos denominar como el feminismo pre-moderno (Miguel Álvarez, 2002) y entre los que destacan la Ilustración Sofista, la obra de Pisan “La ciudad de las mujeres”, la creación de una iglesia de mujeres por Guillermine de la Bohemia, las mujeres predicadoras que surgieron dentro de las sectas de los movimientos puritanos o los salones franceses del siglo XVII con los movimientos literarios y sociales. En todos estos hechos se produce una denuncia de la desigualdad o una apertura a la esfera pública de las mujeres, aunque la mayoría de estas situaciones no sólo no obtuvieron sus frutos, sino que conllevaron reacciones contrarias de los grupos de poder e incluso la muerte de mujeres por sus ideologías.

Se considera que el feminismo de la primera ola comienza con la ilustración y la Revolución Francesa (Miguel Álvarez, 2002; 2005; Varela Menéndez, 2008) donde

encontramos la obra de Poullain de la Barre “Sobre la igualdad de los derechos de la mujer”, los grupos de mujeres y feministas de Francia, la Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana de Olimpe de Gouges, la obra de Mary Wollstonecraft titulada “Vindicación de los derechos de la mujer”. Son los momentos clave de arranque de este movimiento que se mantiene en nuestros días.

Si son importantes estos momentos y estas obras es porque en ellos comienzan a fraguarse ideas que a día de hoy siguen siendo tema de debate. Así Cobo Bedia (2002) señala que el concepto de género que comenzaron a utilizar los movimientos feministas se apoya en las ideas de Poullain de la Barre quien defendía que “la desigualdad social entre hombres y mujeres no es consecuencia de la desigualdad natural, sino que, por el contrario, es la propia desigualdad social y política la que produce teorías que postulan la inferioridad de la naturaleza femenina” (p. 57).

Como ya hemos dicho el feminismo de la primera ola luchaba por la inclusión de la mujer en la esfera pública, así estuvo ligado a los movimientos sociales del siglo XIX distinguiéndose en 4 grandes líneas: las sufragistas, las socialistas, las marxistas y las anarquistas (Miguel Álvarez, 2002; 2005). Aunque todas apoyaban la necesidad de lograr el voto femenino estas líneas se generaron por la diferente concepción en relación con temas como: la diferenciación de la clase social, el capitalismo, el control del estado, etc.

El feminismo de la segunda ola vino marcado por la obra de Simone de Beauvoir “El segundo sexo”. Sobre esta obra Aguilar García (2008) señala que es el origen de los estudios de género y donde se apoyará el concepto del sistema sexo-género. Según Beauvoir (2008) “no se nace mujer, se llega a serlo” estableciendo la diferencia entre sexo y género, conceptos básicos para esta tesis. En relación con los movimientos feministas de esta etapa existen discrepancias sobre su ubicación en la segunda o tercera ola. Hemos preferido centrarnos en la organización de Miguel Álvarez (2005) quien enmarca en la segunda ola el feminismo liberal que impulsó Betty Friedan, el feminismo radical con las aportaciones de Kate Miller y de Sulamith, el feminismo socialista y los feminismos de la diferencia (cultural, francés e italiano).

El feminismo radical tiene especial importancia en la conceptualización de términos como género o patriarcado (Miguel Álvarez, 2002). El término patriarcado aparece en la obra de Kate Millet “Sexual Politics” y la define como la política sexual ejercida por los varones sobre las mujeres (Puleo García, 2002). El feminismo liberal y el socialista se unieron a las ideas sobre la superación del género que se impulsaba desde las vertientes radicales y, sin embargo, los feminismos de la diferencia buscaron afianzarse en la “diferencia sexual” (Aguilar García, 2008; Miguel Álvarez, 2002).

El feminismo de la tercera ola está caracterizado por la diversidad. En él se da nuevo protagonismo a las mujeres negras, chicanas, lesbianas, de transexuales aportando dinamismo al movimiento (Rodríguez Magda, 2002). Esta tercera ola encuentra nuevas formas de feminismo como el institucional, de estado, ecofeminismo, ciberfeminismo (Miguel Álvarez, 2002; 2005; Varela Menéndez, 2008) siendo un momento en el que, sin desaparecer el feminismo, sufre grandes transformaciones (Miguel Álvarez, 2002; 2005). Así a las corrientes teóricas radicales, marxistas, socialistas, etc. se unen ahora las aportaciones del postestructuralismo, aunque no todas deben considerarse como postestructurales pues las basadas en la diferencia sexual son claramente esencialistas (Rodríguez Magda, 2002).

De forma menos reconocida algunas autoras (Rodríguez Magda, 2002) hablan de un feminismo de la cuarta ola correspondiente al s. XX en el que encontramos el Feminismo Queer con Judith Butler, Eve Kosovsky Sedgwick; el Ciberfeminismo de Donna Haraway, VNS Matrix, Faith Wilding, Sadie Plant, Guerrilla Grrls o el Feminismo Transexual de Sandy Stone. Afirma esta autora que los logros del pasado han hecho que ciertas líneas de trabajo hayan envejecido, pero que otras siguen vigentes profundizándose en ellas y que algunos de los movimientos feministas anteriores pueden seguir realizando muchas aportaciones: la equiparación de derechos y de poder de los feminismos de la igualdad (radical, socialista...), el imaginario y el lenguaje propios del feminismo de la diferencia, etc.

Otras autoras como Wilson (2006), no hablan de una cuarta ola de feministas, pero sí reconocen la presencia de nuevos feminismos compuestos por grupos de todo tipo que categoriza como: luchadoras de la justicia social, feministas *underground*, feministas profesionales, nueva generación de feministas; cuyos temas clave son la estrategia y acción, la sostenibilidad, la división del poder y las tensiones multi-generacionales.

Antes de pasar a definir cómo en cada uno de los movimientos feministas entienden los conceptos de sexo, género o patriarcado, es preciso detenerse en cómo estos movimientos han tenido lugar en nuestro país. Si hay algo que define el Feminismo en España es la rapidez con la que se han sucedido los cambios debido al periodo de la dictadura de Franco. Nos sirve de ejemplo el caso que propone Varela Menéndez (2008) cuando dice que 16 días después de la muerte de Franco se organizan las primeras Jornadas por la liberación de la mujer. Hasta entonces el único movimiento femenino era la Sección Femenina que nada tenía que ver con el Feminismo (López Hernández, 2011). No obstante, sí han existido, con anterioridad, mujeres que reivindicaban cambios y transformaciones, pongamos algunos ejemplos (aunque sin duda hay más): Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, María de Maeztu, Clara Campoamor, Victoria Kent, etc.

Por tanto situamos el comienzo del feminismo reciente en España en torno a los años setenta. Estas mismas autoras coinciden al señalar que entre las feministas españolas se pasó de los debates de capitalismo y patriarcado, feminismo socialista o radical, hacia los enfrentamientos entre feminismo de la igualdad o de la diferencia en las Jornadas Feministas de Granada de 1979. A estas tendencias también podemos sumarle la consolidación del feminismo académico y del feminismo institucional frente al independiente (Rodríguez Magda, 2011). Al feminismo institucional en nuestro país se le ha achacado el exceso de paternalismo con leyes proteccionistas y el hecho de que sólo con leyes no se produce un cambio en la conciencia de las personas (Rodríguez Magda, 2011).

En nuestro país también han surgido los feminismos de la tercera ola, incluso para algunas autoras, de la cuarta ola (Rodríguez Magda, 2002; 2011). Siguiendo a esta autora encontramos el caso del feminismo de la diferencia con representantes como Victoria Sedón, el feminismo Queer con Beatriz Preciado y el feminismo postcolonial ligado al campo de la literatura.

Fruto de los esfuerzos feministas en nuestro país, encontramos avances legislativos y programas para la igualdad que serán de relevancia a la hora de analizar la cuestión de género en otros apartados. Con mayor o menor importancia, cada uno de estos cambios ha supuesto una mejora en las problemáticas asociadas al género

desde la conciliación de la vida familiar y laboral, al apoyo a labores de cuidado de personas dependientes que suele recaer en las mujeres y al reconocimiento de la diversidad en la orientación e identidad sexual. Los tratamos de aglutinar en la siguiente enumeración:

- Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover de Conciliación de la Vida Familiar y Laboral.
- Real Decreto 1686/2000, de 6 de octubre, por el que se crea el Observatorio de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres.
- Plan Integral de apoyo a la Familia (2001).
- Ley 46/2002, que estableció un subsidio de 100 euros al mes para las madres trabajadoras por cada hijo menor de tres años.
- Ley 27/2003, de 31 de julio, reguladora de la Orden de protección de las víctimas de la violencia doméstica.
- Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el Gobierno.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley 13/2005 que posibilita el matrimonio entre personas del mismo sexo.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia.
- Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo.
- Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra la LGTBifobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid.

La historia de los feminismos nos va a explicar cómo ha evolucionado el concepto de género, de sexo y de la relación entre los mismos. Así, encontramos desde las posiciones binarias y excluyentes a las posiciones que optan por una deconstrucción, teniendo, a día de hoy y en nuestro contexto, firmes defensoras de cada una de las posturas. Las revisiones y estudios más recientes (Fraise, 2003; Varela Menéndez, 2008) apuntan a que el término género se utilizó por primera vez por Stoller en 1968 quien reconoce que el sexo marca una condición biológica y que no abarca algunos aspectos de la conducta.

Esta distinción ya se venía apuntando con anterioridad por otras pensadoras y pensadores de manera que la nueva acepción para la palabra género surge para llamar la atención sobre los argumentos biologicistas que se han dado para explicar las diferencias entre hombres y mujeres, que en realidad son culturales. Entienden por género como “las normas, obligaciones, comportamientos, pensamientos capacidades y hasta carácter que se han exigido que tuvieran las mujeres por ser biológicamente mujeres” (Varela Menéndez, 2008, p. 181).

Frente a esta definición encontramos la definición de sexo, que se refiere a las características biológicas. Es decir, son categorías enfrentadas y dicotómicas sexo-género, naturaleza-cultura. Estos conceptos definidos como lo acabamos de hacer han servido en los primeros momentos del feminismo, ha sido la forma de llamar la atención sobre cómo se estaba ejerciendo una discriminación hacia las mujeres que bajo el argumento de “lo natural” y “lo biológicamente determinado” justificaban la opresión y supresión de sus derechos.

En la actualidad el feminismo radical, el feminismo de la diferencia y el de la igualdad siguen trabajando con estos conceptos, aunque cada uno de ellos aporta ciertos matices. En este sentido el feminismo de la diferencia aboga por el determinismo biológico (Aguilar García, 2008; Varela Menéndez, 2008) justificando la necesidad de marcar la diferencia de lo femenino para crear una cultura, literatura y pensamiento específicamente femenino. El feminismo radical y el de la igualdad rechazan el determinismo biológico.

Frente a estas posiciones encontramos autoras y autores para quienes la categoría género se ha vuelto insuficiente (Butler, 2007; Fernández Sánchez, 1997; Nicholson, 2003; Tubert Cotlier, 2003) y ven necesario superar la visión dicotómica. Pongamos por ejemplo cómo Nicholson (2003, p. 48) comprende la relación entre el concepto de sexo y de género: “si el propio cuerpo siempre se percibe a través de la interpretación social, el sexo no será distinto al género, sino algo que se puede incluir en él”. Estas corrientes de pensamiento superan el pensamiento binario de manera que la relación hombre-mujer, femenino-masculino, homosexual-heterosexual se encuentran dentro de un continuo y de ese modo Butler (2007, p. 54) explica que:

La hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él. Cuando la condición construida del género se teoriza como algo completamente independiente del sexo, el género mismo pasa a ser un artificio ambiguo, con el resultado de que hombre y masculino pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de hombre, y mujer y femenino tanto uno de hombre como uno de mujer.

Entendemos que en sí misma la palabra género tiene un significado vivo que se va ajustando a las realidades de cada momento y de cada cultura. Es por ello que reconocemos que el género ha resultado y resulta una categoría de análisis muy importante al marcar una diferencia frente al sexo tratando de aglutinar las características que cultural e históricamente se han asignado a mujeres y hombres por el hecho de tener unas características biológicas. Por eso no consideramos que sea conveniente deshacernos totalmente de esta diferencia sexo-género, ya que muestra con claridad que existe una construcción social (género). Deshacernos de esta diferenciación puede llevarnos a malos entendidos sobre el origen de la opresión hacia las mujeres.

Sin embargo, debemos reconocer los cambios sociales y los resultados de las investigaciones que, entre otros, nos muestran que la naturaleza no se divide sólo en dos (hombres-mujeres) como decía Irigaray (1982), existen intersexualidades. Es decir, que entenderemos que el sexo es lo biológicamente dado y el género lo construido socialmente, pero entendiendo que no todo es un sistema binario, sino que nos movemos dentro de un continuo.

A raíz del concepto de género y cómo se enfrentó al concepto de sexo, se establece la idea de *sistema sexo-género*. Quien estableció este concepto fue Gayle Rubin (1986) y lo hizo para llamar la atención sobre lo que consideraba que era el origen de la opresión de la mujer. Para Rubin no era el capitalismo el sistema que oprimía a la mujer como defendían las corrientes socialista y marxista del feminismo. Por ello definió el sistema sexo-género como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986, p. 3).

La misma Rubin nos llama la atención sobre otras formas de denominar el sistema sexo-género. La más común es la de patriarcado que Heidi Hartrnann define como “un conjunto de relaciones sociales entre los hombres (sic) que tienen una base material y que, si bien son jerárquicas, establecen o crean una interdependencia y solidaridad entre los hombres que les permite dominar a las mujeres” (en Amorós Puente, 2002). En ambos casos se trata de explicar la asignación de roles en el contexto histórico, social, político, económico, familiar, etc. que se asignan a hombres y a mujeres. Rubín lo denominó sistema sexo-género, otras prefieren hablar de la estructura social del patriarcado (Amorós Puente, 2002; Molina Petit, 2003; Puleo García, 2002) o autoras/es como Bourdieu (2007) hablan de dominación masculina.

En el caso de los conflictos entre estos términos comprendemos la neutralidad que nos aporta hablar del sistema sexo/género, ya que permite que se aplique tanto en favor de hombres como de mujeres. Pero si atendemos a las palabras de Puleo García (2002) cuando dice que no existe ni en el presente ni en el pasado una sociedad que no sea patriarcal, por lo tanto, no hablar de patriarcado en favor del sistema sexo-género nos parece ocultar la realidad actual. No obstante, si existiera una organización contraria a la patriarcal podríamos denominarla matriarcal.

Es por ello que a la luz de esta conceptualización entendemos, como Molina Petit (2003), que el género es un producto del patriarcado, entendiendo que los intereses del mismo pueden verse entrecruzados con otros. Por último, queremos destacar la aportación de esta autora a la conceptualización del patriarcado. Entiende que “el patriarcado consistiría en este poder de <<nombrar>>, de establecer la diferencia entre él y lo que no es él, de establecerse como diferencia y como referencia como sujeto y como dueño del lenguaje” (Molina Petit, 2003, p. 124). Esta idea toma especial relevancia en esta investigación por cuanto hemos argumentado sobre el poder del lenguaje para generar ideología y acción.

Gracias a la definición de *género* y de *sexo*, aún con las diferencias existentes podemos llegar a la conclusión de que existe una construcción social que condiciona a hombres y mujeres en su forma de actuar, tanto en sentido positivo como en sentido negativo. Estos condicionamientos han sido explicados a través de diferentes conceptos (sistema sexo-género o como hemos optado en este trabajo, patriarcado). No obstante, resulta mucho más relevante buscar una explicación en la literatura que nos muestre como se genera y se perpetúan estos condicionantes. Utilizaremos para ello la explicación que Pierre Bourdieu da al respecto en su obra *La Dominación Masculina* (2007).

Bourdieu explica cómo la dominación masculina se pone en marcha a partir de una potente máquina simbólica generada a partir de sistemas de oposiciones homólogas (alto-bajo, calor-frío, seco-húmedo, etc.). Esta visión bipolar, confiere el



orden de las cosas, por lo que se tiende a universalizar y por tanto naturalizar estas oposiciones. Así, la visión social de la sexualidad y los órganos sexuales se organiza de modo arbitrario bajo el mismo sistema:

Así pues, la definición social de los órganos sexuales, lejos de ser una simple verificación de las propiedades naturales, directamente ofrecidas a la percepción, es el producto de una construcción operada a cambio de una serie de opciones orientadas o, mejor dicho, a través de la acentuación de algunas diferencias o de la escotomización de algunas similitudes. (Bourdieu, 2007, p. 27).

Con la Figura 5 podríamos establecer los sistemas de oposiciones homólogas relativas al género. Quedan recogidas las grandes divisiones que se producen en la sociedad y cómo se asocian unos determinados valores y roles a cada sexo por el hecho de dicha condición biológica.

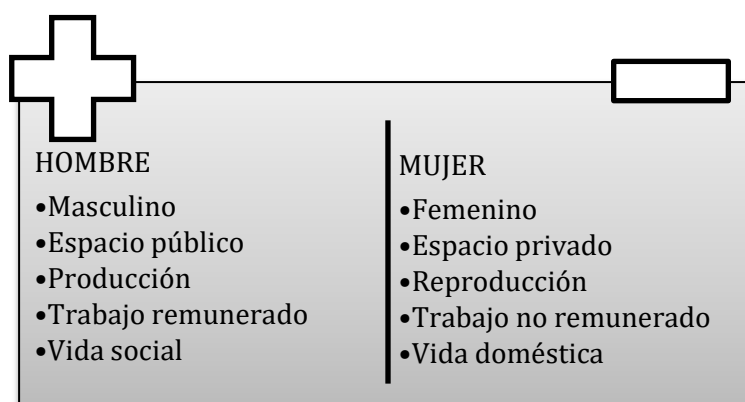


Figura 5: Sistemas de oposiciones homólogas relativas al género

A partir de las ideas de *"La dominación masculina"* [La domination masculine] (J. Jordá Trans.) por Pierre Bourdieu, 2007, Barcelona: Anagrama.

Estos procesos de asignación arbitrarios sobre los que se configuran los cuerpos sexuados responden a "esquemas prácticos de la visión androcéntrica", la cual comparten todas las sociedades mediterráneas (Bourdieu, 2007). Esta visión androcéntrica o androcentrismo es una idea de base defendida por la mayoría de los movimientos feministas. Así la define Moreno Sardá (1987, p. 29):

Andro-centrismo hace referencia a la adopción de un punto de vista central, que se afirma hegemónicamente relegando a los márgenes de lo no-significativo o insignificante, de lo negado, cuanto considera im-pertinente para valorar como superior la perspectiva obtenida; este punto de vista, que resulta así valorado positivamente, sería propio no ya del hombre en general, de todos y cualquier ser humano de sexo masculino, sino de aquellos hombres que se sitúan en el centro hegemónico de la vida social, se autodefinen a sí mismos como superiores y, para perpetuar su hegemonía, se imponen sobre otras y otros mujeres y hombres mediante la coerción y la persuasión/disuasión. El hombre hecho de que nos habla la palabra griega ANER, -DROS se refiere no a cualquier hombre de cualquier condición o edad, sino a aquellos que han asimilado los valores propios de la virilidad y que imponen su hegemonía.

No basta con decir que es el punto de vista del hombre, como cualquier sujeto de sexo varón, sino que implica una necesaria adopción de los valores sociales asignados como masculinos. Esta concepción es la que ha generado que el conocimiento científico sea sesgado porque se realiza con relación a una visión única. La consecuencia inmediata de esta forma de construcción del conocimiento es que “corremos peligro de recurrir, para concebir la dominación masculina, a unos modos de pensamiento que ya son producto de la dominación” (Bourdieu, 2007, p. 17). Así Moreno Sardá (1987) propone dos ejemplos. El primero el sufragio universal que sustituyó al censitario, es un concepto falso y erróneo porque en él no se incluía el sufragio femenino. El segundo es la Declaración de los Derechos del Hombre, que durante mucho tiempo ha beneficiado sólo a los hombres, cuando en el proceso también intervinieron mujeres.

Una vez que se desvela esta composición de la realidad (“Dominación Masculina” o “Patriarcado”) encontramos que su principal problema es que se perpetúa y se sigue reproduciendo en nuestro tiempo. Alicia Puleo, entiende que esta asimilación de la realidad se explica por el patriarcado de coerción o del consentimiento. Mientras que en el primero se utiliza la violencia y la represión, la socialización produce una aceptación de las normas para evitar la violencia. En el caso del patriarcado de consentimiento, la ley y la norma sancionan la discriminación, pero se ofrecen una serie de imágenes atractivas que incitan la adopción de roles sexuales (Puleo García, 2002).

Este patriarcado del consentimiento, responde a la asimilación que se ha producido del “prejuicio desfavorable” contra todo lo femenino y que queda escrito en el orden y se impone mediante la “violencia simbólica”. Ésta es invisible porque se sustentan en decisiones ocultas tanto para quienes dominan como para quienes sufren la dominación. Incluso las personas dominadas contribuyen, sin saberlo, a su propia dominación al aceptar las concepciones sobre los límites entre categorías sociales (Bourdieu, 2007). Es decir, que bajo este esquema se ejerce, se asimila y se perpetúan la dominación y la violencia simbólica.

La estructura patriarcal y la dominación masculina se ejercen a través de todos los niveles estructurales. Así Puleo García, propone que: las teorías macroestructurales manifiestan la estructura patriarcal en la división sexual del trabajo; las teorías medioestructurales reflejan la organización laboral y su influencia; las microestructuras se aprecian en la interacción hombres-mujeres y la relación matrimonial; y las teorías de la socialización se centran en el castigo/recompensa como forma de imposición de modelos de género a las niñas y niños (Puleo García, 2002).

La reproducción de estos modelos para Bourdieu (2007) viene dada por la influencia de la Iglesia, el Estado y la Escuela como instituciones de nuestra sociedad. Concretando en las estructuras que reproducen y mantienen estos modelos. Por su parte Cobo Bedía (2002) se centra en los aspectos más influyentes en la infancia, destacando los juguetes, los libros, la ocupación del espacio, la televisión, la familia, las influencias de la escuela y el grupo de iguales.

Para acabar este apartado es necesario que hagamos referencia a dos términos que necesitaremos para el análisis de los siguientes: sexismo y machismo. Victoria Sau (2000) define en el Diccionario Ideológico Feminista el sexismo de la siguiente manera: “Conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo

dominado: el femenino” (p. 257). Por otro lado, define el machismo como: “el conjunto de leyes, normas, actitudes y rasgos socioculturales del hombre cuya finalidad explícita y/o implícita, ha sido y es producir, mantener y perpetuar la opresión y sumisión de la mujer a todos los niveles: sexual, procreativo, laboral y afectivo” (p. 171). Además, explica que el sexismo es consciente y el machismo inconsciente, de manera que la persona machista no es consciente de las estructuras de poder (el patriarcado que hemos visto anteriormente) que regulan las relaciones entre los dos sexos y por tanto las reproduce y contribuye a que otras personas las reproduzcan.

Si bien comprendemos la diferenciación realizada, en nuestra opinión el término sexismo puede ser interpretado con facilidad, por su etimología (discriminación de las personas por razón de sexo) esta realidad que está extendida invisibiliza la definición real de sexismo, la que reconoce que esa superioridad es del hombre sobre la mujer y no al revés por la estructura patriarcal que sustenta nuestra sociedad. Además, el término sexismo, nos lleva a valorar la discriminación, por una razón de sexo, cuando, en realidad es una cuestión de género. por lo que cuando tengamos que elegir entre utilizar machismo o sexismo, optaremos por el primer término, para reconocer de manera explícita en qué sentido se da la opresión.

Existen múltiples estudios sobre la reproducción de modelos en nuestra sociedad: medios de comunicación, lenguaje, videojuegos, películas, reparto de roles, violencia de género. En los próximos apartados, acercándonos a nuestro objeto de estudio, veremos los referentes al uso del lenguaje, la educación y la EF.

### 3. EL LENGUAJE Y LA CUESTIÓN DE GÉNERO

---

*La lengua graba el sexismo en lo más profundo de nosotros (sic)  
(García Meseguer, 1988, p. 125).*

Tomamos como punto de partida para este Apartado los dos anteriores. Por un lado, el lenguaje y cómo (se) configura a partir de unas ideologías que existen en la sociedad y, por otro lado, la problemática que subyace en relación con el género y como se han generado relaciones de poder tomándolo como base. En este Apartado vamos a tratar de analizar cómo las relaciones de poder y las relaciones de género se plasman en el lenguaje y también cómo existen alternativas viables a las mismas. Un conocimiento profundo de estas cuestiones es clave para poder analizar nuestro objeto de estudio desde la perspectiva de género.

El uso del lenguaje desde la perspectiva de género en EF se ha venido abordando desde la detección de estereotipos generales y algunos usos convencionales que, como veremos en este apartado, se quedan en la superficie de lo que puede llegar a ser una investigación del lenguaje empleado en las clases de EF. Es por ello que este apartado resulta de especial interés, pues nos va a dar las claves para saber analizar el lenguaje y conocer cuáles son los rasgos que pueden contener sesgos o rasgos discriminatorios por cuestión de género. Por tanto, los estudios con los que trabajaremos aquí han profundizado en la cuestión de género y lenguaje en mayor medida que los estudios específicos del área de EF.

#### 3.1. Consideraciones iniciales: el género gramatical

Comenzamos este Apartado con una de las conclusiones que destacaremos al final del mismo. Muchos de los trabajos y de las investigaciones dedicadas al lenguaje y a la cuestión de género tienen como debate principal el género gramatical y lo relacionado con el uso del masculino como presunto genérico. Es por ello que lo primero que haremos en este Apartado es aclarar qué entendemos por el género gramatical de las palabras y cuál es su relación con el sexo.

Según el lingüista Ignacio Roca (2012) las palabras de todas las lenguas tienen tres partes constituyentes: forma, significado y propiedades. El género gramatical es una de estas propiedades. Quienes estudian la lingüística y el género gramatical (Lledó Cunill, 1995; 2009b) señalan cómo las diferentes lenguas tienen funcionamientos diversos, así distinguen: las lenguas sin género gramatical como el finlandés; las lenguas con género natural como el inglés que sólo lo expresa en formas pronominales y léxicas; y las lenguas con género gramatical, como el castellano, en las que el sexo está reflejado en las formas pronominales y léxicas, en los sustantivos y las formas dependientes que los acompañan.

Según Álvaro García Meseguer (1988; 2002; 2008), en español, los sustantivos se pueden dividir en dos grandes grupos en función del género gramatical: los de doble forma o los de forma única. Las palabras de doble forma son aquellas que tienen una misma raíz y que se desdoblán en dos según terminen en *o* o en *a*, por ejemplo, *amigo-amiga*. Las palabras de forma única son las que no tienen pareja, por ejemplo, *montaña*, *video*, etc. este mismo autor añade que la mayor parte de las palabras de doble forma pertenecen al mundo animado y sólo una pequeña parte pertenece al mundo inanimado y viceversa.

La existencia de este género gramatical de las palabras es independiente del sexo de las personas; así la palabra silla es femenina o aeropuerto es masculina también existen términos que pueden funcionar en masculino y femenino, como la palabra mar. Cuando los sustantivos hacen referencia a seres animados puede que se presenten como una doble forma de las que hablábamos en el párrafo anterior o con algún término que sea realmente genérico y que incluya a los dos sexos por igual, por ejemplo, ser humano o persona. Éstos dos últimos pueden hacer referencia a varones o mujeres, pero cada una de ellos tiene un gramatical concreto (masculino y femenino respectivamente).

Sobre el estudio del género gramatical, Lledó Cunill (2009b) realiza varias consideraciones:

- Existen palabras en las que el género gramatical coincide con el sexo, produciéndose un encabalgamiento como ocurre en niño-niña, actor-actriz.
- Hay términos como la palabra mesa que son femeninos, hay palabras como por ejemplo mundo que son masculinas.
- Existen palabras, ya sean femeninas o masculinas, que son realmente genéricas en el sentido que recogen la experiencia o las características de todo el género humano; por ejemplo, el vecindario (siendo una palabra de género masculino incluye a los vecinos y a las vecinas) o persona (siendo una palabra de género femenino incluye a hombres y mujeres).
- Existen palabras que permanecen invariables en cuanto a género gramatical para referirse a ambos sexos, como por ejemplo taxista, donde encontraríamos “el taxista” o “la taxista”.

En función de la fuente que analicemos encontraremos diversos términos para clasificar los tipos de sustantivos. Tratamos de recoger todas las tipologías y términos utilizados para designarlas en la Tabla 1.

Sobre la vinculación entre sexo y género gramatical Violi (1991) realiza un análisis profundo partiendo de estudios antropológicos que muestran cómo tribus primitivas tienen lenguajes diferenciados para varones y mujeres, siendo el de los varones el lenguaje utilizado para la comunicación social. A partir de ahí analiza la categoría gramatical género en diferentes idiomas cuestionando la arbitrariedad de las asignaciones: “parece innegable que a la simbolización y al género estén conectados estereotipados referentes que afectan a las representaciones de lo masculino y lo femenino” (p. 57). En esta misma línea encontramos el ejemplo de Lledó Cunill quien advierte que en el latín, lengua madre del castellano, se utilizaban las formas neutras para determinar cómo se realizaba una acción verbal, y que sin embargo en nuestros días se ha perdido ese neutro y se ha sustituido por el masculino, como por ejemplo vemos en expresiones como: ven rápido, hablar alto (Lledó Cunill, 2009b).

En conclusión, debemos distinguir entre los conceptos de género, sexo y género gramatical. Sexo y género los diferenciamos en el Apartado anterior. Ahora lo hemos hecho con el género gramatical. Es importante que al analizar el lenguaje seamos capaces de diferenciar que las palabras, con independencia de su género gramatical, pueden estar refiriéndose a un sexo o a otro, o simplemente no tienen marca de sexo.

Tabla 1. *Tipología de los sustantivos en función del género gramatical*

<b>Ejemplo</b>	<b>Descripción del proceso</b>	<b>Calero Vaquera, Lliteras Poncel y Sastre Ruano (2003)</b>	<b>Diccionario panhispánico de dudas (RAE, 2005)</b>	<b>Lledó Cunill (2009 b)</b>
Autor/a Amiga/o	Designan la variación de sexo mediante el cambio de género gramatical	Nombre Intrasex	Nombres femeninos o masculinos	Nombres femeninos o masculinos
Padre-madre Mujer-hombre	Designan la diferencia sexual mediante palabras diferentes	Nombres Heterosex	Heterónimos	Heterónimos
Espía (la/el espía) Periodista (mal/a periodista)	Designan personas de ambos sexos por medio del cambio de género en artículos, adjetivos u otros determinantes	Nombres Extrasex	Comunes	Comunes y/o Epícenos cuyo género se define por la concordancia con determinantes y adjetivos
Víctima (la víctima resultó herida de gravedad) Personaje (ella tiene un personaje principal en la obra)	Designan personas de uno u otro sexo independientemente del género de la palabra	Nombres Unisex	Epícenos	Epícenos que suponen ser genéricos reales
Cura, pitonisa, fraile, odalisca	Designan a personas de uno u otra variedad extralingüística actual permita aceptar la variación sexual	Nombres Ortosex	No categorizado	No categorizado
El/la armazón, el/la mar.	Designan seres inanimados, admiten su uso en uno u otro género, sin que ello implique cambios de significado	No categorizado	Ambiguos	No categorizado

### 3.2. ¿Dónde reside el sexismo lingüístico?

Como ya habíamos analizado en el primer Apartado de este marco teórico, pensamiento, habla y comportamientos están íntimamente ligados, alimentándose y reforzándose unos y otros. Partiendo de esta misma base diremos que una persona con un pensamiento machista, lo reflejará (con mayor o menor sutileza) en sus acciones y en sus palabras. Sucedería lo mismo con una persona racista o de derechas. Es por ello que a lo largo de la bibliografía consultada encontraremos múltiples casos en los que se afirma que la lengua no es sexista, machista, misógina o androcéntrica, sino que son los usos. En este punto encontramos acuerdo entre todas las posturas relativas al tema

que nos atañe aun siendo opuestas, desde quienes defienden una serie de cambios en nuestros usos (2013; Lledó Cunill, 2009b; Alario Trigueros, Bengoechea Bartolomé, Lledó Cunill, & Vargas Martínez, 1995; Lledó Cunill, Forgas Berdet, & Calero Fernández, 2004; Vargas Martínez et al., 1998; Rincón, 1988a; Bengoechea Bartolomé, Centenera Sánchez-Seco, González Araujo, & Simón Granda, 2010; Lomas García, 2011; Tusón Valls, 1999), quienes son más reticentes a los cambios (Barquín López, 2002; Bosque Muñoz, 2012; Reinaldo, 2009; Roca, 2012; Tapia-Arizmendi & Romani, 2012) o quienes tienen posturas intermedias (Briz Gómez & Quilis Merín, 2011; Calero Vaquera, Lliteras Poncel, & Sastre Ruano, 2003; García Meseguer, 2002; 2004).

Ahondando sobre dónde reside el sexismo, androcentrismo, o cualquiera de las ideologías y actitudes que venimos analizando, García Meseguer (2002) señala que los agentes del sexismo lingüístico pueden ser: el hablante y su contexto mental, el oyente y su contexto mental y la lengua como sistema, pero que en el caso del español solo actúan los dos primeros. Aunque existen muchísimas ejemplificaciones en las guías de uso no sexista del lenguaje imaginemos una situación cotidiana y frecuente al volante, nos sirve desde un comentario poco sutil como *“mujer tenías que ser”* o simplemente, *“a las mujeres les resulta más difícil aparcar”*. En cualquiera de los dos casos ninguna de las palabras utilizadas (ni sus lexemas, ni sus morfemas) dan una muestra de sexismo, sin embargo, el contenido del mensaje muestra claramente una ideología sexista.

Para ejemplificar el sexismo desde quien recibe el mensaje y su contexto mental utilizaremos un acertijo de Álvaro García Meseguer (1988, p. 134): “Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Sin embargo, el hombre que murió nunca tuvo un hermano”. Quien proponga este acertijo utiliza con corrección el género gramatical, además utiliza y combina las palabras sin caer en usos sexistas o estereotipos, pero para quien lo recibe sigue ante una prueba. El acertijo no debería ser tal, si en nuestra mente la imagen de Pérez no fuera automáticamente un varón, éste es el caso en el que el sexismo reside en la mente de quien escucha.

En términos lingüísticos Moreno Cabrera (2012) señala que el reflejo de una situación o ideología social en el uso lingüístico es una cuestión de actuación lingüística y que, en el caso de la ideología sexista, es deseable intervenir. A esta cuestión debemos añadir la consideración de Calero Fernández (1999a, p. 11) cuando señala que:

Una lengua depurada de elementos sexistas podría, pues, ejercer cierta influencia en nuestra forma de percibir el mundo. Las lenguas no se limitan a ser un simple espejo que nos devuelve la realidad de nuestro rostro: como cualquier otro modelo idealizado, como cualquier otra invención cultural, las lenguas pueden llevarnos a conformar nuestra percepción del mundo e incluso a que nuestra actuación se oriente de una determinada manera.

Con todo esto queda claro que el sistema lingüístico español no es sexista. El origen del sexismo, como ya apuntábamos en el Apartado 2 de este marco teórico, está en la cultura patriarcal que hemos heredado y el contexto patriarcal en el que vivimos (García Meseguer, 2002). Así cuando desde la primera infancia recibimos un lenguaje que excluye, discrimina y no nombra a la mujer, seguramente, en el futuro, transmitiremos ese mismo lenguaje. No obstante “puede darse el caso, y de hecho se está dando, de que, pese a haber recibido mensajes discriminatorios, queramos utilizar un lenguaje que nos parezca que incluye y refleja tanto a mujeres como a hombres” (Vázquez Hermosilla & Santaemilia Ruiz, 2011, p. 174).

Por tanto, cuando reconocemos que la discriminación hacia la mujer se encuentra en el uso del lenguaje y no en la lengua como sistema, reconoceremos que cuando aparece un mensaje sexista no se debe a que la lengua sea así, pues la lengua cuenta con numerosos recursos para expresarnos y es quien emite o quien recibe la información quien ha decidido o no ha sabido encontrar la manera de expresarse diferente (Lledó Cunill, 2009b). Tengamos en cuenta que “un uso del lenguaje que representa a las mujeres y a los hombres y que nombra sus experiencias es un lenguaje sensato: no oculta, no subordina, no infravalora, no excluye, no quita la palabra a nadie...” (Alario Trigueros et al., 1995, p. 35).

### 3.2.1. Androcentrismo y sexismo lingüístico

A lo largo de los párrafos anteriores y en el Apartado 2 hemos visto repetidamente los conceptos de sexismo y androcentrismo. Si anteriormente ya los habíamos definido, ahora es necesario concretarlos en el caso específico del lenguaje, distinguiendo entre sexismo lingüístico y androcentrismo lingüístico.

Decíamos del androcentrismo que es la adopción de lo referente a los varones como punto de vista central, como regla de medidas para todo lo que sucede, como base para explicar el contexto y las realidades. Este tipo de visión, en el lenguaje, tiene como consecuencia que se adopte lo masculino como la referencia. Así el androcentrismo lingüístico según Lledó Cunill (2009b, p. 41) “se concreta en la utilización del masculino como pretendido y falso genérico (por tanto, en la ausencia de femeninos)”. Esta situación nos lleva a que históricamente se hace un uso favorable de lo masculino y que más que cuestionarse llega a ser aplaudido (Bejarano Franco, 2013). Además, resulta no ser una cuestión exclusiva en el español, sino que se da en otras lenguas (Perissinotto, 1984; Violi, 1991). Esta idea viene a reforzar el hecho de que el origen de esta situación reside en las ideologías y las estructuras sociales, en las que se han ido configurando normas y usos lingüísticos.

El androcentrismo lingüístico favorece al masculino ocultando a las mujeres tras él, cuando se nombra a las mujeres aparecen en un papel secundario, por ello son difícilmente percibidas y escasamente nombradas (Lledó Cunill, 2004a; 2009b; 2011; 2013; Perissinotto, 1984). Es por esto que decimos que los usos androcéntricos del lenguaje invisibilizan a las mujeres, y más cuando existen formas (palabras, expresiones, etc.) que permiten que sean vistas. Incluso se llega a decir que “es una forma de violencia simbólica que también genera discriminación porque pone límites al imaginario y al orden simbólico, puesto que limita lo pensable y lo decible” (Lledó Cunill, 2004a, p. 378).

Del mismo modo que hemos hecho con el concepto de androcentrismo lingüístico, analizaremos el de sexismo. Bajo este concepto entendemos las actitudes basadas en la infravaloración de las mujeres, de lo que son, de lo que hacen o de lo que dicen. En este caso, cuando analizamos el sexismo desde el punto de vista del lenguaje, encontramos que estas actitudes quedan reflejadas en la lengua con manifestaciones discursivas que discriminan directamente a la mujer o la subordinan frente a los varones (Suardiaz, 2002). Bajo el mismo concepto Calero Fernández (1999a) habla de misoginia en la lengua española.



La diferencia fundamental entre el androcentrismo y el sexismo, radica en que en el primero las mujeres no son nombradas y en el segundo sí aparecen y lo hacen quedando en un papel negativo, subyugado etc. (Lledó Cunill, 2004a; 2009b; 2011; 2013). Además, el sexismo es sólo atribuible a la mente de quien lanza el mensaje (Lledó Cunill, 1995), puesto que los mensajes que se lanzan contienen una idea de fondo claramente discriminatoria.

Para estas definiciones nos hemos basado fundamentalmente en los constantes trabajos de Eulalia Lledó Cunill. Aunque es una de las principales autoras que se ha preocupado por definir estos conceptos no ha sido la única. Con un fondo bastante similar, pero utilizando conceptos diferentes, García Meseguer (2002) realiza una clasificación de lo que se entiende por sexismo lingüístico, de ésta vamos a fijarnos con atención en las subcategorías propuestas tratando de apreciar los paralelismos con Lledó Cunill y los matices que añade. Así al hablar de sexismo lo clasifica en:

- **Sexismo social:** la discriminación se debe al fondo del mensaje y no a su forma. Por ejemplo: las mujeres son torpes para el deporte.
- **Sexismo lingüístico:** cuando se emite un mensaje que, debido a su forma (es decir, debido a las palabras escogidas o al modo de enhebrarlas) y no a su fondo, resulta discriminatorio por razón de sexo. Hay dos esencialmente:
  - **Sexismo léxico:** por razón de utilizar ciertas palabras que pueden identificarse aisladamente como sexistas. Por ejemplo, el uso paralelo de varones y hembras, cuando el paralelismo es varón-mujer u macho-hembra.
  - **Sexismo sintáctico** cuando la discriminación se debe a la forma de construir la frase y no al empleo de una cierta palabra aislada. Es más importante y significativo que el léxico, pues revela en quienes incurren en él un arraigo más profundo de la mentalidad patriarcal que yace en el fondo de sus subconscientes. Como el anterior, es un fenómeno en el que se cae de forma inadvertida. Por ejemplo: Los ingleses prefieren el té al café. También prefieren las mujeres rubias a las morenas (de una frase a otra, la voz ingleses salta semánticamente de colectivo de personas a colectivo de varones).

Mientras que el sexismo social definido por García Meseguer está directamente relacionado con el sexismo lingüístico de Lledó Cunill, algunas de las formas del sexismo lingüístico de García Meseguer están relacionadas con el androcentrismo lingüístico y otras con el sexismo lingüístico definidos por Lledó Cunill. Para analizar cuáles son los casos detectados en la bibliografía sobre esta cuestión, utilizaremos la clasificación de Lledó Cunill por ser más sencilla, pero teniendo en cuenta las subcategorías que también detecta García Meseguer en las que coincidirán en muchos casos.

### **3.2.2. Mecanismos de reproducción y producción de los usos sexistas y androcéntricos**

Todos estos usos discriminatorios de la lengua, ya sea por sexismo o androcentrismo lingüístico, se mantienen y se perpetúan por diversas cuestiones: una falsa imagen masculinizada, una falta de actitud real, la inconsciencia en el uso de la lengua, las presiones y estereotipos perpetuados por la Real Academia Española (en adelante RAE) y los silencios.

Decimos que existe una falsa imagen masculinizada cuando usamos un masculino, singular o plural, como genérico y vemos sólo a hombres, cuando existen mujeres; cuando usamos colectivo genérico, singular o plural, y vemos sólo varones o lo utilizamos cuando, efectivamente sólo hay varones. Ya sea por lo que decimos o por lo que interpretamos la imagen mental automática es la del varón (Bejarano Franco, 2013; García Meseguer, 2004; Lledó Cunill, 2007). Realizamos esta apreciación sin entrar todavía en la cuestión de la validez, o no, del masculino genérico, masculino no marcado o masculino universal, concepto que definiremos y desarrollaremos más adelante.

En cuanto a la falta de actitud real Mediavilla Cajelleja (2001), denuncia la presencia de textos que tratan de dar solución sólo a lo superficial de la cuestión, normalmente a través de estrategias como los dobles, las barras, etc. (después las veremos con más detalle) pero que persisten en contenidos sexistas y prejuicios. Esta no es sólo una cuestión que atañe a las personas individualmente, sino que también se refiere al modo en el que se han impuesto legislaciones que obligan a cambiar ciertos usos del lenguaje, como la Ley 3/2007, sin que exista una auténtica preocupación por su aplicación (Bengoechea Bartolomé et al., 2010).

Otro factor que influye en el mantenimiento de los usos discriminatorios es la inconsciencia a la hora de hablar o escribir. Mediavilla Calleja (2001) lo explica como: *“decir sin querer o las traiciones de la lengua”*. En ocasiones la lengua nos traiciona, sufrimos un desliz o hablamos espontáneamente sin pensar y caemos en comentarios sexistas o usos androcéntricos. Es posible que caigamos en la cuenta de nuestro error, o es posible que no lo percibamos. En ambos casos aparece una parte inconsciente, y en la segunda situación (en la que ni nosotras mismas nos damos cuenta) aparece por partida doble.

El cuarto aspecto es el relativo a la influencia que ejerce la RAE. Aunque este aspecto lo desarrollaremos con algo más de detenimiento en otro apartado, lo esencial es que la aparición de: ciertas normativas basadas en ideologías patriarcales, de manifiesto en contra de las guías de uso no sexista del lenguaje (Bosque Muñoz, 2012; Roca, 2009; 2012) y la presencia de expresiones desequilibradas y estereotipadas en las diferentes ediciones del DRAE, reproducen y refuerzan estereotipos en el lenguaje que quedan grabados en la mente de hablantes que tomarán estas situaciones como naturales. En esta línea existen muchos estudios (Calero Fernández, 1999a; García Meseguer, 1988; Lledó Cunill, Calero Fernández, & Forgas Berdet, 2004; Lledó Cunill, 2006; Vargas Martínez et al., 1998).

El último aspecto y que suele pasar desapercibido, lo cual lo hace más peligroso, es el silencio. Los silencios pueden venir desde dos puntos. Por un lado, encontramos las situaciones en las que se dedican más tiempos y espacios a las cuestiones de los varones frente a las de las mujeres (Mediavilla Calleja, 2001). Por otro lado, como ya venimos apuntando, la existencia de una serie de usos en los que la mujer queda oculta bajo el masculino genérico y todas sus consecuencias que veremos en el próximo Apartado.

### **3.2.3. Rasgos sexistas y androcéntricos en el uso de la lengua**

En este Apartado trataremos de establecer todos los posibles rasgos del lenguaje relacionados con el androcentrismo y el sexismo lingüístico. Para ello nos

basaremos en las publicaciones que analizan la relación entre lenguaje y género y en las guías de uso no-sexista del lenguaje.

Además de la diferenciación entre sexismo y androcentrismo que hemos señalado en el Apartado anterior, ahora le añadiremos el concepto de usos y contenidos que nos ofrece Lledó Cunill (2013). Esta autora habla de contenidos sexistas cuando se ofrece una visión negativa, estereotipada o sesgada de la mujer y lo diferencia del uso argumentando que sin referirse ni a bien ni a mal sobre las mujeres el mensaje contiene un sesgo producido por la utilización de ciertas formas o redacciones.

### **3.2.3.1. Rasgos androcéntricos**

Como ya se ha mencionado, el androcentrismo, en el caso del lenguaje, toma como punto de partida, como regla de medida al varón. Esto ha generado una serie de usos, reglas y tendencias particulares.

#### **3.2.3.1.1. El masculino genérico, neutro, universal o no marcado**

Bajo estos cuatro términos podemos encontrar definido un mismo concepto por el que se alude al uso de la forma masculina, plural o singular, para referirnos a un colectivo mixto o a un colectivo de personas de sexo indeterminado. Éste ha sido el tema principal de la crítica feminista del lenguaje que comenzó en los años setenta (Rodríguez Fernández, 2009) y en los años ochenta en nuestro país (García Meseguer, 2002). Esta crítica continúa vigente y despierta amplios debates (véase Bosque Muñoz, 2012; Moreno Cabrera, 2012; Roca, 2012).

Como ya hemos dicho, en nuestro sistema existen formas masculinas y femeninas para referirnos a los seres animados; también existen otras para referirnos a cualquiera de los dos sexos y otras que se pueden utilizar indistintamente. No obstante, lo que genera este debate gira en torno a las formas que cuentan con la posibilidad y la necesidad de la duplicidad. La gramática española (Real Academia Española, 2005) establece que el femenino es el género marcado, y por tanto específico. Esto significa que cuando utilizamos una forma animada femenina nos referimos con ella a mujeres o hembras. Por su parte el género no marcado, es el masculino. Es decir, que para referirnos a un colectivo mixto o a una persona de género indeterminado se utiliza el masculino. Además, el masculino también puede utilizarse como específico, es decir, para referirnos a un solo varón/macho o un conjunto de varones/machos.

De esta situación podemos sacar dos conclusiones claras. La primera es que esta definición de conceptos es una regla, dada por una institución, la RAE. Por otro lado, vemos cómo la doble funcionalidad del género gramatical masculino (como específico y no marcado) puede generar ambigüedad. En relación con la primera conclusión Lledó Cunill et al. (2004, p. 381) señalan que:

Esta regla que, como el resto de reglas gramaticales, no es de orden natural, eterno e inmutable, sino un claro reflejo de la visión androcéntrica del mundo y de la lengua, habitualmente se transmite en cualquier tipo de textos o documento, normalizando uno de los ejes vertebradores del androcentrismo más claros, constantes y habituales en la lengua: el que refuerza la presencia del género/sexo masculino y causa la desaparición del género/sexo femenino.

Aunque ahondan en dos cuestiones, la regla como algo inmutable y los orígenes y consecuencias de la regla, nos centraremos en el hecho de ser una regla en sí misma. Esta regla se ha impuesto por una institución, inserta en una sociedad, que como señalábamos en el primer Apartado del marco teórico, es patriarcal. Una institución que no puede negar la existencia de un sesgo cuando, en la actualidad, cuenta con cuatro mujeres en un total de cuarenta y seis puestos. Pero si el argumento es que ésta es una regla tradicional, tradicionalmente la situación no era más alentadora, sino que el rechazo a la mujer era directo (a Gertrudis Gómez de Avellaneda, se le comunicaba la negativa de pertenecer a esta institución alegando que no “había plazas para señoras”). Así no podemos decir que la RAE sea ni representativa, ni igualitaria, ni democrática en sus decisiones, por lo que las reglas que se aprueban pueden ser cuestionables en tanto que “el sexo masculino ha sido el estudiado y el estudioso” (Calero Fernández, 1999a, p. 77).

Esta regla, junto con otras, han ido generando unos hábitos en la población a la hora de comunicarse, hábitos que llevan siglos escondiendo la intervención femenina debido, entre otras cuestiones, al uso del masculino como presunto genérico en los sustantivos, pronombres, adjetivos, determinantes y participios (Bengoechea Bartolomé et al., 2010).

En relación con la segunda conclusión, la ambigüedad, Moreno Marimón (1986, p. 31) nos ilustra con el siguiente ejemplo:

Primero (la niña) aprenderá que se dirigen a ella llamándola "niña", por tanto, si oye frases como "los niños que terminen pueden ir al recreo" permanecerá sentada en su pupitre contemplando impaciente la tarea concluida en espera de que una frase en femenino le abra las puertas del ansiado recreo. Pero estas frases no suelen llegar nunca, es más probable que la maestra diga al advertir que ha terminado: "Fulanita, he dicho que los niños que hayan terminado..." y si sigue sin darse por aludida, entonces le explicará que cuando dice "niños" se está refiriendo también a las niñas. Pero si incurre en el error de creer que la palabra "niño" concierne por igual a los dos sexos, pronto verá frustradas sus ilusiones igualitarias. La hilaridad de sus compañeros ante su mano alzada le puede hacer comprender, bruscamente, que hubiera sido mejor no darse por aludida en frases del tipo: "Los niños que quieran formar parte del equipo de fútbol que levanten la mano". En casos como éste, la maestra suele intervenir recordando: "He dicho los niños", ante lo cual la estupefacta niña pensará: "¿Pero no había dicho los niños?"

Este ejemplo con el que ilustramos la ambigüedad, no es un caso aislado pues son muchos los lugares en los que se ha destacado esta cuestión (García Meseguer, 1988; 1994; Lledó Cunill, 2011; Lorenzo Arribas, 2005; Perissinotto, 1984).

Los problemas del masculino genérico no terminan en el sesgo de la regla y en la ambigüedad, también se dan otras peculiaridades. La primera es que el masculino genérico resulta limitado. En ocasiones podemos leer textos en los que se utiliza el masculino para referirse a un colectivo mixto o indeterminado, sin embargo, a veces, de forma puntual aparecen dobles formas. En estos casos el análisis es que ese masculino genérico no era capaz de reflejar con acierto lo que se quería decir, por lo que se ha incluido la doble forma. Podemos encontrar muchos ejemplos de este estilo (ver, por ejemplo, Lledó Cunill, 2009b; 2011).

En 1984 Perissinotto llevó a cabo un estudio donde los/as participantes debían completar unas frases con un oficio o profesión, sin que en la frase existiera marcas de género. De los resultados del trabajo concluía que el rendimiento funcional del masculino genérico era bastante bajo y que en demasiadas ocasiones es interpretado específicamente. Además, obtuvieron que los rasgos semánticos de masculinidad están más firmemente vinculados a los sustantivos masculinos que los rasgos de feminidad a los femeninos.

Estudios más recientes (Lledó Cunill, 2013; Rodríguez Fernández, 2009) basándose en el estudio de los usos de la lengua en la prensa, han constatado ciertos avances en el uso de formas genéricas colectivas o individuales (persona, gente, el pueblo), aunque siguen predominando las formas del masculino genérico para colectivos mixtos o indeterminados.

Es por ello que sabiendo la fuerte vinculación e imagen masculinizada que produce el uso del masculino genérico y teniendo en cuenta que es un proceso vigente en nuestros días, podemos apoyar la conclusión de muchas de las guías de uso no sexista del lenguaje cuando dicen que el uso del masculino genérico invisibiliza, oculta y excluye a las mujeres genera falta de referentes femeninos (Instituto de la Mujer, 1989).

El uso tradicional, histórico y casi constante del masculino como presunto genérico da lugar a la aparición de otros usos derivados del mismo como son: el salto semántico (García Meseguer, 1988), el falso genérico (Bejarano Franco, 2013; Bengoechea Bartolomé et al., 2010; Lledó Cunill, 2007; 2009b), masculino por error (Pérez Curiel & López Crespo, 2013), el uso de la palabra “hombre” (García Meseguer, 1988), la concordancia exclusiva en masculino (Lledó Cunill, 1995; 2009b).

El salto semántico según explica García Meseguer (1988, p. 159) “engaña a quien lee en sus zonas más subconscientes y contribuye a fijar en él/ella la idea de que varón y persona son la misma cosa”. Es decir, se produce el salto semántico cuando se ha utilizado un vocablo de género masculino en su sentido genérico que conviene a un género y, más adelante, en la misma frase aparece el masculino en sentido específico para referirse exclusivamente al varón. Este fenómeno genera ambigüedad en la frase.

Hablamos de falsos genéricos cuando se utiliza una palabra o expresión colectiva para hacer referencia a un grupo de personas de un sexo determinado. En este caso la principal consecuencia es que se genera una imagen falsa de la realidad. Si decimos *quienes juegan al fútbol aprenden actitudes agresivas*, damos a entender que todas las personas al jugar al fútbol se vuelven así, pero, si tras nuestra frase sólo estaban las chicas, se habrá generado una imagen falsa del colectivo de los chicos. Es diferente del caso anterior porque aquí no es necesario que aparezcan los dos usos (genérico y específico).

En otro estudio se habla del masculino por error (Pérez Curiel & López Crespo, 2013), lo refleja una de esas traiciones de la lengua que apuntaba Mediavilla Calleja (2001). Se trata de referirse a un colectivo de chicas como “chicos” o “alumno” cuando el grupo está compuesto exclusivamente por mujeres. Esta es una situación que sólo se da en el sentido expuesto, es decir, denominar con una forma masculina a un grupo exclusivo de mujeres. Sin duda, puede ser un descuido, un error, pero que siempre ocurre en una dirección, lo que nos da muestra de la falta de consciencia a la hora de hablar y de lo asentado de la forma masculina como genérica.

Otro uso que podemos relacionar con el masculino como pretendido genérico gira en torno a la palabra *hombre*. Este caso tiene entidad propia ya que no admite una doble forma, pero se usa como genérico. Etimológicamente hombre deriva de homo, que se refiere al género (esta vez referido a la especie), por ello muchos autores y autoras lo entienden como genérico (Bosque Muñoz, 2012; Roca, 2009; 2012) porque hombre hace referencia a la especie humana ya sean varones o mujeres. Sin embargo, y dado que la lengua está en permanente cambio, si dijéramos "*Ana es hombre*", generaríamos bastantes contradicciones en las mentes de muchas personas. Esto se debe a que el término hombre ha cambiado en su significado, se ha producido lo que el propio Bosque Muñoz denomina como gramaticalización: "este uso abarcador al que hacemos referencia se entiende, pues, como un proceso mediante el cual la palabra hombre pierde su contenido significativo originario y se convierte en un elemento gramatical y, por lo tanto, a priori, carente de implicaciones ideológicas" (2012, p. 15). Es decir, como cualquier otra palabra (por ejemplo, ratón), ha cambiado su significado y en la actualidad no podemos decir que la voz *hombre* abarque a varón y mujer (Bejarano Franco, 2013; Lledó Cunill, 1995).

La concordancia es un tema bastante tratado por lo frecuente de la situación. Imaginemos la frase "*Voy a avisar a Mario, Ana y Lucía para que estén listos cuando lleguemos*". Cuando decimos *listos* nos referimos a tres personas de sexos diferentes, por lo tanto, surge la duda sobre cómo debemos hacer la concordancia. En este caso la concordancia suele darse casi en exclusiva en masculino (Lledó Cunill, 1995; 2009b). Esta autora explica que ésta es una regla que nunca se ha analizado y que las primeras referencias sobre la misma se encuentran en una obra de 1647 donde el gramático francés Vaugelas escribe que "el género masculino es más noble", y vuelve a aparecer en la obra Felipa Máxima y María Paula de Cabeza (Manual del Bello Sexo del siglo XIX, 1855), donde dicen: "Si fueren dos substantivos, el adjetivo se pondrá en plural con la terminación peculiar del género más noble, esto es, el masculino".

Si cada vez se agotan más los argumentos del masculino genérico, Lledó Cunill (2009b) apunta una nueva incertidumbre y es que, el masculino no siempre se usa por defecto tal y como viene a sugerir la norma al denominarlo como *no-marcado*. Esta autora recoge, entre otras, estas expresiones que son todas femeninas: a la que salta, a la que venga, a tontas y a locas, dar una de cal y otra de arena, a las verdes y a las maduras, por pasiva y por activa o ésta es la mía. Si el masculino fuera no marcado, todas las expresiones serían masculinas, pero este no es el caso.

### 3.2.3.1.2. El orden de aparición u orden de prelación

Por suerte para nosotras, cada vez más empezamos a aparecer. A veces porque el referente al que queremos aludir exige que aparezcamos, otras por la presencia de estereotipos (aspectos que analizaremos al llegar al sexismo en los contenidos del lenguaje). La cuestión es la aparición conjunta de hombres y mujeres, cada vez más frecuente en nuestros discursos (verbales o escritos). Cuando esto sucede lo más frecuente es encontrar en primer lugar la forma masculina y, en segundo lugar, la forma femenina (Lledó Cunill, 2009b; Vázquez Gómez, Fernández García, & Ferro López, 2000).

En su estudio Lledó Cunill (2009b) analiza cómo se utiliza el orden masculino-femenino, cuando la lógica de un orden alfabético debería ser la contraria. Esta situación se da en el propio diccionario, en el orden de aparición de los pares de

palabras (por ejemplo: niño/a) y en la mayoría de las definiciones. Sin embargo, detecta en el DRAE, la presencia de orden femenino-masculino en la definición de ciertos términos. Esta falta de criterio, tanto en la explicación de una elección de orden, como en la alteración del mismo en casos muy concretos, viene a demostrar la presencia de ciertos estereotipos. Además, la autora señala que el orden masculino-femenino también se aprende pero que no es inmutable.

Si analizamos todos los usos que hemos categorizado como androcéntricos, veremos que se basan fundamentalmente en cuestiones gramaticales. Esto parece tener bastante sentido bajo la idea de lo que es el androcentrismo (el patrón de medida masculino) y que la gramática configura sus reglas bajo este patrón.

### **3.2.3.2. Rasgos sexistas**

Los rasgos sexistas que utilizamos en el lenguaje los vamos a organizar en dos grandes bloques tal y como lo hace Lledó Cunill (2013), pero incorporando las propuestas que han detectado Calero Fernández (1999a), García Meseguer (1994) y Suardiaz (2002). Además, iremos incorporando estudios de menor envergadura que amplían información. Los bloques que propone Lledó Cunill (2013), son los de: usos y contenidos, que ya hemos señalado en la introducción al Apartado 3.2.3.

#### **3.2.3.2.1. Usos sexistas de la lengua**

A la vista de los rasgos sexistas que señalan los estudios y guías de uso de lenguaje no-sexista encontramos que, en el caso de los usos, fundamentalmente encontraremos usos asimétricos que adoptan formas muy diversas pero que organizamos en categorías bastante claras. Además de las asimetrías, también encontramos los usos en los que: se habla de la mujer como grupo a parte o se trata a la mujer anteponiendo su rasgo biológico de mujer al de persona.

##### **3.2.3.2.1.a. Usos asimétricos**

Los principales usos asimétricos encontrados son los pares incorrectos, duales aparentes y las asimetrías en el uso de: diminutivos, los nombres y apellidos y los tratamientos de cortesía.

García Meseguer (1994) habla de los pares incorrectos cuando utilizamos vocablos para referirnos a la pareja humana que no son equivalentes. En este caso las voces macho y hembra son simétricas y suelen utilizarse para referirse al sexo de los animales; de forma equivalente sucede con la pareja varón-mujer que indica el sexo de las personas. De la voz hombre hemos hablado con anterioridad, bajo la conclusión que obteníamos al aceptar el proceso de gramaticalización que ha sufrido, el par hombre-mujer también es simétrico. Sin embargo, tenemos que poner atención en el uso aislado de la voz hombre ya que puede resultar peligroso porque oculta a la mujer (García Meseguer, 1994). El último par al que nos referiremos es masculino-femenino, esta pareja desde la perspectiva feminista tal y como señala este mismo autor, puede generar malos entendidos, ya que se entiende femenino o masculino como lo que “una determinada cultura considera propio del varón o de la mujer” (p. 29), es decir, masculino-femenino son voces apropiadas para hablar de género como construcción social y la pareja varón-mujer para hablar de sexo de las personas.

El siguiente uso sexista son los duales aparentes, quien primero los definió fue García Meseguer (1988). Se trata de palabras o expresiones de idéntica forma (excepto el morfema de género gramatical) pero que tienen significados diferentes para la femenina y para la masculina. Resulta un uso sexista porque “en todos los casos, la diferencia va siempre en contra de la mujer” (García Meseguer, 1988). Un ejemplo frecuente es la voz *zorro* o *zorrra*. La solución a los duales aparentes es difícil, porque con frecuencia el término femenino ya está ocupado con un sentido inferior que frena su utilización en los mismos contextos en los que se emplea el término masculino (Ayala Castro, Guerrero Salazar, & Medina Guerra, 2002).

Muy vinculado a los duales aparentes encontramos los fenómenos relativos a los pares y significados que se otorgan a las palabras referidas a cargos, oficios y profesiones. Estos estudios han generado guías completas como la de Lledó Cunill (2006) y han tenido muchísimos resultados en los análisis realizados sobre los diccionarios (Calero Fernández, 2004a; 2004b; Lledó Cunill, 1999). En estos análisis fundamentalmente se destaca que:

- Muchos cargos, oficios y profesiones se definen sólo para los varones o algunos sólo para mujeres, y la diferencia marca un estereotipo en la línea de trabajos/cargos tradicionalmente asociados al varón o a la mujer.
- Frente a un oficio definido en masculino, al ser definido para el femenino no tiene significado simétrico, sino que alude a su relación matrimonial (por ejemplo: alcaldesa: mujer del alcalde).
- Existen cargos, oficios y profesiones definidos en femenino que al trasladarse al masculino han adoptado otros vocablos (por ejemplo: mujer de la limpieza y conserje).
- Existe una paulatina corrección de las asimetrías en algunas voces (evolución análisis diccionarios).
- Existen reticencias a la incorporación de voces en femenino de ciertos cargos, oficios y profesiones.

En cuanto a los diminutivos suelen destacarse en sentido negativo cuando aparecen en textos escritos por dar un trato coloquial y familiar en un contexto poco apropiado (Lledó Cunill, 2013). El uso de los diminutivos dirigido hacia las mujeres las infantiliza (Menéndez Menéndez, 2006), las muestra como pasivas e inactivas (Instituto de la Mujer, 1989) o las vinculan con la intimidad (Lomas García, 2001).

La cuestión de la asimetría, en el uso de nombres y apellidos para referirse a una persona, puede manifestarse de tres modos. El primero sería el caso en el que a la mujer se la llama por su nombre y al hombre por su apellido. Una segunda situación, es que a la mujer se la nombre a partir de un diminutivo, acortamiento del nombre o cualquier otro apelativo y al hombre por su apellido y/o nombre. La tercera es la utilización del artículo antepuesto al nombre propio sólo para las mujeres. De cualquiera de las tres formas la cuestión viene dada por la falta de paralelismo en el tratamiento y es una constante denuncia en muchísimos estudios y guías (Ayala Castro et al., 2002; García Meseguer, 1988; 1994; 2002; 2004; Lledó Cunill et al., 2004; Lledó Cunill, 2004a; Lledó



Cunill, 2009b; 2013; Lorenzo Arribas, 2005; Maena Suárez, 2001; UNESCO, 1995; Vargas Martínez et al., 1998).

La guía de la UNESCO (1995) también destaca la asimetría en los apellidos de mujeres casadas cuando adoptan el del marido, aunque esta práctica es cada vez menos frecuente también queda recogida en guías más actualizadas como las de la Universidad de Granada y Sevilla (ver respectivamente Unidad de Igualdad entre Mujeres y Hombres, 2009; Unidad para la Igualdad, 2011). En todos los casos se destaca la situación por la que la mujer es dependiente del hombre.

De manera general a la hora de nombrar a las personas podríamos decir que: todos los usos que perjudiquen a la persona, los diminutivos, variantes o formas coloquiales que generen confusión en la identificación de sexo no deberían ser utilizados (Guerrero Martín & Lledó Cunill, 2008). Así mismo, todas aquellas formas y expresiones que generen relaciones de dependencia o jerarquía.

Los tratamientos de cortesía también son un tema bastante tratado desde los primeros trabajos (García Meseguer, 1988; 1994) a las guías más actuales. Sin embargo, no deja de ser el resultado de un dual aparente donde *señorita* y *señorito* siendo un par simétrico, sus significados son diferentes. Aunque el término más tratado en las guías es este, la voz *señorita*, debemos atender a las situaciones en las que aparecen este tipo de términos, si existe simetría o si refleja connotaciones sesgadas.

#### **3.2.3.2.1.b. La mujer como grupo aparte y el uso innecesario de mujer**

Los dos últimos usos sexistas son los que destacan a la mujer anteponiendo su condición biológica al hecho de ser personas, son usos en los que la mujer es tratada como grupo independiente o cuando se hace referencia al hecho de ser mujer innecesariamente (Lledó Cunill, 2013). El primer caso destaca cuando estamos señalando a un grupo de personas en el que indudablemente se encuentran las mujeres y, a continuación, se alude a las mismas como otro colectivo más. Por ejemplo, *los colectivos más perjudicados son las personas de la tercera edad, las mujeres y los niños*.

El uso innecesario de mujer se refiere a casos como *las mujeres españolas*. No es necesario el uso de mujeres ya que existen dos palabras en la expresión que marcan el sexo. Este tipo de expresiones refuerza el vínculo entre la mujer y su condición biológica (Lledó Cunill, 2013).

#### **3.2.3.2.2. Los no-usos**

La existencia de ciertos usos sexistas no se limita sólo a lo que ya está asentado, sino directamente a lo que ni siquiera aparece, ni existe, ni hay forma de nombrarlo. Así podemos destacar los principales fenómenos: los vocablos ocupados, el olvido de la mujer y los vacíos léxicos y la escasa ejemplificación y la ocultación de la mujer. De los vocablos ocupados ya hemos hablado con anterioridad, es un concepto nuevamente introducido por García Meseguer (1994) que se da cuando al intentar transformar una palabra del femenino al masculino, o viceversa, ya contaba con un significado previo.

El olvido de la mujer y los vacíos léxicos son los fenómenos que aparecen al analizar cómo el significado de ciertas palabras, que en principio son neutrales y no tienen marca de género, hacen referencia sólo a los varones. También aludiendo a la

falta de vocablos para referirse a la mujer (García Meseguer, 1994; Lledó Cunill, 2006; Lorenzo Arribas, 2005; Maena Suárez, 2001).

De forma diferente al anterior caso, encontramos la escasa ejemplificación (Barquín López, 2002; Cabeza Pereiro & Rodríguez Barcia, 2013; Lledó Cunill, 1995) e incluso la ocultación de la mujer de nuestros discursos y nuestros textos (Lledó Cunill, 1995). Las escasas o nulas representaciones de la mujer generan una imagen de la realidad donde la mitad de la población queda en un segundo plano, en el mejor de los casos, o donde los varones se han apropiado de espacios, discursos y avances, en la peor de las situaciones.

### 3.2.3.2.3. Contenidos sexistas de la lengua

Cuando hablamos de contenidos sexistas nos referimos a situaciones en las que las palabras seleccionadas por sí mismas no tienen una carga estereotipada, discriminatoria o que infravalora a uno de los sexos, pero que el conjunto del mensaje saca a la luz de forma más o menos sutil una serie de valores, de argumentos, en los que se muestra y se demuestra una diferencia injustificada en el trato o percepción entre mujeres y hombres. Y es en la lengua donde se manifiesta, pero reside en la mente, en las ideologías de quienes lanzan estos mensajes.

En esta línea encontramos tres obras que han sabido establecer varias temáticas en torno a las que giran los mensajes con contenidos sexistas. Son las de Calero Fernández (1999a), Lledó Cunill (2013) y Suardiaz (2002). Ésta última organiza los contenidos sexistas en cinco bloques: la deshumanización, la subordinación, el menosprecio, la misoginia y la heteronormatividad.

En los discursos son frecuentes los mensajes que hacen alusión al físico de la mujer, se presentan unos patrones, que varían según los periodos sociales, en los que se propone un ideal de belleza asociado a los rasgos físicos y además donde se espera del varón que asegure su virilidad (Calero Fernández, 1999a). Este hecho se ve reflejado en que existen muchos más vocablos para referirse a la apariencia física de las mujeres que para aludir al aspecto de los varones (Suardiaz, 2002), de hecho, de los varones suelen señalarse sus cualidades intelectuales (Rincón, 1988a). También es frecuente que los comentarios sean en relación con el vestuario de la mujer, el peinado, sus complementos, etc. (Lledó Cunill, 2013).

En la misma línea son recurrentes los análisis en relación con la sexualidad, la moralidad y la prostitución. En primer lugar, la conducta sexual y por tanto la moralidad de mujeres y hombres se valora con un “doble patrón de medida” (Suardiaz, 2002, p. 163). Además existe una gran cantidad de términos duales aparentes que tienen connotación sexual para la acepción femenina, así como el uso de infinidad de vocablos para referirse a las partes del cuerpo de la mujer vinculadas a su sexualidad (Suardiaz, 2002), pero al mismo tiempo se le niega la posibilidad del disfrute o incluso su existencia (Calero Fernández, 1999a). Por lo tanto, la mujer resulta ser un objeto sexual en manos del hombre. La sexualidad también queda reflejada en el desequilibrio entre la prostitución con respecto al resto del léxico dedicado a otras actividades femeninas, básicamente porque la prostitución sigue íntimamente ligada a las mujeres (Calero Fernández, 2004b).

Todos estos aspectos donde se desequilibra lo físico, lo sexual, la vestimenta, la moralidad de mujeres frente a hombres genera la imagen deshumanizada de la mujer

frente al hombre, una imagen que vincula a la mujer con la naturaleza, con la biología, alimentando todos los argumentos que consideran que la situación de diferencia entre hombres y mujeres es algo natural y dado.

Otro de los contenidos sexistas está relacionado con la existencia de una jerarquía entre varones y mujeres que utiliza mensajes basados en la dependencia de la mujer bajo las relaciones de parentesco (por ejemplo: mujer de), la imagen asimétrica de la soltería en hombres y en mujeres (por ejemplo el dual solterón-solterona), la idea que surge del rol de mujeres y hombres en el matrimonio (Suardiaz, 2002) o, también, cómo la paternidad tiene su origen en la condición jurídica y la maternidad en la biológica (Calero Fernández, 1999a).

Existe gran cantidad de términos y expresiones al uso que menosprecian e infravaloran a la mujer. Estos procesos van vinculados a la definición de voces que aluden al hombre y a lo masculino y se asocian a rasgos positivos, deseables y dignos de alabanza. Sucede todo lo contrario con los referidos a la mujer. Éste es el caso de los tacos y expresiones mal sonantes (Calero Fernández, 1999a; García Meseguer, 1994). Este menosprecio también viene dado en la definición de los términos laborales (Calero Fernández, 1999a; 2004a), aspecto que se hace extensible a todo lo relacionado con las tareas domésticas (Suardiaz, 2002). Son también objeto de menosprecio, a través de los eufemismos y prejuicios, las funciones corporales exclusivas de las mujeres (embarazo, parto, menstruación, etc.) (Suardiaz, 2002).

Un paso más allá del menosprecio en las expresiones verbales que utilizamos, lo constituye la misoginia. Suardiaz (2002, p. 201) dice a este respecto que:

Ésta se materializa en expresiones que, refiriéndose a la actividad y a los órganos sexuales, están asociadas a la manifestación de odio y la violencia. La misoginia se concreta, asimismo, a través de los insultos que el lenguaje de los varones profiere contra las funciones corporales únicamente femeninas; se canaliza a través de las mujeres merecedoras de ataques verbales distintivos; y mediante la relación doblemente ofensiva entre mujeres, animales e insultos.

La última gran temática en relación con los contenidos sexistas es la heteronormatividad. Bajo esta palabra se intenta explicar que la norma parece ser la heterosexualidad y todo lo demás es visto como raro. Por tanto, otras opciones son tratadas desde el lenguaje bajo términos despectivos que ridiculizan y menosprecian. Hacia los hombres suelen utilizarse expresiones que apelan a lo femenino para mofarse de ellos; hacia las mujeres suelen utilizarse expresiones ridiculizando un presunto deseo de ser hombres (Suardiaz, 2002).

En general, los contenidos sexistas sacan a la luz en forma de palabras todos los estereotipos que residen en la mente de quien los emplea. Para estos casos, en la mayoría de las ocasiones, las palabras aisladas no tienen un contenido sexista, sino la idea que se trasmite. En el menor de los casos, sí que pueden existir palabras aisladas con contenido peyorativo, este sería el caso de los insultos. Es por esto último que debemos prestar especial atención en estos casos a los chistes, refranes, frases hechas, dichos e insultos, ya que muchos estudios nos muestran su carga sexista (Calero Fernández, 1999a; García Meseguer, 1988; 1994; Lledó Cunill, 2013; Suardiaz, 2002).

En la Figura 6 tratamos de resumir todos los posibles rasgos (usos o contenidos) androcéntricos o sexistas que se han recogido a lo largo de numerosos estudios y guías

y que son de interés para nuestro análisis (elaborado a partir de las de: Calero Fernández, 1999a; 2004a; García Meseguer, 1988; 1994; Lledó Cunill, 2009; 2013; Suardiaz, 2002, entre otras/os).

Usos androcéntricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Masculino como genérico</li> <li>•Salto semántico</li> <li>•Falsos genéricos</li> <li>•Masculino por error</li> <li>•La voz hombre como genérica del ser humano</li> <li>•Concordancia exclusiva en masculino</li> <li>•Orden de prelación hombre-mujer</li> </ul>
Usos sexistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usos asimétricos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>•Pares incorrectos, duales aparentes</li> <li>•Las asimetrías en el uso de: diminutivos, los nombres y apellidos y los tratamientos de cortesía, léxico de oficios y profesiones</li> </ul> </li> <li>•La mujer como grupo a parte y uso innecesario de mujer</li> </ul>
Los no-usos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Los vocablos ocupados</li> <li>•El olvido de la mujer y los vacíos léxicos</li> <li>•La escasa ejemplificación y la ocultación de la mujer</li> </ul>
Contenidos sexistas (temáticas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•La deshumanización: mujer como objeto, apariencia física, vestuario y complementos, sexualidad, pasividad, puerilidad, doble rasero, virilidad-hombre y naturaleza-mujer, prostitución y moralidad.</li> <li>•La subordinación: dependencia, las relaciones de parentesco, la soltería, el matrimonio.</li> <li>•El menosprecio: duales aparentes negativos para lo femenino, las palaborotras que negativizan lo femenino y realzan lo masculino,as mujeres como inferiores, las expresiones sobre su desarrollo laboral y doméstico, funciones corporales de la mujer.</li> <li>•La misoginia: sexualidad, el cuerpo femenino, funciones corporales, insultos específicos de la mujer.</li> <li>•La heteronormatividad: la heterosexualidad como norma, el desprecio hacia la homosexualidad, las lesbianas bajo el presunto deseo de ser hombres, los gays con atributos femeninos.</li> </ul>

Figura 6. Resumen de los rasgos (contenidos y usos) sexistas o androcéntricos que pueden darse a través del lenguaje

### 3.3. Estudios sobre los rasgos sexistas y androcéntricos en el uso del lenguaje en diferentes contextos

Tomando como base las características y rasgos que hemos explicado en el Apartado anterior, se han realizado numerosos estudios en el uso del lenguaje. Hemos tratado de aglutinar todos esos estudios por ámbitos, para tener una vista general de cada uno de ellos. Estos son: los diccionarios; los cargos, oficios y profesiones; los medios de comunicación, especialmente en el periodismo y la publicidad; los relacionados con el ámbito jurídico y legal; los relativos al ámbito administrativo y los

del ámbito educativo. Éstos últimos, por ser más específicos de nuestro objeto de estudio, los trataremos en el Apartado 6 de este capítulo.

En primer lugar, respecto a los estudios realizados sobre los diccionarios, se han centrado en el DRAE, además podemos destacar dos grandes investigaciones al respecto, las de Lledó Cunill et al (2004) y la de Vargas Martínez et al. (1998). En cada una de estas investigaciones se ha analizado pormenorizadamente el DRAE de la vigésimo segunda y la vigésimo primera edición respectivamente, lo cual nos da una visión de la evolución de uno a otro. Estas obras no son las únicas que analizan el diccionario de la RAE, también lo hacen otras que analizan la presencia de los usos sexistas en el lenguaje (Bengoechea Bartolomé et al., 2010; Calero Fernández, 1999b; García Meseguer, 1988; 1994; Mediavilla Calleja, 1999; Vargas Martínez, 1999).

Que la mayoría de los estudios se centren en el DRAE, o lo tomen como la base para analizar y denunciar la presencia de usos sexistas y androcéntricos, se debe fundamentalmente a que es la institución que históricamente ha recogido los usos, reglas gramaticales, sintácticas, etc.; y que, por tanto, ejerce una poderosa influencia sobre la población hispanohablante. Pero, como ya hemos comentado, ni la tradición ni la influencia que ejerce pueden justificar que sea una institución libre de sesgos.

Las investigaciones sobre el DRAE no se limitan a la presencia de voces masculinas o femeninas para referirnos a nombres animados, los estudios suelen ser, en general, más profundos y se adentran en el análisis de las definiciones y sus ejemplos, es decir, no sólo en los usos sino también en los contenidos. En el análisis de la vigésimo primera edición, se detectaron procesos en los que las definiciones y ejemplificaciones de las voces tienden a generalizar, eliminar, distorsionar y cosificar la visión de la mujer a favor de la del hombre (Vargas Martínez et al., 1998).

Con el análisis de la siguiente edición del DRAE la situación ha variado poco pues los cambios introducidos no han mejorado el contenido de las definiciones, los ejemplos o las marcas, lo que desvela la falta de interés por cambiarlos y adecuarlos a la realidad y la presencia de una ideología que responde sólo a la parte de la comunidad hispanohablante más tradicional o convencional (Lledó Cunill et al., 2004). Esta investigación señala que los principales cambios han venido en la modificación de voces de género común por voces con doble forma y viceversa, sin que se hayan dado grandes cambios en las definiciones y ejemplos y asimilando la descripción masculina para mujeres. Además, el diccionario representa sólo una parte del mundo, pues no refleja a colectivos minoritarios y muestra sesgos ideológicos en la selección de lemas, la introducción de nuevas voces, la elección de ejemplificaciones y cómo suele representarse la experiencia humana con la perspectiva de un hombre, católico y heterosexual (Lledó Cunill et al., 2004).

Muy ligado a los estudios del DRAE, encontramos los análisis relativos a cargos, oficios y profesiones. Ésta también ha sido una cuestión bastante estudiada (Alario Trigueros et al., 1995; Calero Fernández, 2004a; 1999; Lledó Cunill, 2006; Pérez Cervera, 2011). Este contexto de análisis no es una cuestión menor ya que la tendencia a la masculinización de las denominaciones de cargos, oficios o profesiones que señalan estos estudios favorecen la invisibilización de las mujeres que los ocupan, la idea de que las mujeres que los ejercen son una excepción, remarca las dificultades de acceso a ciertos cargos y reserva el masculino para actividades prestigiosas (Lledó Cunill, 1999).

Así en la última revisión sobre cargos, oficios y profesiones, muestra avances hacia la feminización de las profesiones, pero persisten sesgos en acepciones en las que: la mujer se presenta sólo por su relación conyugal; muchas acepciones exclusivas para el masculino, acepciones exclusivas en femenino dedicadas a labores relacionadas con la crianza y la incorporación de la mujer en acepciones bajo voces de género masculino que se han transformado en género común. (Calero Fernández, 2004a). Como ya hemos visto con la cuestión del masculino genérico, la escasa representación de la mujer en el lenguaje condiciona su visibilidad. Este caso no es menor, pues se llega incluso a la inexistencia de vocablos para ciertas profesiones desempeñadas por mujeres. Así corremos el riesgo de que, ante la inexistencia lingüística de ciertas voces, se intuya la posibilidad de una inexistencia real y en la práctica de mujeres desempeñando ciertos cargos, oficios y profesiones.

El tercer contexto en el que el lenguaje suele ser analizado desde la perspectiva de género es el de los medios de comunicación, especialmente en la prensa escrita (Bengoechea Bartolomé & Calero Vaquera, 2003; Lledó Cunill, 2013; Rodríguez Fernández, 2009) y la publicidad (López Díez, 2004); no obstante también podemos encontrar trabajos referentes a Internet (Arconada Melero & Lomas García, 1999; Marco López, 1999; Méndez Miras & Sasiain Villanueva, 2006).

La relevancia que están tomando los medios de comunicación en la construcción de ideologías y de usos lingüísticos ya lo destacaba Lomas García (2001, p. 1), afirmando que: “el aula sin muros de la ventana electrónica del televisor se erige así en nuestros días no sólo en el tótem doméstico por excelencia, sino también en el ojo mágico con el que observamos a todas horas el mundo”. Esta afirmación trece años después puede hacerse extensible a internet, ya sea a través de las pantallas de ordenadores, *smartphones*, *smartstv*, etc. Como decía este mismo autor, nada es real si no pasa por estas pantallas.

El problema es que la imagen que hemos visto y vemos a través de estas pantallas, a través de los periódicos, es nuevamente sesgada y responde a las mismas cuestiones que hemos analizado en apartados anteriores. El lenguaje periodístico se encuentra plagado de ejemplos de los usos sexistas y androcéntricos, y aunque la situación ha mejorado, aún el masculino genérico es la forma más habitual de referirse a un colectivo mixto y a un colectivo indeterminado (Rodríguez Fernández, 2009) y abundan contenidos estereotipados (Lledó Cunill, 2013). Por su parte la publicidad nos devuelve la imagen de una mujer como madre y ama de casa o como objeto sexual por encima de otras formas (Lomas García, 2001) con los perjuicios que ello conlleva en una sociedad que requiere una alfabetización audiovisual que ponga en cuestión el relato publicitario desde la perspectiva de género (López Díez, 2004).

El cuarto contexto de análisis del lenguaje es el ámbito jurídico y legal. Éste es un campo delicado por las repercusiones que puede tener en la vida social y política de las personas. Así podemos recordar cómo las ciudadanas francesas intentaron votar en 1848 bajo el amparo del denominado *sufragio universal*. Estas mujeres obtuvieron como respuesta que son electores todos los franceses y que, en este caso preciso, la expresión franceses se tenía que entender como todos los varones que tenían la ciudadanía francesa (Lledó Cunill, 2011). Ante hechos como éste, en la actualidad se pide del lenguaje jurídico y legal que cumpla tres requisitos: la precisión, el principio de igualdad y el imperativo legal (Bengoechea Bartolomé, 2011). Así habría que evitar: el uso del masculino como si fuera genérico bajo el pretexto de que el texto resulte largo, repetitivo o poco claro; comenzar un texto con lenguaje no sexista y abandonarlo

enseguida; esgrimir argumentos ideológicos que obstaculizan el cambio lingüístico, diciendo que son técnicos o científicos; tomar la terminología jurídica como inamovible; negar los derechos de las mujeres por estar formulados en masculino (Guerrero Martín & Lledó Cunill, 2008).

El último ámbito al que haremos referencia en este Apartado es el administrativo. Aquí se ha dado una elevada producción de documentos y guías específicas (Ayala Castro et al., 2002; Bengoechea Bartolomé et al., 2010; González Alvarez & Zaragoza Canales, 1999; Instituto de la Mujer, 1990; Menéndez Menéndez, 2006; Pizarro Celis, 2006; Vergara Sánchez, 2002). Aunque las recomendaciones partían con anterioridad, en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, se requiere “la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo, y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas” (artículo 14. pf.11). Esto ha generado un cambio importante en numerosas administraciones y universidades donde se han generado multitud de guías para adecuar el lenguaje, especialmente escrito a esta ley.

Terminamos esta sección recordando que el ámbito educativo será objeto de análisis en el Apartado 6. No obstante conviene señalar que, en este caso, y fuera de la administración educativa, el uso del lenguaje en educación tiene otra orientación, pues el lenguaje oral toma especial relevancia. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que las manifestaciones orales y escritas, se alimentan unas a otras, y las incoherencias generan confusión y falta de fuerza en los intentos de un cambio. Además, el lenguaje oral y escrito, con sus diferencias, muestran muchas similitudes en los usos y rasgos sexistas que hemos señalado.

### **3.4. Estudios sobre las diferencias entre mujeres y hombres en el uso del lenguaje: los sexolectos.**

Los estudios sobre género y lenguaje también se han orientado a la búsqueda de diferencias entre las formas que adopta el habla en hombres y en mujeres. Estos estudios se dan dentro del ámbito que conocemos como dialectología y se han llegado a establecer patrones de habla masculina y femenina que denominamos como sexolectos (Calero Fernández, 1999a). Sin embargo, la existencia de ciertos patrones constatados en los estudios de Bengoechea Bartolomé (2004), Lozano Domingo (2005), Fernández Pérez (2007), van evolucionando y los estudios más recientes muestran indicios en la transgresión de los mismos (Acuña Ferreira, 2009). Este tipo de estudios han recibido críticas basadas en que los estilos comunicativos son variables y dependen en gran medida del contexto en el que se llevan a cabo (Acuña Ferreira, 2009; Bengoechea Bartolomé, 2004).

Basándonos en estas premisas de la importancia de los contextos y las culturas a la hora de establecer los estilos comunicativos con rasgos femeninos o masculinos, realizamos un breve repaso de los mismos en estudios realizados en nuestro país. En la Tabla 2 resumimos las principales características que Bengoechea Bartolomé (2004) establece en el estilo femenino y en el masculino.

Tabla 2. *Características de los estilos comunicativos femenino y masculino*

A partir de las ideas de “*La comunicación femenina. Formación y acreditación en consultoría para la igualdad de mujeres y hombres*” por de Mercedes Bengoechea Bartolomé, 2004, (pp. 471-505) Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.

<b>ESTILO COMUNICATIVO FEMENINO</b>	<b>ESTILO COMUNICATIVO MASCULINO</b>
<p><b>El deseo de incluir como iguales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocen expresamente a su interlocutor/a.</li> <li>-Sacan temas de conversación mediante interrogaciones.</li> <li>-Intercalan preguntas y exclamaciones en el discurso ajeno.</li> <li>-Sonríen a menudo, en señal de apertura y un canal de comunicación abierto.</li> <li>-Incluyen a las demás personas en sus palabras a través de: el uso de la segunda persona, la búsqueda de confirmación y citando las palabras.</li> <li>-Acaban con una entonación interrogativa o dubitativa con el fin de preguntar la opinión.</li> <li>-Disfrazan su conocimiento y experiencia.</li> <li>-No se sienten a gusto defendiéndose de ataques por sus ideas y son especialmente vulnerables a comentarios agresivos.</li> <li>-Evitan la jactancia.</li> <li>-Reducen el valor de lo admirado y rehúyen la adopción de una posición superior.</li> </ul>	<p><b>El deseo de afirmarse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Destacan las diferencias que puedan dar lugar a mostrar su superioridad.</li> <li>-Entiende la recepción de instrucciones como indicativo de bajo estatus.</li> <li>-Están predispuestos a defenderse de ataques ajenos.</li> <li>-Miran con recelo las alabanzas porque pueden ser indicativas de segundas intenciones.</li> <li>-Cuando reciben un cumplido, tienden a aceptarlo con mayor o menor naturalidad, abundando en las cualidades de lo admirado.</li> <li>-Comprenden el cumplido con una función evaluativa (no solidaria), y como tal, otorgadora de estatus.</li> </ul>
<p><b>Atención a los mensajes verbales y no verbales ajenos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dan rodeos para expresar sus ideas, preocupándose por el efecto de sus palabras.</li> <li>-Eligen cuidadosamente sus palabras.</li> <li>-Son receptivas a los mensajes ajenos.</li> <li>-Prefieren expresiones estándar, usan pocos tacos y formas vulgares.</li> </ul>	<p><b>Atención sobre el tipo de intervención</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hablan sin que otros hombres den señales de interés, escucha, o sin que hagan preguntas.</li> <li>-Intervienen tras las palabras de otro hombre para intercalar expresiones de desacuerdo.</li> <li>-Emplean un silencio característicamente masculino que muestra la jerarquía de poder o que no tiene en cuenta a otra persona.</li> <li>-Ríen mucho menos que las mujeres.</li> </ul>
<p><b>La indicación expresa de su escucha e implicación en la conversación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Enfatizan en su entonación, para indicar su implicación y no parecer distantes y frías.</li> <li>-Se muestran suaves y lentas si temen no ser exactas o herir con sus palabras.</li> <li>-Se involucran en la conversación, tomando parte activa y cooperando con risas, comentarios, exclamaciones, ruidos de respuesta.</li> <li>-Usan un timbre más agudo y un tono de voz algo más alto y dinámico.</li> </ul>	<p><b>Una búsqueda de objetividad y distanciamiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Usan una entonación fría y distante que consideran la apropiada para resolver problemas, debatir temas y hablar de cosas. Emplean una entonación enérgica para evitar sentimentalismo.</li> </ul>



<b>ESTILO COMUNICATIVO FEMENINO</b>	<b>ESTILO COMUNICATIVO MASCULINO</b>
<p>Una búsqueda de intimidad</p> <p>-Tratan los temas desde una perspectiva personal.</p> <p>-Parten de su propia vida, intercambian experiencias personales y afectivas.</p> <p>-Prefieren intercambiar opiniones en grupos minúsculos que hablar en grupos numerosos.</p>	<p>Una expresión hostil de la solidaridad masculina</p> <p>-Usan las expresiones no estándar, los tacos y las formas vulgares muy coloquiales sirven para reforzar lazos de solidaridad masculina.</p> <p>-Refuerzan la solidaridad masculina mediante ritos verbales de humillación sexual o de jactancia sexual.</p>
<p>El desarrollo de los temas de forma cooperativa</p> <p>-Tienden a interrumpir para intercalar comentarios personales y que la otra persona se sienta escuchada.</p> <p>-No espacian las intervenciones, sino que se suceden unas a otras con rapidez e incluso se solapan o llegan a ser casi simultáneas.</p> <p>-Este trabajo conjunto de construcción de la conversación contribuye además a que las hablantes se sientan escuchadas y noten interés en el tema que están tratando de desarrollar.</p>	<p>El desarrollo de los temas de forma individualista y frecuentemente competitiva</p> <p>-Buscan ser el centro de atención y mostrar su superioridad.</p> <p>-Intercambian comentarios sobre deportes, coches, informática o "señoras" (todos ellos desde una perspectiva de experto o como proezas a llevar a cabo).</p> <p>-Dejan patente su superioridad con la interrupción y la rapidez interviniendo, que creen sinónima de certeza e inteligencia.</p> <p>-No les agrada ser interrumpidos, y no entienden ni aceptan la breve interrupción-comentario.</p> <p>-Pasan de un tema a otro que puede no tener nada que ver con el anterior, sin consideración alguna para con aquella o aquel hablante que planteó el primero.</p> <p>-No suelen reconocer ni incorporar a su discurso las palabras ajenas, pero tienden en cambio a resumir o reformular lo que se ha dicho.</p>

La mayoría de estas consideraciones también las recoge en su estudio Fernández Pérez (2007). Ella estructura las características de la comunicación femenina en torno a tres preguntas: ¿De qué hablan? ¿Cómo atraen? ¿Cómo persuaden? A lo ya señalado por Bengoechea Bartolomé, podemos añadir los siguientes rasgos del estilo femenino:

- Tratan temas tan variados o reiterativos como los de los varones, desterrando la idea de que ellos hablan de asuntos serios, de fútbol o de conquistas amorosas, y ellas lo hacen de problemas domésticos, de cotilleos y de moda.
- Tienden a describir minuciosamente y a personalizar los hechos.
- Utilizan fórmulas indirectas para hacer solicitudes, o las preguntas para compartir opinión "retórica del consenso".
- Presentan de modo paulatino y ordenado los contenidos facilitando su comprensión.
- Tratan de mitigar las afirmaciones y los juicios de valor.

En la misma línea encontramos el estudio de Lozano Domingo (2005), quien obtiene características de los sexolectos muy similares. El sexolecto femenino resulta más cooperativo y utiliza para ello las fórmulas que ya hemos visto en los estudios anteriores; y el masculino sigue un carácter más competitivo. Este análisis nos aporta

otras dos cuestiones que hasta el momento no han salido. Por un lado, rompe con los mitos (refrendados en múltiples refranes) que dicen que las mujeres hablan más, justo al contrario de la realidad donde son ellos quienes más intervienen. Por otro lado, establece que existen patrones del discurso público y privado en cada uno de los sexolectos, pero que la asociación público-masculino y privado-femenino se va disminuyendo con la progresiva flexibilización de los roles de género.

El origen de los sexolectos se explica desde diferentes perspectivas. Por su parte, Lozano Domingo (2005) las ha agrupado en dos grandes corrientes: la de dominación y la de diferencia. La dominación explica las singularidades del habla en la histórica y tradicional dominación del hombre sobre la mujer, esto ha llevado a que el estilo comunicativo femenino sea infravalorado. El enfoque de la diferencia plantea que hombres y mujeres pertenecen a subculturas diferentes y que como tal se manifiestan con estilos comunicativos diferenciados, sin que ello conlleve la superioridad de uno sobre otro. Vemos pues un reflejo más de los diferentes feminismos que ya señalábamos en el Apartado 2 de este Capítulo.

Sea por dominación o por diferencia, se produce una socialización distinta entre niños y niñas que Bengoechea Bartolomé (2004) explica que puede transmitirse desde tres contextos diferentes. El primero es el referido al contexto familiar durante la infancia, donde se produce una diferenciación en la socialización infantil y la niña aprende rasgos de conducta que no son arbitrarios y que la marcan como inferior. El segundo contexto es el ideológico-simbólico, en el que existen unas identidades predeterminadas de lo que es ser hombre o mujer y no se puede escapar a ellas; estas identidades se reflejan en estilos comunicativos diferenciados sin que uno sea más válido que otro. El último contexto es el del grupo de amistades y juego, basado en la existencia de grupos constituidos únicamente por un sexo en los que la organización, las actividades y los valores son contrapuestos y éstos generan prácticas comunicativas diferentes.

En los diferentes estudios analizados se recalca la idea de que no existe un estilo comunicativo mejor o peor, sino que simplemente son diferentes. Sin embargo, Bengoechea Bartolomé (2004) señala que son los grupos de poder dominantes de cada contexto social y cultural los que, haciendo uso de su estilo comunicativo, lo imponen por encima de otros. No obstante, tal y como ocurre con la sociedad, o como ya hemos destacado del lenguaje, los cambios son posibles y de hecho se producen. El caso de los sexolectos también sucede y así lo deja patente el estudio de Acuña Ferreira (2009) donde destaca que ciertos rasgos catalogados como femeninos también son utilizados por los varones (por ejemplo: las quejas indirectas) y viceversa, los rasgos masculinos utilizados por mujeres (por ejemplo: el uso del humor). Pero estos procesos de cambio son desequilibrados, porque mientras se producen ciertas transgresiones, los varones tienden a mantener en mayor proporción sus patrones de comunicación tradicionales y las mujeres están asimilando los de los varones.

La relevancia de este tipo de estudios en nuestra tesis es destacable, especialmente en la línea en la que se impone un estilo como superior generando situaciones de desigualdad, falta de escucha o falta de participación en determinados contextos, así como la capacidad de transmitir unos contenidos hacia unas y otros con mayor o menor facilidad.

### 3.5. Hacia un lenguaje no sexista

Si queremos realizar un cambio en el uso del lenguaje en lo que se refiere a la discriminación sexual, lo primero es reconocer que no debemos “atribuir a la lengua, a su estructura, a su funcionamiento, características que no le son inherentes, sino que responden a cuestiones ideológicas” (Lledó Cunill, 2009b, p.25). Como ya hemos visto, el sexismo y el androcentrismo reside en los usos y no en la lengua en sí misma, también debemos entender dentro de esos usos los atribuidos por las instituciones como la RAE que bajo un sesgo ideológico tradicional han transmitido y transmiten la cultura del patriarcado con reglas que invitan a cierto tipo de uso, frente a otros.

Los usos que hemos descrito en los apartados anteriores presentan bastantes limitaciones que motivan la necesidad de un cambio en nuestra forma de expresarnos a través del lenguaje. Una de las principales limitaciones y la más denunciada es la invisibilización (Alario Trigueros et al., 1995; Apodaka Ostaiakoetxea, 2008; Bravo Sueskun & Antón Fernández, 2010; Instituto Asturiano de la Mujer, 2001; Lledó Cunill, 1995; Lledó Cunill et al., 2004; 2004b; 2009b; 2013; Marimón Llorca & Santamaría Pérez, 2012; Menéndez Menéndez, 2006; Pérez Cervera, 2011; Pizarro Celis, 2006; Quilis Merín, Albelda Marco, & Josep Cuenca, 2012; Rincón, 1988a, entre otros; Vargas Martínez et al., 1998) que produce el uso constante del masculino como presunto genérico, la mujer queda detrás de definiciones y voces masculinas que impiden la representación mental de las mismas como demostró en su estudio Perissinotto (1984). El caso de la visibilidad y la invisibilidad tiene que ver con el potente valor simbólico de la lengua que ya hemos tratado en el Apartado 1 de este Capítulo. Este simbolismo se ha representado bajo la máxima “lo que no se nombra no existe” (Bejarano Franco, 2013; Instituto Asturiano de la Mujer, 2001; Instituto de la Mujer, 2010; Lledó Cunill, 1999; Maena Suárez, 2001; Mugarik Gabe, 2010; Pérez Cervera, 2011; Secretaria de la Mujer CGT, 2011).

Además de esta invisibilización el masculino como presunto genérico ha provocado una fuerte ambigüedad, ya que se emplea la misma forma para referirse a un colectivo específico de varones. Esta ambigüedad también ha sido bastante estudiada (Alario Trigueros et al., 1995; Apodaka Ostaiakoetxea, 2008; Ayala Castro et al., 2002; Bengoechea Bartolomé et al., 2010; FARAPI, 2008; Guerrero Martín & Lledó Cunill, 2008; Guerrero Salazar, 2012; Lledó Cunill et al., 2004; Lledó Cunill, 2004a; 2009b; 2011; Marçal, Kelso, & Nogués, 2011; Marimón Llorca & Santamaría Pérez, 2012; Parlamento Europeo, 2008; Pérez Cervera, 2011; Perissinotto, 1984; Quilis Merín et al., 2012; Rincón, 1988a, entre otros; Vargas Martínez et al., 1998; Vázquez Hermosilla & Santaemilia Ruiz, 2011, entre otros) y según Perissinotto (1984) suele resolverse a favor de los hombres. La falta de visibilidad y la ambigüedad han generado una falta de representatividad de las mujeres en nuestro lenguaje y por tanto en nuestro imaginario:

El niño o la niña que no tiene el referente de otras realidades donde existen camareros y camareras, esta frase [En Francia es costumbre dejar propina a los camareros] será un elemento que irá construyendo su idea de la realidad; si todos los mensajes que recibe sobre esta profesión son en masculino, no podrá concebir una realidad en la que las mujeres son camareras y, por tanto, si es una niña, tampoco se podrá imaginar esa profesión como una opción profesional para ella misma en el futuro. (Rincón, 1988a, p. 6).

Además, se están produciendo una serie de cambios que ponen de manifiesto la incapacidad de la lengua para reflejar ciertas realidades. Sin embargo, gracias a la flexibilidad de la lengua, a su capacidad de transformación, se puede adaptar a estas nuevas necesidades que en muchas ocasiones se están viendo relacionadas con la cuestión de género. Es por ello que Bengoechea Bartolomé, Centenera Sánchez-Seco, González Araujo y Simón Granda (2010), señalan que la feminización se percibe fundamentalmente en la proliferación de sustantivos sexuados en femenino para denominar a las mujeres.

Otra de las limitaciones, en los usos y contenidos sexistas es que produce y reproduce estereotipos y roles de género (Calero Fernández, 1999a; Lledó Cunill, 2013; Suardiaz, 2002, además de todas las guías de uso no-sexista) que no son aceptables en una sociedad en la que se establece como principio constitucional la igualdad de derechos. Los refranes, los chistes, los tacos y los insultos son una pequeña muestra de los contenidos sexistas de nuestro lenguaje (Calero Fernández, 1999a; García Mesguer, 1988; 1994; Suardiaz, 2002).

A estas limitaciones debemos sumarle la persistencia de definiciones en el DRAE que reflejan la subjetividad de quien las escribe, especialmente en términos problemáticos o que afecta negativamente a ciertos colectivos, especialmente al colectivo femenino, tantas veces menospreciado, vilipendiado e injustamente tratado tanto en la vida como en el lenguaje (Lledó Cunill et al., 2004). El DRAE y las normativas de la RAE son especialmente limitantes porque:

Es inexacto que se dedique tan solo a recoger e inventariar los sentidos que tienen las palabras de un idioma, puesto que existe otra función que el consenso general atribuye al diccionario, la de jueza de palabras y significados, que sanciona a unas y otros por el mero hecho de contenerlos; es decir, el diccionario es un texto al que la sociedad concede un papel normativo. (Lledó Cunill et al., 2004, p. 446).

En relación con las normas impuestas desde las instituciones como la RAE, Lledó Cunill (2009b) señala que: nada en la lengua obliga a utilizar el masculino como incluyente, nada en la estructura de la lengua tiene la culpa de que se omita el femenino, y que nada obliga a visibilizar en la lengua a las mujeres sólo cuando se las critica o cuando se habla de los estereotipos más manidos.

Es por ello que podemos decir que existen muchos motivos para impulsar un cambio en la manera de expresarnos. Podríamos decir que, en general, el lenguaje debe atender a su función de comunicarse y transmitir contenidos y mensajes utilizando un vocabulario que no sea ni estereotipado ni reduccionista (Bejarano Franco, 2013) y este debe ser motivo más que suficiente para hacer valer un lenguaje igualitario.

Cuando se nombra en femenino y en masculino se hace valer y se da sentido a lo que mujeres y hombres son y hacen, así como al lugar que han ocupado y ocupan en el mundo (Bejarano Franco, 2013), se contribuye en dignificar y normalizar ciertas palabras (Lledó Cunill, 2011), se participa en la desaparición del sexismo social (Mediavilla Calleja, 2001), y cambiamos nuestra concepción de la realidad (Rincón, 1988a). Poner nombre a los hechos, a las personas, a las cualidades nos permite percibir las y ponerlas de relieve (Bengoechea Bartolomé et al., 2010; Lledó Cunill, 2009b). Y podemos ejemplificarlo con el siguiente paralelismo (Lledó Cunill, 2009b, p. 22):

El hecho de que una tuviera distintas palabras para denominar matices del color gris permitía percibir tonos del gris que hablantes de otras lenguas que no tenían una palabra para decirlo no percibían. Es decir, que a veces la palabra hace la cosa; esto pone encima de la mesa una cuestión importante: para existir plenamente es necesario tener un lugar en la lengua. Las cosas valoradas lo tienen.

Si todas estas cuestiones ya han argumentado la necesidad del cambio, sólo nos queda reconocer la posibilidad del cambio. Esta posibilidad reside en que la lengua permite utilizar ciertas expresiones, nada lo impide (Lledó Cunill, 2013). La lengua tiene múltiples posibilidades, puede ser de todas y de todos, es un sistema flexible y dinámico y en continua transformación (Lledó Cunill, 2009b; 2011; Perissinotto, 1984). Todos estos cambios nos permitirían nombrar la realidad con precisión, justicia y sin que se pierda belleza, corrección y economía (Rincón, 1988a).

Además de todas las limitaciones que encontramos con los usos sexistas y androcéntricos del lenguaje, desde hace casi treinta años en el ámbito internacional y veinte en nuestro país se vienen aprobando una serie de resoluciones, leyes, decretos, etc. que obligan a realizar un cambio en el lenguaje. En el ámbito internacional encontramos la Resolución 14. L aprobada por la Conferencia General de la UNESCO, en su 24ª reunión en 1987 (ver Apartado 1 del Párrafo 2) y la Resolución 109 de la misma entidad aprobada, en su 25ª reunión, en 1989 (ver párrafo 3). Estas resoluciones exigen un reconocimiento del papel de la mujer, una implicación por fomentar su participación y, en general, refuerzan sus derechos. La primera resolución ponía énfasis en evitar la redacción de los documentos de la UNESCO refiriéndose implícita o explícitamente a un solo sexo a excepción de las medidas que se adopten a favor de la mujer. En la segunda se refuerza esta idea y se insta a la elaboración de directrices en esta línea.

A nivel europeo, en el Comité de Ministros en 1990 se aprueba la recomendación Nº 90.4 sobre la eliminación del sexismo en el lenguaje, que afectaba a los estados miembros de la unión europea. En esta recomendación se explica que el sexismo lingüístico afecta a la igualdad real entre hombres y mujeres, que éste es un problema presente en la mayoría de los países de la Unión y que el masculino como supuesto genérico genera incertidumbre. Por ello se propone:

- Promover la utilización, en la medida de lo posible, de un lenguaje no sexista que tenga en cuenta la presencia, la situación y el papel de la mujer en la sociedad, tal como ocurre con el hombre en la práctica lingüística actual.
- Hacer que la terminología empleada en los textos jurídicos, la administración pública y la educación esté en armonía con el principio de igualdad de sexos.
- Fomentar la utilización de un lenguaje libre de sexismo en los medios de comunicación.

En nuestro país las primeras normativas llegan con algo más de retraso. La gran mayoría de las iniciativas en relación con el lenguaje vienen desde el Instituto de la Mujer, creado en 1983. Los primeros cambios que se pedían hacían referencia fundamentalmente al ámbito administrativo y al de denominación de titulaciones, lo cual explica la gran cantidad de material encontrado en relación con el lenguaje administrativo y al de cargos, oficios y profesiones. Las principales regulaciones, normativas y acciones de nuestro país en materia de lenguaje y género han sido: I Plan

de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres de 1990, el Real Decreto 733/1995, la Comisión Nombra de 1995 y la Ley Orgánica 3/2007.

En el I Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres que incorpora la recomendación aprobada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 21 de febrero de 1990. El texto dice, específicamente: “Se incluirá, por ello, en el proceso de renovación del lenguaje administrativo que se está realizando, el control y eliminación, en su caso, de este tipo de discriminaciones en las circulares, impresos y formularios utilizados por la Administración”.

Por su parte Real Decreto 733/1995 de 5 de mayo de 1995, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), obliga a la adecuación de la denominación de los títulos académicos en femenino y en masculino. Surge tal y como indica el nombre a partir de la LOGSE donde se señalaba la existencia de discriminaciones debidas al género y afirmaba la actividad educativa debe reconsiderarse según principios de igualdad de oportunidades.

La Comisión NOMBRA es un equipo multidisciplinar de trabajo que asesora en materia de lenguaje al Instituto de la Mujer. Esta comisión ha venido denunciando los usos sexistas del lenguaje y ha sacado múltiples estudios y guías de recomendaciones de uso (Alfaro Gandarillas, Bengoechea Bartolomé, & Vázquez Gómez, 2010; Guerrero Martín & Lledó Cunill, 2008; Lledó Cunill et al., 2004; Lledó Cunill, 2006; Méndez Miras & Sasiain Villanueva, 2006; Vargas Martínez et al., 1998).

Finalmente, la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres, también ha supuesto un impulso en la cuestión de la visibilidad y la no discriminación de la mujer en el lenguaje. En el Capítulo I, Artículo 14, en el Apartado 11 recuerda la necesidad de “la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas. Además, a raíz de esta ley se generan planes estratégicos en los que se recoge con más profundidad esta cuestión, pero no sólo en el contexto administrativo”.

Teniendo en cuenta la evolución de los movimientos feministas y los cambios legislativos, García Meseguer (2002) distingue cuatro etapas en relación con el sexismo lingüístico:

- Primera etapa, ha durado hasta mitad de los años setenta, se caracteriza por el desconocimiento del sexismo lingüístico y por tanto su falta de reconocimiento.
- Segunda etapa, se produce en torno a 1980, se descubre el sexismo lingüístico y comienza su difusión.
- Tercera etapa, a mediados de la década de los ochenta, los movimientos feministas empiezan a producir y difundir estrategias y recomendaciones para combatir el sexismo lingüístico.
- Cuarta etapa, corresponde al momento actual (es decir, 2002, fecha en la que se publican estas etapas), se detectan inconvenientes y debilidades de los usos no sexistas y se genera debate entre quienes están a favor y en contra.

Hace doce años de la última de estas etapas y, sin duda, en este tiempo han tenido lugar muchos cambios. Por ello consideramos que sería conveniente completar o reformular dichas etapas. Así podríamos decir que, en relación con el sexismo

lingüístico, encontramos las siguientes fases: la primera de desconocimiento (hasta los años setenta), la segunda de descubrimiento (1980), la tercera de producción y difusión de usos no sexistas (mediados de los ochenta), la cuarta de debate entre posturas enfrentadas (finales de los noventa y comienzo del nuevo siglo) y una quinta de asentamiento teórico. Esta quinta fase estaría caracterizada por la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007 que vela por un trato igualitario en el lenguaje, y la producción de estudios y análisis sobre usos del lenguaje. Pero es sólo teórico, porque aún parece necesario analizar el desarrollo real de las estrategias en los usos en diferentes contextos.

De una manera paralela al proceso que hemos descrito Sánchez Hermosilla y Santaemilia Ruíz (2011) establecen unos pasos necesarios para que se produzca un cambio en nuestros usos del lenguaje.

- El primer paso, identificar los hechos y el problema: se deben describir y documentar los rasgos sexistas del lenguaje, entre los que cabe destacar: invisibilidad, falta de representación, subordinación, estereotipos, infravaloración (como ya hemos señalado).
- El segundo paso, es tomar decisiones sobre el cambio lingüístico: señalando las prácticas que deben ser nombradas y ejemplificadas, llamando la atención sobre la efectividad social de los cambios y la viabilidad lingüística.
- El tercer paso, implementar mediante guías o manuales de uso lingüístico no sexista.

De estos pasos ya hemos realizado el primero y, a continuación, vamos a adentrarnos en el segundo a través de las guías y manuales que se han publicado.

### **3.5.1. Las guías para un uso no sexista y androcéntrico de la lengua**

Tratar de buscar una guía de uso no sexista del lenguaje es bastante sencillo. Los cambios legislativos que hemos señalado han generado que muchísimas instituciones publiquen sus manuales de uso. Tras revisar más de 40 guías y estudios podemos sacar algunas conclusiones.

En primer lugar las entidades promotoras de estas guías son fundamentalmente tres: las administraciones públicas ya sean ayuntamientos de localidades, ciudades o provincias o comunidades (Ayala Castro et al., 2002; Menéndez Menéndez, 2006; Pizarro Celis, 2006); las universidades, en la mayoría de los casos a través de sus unidades de igualdad (Guerrero Salazar, 2012; Marimón Llorca & Santamaría Pérez, 2012; Oficina de Igualdad de la UNED, 2012; Oficina para la igualdad de Género, 2002; Unidad de Igualdad, 2009; Unidad de Igualdad entre Mujeres y Hombres, 2009; Unidad para la Igualdad, 2011; Unidad para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, 2012; Vicerrectorado de Campus y Desarrollo Social, 2007); y el Instituto de la Mujer de España (Alario Trigueros et al., 1995), o de alguna comunidad concreta (Instituto Asturiano de la Mujer, 2001; Instituto de la Mujer de Extremadura, ). Otras entidades que también cuentan con guías, pero en menor cantidad son sindicatos (Instituto Asturiano de la Mujer, 2001; Instituto de la Mujer de Extremadura, s. f.), asociaciones (FARAPI, 2008; Moreno Balaguer, 2012) y la del Instituto Cervantes (Briz Gómez & Quilis Merín, 2011). Tampoco podemos dejar fuera a los manuales sobre lenguaje y género que realizan estudios sobre los usos y también señalan recomendaciones tal y

como hacen las guías (Alario Trigueros et al., 1995; Bengoechea Bartolomé et al., 2010; Calero Fernández, 1999a; García Meseguer, 1988; 1994; Lledó Cunill, 2009b; Suardiaz, 2002; Vargas Martínez et al., 1998).

Las publicaciones del Instituto de la Mujer son todas anteriores a la publicación de la Ley Orgánica 3/2007, lo que nos da muestra de la conciencia previa que existe en este organismo sobre la importancia del lenguaje. Pero, en las universidades, la gran mayoría surgen a partir de esta ley y muchas de ellas así lo destacan en su introducción. En el caso de las administraciones existe una gran variedad en la fecha de publicación.

Aunque no todas las publicaciones cuentan con los datos suficientes como para identificar las personas que las escriben, en su mayoría encontramos a mujeres y equipos multidisciplinares, o casos en los que ha existido un asesoramiento lingüístico especializado.

En cuanto al contenido, las guías de las administraciones se dirigen en su mayoría al ámbito administrativo. Las guías de las universidades al ámbito administrativo y algunas a aspectos comunicativos. Por su parte, el Instituto de la Mujer ha ido trabajando todo tipo de ámbitos desde casos más generales (Alario Trigueros et al., 1995), a profesiones (Lledó Cunill, 2006), leyes (Guerrero Martín & Lledó Cunill, 2008), salud (Gari Pérez, 2006), TIC (Méndez Miras & Sasiain Villanueva, 2006), deporte (Alfaro Gandarillas et al., 2010) o diccionarios (Lledó Cunill et al., 2004; Vargas Martínez et al., 1998).

Finalmente, analizando las estrategias que se proponen en su mayoría vienen a trabajar en formas para evitar el uso masculino como supuesto genérico, algunas incorporan cuestiones sobre la feminización de las profesiones, cargos y títulos y sólo algunas profundizan en lo que hemos denominado en el Apartado 3.2.3.2.3. como contenidos sexistas.

### **3.5.2. Las estrategias para un uso no sexista y androcéntrico del lenguaje**

En este Apartado hemos recopilado todas las estrategias que aparecen en las guías para evitar los usos y contenidos androcéntricos y sexistas. En la Tabla 3 mostramos las estrategias para evitar los usos androcéntricos. La hemos realizado estableciendo unas categorías iniciales (primera columna) que agrupan las estrategias vistas en las guías (segunda columna), a las cuales acompañamos con una descripción (tercera columna) y un ejemplo (cuarta columna). La Tabla 4 incluye que estrategias recoge cada guía, agrupándolas por organismos promotores (cada color corresponde a un tipo de organismo que lo edita) y organizándolas temporalmente.



Tabla 3. Estrategias para un uso no sexista y androcéntrico del lenguaje organizadas por categorías

CATG	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Desdoblamiento para referirnos a los dos sexos	Desdoblamiento del sustantivo sexuado	Hacer referencia a los dos sexos a la hora de hablar o escribir	Los Chicos de mi barrio Las chicas y chicos de mi barrio
	Utilización de la Barra (/)	Utilizar una forma sexuada y a continuación otra separada por una barra. Se utiliza en el lenguaje escrito, especialmente para formularios	El Profesor podrá El Profesor/a podrá
	Utilización de la Arroba (@)	Utilizar la arroba para marcar la o y la a como marcas más frecuentes para hacer referencia a hombres y mujeres.	Los alumnos están L@s Alumn@s están
Sustantivos no sexuados	Uso de voces de género común	Sustituir el masculino como supuesto genérico por una voz de género común	Los afectados podrán Las víctimas podrán
	Empleo de sustantivos colectivos	Sustituir el masculino como supuesto genérico por un sustantivo que hace referencia a un colectivo sin marca de sexo	Todos los ciudadanos tienen derecho Toda la ciudadanía tiene derecho
	Empleo de sustantivos abstractos	Sustituir el masculino como supuesto genérico por un sustantivo abstracto (ver también metonimia)	Los directores de los centros La dirección de los centros
	Conversión al género común	Este es un efecto que ha sucedido en nuestra sociedad, donde los sustantivos masculinos se han convertido en comunes	La bebé, la miembro, la soldado, la cabo
Cambio de redacción	Realización de una perífrasis	Cambiar la forma de alguna palabra de la frase.	Los políticos La clase política
	Reconceptualización	Buscar otros términos con los que redactar la frase. Incluyendo aposiciones aclaratorias y la inclusión del término persona.	<del>Los interesados</del> Las personas interesadas
	Metonimia	Sustituye el masculino genérico por la profesión que desempeñan, el cargo que ocupan, el lugar, etc.	Los senadores debatirán El senado debatirá
	Locuciones con sustantivos no sexuados	Si un adjetivo sexuada tiene un sustantivo de la misma familia, frecuentemente con éste se puede construir una alternativa al adjetivo, precedido por una preposición	Adoptados En adopción
	Cambios en la morfología nominal.	El uso de elementos nominales (adjetivos, nombres, pronombre) cuya forma es invariable en cuanto al género (sin anteponer determinantes en masculino)	Amable, inteligente, votante, representante, portavoz, tú, usted, quien

CATG	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Eliminar la marca de sexo	Eliminar marca sin sustituir	Eliminar la marca de sexo sin sustituirlo por nada es una solución si tenemos en cuenta que las frases se dicen siempre en un contexto que permite saber a quién se refiere la acción.	Permite a <del>los empleados</del> una lectura más fácil.
	Eliminar el artículo que precede	Quitar el artículo y determinante en los sustantivos neutros o de forma única encontramos (la artista/el artista, el colega/la colega, etc.)	Profesionales de la enseñanza se manifiestan en Barcelona
	Sustituir los adverbios y pronombres con marca de género	Cambiar los adverbios pronombres, etc. con marca de género masculino	Pocos, muchos Minoría, mayoría. Debería estar con <del>los suyos</del> su gente
	Sustituir el determinante o demostrativo. Uso del <i>Quien/es</i> . Pronombreización	Utilizar el quien o el cual: Quien viaja, quien escribe este libro, cualquiera que esté en esta clase	El profesional deberá saber Cada profesional deberá saber
	Uso de <i>tu</i> y <i>ustedes</i>	Usar tú o usted/es es una forma de evitar el conflicto entre usos o no de referentes sexuados.	<del>El usuario</del> tendrá en cuenta Tenga en cuenta
Recursos verbales	Variaciones en las formas personales del verbo	Utilizar la primera persona del singular (con o sin pronombre personal yo) Utilizar la primera persona del plural (sin pronombre personal) Utilizar la segunda persona del singular (con o sin pronombre personal tú/usted) Utilizar imperativos	<del>Nosotros</del> compramos la comida <del>El abonado</del> sólo tendrá Si Ud. posee abono solo tendrá
	Utilización de las formas impersonales de los verbos	Usar infinitivos y gerundios Uso del “se” impersonal.	Si <del>los políticos</del> trabajamos Trabajando desde la política <del>Los ciudadanos</del> critican sin Siempre se critica sin
	Pasivas reflejas o perifrásticas:	Cambiar la frase y transformarla en una pasiva refleja o perifrástica	Los miembros del partido propondremos soluciones Se propondrán soluciones desde el partido
	Formas reflexivas	Utilizar las formas reflexivas de los verbos	Hay que estar <del>escondido</del> Hay que esconderse
	Eludir el sujeto	En castellano no es necesario que el sujeto aparezca explícitamente pues se puede recuperar a partir de las	<del>Los participantes</del> realizaran una prueba

CATG	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
		desinencias verbales. Podemos omitir el sujeto recurriendo a procedimientos como los siguientes, Formas personales del verbo, Formas no personales del verbo, Estructuras con " se".	Llevarán a cabo la prueba de esfuerzo. Realizar la prueba de esfuerzo Se realizará la prueba de esfuerzo
	Cambio en el verbo estar al verbo tener	Cuando el participio o adjetivo masculinos vayan acompañados del verbo "estar", puede acudirse a un sustantivo de la misma familia, normalmente acompañado del verbo "tener"	Estar empadronado Tener empadronamiento en
Otros	Personalizar	Personalizar siempre que sea posible. Si conocemos quién es la persona destinataria	Voy con <del>los</del> de clase. Voy con Carlos y María
	Añadir la marca masculina	En este caso se apuesta por utilizar el masculino como pretendido genérico y cuando sea necesario referirse solo a varones habría que hacer una referencia explicita	Los alumnos (incluye a varones y mujeres) Los alumnos varones (sólo varones) Las alumnas (sólo mujeres)
	Genérico por elección	Otra propuesta consiste en hacer el genérico según el sexo con quien cada cual se identifique (yo, mujer, en femenino; yo, varón, en masculino), lo que evita males mayores	María, como mujer y que se identifica con este colectivo, habla usando el femenino como genérico
	Femenino exclusivo	Utilizar el femenino como genérico en lugar del masculino. Esas terminaciones de sustantivos, adjetivos o pronombres en -a se refieren al antecedente "persona"	Estoy segura que todas las (personas) presentes entenderán
	Uso de la E	En situaciones en las que nos referimos a un colectivo mixto o que desconocemos, sustituir el uso del masculino como pretendido genérico, la O por la E	Los niños Les niños
	Concordancia por proximidad	concordar los artículos, determinantes, adjetivos o participios únicamente con el más próximo	
	Alternancia en el orden de aparición	Cuando se hagan los desdoblamientos se podría alterar el orden de aparición de uno y otro sexo.	



Estas estrategias atienden fundamentalmente a los usos androcéntricos (Figura 6, p. 68). Las guías que ofrecen alternativas frente a los no-usos, usos sexistas y contenidos sexistas son menos. De forma general, podríamos plantear dos recomendaciones. La primera, sería revisar los significados de todos los duales aparentes, pares incorrectos, vocablos ocupados, vacíos léxicos, la feminización o masculinización de las profesiones, cargos y títulos. La segunda, sería replantear todas las manifestaciones con contenido sexista para neutralizarlas o revertirlas, es decir, realizar los procesos inversos a los contenidos sexistas que se detecten.

En la Tabla 5 planteamos los principales usos, no-usos y contenidos sexistas (primera columna) que habíamos encontrado en los estudios y, a continuación, planteamos qué estrategias deberíamos aplicar para cada uno (segunda columna). La mayoría de las guías y estudios sobre los que hemos trabajado denuncian y ofrecen alternativas para los tratamientos asimétricos y el léxico de oficios cargos y profesiones. Bastantes tratan de acabar con los usos innecesarios de la condición de mujer en las frases, así como su tratamiento como un grupo aparte. Frente al resto de contenidos sexistas hay bastantes menos referencias y tan sólo algunas denuncian la mayoría de ellos (Antón Sierra, 2003; Apodaka Ostaiakoetxea, 2008; Ayala Castro et al., 2002; Guerrero Salazar, 2012; Instituto Asturiano de la Mujer, 2001; Instituto de la Mujer, 2010; Lledó Cunill, 2013; López Blanca & Hidalgo Fernández, 1997; Maena Suárez, 2001; Pizarro Celis, 2006; Unidad para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, 2012). No obstante, el trabajo de Bengoechea Bartolomé (2003) propone bastantes alternativas a los contenidos sexistas.

Frente a todo este catálogo de estrategias la pauta más clara es la de utilizar la lengua de forma variada, tratando de visibilizar a las personas, haciendo un uso simétrico del léxico y de los contenidos que lanzamos a un sexo y otro y evitando la transmisión de estereotipos a través del lenguaje, aunque se trate de frases hechas, dichos, convencionalidades, palabrotas, refranes, etc.

Tabla 5. *Alternativas a los usos, no-usos y contenidos sexistas en el lenguaje*

	<b>FRENTE A...</b>	<b>... EMPLEAMOS</b>
Usos sexistas	<p>-Los usos asimétricos: pares incorrectos, duales aparentes, las asimetrías en el uso de: diminutivos, los nombres y apellidos y los tratamientos de cortesía, léxico de oficios y profesiones.</p>	<p>-Cuestionar, redefinir y sustituir (si es necesario) los duales aparentes y pares incorrectos.                      -Referirse a hombres y a mujeres bajo el mismo nivel de tratamiento (nombre-nombre; apellido-apellido; sin artículo, Sr-Sra.).                      -Feminización de las profesiones, cargos y oficios tradicionalmente masculinos y viceversa.                      -Eliminación de los duales aparentes de las profesiones.</p>
	<p>-La mujer como grupo aparte y uso innecesario de mujer.</p>	<p>-Cuando establecemos categorías o grupos mantener las mismas pautas para hombres y mujeres.                      -No anteponer <i>mujer/femeninas</i> a un sustantivo nominal femenino (p.ej.: la <del>mujer</del> abogada).</p>
No-usos	<p>-Los vocablos ocupados.</p>	<p>-Cuestionar, redefinir y sustituir (si es necesario) los vocablos ocupados.</p>
	<p>-El olvido de la mujer y los vacíos léxicos.                       -La escasa ejemplificación y la ocultación de la mujer.</p>	<p>-Cuestionar, redefinir y sustituir (si es necesario) los vacíos léxicos.                      -Redefinir voces incluyendo a mujeres cuando han quedado fuera y viceversa.                      -Aumentar la ejemplificación femenina, resaltar los logros que han llevado a cabo.                      -Nombrar a las mujeres cuando se hable de lo que han hecho.                      -Bibliografía con nombre y dos apellidos.</p>
Contenidos sexistas	<p>-La deshumanización: mujer como objeto, apariencia física, vestuario y complementos, sexualidad, pasividad, puerilidad, doble rasero, virilidad-hombre y naturaleza-mujer, prostitución y moralidad.</p>	<p>-Desligar naturaleza-mujer; cultura/virilidad-hombre.                      -Mostrar a la mujer como sujeto activo.                      Valorar a las mujeres por sus logros y no por su apariencia (físico, vestuario, complementos).</p>
	<p>-La subordinación: dependencia, las relaciones de parentesco, la soltería, el matrimonio.</p>	<p>-Mostrar a la mujer como independiente.</p>
	<p>-El menosprecio: duales aparentes negativos para lo femenino, las palabrotas que negativizan lo femenino y realzan lo masculino, las mujeres como inferiores, las expresiones sobre su desarrollo laboral y doméstico, funciones corporales de la mujer.</p>	<p>-Señalar valores, aptitudes y capacidades correspondientes a la persona en sí y no en función de su pertenencia a un sexo u otro.                      -Cuestionar los refranes, frases hechas e insultos.                      -Eliminar todas las formas de menosprecio del cuerpo de la mujer, sus funciones, los valores femeninos o su actividad laboral y/o doméstica.</p>
	<p>-La misoginia: sexualidad, el cuerpo femenino, funciones corporales, insultos específicos de la mujer.</p>	<p>-No atenuar la violencia contra las mujeres.                      -Cuestionar los refranes, frases hechas e insultos vinculados a la mujer.</p>
<p>-La heteronormatividad: la heterosexualidad como norma, el desprecio hacia la homosexualidad, las lesbianas bajo el presunto deseo de ser hombres, los gays con atributos femeninos.</p>	<p>-No dar por sentada las relaciones de pareja como heterosexuales.                      -Eliminar los insultos y expresiones estereotipadas sobre gays y lesbianas.</p>	

### 3.5.3. Debilidades sobre las estrategias no sexistas y androcéntricas

Todas las estrategias vistas plantean un cambio en nuestra forma de hablar o escribir. Teniendo en cuenta que son procesos bastante automatizados, especialmente el del habla, estas estrategias nacen con una serie de debilidades. No todas las guías y estudios realizan un proceso crítico de análisis de éstas. Sin embargo, hemos tratado de recoger todos los aspectos de las que sí lo hacen para abordarlas de la mejor manera posible. Para realizar este análisis pasaremos de las debilidades puntuales a aquellas que plantean amenazas de fondo, con soluciones más complejas y a largo plazo.

Las primeras debilidades surgen en relación con el uso de las barras y las arrobas. En ambos casos suele señalarse que dificultan la lectura y no son válidas para el lenguaje oral; además se considera que la arroba no es un signo lingüístico (Barquín López, 2002; Lorenzo Arribas, 2005; Rincón, 1988a). Es por ello que se recomienda evitar estas formas de duplicar. Por su parte, las barras suelen aparecer más en formularios donde se desea ahorrar espacio y las arrobas aparecen en contextos informales.

Otra de las debilidades detectadas tiene que ver con los desdoblamientos, los sustantivos sexuados cuando nos referimos a colectivos mixtos, es decir, chicos y chicas, alumnas y alumnos, etc. Por un lado es necesario aclarar que el desdoblamiento no duplica (Instituto de la Mujer de Extremadura, s. f.; Maena Suárez, 2001; Pérez Cervera, 2011; Rincón, 1988, entre otras), ya que nombra a diferentes colectivos. Pero, un uso excesivo de esta estrategia genera un aumento de las palabras que utilizamos. Se suele decir que esta estrategia puede provocar que el texto o discurso sea pesado, repetitivo y aumente el volumen de palabras (Bejarano Franco, 2013; Calero Vaquera et al., 2003; Rincón, 1988a).

Los desdoblamientos traen consigo otras dos debilidades. La primera alude a los excesos en la concordancia (Bejarano Franco, 2013; Calero Vaquera et al., 2003), es decir, que al desdoblar el sustantivo en ocasiones nos encontramos con los adjetivos, adverbios, determinantes y participios también desdoblados, lo que aumentaría esos excesos que señalábamos en el párrafo anterior. La segunda debilidad referida, es la continuidad en los desdoblamientos, o más bien la falta de continuidad, es decir, que se comience un texto o discurso desdoblado, y se abandone, lo que generaría confusión (Barquín López, 2002).

Otra de las estrategias para evitar el masculino como supuesto genérico era utilizar sustantivos colectivos no sexuados (alumnado), genéricos (persona), abstractos (dirección) o metonímicos (el senado). Por una parte, todas estas estrategias son muy válidas y dan solución, no sólo al masculino como pretendido genérico, sino a los excesos de los desdoblamientos o la falta de legibilidad y pronunciación de barras y arrobas. Pero, por otra parte, generan un mensaje con un mayor nivel de abstracción, formalidad y despersonalizado (Barquín López, 2002; Bejarano Franco, 2013; Bengoechea Bartolomé et al., 2010).

Todas las debilidades señaladas hasta ahora corresponden a estrategias que se aplican con cierta frecuencia y que pueden solventarse si se combinan adecuadamente, con cierto equilibrio y aprovechando otros muchos recursos de los que ya hemos señalado. Sin embargo, existen estrategias que son bastante cuestionables y que no resuelven los problemas planteados. Una de ellas es la que se refiere a utilizar el femenino como genérico o la que plantea elegir de antemano qué género gramatical actuará como genérico (a elección de quien emita el mensaje). Cualquiera de las dos

estrategias, provoca los mismos problemas que el masculino como pretendido genérico. Otra de las estrategias que han tenido poca aceptación y poco calado es la que García Meseguer (1988) propuso de utilizar la desinencia *-e* como propia para los genéricos (*niñe*). Ninguna guía posterior la recoge.

Estas debilidades corresponden a estrategias más o menos solucionables. En adelante vamos a analizar debilidades más profundas y que requieren soluciones del mismo calibre. Como ya hemos señalado, gracias a sustantivos colectivos no sexuados, genéricos, abstractos o metonímicos, logramos un lenguaje más equilibrado donde un género no queda por encima de otro, no se oculta a nadie, pero, con estas estrategias no se visibiliza a la mujer.

Quizá debamos reflexionar críticamente sobre la posición en la que nos colocan a las mujeres las expresiones “neutras” en las lenguas llamadas de género. Quizá debamos preguntarnos si en un término no sexuado y, por tanto, teóricamente neutro, cabemos las mujeres o se nos esconde aún más que antes. Quizá debamos reflexionar sobre si las expresiones no sexuadas nos representan, si satisfacen nuestra necesidad de auto-construcción, y si proporcionan la visibilidad que buscábamos. No es ésta la posición por la que yo me decanto, pero, si se llegase a la conclusión de que tan sólo las formas femeninas pueden designar a las mujeres con propiedad, tendríamos que pensar si ha llegado el momento de empezar a reconsiderar las alternativas de redacción no sexista que se han propuesto hasta ahora y de explorar redacciones alternativas más complejas y dinámicas que verdaderamente des- cubriesen la presencia femenina en el discurso. (Bengoechea Bartolomé et al., 2010, p. 56).

Otro problema de fondo de este tipo de usos neutros es que en ocasiones se ha utilizado para referirse a colectivos exclusivamente formados por varones. Esta cuestión especialmente preocupante cuando se utiliza un término genérico para referirse a varones delincuentes o criminales y que ha empezado a utilizarse de parte del diccionario normativo y de los medios de comunicación, lo que genera un uso androcéntrico de los usos neutros o genéricos, llegándose incluso a subordinar a las mujeres tras ellos (Bengoechea Bartolomé et al., 2010).

Si seguimos profundizando en las debilidades, tal y como señalaba García Meseguer(2002), para analizar el sexismo en los usos del lenguaje debemos tener en cuenta el sexismo social. En el Triunvirato Hegemónico que explicábamos al inicio de este Capítulo: lengua, pensamiento y comportamientos, se retroalimentan. Así, si la ideología patriarcal persiste es complicado que podamos cambiar el lenguaje (Calero Vaquera, 1999). Esta es, sin duda, una debilidad profunda que genera un problema de base que nos afecta en los siguientes aspectos: existe una legislación en torno al uso no sexista del lenguaje pero no existe una preocupación real (Bengoechea Bartolomé et al., 2010), existe una legislación que contradice las normas de la RAE (Bengoechea Bartolomé, 1998; Lledó Cunill et al., 2004; Rincón, 1988a; Vargas Martínez, 1998).

Para que la ley efectivamente se ponga en marcha y tenga resultados, requiere acciones a muchos niveles: administrativo, educativo, político, etc. Esto implica inversiones, y largos procesos de toma de conciencia de todas las instituciones para que se consiga un calado real en el que, poco a poco, se dé una transformación en las ideologías predominantes. Es un proceso difícil pero necesario, para que el lenguaje realmente sufra transformaciones.



La falta de conciencia real no afecta sólo a las personas individuales, sino que a su vez afecta a las instituciones y entre ellas a la RAE. Gracias a los análisis de los diccionarios (Lledó Cunill et al., 2004; Vargas Martínez et al., 1998), hemos visto el sesgo de la institución; una institución que, al nacer en la sociedad patriarcal, androcéntrica y machista, refleja en sus manuales y diccionarios esta ideología. Así, ciertas definiciones (duales aparentes), sus ejemplificaciones (con contenido sexista) y las normas que proponen (economía lingüística) generan discrepancias con los usos no sexistas.

El problema fundamental es que esta institución tiene un fuerte arraigo en la sociedad y un prestigio muy elevado entre la población hispanohablante, por lo que no ayuda a propiciar un cambio, sino que provoca grandes debates lingüísticos en los que se da una imagen negativa del lenguaje no sexista, dando lugar a una falta de apoyo dentro de la población, incluso entre las personas que se autodefinen como no machistas (Bengoechea Bartolomé et al., 2010).

Por otra parte, los usos no sexistas en nuestro país irrumpieron en los años ochenta, esto significa que contamos con una tradición y una herencia muy potente contra la que hay que trabajar ya que implica ciertas debilidades. La primera es la dificultad para desaprender y automatizar estos nuevos usos:

Todos los seres humanos se resisten a desaprender los usos verbales adquiridos durante su infancia y durante el proceso formal de enseñanza escolar. Los usos aprendidos en los primeros años de vida quedan inscritos en nuestras mentes de forma que tendemos a recurrir a ellos en cualquier acto verbal no planificado o en momentos de cansancio –en los que la mente no “monitoriza” el habla. En estos casos, por mucha voluntariedad de nombrar en femenino que se tenga, el flujo verbal vuelve al cauce en que se moldeó durante sus primeros contactos con el lenguaje y se recurre insistente e inconscientemente al masculino. (Bengoechea Bartolomé et al., 2010, p. 122).

La segunda dificultad son las carencias que presentan los usos no sexistas que son de cuatro tipos: la carencia de hablantes competentes, la carencia de un corpus suficientemente elaborado, la carencia en el dominio de los recursos verbales no sexistas por parte de quienes deben utilizarlos y la carencia en la provisión de la enseñanza formal (Bengoechea Bartolomé et al., 2010).

Tenemos ante nosotras una serie de debilidades que afectan en dos sentidos. Uno que hace referencia a cuestiones puntuales de ciertos usos (ilegibilidad, falta de correspondencia en el lenguaje oral, abstracción, despersonalización, formalidad), que son fácilmente solucionables con la combinación de estrategias y el equilibrio en las mismas. El otro hace referencia a cuestiones de fondo, en las que la solución pasa por una toma de conciencia y una ideología no-sexista, a todos los niveles (personal, colectivo, institucional) y en todos los contextos (legislación, administración, medios de comunicación, educación, etc.).

#### **3.5.4. Controversias ante el uso no sexista y androcéntrico del lenguaje**

No sólo existen debilidades ante los usos no sexistas y androcéntricos, también existen muchísimas críticas externas, con mayor o menor fundamento, que a continuación pasamos a tratar. Es necesario aclarar que, muchas de las debilidades

señaladas en el Apartado anterior, también han sido objeto de crítica. No las tratamos aquí, porque entendemos que son cuestiones que han sido fruto del análisis interno de quienes proponen y defienden los usos no sexistas, y en este Apartado nos dedicamos a la crítica externa. Para empezar, vemos que ésta aparece fundamentalmente de parte de los Departamentos de Lengua Española, la RAE como institución y quienes la componen a nivel individual (véase, entre otras, Barquín López, 2002; Bosque Muñoz, 2012; Reinaldo, 2009; Roca, 2009; 2012; Tapia-Arizmendi & Romani, 2012). Además de las críticas en artículos y columnas de prensa, cartas a la dirección de los periódicos, webs, blogs, etc. que podemos encontrar con relativa frecuencia.

Una de las primeras críticas que reciben estas guías es que se realizan sin la presencia de lingüistas que cuenten con los conocimientos necesarios sobre la lengua española y que no tienen apoyo empírico (Bosque Muñoz, 2012; Roca, 2012). Ésta es sin duda una crítica poco justa y fruto de una falta de revisión de manuales y estudios. En este Apartado se han expuesto estudios como los de Perissinotto (1984), Bengoechea Bartolomé (2010), Vargas Martínez et al. (1998), Lledó Cunill et al. (2004), Gómez Berriocal, Ramírez y Lledó Mira (2009) apoyados en un corpus teórico y metodológico. Además, aunque muchas de las guías no cuentan con una autoría clara, muchas de ellas sí cuentan con autoras y autores especializados en la materia o se refleja claramente en los datos de la publicación la colaboración de lingüistas en el proceso o en la revisión. Además, Moreno Cabrera (2012) pone en cuestión la necesidad de especialistas de lingüística en estas guías ya que se centran en la actuación y no en la competencia lingüística, es decir, dado que se centran en los usos y no en el sistema lingüístico como tal.

A pesar de todo esto, las mayores críticas y los debates más recurrentes tienen que ver con el uso de los desdobles, en este sentido encontramos una serie de argumentos frecuentes. El primero es el que se atiene a la norma establecida por la RAE, en la que se explica que el masculino actúa como genérico. Basan este argumento en el acuerdo existente entre los lingüistas (Bosque Muñoz, 2012) y que la elección del masculino como supuesto genérico es una arbitrariedad lingüística (Gómez Berrocal et al., 2009) o que el masculino tiene un mayor alcance funcional y polivalencia (Tapia-Arizmendi & Romani, 2012). Sin embargo, ninguno de estos estudios aporta un análisis exhaustivo de la situación que avale estas afirmaciones. Recordemos que el estudio de Perissinotto (1984) mostraba que el uso del masculino genérico creaba una imagen masculinizada de la realidad y que los estudios de Bengoechea Bartolomé et al. (2010), Lledó Cunill et al. (2004) y Vargas Martínez et al. (1998), mostraban que todas estas decisiones y convenciones sobre qué género gramatical actuaba como genérico, parten de instituciones con un fuerte sesgo ideológico, por lo que no se puede hablar de mera arbitrariedad.

Otra de las críticas que surgen argumenta que “los sustantivos que se refieren a animales, y en particular a seres humanos, algunos van marcados como hembras, y algunos (poquísimos) como machos. El resto son asexuados, no indican sexo, a pesar de tenerlo su referente biológico” (Roca, 2009, p. 113). Esto es, sin lugar a dudas, una contradicción y un error contra la propia normativa de la RAE que el autor defiende, pues según la Nueva Gramática de la lengua española “atendiendo al género, los sustantivos se clasifican en femenino y en masculino. Con muchos sustantivos que designan seres animados, el género sirve para diferenciar el sexo del referente” (Real Academia Española, 2010, p.24).

Con cierta frecuencia se argumenta que el masculino es, por tradición, el género no marcado, es decir, que siempre ha sido así (Reinaldo, 2009; Roca, 2009; 2012) incluso que son algo ajeno a nuestro sistema lingüístico (Roca, 2012). En este sentido podemos realizar dos apuntes. Por un lado, no siempre ha sido así. Lledó Cunill (2009b) recoge que en el “Cantar del Mio Cid” (una de las primeras manifestaciones literarias de nuestra lengua) aparecen dobles formas (Mio Çid Roy Díaz, — por Burgos entróve, en sue compañía — sessaenta pendones; exien lo veer — mugieres e varones, burgeses e burgesas, — por las finiestras sone). Por otro lado, los avances sociales, culturales y científicos con frecuencia cuestionan la tradición y esto permite el progreso. Así, puede suceder lo mismo en la lengua, como queda demostrado con las nuevas voces que se incorporan, las nuevas acepciones que se suman a las existentes, etc. en función de las necesidades de quienes usan la lengua.

Ligado a la tradición encontramos el argumento que expone que el uso del masculino con función genérica es mayoritario en nuestra sociedad. Este argumento es cierto y así lo muestran muchos estudios, a los que ya hemos hecho referencia y que seguiremos incorporando. Sin embargo, este argumento no es suficiente para dar fe de que los usos no sexistas sean un error o contraproducentes.

Para acabar las críticas que tienen que ver con el uso de los desdoblamientos encontramos argumentos en los que se cuestiona la necesidad de hacer explícita la relación sexo-género (Bosque Muñoz, 2012), que son excesivos y redundantes (Barquín López, 2002; Bosque Muñoz, 2012; Roca, 2009; 2012) y que generan problemas en la concordancia a las que las guías no dan respuesta (Bosque Muñoz, 2012). De forma más o menos clara ya hemos ido viendo la respuesta a todas estas cuestiones, aunque de forma resumida podemos explicar que existen muchas más formas en los usos además de los desdoblamientos, formas que a su vez no hacen explícita la relación sexo-género y no generan problemas de concordancia. Además, recordemos que muchas de las guías proponían para la concordancia, establecerla por proximidad, por lo que sí existe respuesta. Por último, reconocidas las carencias del masculino como pretendido genérico, hablar en masculino y en femenino es hacer referencia a dos realidades distintas por lo que no duplica (Instituto de la Mujer de Extremadura, s. f.; Maena Suárez, 2001; Pérez Cervera, 2011; Rincón, 1988, entre otras).

Frente a otros usos como los sustantivos colectivos, abstractos, neutros o metonímicos, Bosque Muñoz (2012) también llega a rechazarlos argumentando que no son precisamente equivalentes. También rechaza otras fórmulas como la eliminación de marcas de género dentro de las frases a través de la supresión de artículos sexuados ya que algunas veces pueden dar secuencias anómalas y cambios de sentido. Frente a esta situación contamos con dos alternativas, la primera sería buscar la mejor forma para expresarnos con precisión y la segunda entender que las frases se producen en un contexto que refuerza las ideas que se quieren expresar.

Otro de los argumentos más potentes es que las guías “contienen recomendaciones que contravienen, no sólo normas de la Real Academia Española y la Asociación de Academias, sino también de varias gramáticas normativas, así como de numerosas guías de estilo elaboradas en los últimos años por muy diversos medios de comunicación” (Bosque Muñoz, 2012, p. 14). Una de las normas que contraviene, o la que se hace explícita con mayor frecuencia es la del principio de economía del lenguaje (Barquín López, 2002; Bosque Muñoz, 2012; Reinaldo, 2009; Roca, 2009; 2012; Tapia-Arizmendi & Romani, 2012). Éste nos parece un argumento débil, ya que en numerosas

ocasiones no se aplica este principio, como ocurre en los eufemismos (por ejemplo: anciano, frente a tercera edad; masculino genérico, frente a masculino no marcado). La lengua presenta muchos aspectos antieconómicos, además que repetir no implica necesariamente decir lo mismo (Lledó Cunill, 2009b).

Así mismo la economía del lenguaje no explica por qué unas veces sí conviene hacer referencia y otras no:

“cuando no queda suficientemente claro que el masculino plural comprende por igual a los individuos de ambos sexos, son necesarios ciertos recursos para deshacer la posible ambigüedad: fórmulas desdobladas, como los españoles y las españolas pueden servir en el ejército, pero también modificadores restrictivos del sustantivo (empleados de ambos sexos) o a postillas diversas (empleados, tanto hombres como mujeres)” (Real Academia Española, 2010, p.25).

Es decir, que se deja a juicio de quien habla o escribe decidir cuándo es conveniente, juicios que recordamos tienen marcas ideológicas y que pueden no ser interpretados por todas las personas del mismo modo. Sirva como ejemplo de esto último el recordatorio histórico que realiza Lledó Cunill (2009b, p. 39):

A pesar de ello, en 1868, amparándose en la ley de 1850 de Lord Romilly que establecía que en los textos legales el género masculino incluía el femenino, algunas mujeres se inscribieron en los registros electorales. No fueron, sin embargo, admitidas en las listas. Una sentencia acabó especificando que el término *man* se refería también a las mujeres cuando se hablaba de tasas, pero no cuando se hablaba del voto. Parece, pues, que tenían muy claro, sarcásticamente claro, a quién (y sobre todo para qué finalidades) incluía, o no, la palabra hombre.

Con este ejemplo el principio de economía resulta bastante cuestionable. También cabe cuestionarse que el contexto nos resuelva las ambigüedades del masculino como supuesto genérico tal y como defiende Roca (2009), quien explica que la ambigüedad del masculino como genérico es una entre las muchas que se pueden encontrar en todas las lenguas humanas. No obstante, recordamos que podemos resolverlas con múltiples estrategias que evitarían que los grupos de poder interpreten las leyes, como en el ejemplo anterior, a su antojo.

Quienes critican ciertos usos androcéntricos o sexistas suelen denunciar la presencia de contenidos sexistas, es decir, que reaccionan ante la manifestación de estereotipos de género. A pesar de esta denuncia, persisten reacciones iniciales negativas y resistencias a introducir nuevas acepciones de los términos o feminización de algunos de ellos (pongamos como ejemplo los textos de Bosque Muñoz, 2012; Roca, 2009; 2012) como ha denunciado Bengoechea Bartolomé et al. (2010), Lledó Cunill (1999; 2004a) y Vargas Martínez et al. (1998). También es frecuente ver argumentos que plantean que los usos no sexistas están en contra de la riqueza del lenguaje o que no se realiza ningún tipo de aporte (Bejarano Franco, 2013; Reinaldo, 2009), cuando en realidad se están dando respuestas y alternativas para expresarnos con mayor precisión, justicia y equilibrio con los recursos de los que dispone la lengua.

Asimismo, existen ciertas críticas sobre la aplicación y el aprendizaje de los usos no sexistas. Por un lado, Roca (2012) afirma que el lenguaje no es un acto de

racionalidad y flexibilidad intelectual, sino que es un acto biológico instintivo y como tal, la aplicación de estos usos no sexistas es complicada (Bosque Muñoz, 2012; Roca, 2009; 2012) y sólo debe usarse en el lenguaje legal y administrativo (Bosque Muñoz, 2012). Estamos de acuerdo en que el lenguaje, una vez aprendido, se aplica de forma automática, pero no implica que no demos importancia a nuestras palabras o que no debemos pensarlas, replantearlas e incluso automatizar otros usos más justos y equilibrados. Es la tradición, la constante aplicación de otras formas lo que convierte a estos usos en algo complejo y ajeno, por lo que el proceso es costoso y lleno de carencias como ya señalaban Bengoechea Bartolomé et al. (2010).

También se ha planteado que la evolución de la lengua no puede realizarse a través de leyes, sino que debe ser un cambio que parta de los hablantes (Bosque Muñoz, 2012; Reinaldo, 2009). Sin embargo, el Diccionario panhispánico de dudas de la RAE está plagado de recomendaciones y prohibiciones que tratan de cambiar ciertos usos de la lengua en una determinada dirección, lo que hace cuestionarse por qué se critican las guías de uso no sexista y no estas publicaciones bajo el mismo argumento (Moreno Cabrera, 2012).

Finalmente, se ha llegado a criticar que tras todos estos usos reside una cuestión ideológica (Roca, 2012). Efectivamente, así es, como también existen cuestiones ideológicas para oponerse y contra-argumentar. No hay nada de arbitrario e inocente en los usos y en los contenidos sexistas (Lledó Cunill, 2009b; 2013). El lenguaje guarda y refleja múltiples ideologías; así llegan a argumentar que no son necesarios los cambios si no hay mala intención (Bejarano Franco, 2013). Éste es un argumento pobre y que elude la responsabilidad del lenguaje que utilizamos. Defender que la verdadera lucha del feminismo no reside en el lenguaje y que deben plantearse cuestiones más importantes (Bosque Muñoz, 2012; Roca, 2012), es otro argumento que trata de restar importancia a la vinculación entre pensamiento y lengua, provocando críticas como las que hemos analizado aquí y que “se basan en un análisis deficiente de los matices lingüísticos necesarios para comprender adecuadamente el funcionamiento natural y social de las lenguas. O quizás en algo peor, en una aplicación sesgada ideológicamente de la ciencia lingüística contemporánea” (Moreno Cabrera, 2012, p. 10).

A la vista de todo lo expuesto en estas páginas la relación entre género y lenguaje es bastante conflictiva, lo que nos hace sospechar de la importancia del lenguaje como agente de cambio. Sin embargo, de este análisis podemos ver que el debate está bastante encerrado en un único punto: el masculino como genérico o el uso de las dobles formas. Nosotras consideramos que éste es sólo la punta del iceberg. Los contenidos, quién y cómo los emite o quién y cómo los recibe, nos pueden dar muchas más señales del sexismo y del androcentrismo en el lenguaje.

Asimismo, la discusión está muy centrada en las formas escritas, en los contextos legales y administrativos. Creemos que para llegar a las raíces también es necesario trasladar estos estudios al ámbito educativo, espacio de aprendizaje y socialización que propicia la adquisición de ciertos valores y actitudes. Así mismo también debe trasladarse al lenguaje oral que, aunque resulta más complejo, forma parte de nuestro día a día, y en el caso de la educación, es la herramienta de trasmisión de conocimientos dentro de la escuela, además de los libros, las TIC, etc.

## 4. LA EDUCACIÓN Y LA CUESTIÓN DE GÉNERO

---

*El sistema educativo no puede eliminar por si solo las diferencias insertas en el conjunto de la sociedad, pero el cambio ha de producirse en algún punto o momento, o en varios... y la educación es una pieza esencial para el cambio. (Subirats Martori, 1999).*

### 4.1. La mujer en el sistema educativo

La forma de estar y vivir hoy en la escuela y en los institutos, los contenidos que se trabajan, los modos de interacción entre el alumnado, el profesorado, la forma de entender el patio, los descansos o los pasillos tienen detrás una historia y unos condicionantes que han influido e influyen. La forma de estar y de vivir la escuela de nuestras madres y nuestras antecesoras es diferente a la que viven las chicas hoy, pero los cambios son graduales y traen consigo influencias que debemos tener en cuenta en el análisis de la educación y la cuestión de género hoy.

A nivel mundial, en 1990 la UNESCO establecía como prioridad el acceso y la mejora de la calidad de la educación de las niñas (Jiménez Fernández, 2011), aspecto que se ha mantenido dentro de los objetivos del milenio (ODM 3: promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer). La educación y la cuestión de género son ámbitos prioritarios a nivel internacional y aunque se tiene constancia de la mejora en los mismos, también se admite que la pobreza es un obstáculo de extraordinaria importancia (Carreño Rivero, 2009), motivo por el cual, en la situación económica actual, debemos seguir insistiendo y trabajando.

#### 4.1.1. La incorporación, evolución de la mujer al sistema educativo

A lo largo de este Apartado trataremos de analizar las diferencias que existen en la escuela actual con respecto a la cuestión de género: estereotipos presentes y su transmisión, currículo escolar, relación profesorado-alumnado, etc. Para comprender esta realidad, en estos primeros párrafos vamos a tratar de resumir cómo ha sido y cómo es la escuela actual en relación con la situación que ha tenido la mujer, para poder comprender y valorar los paralelismos y diferencias de momentos anteriores y el momento actual.

El estudio del sistema educativo actual con perspectiva histórica pasa en primer momento por la ilustración y en la obra de Rousseau “Emilio”. En este periodo y en esta obra situamos también el origen de las diferencias de género en la escuela y así queda recogido en multitud de manuales y artículos que analizan la cuestión de género en educación (Ballarín Domingo, 2001; García García et al., 2002; Sierra Pellón, 1996; Subirats Martori, 1994; Tomé González, 2002; Valcarcel y Bernaldo-Quirós, 2009). Basándose en las “supuestas” diferencias biológicas, es decir, desde la perspectiva del determinismo biológico (Apartado 2) se establecen contenidos diferenciados en relación con las expectativas diferenciadas que responden a los diferentes roles que hombres y mujeres deben jugar. Todo este pensamiento queda cuestionado por Poullain de la Barre y Mary Wollstonecraft, quienes denuncian la concepción patriarcal de la educación que plantea Rousseau y cuestionan el origen biológico de la diferencia (Cobo Bedía, 1993) y explican las diferencias por el desigual acceso a la educación (Valcarcel y Bernaldo-Quirós, 2009). La situación en España dictaba escuelas distintas con enseñanzas distintas. Las niñas debían aprender a rezar y coser y, a partir de 1821,

se incluyó leer, escribir y contar, como ya venían haciendo desde hace tiempo los niños (Subirats Martori, 1994).

Con la Segunda República se produjeron avances en materia de educación y género posibilitándose la escuela mixta (Tomé González, 2002) lo cual resultó beneficioso para las niñas ya que aumentaron las tasas de escolarización (Subirats Martori, 1994), aunque se siguieron manteniendo ciertos contenidos diferenciados para las niñas que recibían formación en tareas domésticas (Sierra Pellón, 1996; 2002). El periodo Republicano propició importantes cambios, pero sin duda arrastraba parte de la historia que le precedía. Con el fin de la república se dieron varios pasos atrás y durante el periodo Franquista se volvió a la escuela separada, los contenidos curriculares diferenciados, la perpetuación de los valores y roles del patriarcado, se les prepara para asumir tareas y roles diferentes (Subirats Martori, 1994; Tomé González, 2002). La formación de las niñas giraba en torno a las asignaturas de formación político-social, música, labores, cocina, economía doméstica y EF dirigidas por la sección Femenina (Ballarín Domingo, 2001). Paulatinamente se produjeron cambios a nivel social que afectaron en la formación de las mujeres que, permitieron su acceso a estudios superiores, pero manteniéndose un fuerte sesgo gracias a los modelos precedentes tan arraigados (Ballarín Domingo, 2001).

En materia de educación, la transición a la democracia está vinculada con la Ley General de 1970 que levantó la prohibición sobre la escuela mixta y que finalmente se implantó por ley en 1984 (Sierra Pellón, 1996; 2002). Durante la vigencia de esta ley se mantiene la escuela mixta, basada en la participación y el consenso, se unifican los sistemas educativos hasta los 14 años, se unifica el currículo para chicos y chicas, las clases de EF y trabajos manuales se realizan también de forma mixta, se considera al sujeto de la historia neutro, la mujer accede al mundo laboral y al político, aunque el mundo doméstico sigue siendo femenino (García García et al., 2002).

Desde este momento se mantiene la escuela mixta y se siguen sucediendo los cambios, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE, Ley Orgánica 1/1990) se reconoce “la efectiva igualdad entre los sexos”. Se incorporan los temas transversales donde la Educación para la Igualdad de Oportunidades parece ser el camino para intervenir en materia de género desde todas las áreas curriculares. Esta ley es, sin duda, un salto cualitativo muy importante que ha traído consigo muchísimos estudios en relación con la educación desde la perspectiva de género. En 1996 se produce un nuevo cambio político que, según Tomé González (2002), abre un nuevo periodo de retroceso en temas de coeducación, pero el cambio no ha desalentado a personas e instituciones comprometidas con la igualdad real entre los géneros y la coeducación.

#### **4.1.2. La legislación en materia educativa desde la perspectiva de género**

Antes de pasar a desarrollar este apartado, tenemos que tener en cuenta que la legislación vigente durante la recogida de datos de esta investigación era la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE, Ley Orgánica 2/2006). Es por ello que, en los apartados referidos a legislación educativa nos apoyaremos mucho en la misma y en los cambios sucedidos con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE, Ley Orgánica 8/2013).

Nuestra intención en este Apartado no es la de realizar una revisión y análisis profundo de la legislación desde la perspectiva de género, sino la de retomar la idea

que lanzaba Tomé González (2002) sobre una posible tendencia conservadora en materia de género que se podía producir con los cambios políticos. Este breve análisis toma especial importancia la LOMCE, que ha generado y genera muchas controversias (y que estaba a un año de ser aprobada cuando se realizó la recogida de datos). Para ello vamos a analizar brevemente la evolución que han sufrido los principios educativos, fines, objetivos de las etapas de primaria, secundaria y bachillerato, cambios en ciertas materias curriculares (sin entrar en el desarrollo curricular específico), el reconocimiento de la igualdad y el reconocimiento del tratamiento de la cuestión de género en sus preámbulos y otros aspectos relevantes. Podemos encontrar los datos de esta comparativa en el Anexo 1, donde hemos recogido los artículos que hacía referencia a la temática que tratamos.

En relación con los preámbulos hemos analizado la orientación que se da sobre el género. Tanto en la LOGSE de 1990 como en la LOE de 2006 se habla desde la igualdad de oportunidades entre los sexos de forma explícita. Sin embargo, la LOMCE habla exclusivamente en términos de igualdad genérica, sin un reconocimiento expreso de los sexos (como en la LOGSE y en la LOE) o de la diversidad afectivo-sexual (LOE). Sí existen ciertos avances en las dos últimas leyes en los fines de la educación, pues recogen la necesidad de la educación con respecto a la igualdad de hombres y mujeres (fin b de la LOMCE). Seguidamente la LOMCE, sigue desarrollando sus fines con referencias muy genéricas sobre la igualdad en el acceso, la obtención de títulos y becas.

Si nos fijamos en los principios que promueve cada una de las leyes, la LOGSE hace referencia en uno de ellos a la igualdad, con referencia directa a los sexos. La LOE y la LOMCE por su parte lo desglosan en varios principios, concretamente en tres, dos de los cuales son genéricos, aunque matizan sobre aspectos concretos como la discapacidad, y en uno de ellos se refiere a la igualdad entre mujeres y hombres (principio 1). Existen variaciones de la LOE a la LOMCE, por un lado, la LOE hace referencia a igualdad de derechos y oportunidades y la LOMCE sólo a valores. Además, esta última integra al final de este principio la prevención de la violencia de género.

Si analizamos cada una de las etapas educativas, la LOE incorpora objetivos en todas las etapas que hacen referencia a la eliminación de estereotipos sexistas, el respeto a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y el respeto de la diversidad sexual. Todos estos aspectos se mantienen en la LOMCE. Sin embargo, en lo que se refiere a las asignaturas, mientras que la LOE obligaba al alumnado a cursar la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos prestando especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres en primaria y secundaria, la LOMCE lo ha suprimido. La LOGSE, no incorporaba nada más que la no-discriminación entre sus objetivos de secundaria. No obstante, hemos de señalar que las tres leyes insertan en la etapa de primaria el desarrollo de las habilidades para la vida doméstica, lo cual es muy importante, especialmente para los chicos, cuando la tradición patriarcal ha establecido la separación del ámbito doméstico y el público, asignando el primero a las chicas y el segundo a los chicos.

Pero sin duda una de las mayores controversias actuales en relación con el género viene desde la gestión de los centros concertados y privados. En este sentido la LOE, explicaba claramente en su artículo 84.3 que ningún centro podría haber “discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. A este artículo la LOMCE ha añadido lo siguiente:



No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960. (Artículo 84.3 LOMCE).

Así, con la LOMCE se deja la puerta abierta a los centros concertados y privados a volver al modelo de escuela segregada (esto sucedía de manera obligatoria durante la época franquista). Facilidades, personal, locales y equipos iguales para programas equivalentes.

Otros aspectos que añaden las últimas leyes giran en torno a los órganos colegiados y consejo escolar, incluyendo entre sus funciones el fomento de la igualdad de mujeres y hombres y se incluye, en la LOMCE, la prevención de la violencia de género. También se aboga por la formación permanente en materia de igualdad entre los géneros. Aunque estos aspectos no estaban recogidos en la LOGSE, en esta ley sí se hacía referencia el uso de materiales didácticos no discriminatorios en cuanto al género y se reconocía el sesgo en la elección de estudios al referirse a la orientación académica. Ninguna de estas cuestiones ha aparecido posteriormente.

En relación con el uso del lenguaje que ha sido muy criticado en la LOMCE (Castanon Suárez, 2013; López García, 2013; Monarca Amadeo, 2012), hemos realizado un repaso muy breve sobre la aparición de nombres referidos a seres animados (personas) en masculino como supuesto genérico (profesores, padres, alumnos, etc.), dobles formas (alumnos y alumnas, padres y madres, etc.) o formas colectivas o neutras (profesorado, familia, alumnado, etc.), por ser las estrategias más habituales. En la Figura 7 mostramos la frecuencia de estos usos.

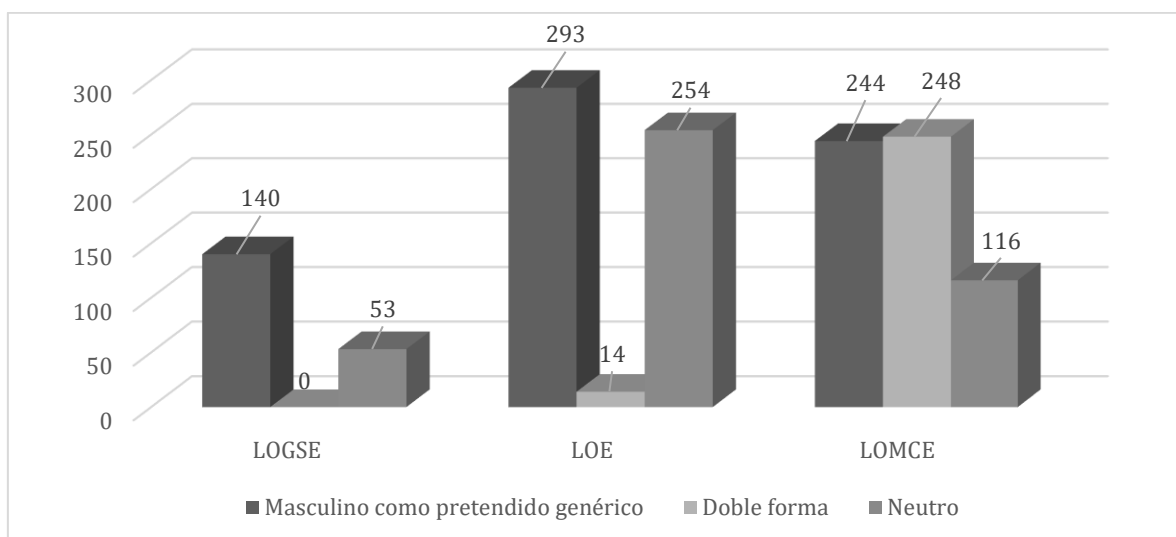


Figura 7. Usos androcéntricos del lenguaje en la LOGSE, LOE y LOMCE

A la vista de los datos existe un gran avance en el uso no androcéntrico del lenguaje. En la LOGSE abundan los masculinos como genéricos, aparecen algunas formas neutras y pocas dobles formas. La LOE y la LOMCE utilizan el lenguaje de forma menos androcéntrica, pero mediante estrategias diferentes. La LOE, tiene todavía muchos masculinos como genéricos, pero utiliza muchas formas neutras o colectivas. La LOMCE apenas utiliza los masculinos como genéricos, pero emplea muchísimas

dobles formas en comparación con formas neutras. No obstante, en todas las leyes, todas las formas de los artículos, adjetivos, etc. son masculinas y habitualmente el orden de aparición en las dobles formas es masculino-femenino.

### 4.1.3. Los modelos de escuela

*Ser chica en una escuela de chicos. (Urruzola Zabalza, 1993 p. 127)*

A lo largo de los diferentes momentos históricos hemos señalado una diferente organización escolar en relación con el género, que nos genera nuevos conceptos y retos en materia educativa. La comprensión de cada modelo nos ayudará a entender cómo se ha producido y se produce la trasmisión del género en cada situación, además de permitirnos identificar en qué modelo de escuela nos encontramos. Según Bonal i Sarró (1997) existen tres modelos de escuela, desde la perspectiva de género que organiza, definen y explica en relación con los diferentes modelos culturales que vienen determinados por sus valores, sus normas, sus legitimaciones y sus conocimientos empíricos. Teniendo en cuenta éstas elaboramos la Tabla 6 que describe cada uno de los modelos de escuela.

Tabla 6. Modelos de escuela desde la perspectiva de género

A partir de las consideraciones de “Las actitudes del profesorado ante la coeducación” por Francesc Xavier Bonal i Sarró, 1997, Barcelona: Graó.

	<b>ESCUELA SEPARADA SEGREGADA</b>	<b>ESCUELA MIXTA</b>	<b>ESCUELA COEDUCATIVA</b>
Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educación para la separación el rol sexual.</li> <li>-Asignación de los géneros.</li> <li>-Socialización de cada grupo sexual ámbitos público y privado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Educación igual para todo el mundo.</li> <li>-Igualdad de oportunidades.</li> <li>-Desarrollo de las capacidades personales.</li> <li>-Educación para la producción.</li> <li>-Principio de no co-acción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La escuela como la institución dirigida a la eliminación de estereotipos sexuales.</li> <li>-Eliminación de la jerarquía de géneros.</li> </ul>
Normas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Separación física de los géneros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>-Currículo y pedagogía diferenciadas.</li> <li>-Reacciones institucionales explícitas ante la transgresión de género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Individualización del proceso educativo.</li> <li>-Igualdad de la asignación y distribución de recursos.</li> <li>-No relevancia de géneros.</li> <li>-La transgresión no pautada.</li> <li>-Libertad de elección.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Atención a las necesidades de cada grupo.</li> <li>-Atención a la diversidad cultural.</li> <li>-Control de desigualdad pautado.</li> </ul>
Legitimaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Creencia en la superioridad masculina</li> <li>-Creencia de roles sexuales diferenciados como necesidad social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sociedad meritocrática (premios en función de los méritos)</li> <li>-Escuela como instrumento neutral</li> <li>-Igualdad individual, no grupal.</li> <li>-Homogeneidad cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconcomiendo de la escuela reproductora de desigualdades sociales y culturales</li> <li>-Reconocimiento de la escuela como instrumento de uniformidad cultural</li> </ul>

Estos tres modelos de escuela son reconocidos por otras autoras bajo el mismo concepto (Simón Rodríguez, 2001; Simón Rodríguez, 2010; Tomé González, 1999), especialmente a la hora de diferenciar los modelos mixtos y los coeducativos (García Perales, 2012; Mieville & Abascal, 2009; Ramos García, 1993; Red2Red Consultores, 2005; Ruíz Elizalde, 2012; Subirats Martori, 1994). No obstante, conviene señalar, la desacertada definición de la RAE sobre coeducación que define como “la educación que se da juntamente a jóvenes de ambos sexos”.

La elección de un modelo u otro de escuela no está exenta de tensiones. En la actualidad se han llevado a cabo investigaciones en las que se han comparado los modelos mixtos y los segregados. Estos trabajos han encontrado que las niñas mejoran el rendimiento académico global, el desarrollo del interés y la competencia en matemáticas, ciencias y tecnología; aumentan la autoestima; y que aumentan el interés y la participación en profesiones tradicionalmente dominadas por varones (Salomone, 2007). Quienes apoyan la segregación también se apoyan en los estudios que revelan un trato a favor de los chicos en las clases no diferenciadas y en que existen diferencias biológicas y sociales entre los sexos que requieren enfoques docentes diferenciados y que ayuden a compensar las diferencias existentes (Salomone, 2007).

Por otro lado, desde las escuelas no segregadas se argumenta que los programas diferenciados se caracterizan por una política sexista más o menos suave que niega a los hombres y a las mujeres las aptitudes interpersonales que necesitan para relacionarse entre sí ahora y en el futuro, además que la educación diferenciada no fomenta el entendimiento y respeto mutuo entre los sexos (Salomone, 2007). Si bien estos argumentos son totalmente válidos y coherentes, la escuela mixta ha sido muy criticada, pues en ella se han mantenido y perpetuado las diferencias de género y los estereotipos. La cuestión radica en que el modelo de escuela mixta, se basa en una aparente neutralidad y no realiza un reconocimiento y una intervención específica en materia de género.

Los primeros defensores y defensoras de la coeducación -que hoy llamamos escuela mixta- reconocieron que niños y niñas introducían en el aula conjuntos distintos de experiencias sociales y esperaban que esto resultara beneficioso: lo que no se consideró fue la posibilidad de que un sexo obtuviese más ventajas de la situación que el otro. Defendían una aproximación al "mundo real", su "mundo". El nuestro, es otro: hemos sido ya los testigos de la escuela mixta y de cómo la aceptación de los roles sociales distintos ha persistido, y aún más, cómo la escuela mixta ha contribuido a ello. (Ballarín Domingo, 1993p. 123).

Eso supone reconocer que la aparición de la escuela mixta se ha producido incorporando a las niñas en las escuelas de los niños y “ha provocado que el profesorado se dirija a ellos y ellas como tales, les ponga a competir y les evalúe y sitúe en lo que equivale a una educación no mixta dentro de una educación mixta (Acker, 1995). Así estamos ante una teórica igualdad formal que en la práctica no es real. Existe una creencia acrítica de que la escuela es una institución neutra, pero el modelo de saber es androcéntrico y sexista (Simón Rodríguez, 2001). Así Urruzola Zabalza (1993) señala que el modelo mixto ha generado entre otras cuestiones que las niñas:

- Se conformen con ser "alumno" y con que se refieran y dirijan a ella en masculino.

- Estudien lo que han hecho y dicho los hombres en la Historia, Filosofía, Literatura, Ciencias, Matemáticas, etc., pero difícilmente conocerán lo que hicieron y dijeron las mujeres.
- Tengan dificultades al usar los espacios deportivos según sus aficiones y acabarán por asociar campo de deportes con partido de fútbol.
- Se sientan confusas, ante lo que cotidianamente, en su espacio escolar, se llama: actividad, iniciativa, humor, pasividad, belleza física, compañerismo...
- Cuando empiecen a pensar en los próximos estudios, se enterarán enseguida de que hay carreras "muy apropiadas para una chica".
- En el trato con sus compañeros tendrán que aprender a reír sus bromas, bajo pena de ser "unas sosas"; a soportar sus agresiones sexuales, si no quieren que le llamen despectivamente "feminista".
- Recordarán haber oído que los hombres son superiores, aunque ellas constaten que, trabajan menos, sacan peores notas y son más infantiles que ellas.
- Tendrán que ir asumiendo que ellas no son listas o responsables, son solamente "empollonas".

Por tanto, escuela mixta y escuela coeducativa, aunque en apariencia parezcan similares, porque niños y niñas comparten espacios, distan bastante en el fondo. La escuela mixta acoge a niños y niñas bajo el mismo techo, comparten espacios, objetivos y contenidos, etc. pero todos ellos se configuran desde la óptica masculina, la del patriarcado y del androcentrismo, quedando ciega de la responsabilidad en la perpetuación de los roles asignados tradicionalmente a cada género, tratando todo igual que siempre. La escuela coeducativa reconoce los posibles sesgos, su influencia y actúa en la eliminación de los estereotipos. Es por ello que decimos que el sexismo en la escuela mixta ha adoptado formas sutiles, e invisibles (Bonal i Sarró, 1997; Caprile Elola-Olaso, Vallés Peris, Potrony Hernando, Crèixams Arch, & Aransanz Díaz, 2008; Subirats Martori, 2007; Vega Caro, 2012; Vega Caro, Buzón García, & Rebollo Catalán, 2013). No obstante, debemos reconocer el avance que ha supuesto la escuela mixta y el papel que ha jugado:

Oímos de nuevo, en estos últimos meses, críticas a la escuela mixta, propuestas de volver a la segregación por sexos. No es mi intención aquí volver a dar los argumentos básicos acerca del por qué necesitamos mantener la escuela mixta, sino explicar por qué la escuela mixta que conocemos es sólo un paso intermedio, indudablemente fundamental, hacia una forma de educar a chicos y chicas, la coeducación, que requiere no sólo una escolarización conjunta sino, además, un cambio de modelo cultural del que por ahora la escuela mixta no ha sido todavía capaz. La escuela mixta implica una primera forma de coeducación impregnada de androcentrismo y necesita avanzar hacia la inclusión del género femenino. (Subirats Martori, 2009, p. 94).

Por lo tanto, podemos señalar una serie de retos que la escuela coeducativa tiene por delante. En primer lugar, Marina Subirats Martori (2009) realiza un decálogo de lo que supondría un modelo de escuela coeducativa:

- Realizar el máximo esfuerzo para que niños y niñas vayan a la escuela.

- Seguir apoyando la necesidad de que niños y niñas compartan centros educativos y aulas.
- Promover el acceso de las niñas, en igualdad de condiciones, a todas las formas de cultura, conocimientos, currículos, actividades, recursos, juegos, deportes, etc. a los que tienen acceso los niños.
- Analizar los elementos de poder y autoridad, de uso del lenguaje, de uso de los espacios y los tiempos, los libros de texto, el currículo oculto, las formas del deporte, etc.
- Realizar un plan de intervención para modificar las pautas sexistas que han aparecido en el análisis con mecanismos regulares de intervención.
- Modificar la distribución de poder en los centros de modo que los cargos de dirección y de toma de decisiones tiendan a ser paritarios o ponderados, y formar a la persona que en los consejos escolares tiene a su cargo la tarea de velar por una educación que garantice la exclusión de la violencia de género.
- Rescatar e introducir sistemáticamente en la cultura escolar la figura de mujeres que tuvieron relevancia en algún ámbito de la cultura o la sociedad.
- Rescatar e introducir sistemáticamente elementos característicos de las tareas de género que tradicionalmente se consideraron propias de mujeres y mostrar su interés y su importancia para la sociedad, así como el valor educativo que tienen también para los chicos.
- Enseñar a las niñas a participar con eficacia en los juegos y deportes típicamente masculinos y socialmente más valorados y al mismo tiempo enseñar a los niños a jugar y participar en los juegos de las niñas, valorando los aspectos positivos y educativos que estos contienen, así como los elementos de diversión. Eliminar toda forma de etiquetaje respecto de lo que “es normal” para los chicos o para las chicas, así como cualquier juicio de valor respecto de los comportamientos que difieren de los estereotipos de género.
- Reconsiderar toda la cultura escolar a la luz de valores tradicionalmente femeninos, como el respeto a la vida, la cooperación, el apoyo a las personas, etc. mostrando toda la importancia humana que tales valores contienen y dándoles mayor realce en el mundo mientras se rebaja, al mismo tiempo, el valor de la competitividad, la violencia y la agresividad y los elementos que enfatizan la importancia de la destrucción de la vida frente a los que enfatizan su preservación.

A estos retos Urruzola Zabalza (1993) propone al profesorado ciertas pautas que contribuyen a la escuela coeducativa en el día a día del aula, y que vienen a completar las propuestas anteriores de Marina Subirats Martori:

- Evitar el masculino como supuesto genérico y nombrar también a las chicas, cuando hay que dirigirse al grupo.
- Considerar que las opiniones de las chicas, sus aciertos y despropósitos, son tan importantes como los de cualquier chico.
- Reforzar los comportamientos de ellas, que consideramos positivos y colaborar a través de ellos a su autoestima.
- No permitir a los chicos, la ridiculización o ironía, de algunos comportamientos comunes a las chicas.

- Frenar el protagonismo de los chicos, cuando acaparan el debate, una asamblea, o sólo admiten participar en una actividad si dirigen ellos.
- Corregir con energía los continuos comentarios despectivos que hacen de las mujeres y plantearlos a debate público.
- Valorar en los chicos cualidades mal consideradas femeninas.
- Resaltar la capacidad estética de los chicos, su gusto en el vestir, su cuidado por la belleza.
- Reconocer la capacidad de iniciativa de los chicos, como un valor positivo también para ellas, etc.
- En resumen, criticar comportamientos, valores, expresiones, que hoy son propios del género masculino, que son discriminatorios para las mujeres en concreto y para la cultura femenina en general. Y los del género femenino, que llevan a las chicas a conformarse con el papel secundario y de subordinación, que les obliga a cumplir en una sociedad estructuralmente sexista.

#### 4.1.4. La situación de la mujer en el sistema educativo actual

Una vez que hemos analizado cuál ha sido la situación vivida en relación con la incorporación de la mujer a la escuela, qué legislación nos rodea y qué modelos de escuela existen (tomando como referente el género), cabe preguntarnos si realmente sigue existiendo una transmisión de estereotipos sexistas en nuestro sistema educativo y en nuestras aulas. En 1993 cuando Joaquín Ramos García coordinaba la publicación “El camino hacia una escuela coeducativa”, Santos Guerra (1993) señalaba una serie de aspectos que daban muestra de la existencia de una serie de desigualdades en el sistema educativo. Estas desigualdades, persisten a día de hoy según los estudios de Grañeras Pastrana et al. (2009), Grañeras Pastrana y Gil Novoa (2011), Observatorio de Empleo UAM (2013). Así hemos tratado de hacer una comparativa entre los indicadores que señaló hace más de veinte años Santos Guerra y los de estos estudios (Tabla 7).

Tabla 7. *Indicadores de desigualdad en el sistema educativo en 1993 y en la actualidad*

Indicadores de desigualdad en educación (Santos Guerra, 1993)	Resultados de estudios sobre indicadores de desigualdad en la actualidad.
a. La docencia sigue estando considerada como una profesión de mujeres. Durante mucho tiempo se dijo, incluso, que el ejercicio de la profesión docente por parte de la mujer era una forma de prepararse para la maternidad.	Al analizar los datos en función del nivel educativo se aprecia que el porcentaje de mujeres en ejercicio de la profesión docente es mayor en los niveles inferiores y disminuye a medida que el nivel educativo es mayor. En Educación Infantil y Primaria el 78,21% del profesorado son mujeres; en ESO, Bachillerato y Formación Profesional la representación femenina se sitúa en un 56,20%; y, de forma muy igualada están las profesoras y profesores de Enseñanzas de Régimen Especial (50,55% mujeres y 49,45% hombres). El porcentaje más bajo se da en las enseñanzas universitarias, donde las mujeres constituyen el 36,05% del profesorado.
b. La mayor parte del profesorado en la escuela infantil y primaria son profesoras. No sucede lo mismo en la enseñanza universitaria.	

**Indicadores de desigualdad en educación (Santos Guerra, 1993)**

**Resultados de estudios sobre indicadores de desigualdad en la actualidad.**

c. A pesar de que la mujer se encarga en las familias de los problemas educativos, son hombres los que desempeñan los puestos de autoridad en educación dentro del sistema.

Existe un incremento de la presencia de mujeres en los cargos de representación del sistema educativo. Ahora bien, dicho incremento no es homogéneo en todos los cargos ni categorías de representación. No obstante, se muestra cómo la presencia de las mujeres es inversamente proporcional a la relevancia que se deriva del cargo. Este fenómeno se conoce como “Techo de cristal” (Guil Bozal, 2007).

d. Siguen existiendo profesiones masculinas y femeninas. Basta ver la matrícula de estudiantes en una Escuela de Telecomunicaciones y en una Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB.

La participación de las mujeres en estudios universitarios en cualquiera de los ciclos (largo, corto o sólo segundo ciclo), es superior a la de los hombres en todas las titulaciones, excepto en las enseñanzas técnicas donde las diferencias son muy significativas. Pocas carreras rompen con esta tendencia, pero entre ellas nos encontramos con que en la rama de ciencias sociales la rompen de manera muy significativa ciencias de la actividad física y del deporte (25,9% mujeres) y magisterio EF (34,65% mujeres). Este efecto se conoce como “Cortina de humo” (Ballarín Domingo, 2008).

e. Las mujeres encuentran una enorme dificultad para llegar a triunfar en sus carreras, en sus profesiones.

Grañeras Pastrana et al. (2009) indica en su estudio que en 2008 el 69,21% de la población masculina es activa, con una tasa de paro de 12,96%. La presencia de mujeres en el mercado laboral es inferior (51,38%) y, además, se ven en mayor medida afectadas por el paro (15,14%). Además, explica que a medida que el nivel de formación aumenta disminuye la tasa de paro pero siguen siendo los hombres quienes tienen una tasa superior.

f. La excepción que se utiliza como argumento de la superación de las discriminaciones cuando una mujer consigue un puesto relevante en la sociedad, no es más que una falacia. El a priori Si una mujer ha llegado, todas pueden llegar, es un burdo engaño.

Así mismo el Plan estratégico de igualdad de género 2014 -2016 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013) muestra en su análisis inicial que los trabajos de “ocupaciones elementales” están desempeñados fundamentalmente por mujeres (62,5%) y los puestos de “dirección y gerencia por hombres (69,5%) y explica que esto sucede a pesar del mayor nivel educativo que suelen alcanzar las mujeres. Estos datos se refuerzan en el informe del Observatorio de Empleo de la UAM (2013) donde vemos que el porcentaje de mujeres que finalizan sus estudios universitarios es superior, pero que ellas tienen un porcentaje menor de empleo y además en campos no relacionados con su titulación y de menor duración.

g. El temor a la visibilidad asalta a muchas mujeres que no compiten en sus puestos de trabajo con los hombres, por el miedo a destacar y a ejercer una competitividad que, al fin, las conducirá a una derrota.

Los datos más recientes (Figura 8) sobre la presencia de las mujeres en el sistema educativo los obtenemos a partir del estudio de Grañeras Pastrana et al. (2009), donde la tendencia es la mayor presencia de las mujeres en todos los niveles a excepción de los estudios de tercer ciclo.

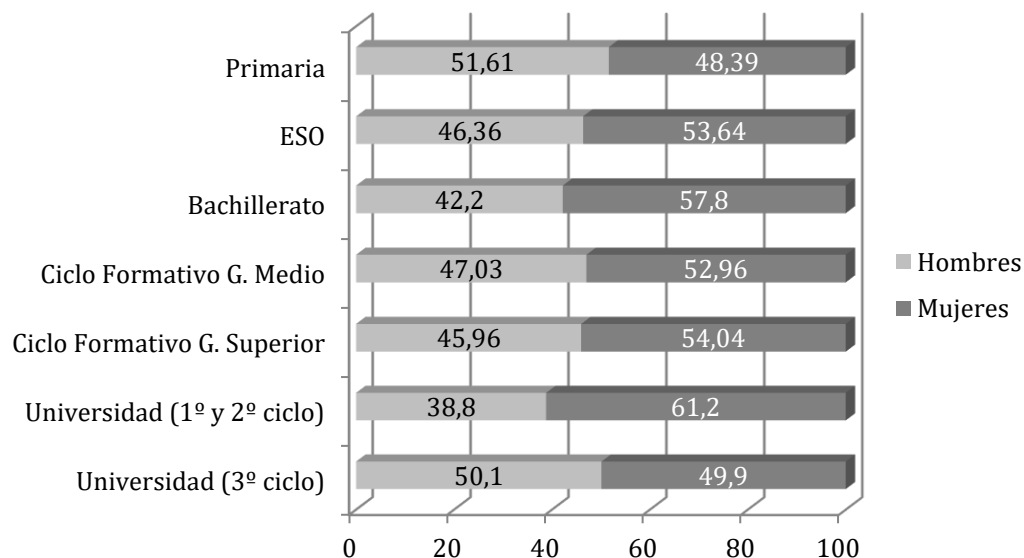


Figura 8. Presencia de mujeres y hombres en el sistema educativo

Tomado de *“Las mujeres en el sistema educativo II”* por Montserrat Grañeras Pastrana, Montserrat Boix Teruel, Juana Savall Ceres & María Vajillo Rodríguez, 2009, Madrid: Instituto de la Mujer.

Con estos datos, vemos como la situación ha variado ligeramente, pero siguen existiendo unas diferencias de género en el sistema educativo que no reciben una explicación coherente que nos indique por qué, las mujeres, aun teniendo mayor presencia y mejores resultados académicos, siguen teniendo un menor y peor acceso al empleo. Tampoco se da una explicación a las diferencias en la elección de estudios. Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿qué está sucediendo en los diferentes niveles educativos para que se den tales diferencias?

Tal y como indicábamos en la Tabla 7 algunas autoras y autores señalan unos efectos que explican esta situación. El más conocido es el “Techo(s) de cristal” (en inglés, *glass ceiling*) que Guil Bozal (2007) define como las barreras “invisibles”, sutiles que dificultan la promoción de las mujeres y la ocupación de puestos de poder en cualquier ámbito remunerado. Esto explicaría la escasa presencia de las mujeres en los puestos de representación y de poder del ámbito educativo (ver los datos de Grañeras Pastrana & Gil Novoa, 2011), que afecta a la imagen que recibe el alumnado en los centros.

Por otro lado, el efecto de la “Cortina de humo” lo define Ballarín Domingo (2008) como una imagen desvirtuada fruto de dos datos contrapuestos: el primero la mayoría presencia de la mujer en todos los niveles del sistema educativo y el segundo, la constatación de las desigualdades. Es decir, vemos cómo las mujeres acceden a los diferentes niveles de estudios y lo hacen con buenos resultados, pero estas realidades, no nos permiten ver que la elección de los mismos o los resultados por materias muestran sesgos.

Finalmente podemos añadir el fenómeno denominado como “Suelo Pegajoso” (*sticky floor*). Torres González y Bernadette (2011) lo explican como las dificultades a



las que se enfrentan las mujeres graduadas para acceder a los primeros niveles de la carrera académica e indican que este efecto no es muy fuerte en nuestro país, pero sí en otros. Nosotras podemos trasladar esta cuestión a cómo las mujeres tituladas en nuestro país encuentran más dificultades que los hombres para encontrar trabajo, a pesar de los resultados. Lo cual también genera unas imágenes en nuestras alumnas especialmente cuando son mayores.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, al retomar los modelos de escuela, podemos comprobar cómo la escuela mixta, que vivimos actualmente, está perpetuando una serie de roles y de estereotipos para las chicas y para los chicos. Esta situación afecta a ellas y a ellos, esto lo podemos constatar con el aumento de los estudios sobre la masculinidad (Barragán Medero & González Bethencourt, 2007; Lomas García, 2004; 2007; Zabala Guitat, 2010), sin embargo, en una escala jerárquica las mujeres son inferiores.

#### **4.2. La transmisión de estereotipos de género en educación**

A la vista de todos los datos aportados en los apartados anteriores, no podríamos decir que la escuela sea la única responsable en la transmisión de los estereotipos de género. Sin duda, como espacio social encargado de la transmisión de la cultura y de los saberes que se consideran ideales para las nuevas generaciones, la escuela transmite esta organización social y de poder que es el patriarcado y que tiene como una de sus principales herramientas el androcentrismo. Sin embargo, los niños y las niñas entran en el sistema escolar a los 6 años de manera obligatoria, o antes, si las familias así lo decidieran, y por lo tanto no podemos asegurar que entren como libretas en blanco. Además, no pasan todas sus vidas entre las paredes de las aulas ni con sus profesoras y profesores. Es decir, que en el proceso de socialización donde se aprenden los roles y se generan estereotipos de género, se produce en diversos momentos y espacios y la escuela sólo es uno de ellos.

Es por este motivo que podríamos decir que la escuela perpetúa, reproduce o asienta esos estereotipos (García Sánchez, 1993). Parar Freizas Farre y Fuentes-Guerra Soldevilla (1997, p. 14) “la escuela es, después de la familia, la institución social que desempeña un papel más preponderante en la vida de las niñas y los niños”. Además, es el propio alumnado quien hace difícil un trato igualitario (Spender & Sarah, 1993), porque ha aprendido unos roles socialmente aceptados y los impone al profesorado. Una muestra de ello lo tenemos en el estudio de Bertrand (2010 en, Rica Goiricelaya & González San-Román, 2013) que mostraba como las madres que participan en el mercado laboral rompen con la tradicional división sexual del trabajo, haciendo que sus hijas sientan que ellas también pueden competir en esos temas, a priori, más dirigidos o pensados para los varones. Así mismo tenemos que tener en cuenta que:

La escuela, el aula, la interacción cotidiana permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades e individualidades, que construyen el éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a plegarse a ellas (Subirats Martori, 1999, p. 22).

Es por ello que podemos decir que la escuela no es la primera responsable (ni la única) de la transmisión de estereotipos de género, pero tampoco es neutra y aséptica en este sentido. Ahora bien, centrándonos en el ámbito concreto de la educación cabe realizarnos dos preguntas ¿qué estereotipos se transmiten? y ¿cómo se transmiten esos estereotipos?

En relación con la primera pregunta podemos remitirnos al Apartado 3, cuando hablábamos de los usos y contenidos androcéntricos y sexistas, presentes en los estudios de lenguaje (Figura 6). Además, desde el ámbito educativo existen diversos estudios que llaman la atención sobre los estereotipos que se transmiten. Colás Bravo y Villaciervos Moreno (2007) en su estudio sobre la interiorización de estereotipos proponen un sistema de categorías que resulta bastante completo.

Tabla 8. *Estereotipos asociados al varón y a la mujer*

Tomado de "La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes" por Pilar Colás Bravo & Pilar Villaciervos Moreno, 2007, Revista De Investigación Educativa, 25(1), 35-58.

	<b>ESTEREOTIPOS ASOCIADOS AL VARÓN</b>	<b>ESTEREOTIPOS ASOCIADOS A LA MUJER</b>
Cuerpo	Fuerte, robusto y vigoroso	Delicado frágil y ligero
	Despreocupación por apariencia y belleza	Preocupación por apariencia y belleza
Comportamiento social	Atrevidos, osados e intrépidos	Discretas, prudentes y recatadas
Competencias y capacidades	Tareas técnicas y mecánicas	Tareas organizativas y cooperativas
	Carreras científico-técnicas	Carreras de letras, humanidades y ciencias sociales
	Formación Profesional en las especialidades de con la informática, la electrónica, la industria y la construcción	Formación Profesional en las especialidades de cuidados personales y servicios sociales
Emociones	No expresa los sentimientos en publico	Sí expresa sus sentimientos
	Resolución de conflictos mediante la fuerza física	Resolución de conflictos mediante el diálogo
Expresión afectiva	No pueden manifestar afectividad con otros hombres	Sí pueden manifestar afectividad con otras mujeres
	No pueden consolar a otras personas	Pueden consolar a otras personas
	Actitudes competitivas	Actitudes cooperativas
	No propensos al amor	Propensas al amor
Responsabilidad social	Responsables de mantener económicamente a sus familias	Responsabilidades asociadas a la casa y del cuidado de sus hijos/as

Otro estudio relacionado con los estereotipos de género es el presentado por Barra Almagiá (2004) a través del inventario del rol sexual, que valora las expectativas sociales acerca de las características de personalidad y conductas más apropiadas para cada género a través de una escala. Estas características tienen que ver con la empatía emocional, asertividad, motivación de logro-afiliación y las habilidades sociales de comunicación. Así la asociación de las características a cada uno de los géneros sería la siguiente.

Tabla 9. *Estereotipos asociados a varones y mujeres según el Inventario de Rol Sexual*  
 Tomado de "Validación de un inventario de rol sexual construido en Chile" por Enrique Barra Almagiá, 2004,. Revista Latinoamericana De Psicología, 36(1), 97-106.

ESTEREOTIPOS ASOCIADOS A VARONES	ESTEREOTIPOS ASOCIADAS A MUJERES
Ambicioso	Afectuosa
Analítico	Coqueta
Defiende sus ideas	Dispuesta a consolar
Arriesgado	Emotiva
Autosuficiente	Expresiva
Aventurero	Ingenua
Competitivo	Le gustan los niños/as
Con don de mando	Llora con facilidad
Decidido	Pasiva
Firme	Preocupada por otras personas
Individualista	Preocupada por su apariencia
Ingenioso	Romántica
Líder	Suave
Seguro(a)	Sutil
Valiente	Tierna

Todo este conjunto de características responde a los estereotipos sociales que pueden ser transmitidos en la escuela y que serán objeto de análisis a partir del lenguaje empleado por el profesorado.

Siguiendo a Jiménez Cortés (2005) no debemos olvidar que los estereotipos constituyen la base de la construcción de la identidad de género que a su vez orienta y guía tanto la representación de la realidad como las acciones, pensamientos y comportamientos de los sujetos. En la escuela todos estos estereotipos pueden transmitirse de muy diversas formas. A través del análisis de la literatura podemos establecer la siguiente categorización.

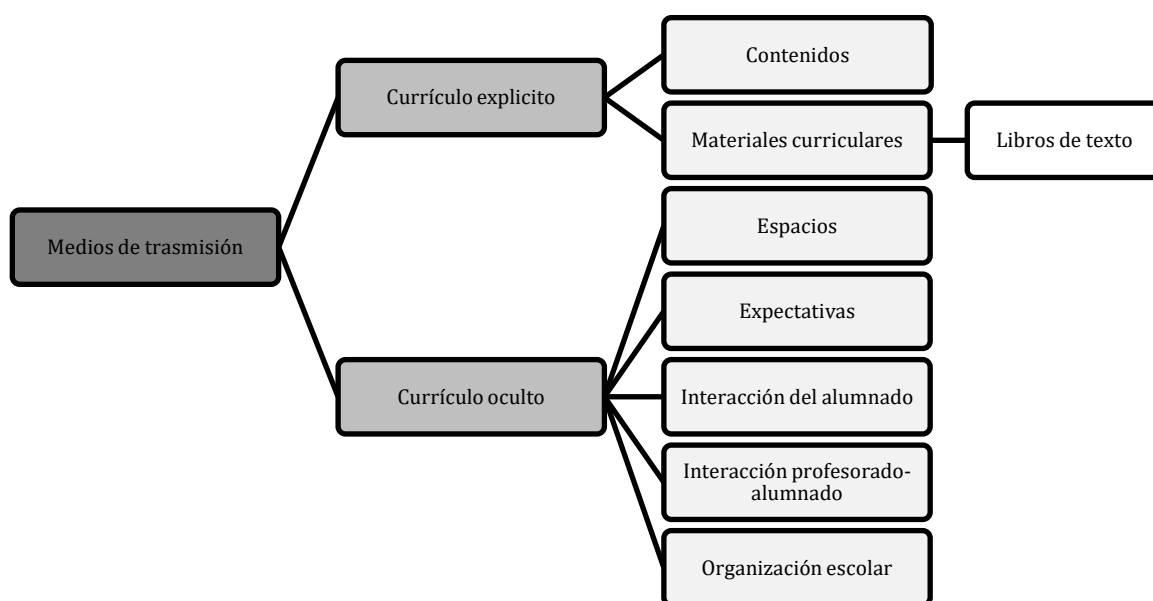


Figura 9. Vehículos de transmisión de los estereotipos de género en la escuela

En el marco concreto de la escuela la transmisión de los estereotipos de género viene desde el currículo. Para Bonal i Sarró y Tomé González (1993, p. 62):

La configuración del currículum no es neutral, sino que indica siempre un proceso de selección cultural. La propia jerarquía de saberes, la ordenación del currículum por niveles y las fronteras entre contenidos, demuestran una educación dirigida fundamentalmente al desempeño de roles en el espacio público. Asimismo, los propios contenidos curriculares omiten la experiencia de las mujeres y su presencia a lo largo de la historia.

Esta configuración sesgada se traslada desde los primeros niveles de concreción hasta los últimos. Por medio encontramos muchísimos elementos que son susceptibles de ser analizados: desde la propia sociedad, a la ley educativa, el desarrollo curricular nacional y el regional, el proyecto educativo de centro y las programaciones de aula. Y desde este punto, el desarrollo más concreto del currículo a través de sus diferentes materiales curriculares. Estos materiales curriculares son desde los libros de texto a cualquier otro recurso diseñado o seleccionado por el profesorado.

El sesgo en el currículo explícito no sólo tiene que ver con la selección de los objetivos, contenidos, libros de texto, etc., es decir, con todo lo que está escrito, sino también con lo que no se ha seleccionado. En este sentido existe una total “ausencia de contenidos referidos a la cultura de las mujeres y las aportaciones que éstas han realizado en todos los campos científicos y sociales a lo largo de la historia y en la actualidad” (Anguita Martínez, 2011, p. 44).

Por su parte los libros de texto y otros materiales curriculares, además de reflejar el sesgo en la selección de contenidos, pueden manifestar estereotipos a través del lenguaje y las imágenes que emplean, ya no sólo en cuestión de uso del masculino como supuesto genérico sino a través de la reproducción de roles tradicionales de género. Esta cuestión la veremos en el Apartado 6 de manera más concreta.

Sin embargo, la transmisión de los saberes en la escuela va mucho más allá de lo escrito en las programaciones y libros de texto. Así surge la idea del currículo oculto, que definimos como lo que se enseña al alumnado a través de la organización escolar, las rutinas y rituales que vive el profesorado y el alumnado (Weis en Bain, 1985). La evolución de los diferentes modelos de escuela, como ya hemos señalado, ha generado que la transmisión del género adopte formas más sutiles e invisibles, por lo que parece lógico que el currículo oculto esté impregnado de ellas.

Para Bonal i Sarró (1997) la configuración del género a partir del currículo oculto se debe principalmente a la visión y expectativas del profesorado y a la interacción en el aula. La interacción en el aula podemos analizarla desde las relaciones profesorado-alumnado o las relaciones entre alumnado como estudian Ruiz Pinto, García Pérez y Rebollo Catalán (2013). Además tenemos en cuenta también la organización escolar entre la que podemos destacar los estudios sobre la representatividad de las mujeres en la institución escolar (Grañeras Pastrana, Olmo Campillo, Gil Novoa, García Blanco, & Boix Teruel, 2001; Grañeras Pastrana et al., 2009; Grañeras Pastrana & Gil Novoa, 2011; Mañeru Méndez, Grañeras Pastrana, Gómez Estebán, Callejo Gallego, & Casado Aparicio, 2005), o los que se refieren a aspectos de gestión de centro como proponen Tomé González (1999) o García, Quiñones Delgado y Espigares Espinazo (2013). Finalmente podemos añadir los estudios sobre la ocupación de los espacios tanto en clase como en el patio escolar (Bonal i Sarró, 1997).

Las consecuencias de la presencia de los estereotipos en la escuela son de muy diversa índole. En un estudio sobre el análisis de la violencia en primaria, encontró que las niñas reciben agresiones por parte de sus compañeros y compañeras, provocadas por los estereotipos de género y fundamentadas en la supremacía de los varones sobre las mujeres, sirviendo esto para consolidar los futuros comportamientos violentos hacia las mujeres (Moreno Sánchez et al., 2008).

Otra de las consecuencias de los sesgos de género en el aula está vinculada con el rendimiento académico. En el informe PISA se muestra una brecha de género muy importante en el rendimiento académico de chicas y chicos en las áreas de lengua y matemáticas. Concretamente en el caso de España, Rica Goiricelaya y González San Román (2013) encontraron que las chicas obtienen peores resultados que los chicos en matemáticas y mejores en la lectura, además encontraron que existe correlación positiva y significativa entre los indicadores de igualdad de género de la sociedad y la brecha de género en matemáticas, lo que sugiere que, en sociedades más igualitarias de género las chicas reducen la brecha en matemáticas.

Como ya hemos tratado con anterioridad, otra de las consecuencias es la elección sesgada de los itinerarios educativos, ya sea un grado, ciclo formativo, etc. Este tipo de elecciones tiene una influencia directa sobre el desarrollo laboral y profesional, por lo que es una consecuencia a largo plazo. En este sentido son muchísimos los estudios realizados al respecto (Ballarín Domingo, 2008; Caprile Elola-Olaso et al., 2008; Grañeras Pastrana et al., 2001; Grañeras Pastrana et al., 2009). Además, es preciso tenerlo en cuenta, más si cabe en el momento político actual donde la LOMCE introduce como una de sus novedades la elección más temprana de materias escolares.

Finalmente, la transmisión de estereotipos de género tiene una consecuencia directa en la formación de las identidades de género de nuestros alumnos y alumnas. Colás Bravo (2007, p. 153) define la identidad como la construcción personal de un yo personal y social a través de procesos de reconocimiento e identificación de valores. La identidad implica por tanto la asunción de determinados valores, culturas, ideas, etc. Añade que la identidad es multidimensional como consecuencia de la confluencia de todos los valores y que cada persona cuenta con muchas identidades entre las que encontraríamos la identidad de género:

La identidad de género se transmite culturalmente a través de expectativas, normas, roles, valores, creencias, actitudes y comportamientos que les son transmitidos a sus miembros en función de que nazcan hembra o varón. Ello se instala profundamente el modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, originándose comportamientos propios y compartidos intra-género e inter-género. (p. 155).

Como ya hemos visto los estereotipos de género se sitúan en todos los ámbitos de la persona: cuerpo, responsabilidad social, comportamiento social, competencias, emociones, expresión afectiva (Colás Bravo & Villaciervos Moreno, 2007). Por lo que estos estereotipos generan las diferentes identidades de género.

### **4.3. El profesorado ante el reto del género**

A lo largo del Apartado hemos visto una panorámica general de los estereotipos que se ligan a cada uno de los géneros y los principales medios por los que se trasmite. En la práctica educativa diaria, el profesorado cuenta con muchísima influencia: la

forma en que trabaja sobre los contenidos y los materiales que utiliza (con mayor o menor sesgo), el modo en el que organiza los materiales, espacios y grupos en clase, la manera en que se comunica o las expectativas que tiene, son elementos que hemos señalado con anterioridad en los que se suelen reproducir los estereotipos sexistas. Incluso podría intervenir en aquellos en los que no es protagonista, pensemos en un comentario sexista que lanza una persona en clase, comentar un hecho que ha salido en las noticias, etc. Es por ello que en este Apartado vamos a tratar de realizar un breve repaso sobre los principales estudios que giran en relación con las actitudes del profesorado frente al género.

En un estudio realizado por Colás Bravo y Jiménez Torres (2006) analizaron el tipo de conciencia del profesorado ante la igualdad de género. De ahí obtuvieron tres tipos de conciencia: conciencia crítica, no conciencia y una intermedia denominada de resistencia. La primera se caracteriza por la asunción de la propia responsabilidad ante la realidad de género, un entendimiento de la misma como fenómeno cultural con posibilidades de cambio y una actitud de transformación de esa realidad. La modalidad de no conciencia, posiciona en elementos externos la responsabilidad ante la realidad de género en la escuela, asumiendo el marco cultural dominante y delegando una gran responsabilidad a las características individuales y personales por lo que el género es un fenómeno inamovible y estático. El profesorado con conciencia de resistencia reconoce la discriminación de género, muestra un discurso irónico, cierta sensibilización y un posicionamiento crítico ante lo establecido.

Por su parte, Bonal i Sarró (1997) recoge las principales actitudes del profesorado frente a los cambios para la igualdad de género. En primer lugar, entiende que la escuela es una institución neutra, se muestra desacuerdo en la aplicación de medidas para la igualdad, pero rechaza las medidas de acción positiva, las que se dirigen a alterar las elecciones individuales (especialmente, elección de estudios) o las que plantean atenciones diferentes a las necesidades de cada grupo sexual. Estas actitudes las organiza en relación con dos principios fundamentales: el de uniformidad cultural y el de libertad de elección. El primero viene a responder a cómo la escuela homogeniza y normaliza a los individuos en torno a un modelo y de forma inconsciente emite mensajes diferentes para cada género. Bajo el principio de libertad de elección el profesorado entiende que no deben influir en las decisiones del alumnado de manera que explica la resistencia de las diferencias entre los géneros como diferencias en los intereses del alumnado.

Marina Fuentes-Guerra Soldevila (2001) también recoge otras resistencias del profesorado y las agrupa en 4 grandes áreas. La primera hace referencia a los aspectos de forma, en los que se ponen de manifiesto una actitud inicial negativa frente a la cuestión de género restándole importancia y alegando una supuesta imposición. La segunda se refiere a las resistencias a trabajar el género en la actividad académica pues, consideran que se pierde neutralidad, produce adoctrinamiento, contaminación, que existe falta de fundamentación, etc. La tercera es la resistencia basada en una visión de la realidad que entiende que el sexismo en la educación es un tema superado o que el propio ritmo social llevará a superarlo. La última es la resistencia centrada en factores personales como la edad, diferencia sexual, los procesos biográficos, que nos llevan a adoptar una actitud u otra.

Frente a todas estas resistencias encontramos los cambios legislativos que ya hemos tratado y que, de un modo más o menos explícito, reconocen la necesidad de trabajar por la igualdad de género y la prevención de la violencia. Así veámos como la

LOE y LOMCE recogían en los objetivos de primaria, secundaria y bachillerato la igualdad entre mujeres y hombres. Además, incluían este tema en las funciones del consejo escolar. En un estudio García Pérez, Piedra de la Cuadra, Vega Caro y Rebollo Catalán (2011) encontraron que el profesorado responsable de los Plan de Igualdad en los centros educativos revela que el principal obstáculo en el desarrollo de una cultura de género en la escuela es el clima de género con un 46,8% de presencia, seguida por la falta de formación del profesorado con un 21,98% y la falta de aplicabilidad de las políticas de género con un 21,27%. Entendiendo este clima de género como la opinión de la comunidad educativa hacia la igualdad, la coeducación, las actitudes positivas o negativas, la colaboración, etc. Frente a esto, otro estudio de García Pérez et al. (2011) concluye que existe una mayoría de profesorado que es sensible ante la desigualdad pero que, en el plano de la práctica educativa, muestra dificultades a la hora de reconocer indicadores de desigualdad. Y no sólo eso, sino que el profesorado tampoco incluye la cuestión de género en su programación o en actividades (Díaz de Greñu Domingo, Sofía, Anguita Martínez, & Torrego Egidio, 2013). Así podíamos hablar de una actitud políticamente correcta, pero que en suma no se lleva a la práctica.

En esta línea, Anguita Martínez (2011, p. 49) señala la necesidad de una formación del profesorado en materia de igualdad ya que nos encontramos en un círculo vicioso en el que “no hay formación porque no hay demanda de la misma y no hay demanda de formación porque sin ella se ignora la problemática y se cree, en términos generales, que la igualdad entre chicos y chicas ha llegado a las aulas”. Esta situación es particularmente peligrosa teniendo en cuenta que la transmisión del género adopta formas sutiles y casi invisibles, por lo que, ante esta falta de conciencia real y la escasa formación, muy probablemente se contribuya a la perpetuación de los roles de género.

## 5. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA CUESTIÓN DE GÉNERO

---

### 5.1. Incorporación y evolución de la mujer en la actividad física y deportiva

*El deporte constituye una parcela incomparable de la vida cultural en la que se fomenta el sexismo y en donde las mujeres están seriamente discriminadas. (Hargreaves, 1993p, 109).*

Explicar el papel de la mujer en las clases de EF requiere que nos fijemos en los referentes más cercanos. En este caso las manifestaciones sociales más próximas las encontramos en la actividad física (en adelante AF) y el deporte. Aunque los tres son conceptos muy diferenciados, los roles de género asignados a cada uno de ellos presentan las mismas características, de hecho, se alimentan unos de los otros y se van reforzando entre sí. Hasta llegar al contexto concreto de la EF vamos a pasar por la evolución del papel de la mujer en la actividad física y deportiva (en adelante AFD). En ocasiones encontramos que la única AFD de la mujer estaba en las clases de EF. De aquí que en ocasiones hablemos de AF, en otras de deporte y en otras de EF. No obstante, a medida que avancemos nos iremos centrando, cada vez más, en el área concreta de la EF.

El deporte como la manifestación más popularizada de la actividad física y como una corriente hegemónica en los currículos de EF presenta la problemática de la desigualdad entre mujeres y hombres que señala Jennifer Hargreaves (1993). No obstante, añade que esto no es un proceso estático sino de legitimación. Por esta razón podemos hablar de una evolución del rol de hombres y mujeres en relación con la actividad física, el deporte, la cultura corporal y la EF. Siguiendo a esta misma autora, la sociedad patriarcal se ha basado en las diferencias biológicas de los sexos (especialmente la maternidad) para establecer un hábitus social en el que ellas deben dedicarse al cuidado de su descendencia y a las tareas del hogar, sin salir a otros estratos de la sociedad. Aunque trabajar en el hogar sea muy loable, la sociedad patriarcal se ha servido de su no-remuneración para apoyar la idea de que la mujer no trabaja y por tanto no tiene derecho al tiempo de ocio, reservándose a quienes trabajan, esto es, a los varones, entendiendo por trabajo aquel que lleva el dinero al hogar. Si a estos hechos le sumamos que el trabajo de la mujer en casa es puramente físico, difícilmente a ellas les apetezca dedicar su tiempo de ocio a actividades de carácter físico o deportivo que supongan un desgaste añadido (Hargreaves, 1993).

La hegemonía masculina en el deporte ha condicionado las formas y las prácticas de actividades físicas y deportivas de las mujeres. Por tanto, la introducción de la mujer en este ámbito se produce amoldándose a las estructuras, formas y valores masculinos, aceptándolas y legitimándolas. Estas estructuras, formas y valores vienen a reproducir la sociedad patriarcal donde, como ya hemos visto, la mujer se encuentra totalmente subordinada al hombre. Además, desde las estructuras organizativas del deporte, que constituyen núcleos de poder, no se atiende a la práctica deportiva femenina (Puig i Barata, 2001). A pesar de la predominancia de este modelo de sistema deportivo, es necesario reconocer que se han dado cambios, y “lo fundamental es observar que su llegada al mismo ha venido acompañada de un profundo cambio en las estructuras organizativas” (Puig i Barata, 2001, p. 71). En este sentido Jennifer Hargreaves (1993) señala que, la participación de la mujer en las actividades físico-deportivas es el verdadero motor del cambio. Sólo a través de la intervención directa



de la mujer en el mundo del deporte conseguiremos que se produzca un cambio en las estructuras y formas de deporte tradicional hegemónicamente masculino.

El deporte tanto en la antigüedad como en la era moderna ha sido construido como una exhibición de las cualidades físicas y morales masculinas quedando prohibida la participación de las mujeres (Alfaro Gandarillas, 2008). Para entender la actividad física de la mujer, para conocer sus funciones, finalidades y formas extraemos el análisis realizado por Martínez Gorroño (2006), a lo largo de las escuelas gimnásticas del siglo XIX y los Movimientos Gimnásticos. Desde el movimiento del centro, esta autora nos destaca las manifestaciones artístico-rítmicas por su influencia en la EF Femenina que son fundamentalmente la rítmica de Dalcroze o Eurytmia y la Gimnasia Expresiva de Bode. Desde este mismo movimiento cuenta con las manifestaciones técnico pedagógicas entre las que la autora destaca el papel Margaret Streicher quien fue profesora en el Instituto de EF de Viena y en 1921 de los cursos de gimnasia femenina. En el movimiento del norte encontramos a la EF Femenina, desde su manifestación técnico-pedagógica, con la Gimnasia Femenina de Björkstén, la Gimnasia Escolar de Elin Falk y La Gimnasia de Ling con el “Mínimo de Tensión de Maja Carlquist. Finalmente, Martínez Gorroño (2006), del movimiento del oeste, nos llama la atención sobre el método natural de Hebert. Al principio este método estuvo dedicado a los hombres, pero más adelante se fundó una sección femenina en el Colegio de Atletas de Reims 1913 que publicó en 1919 su libro: “Músculo y belleza plástica” creando las bases de la gimnasia femenina.

Esta breve reseña nos muestra cómo la AF de la mujer venía ligada a varias cuestiones: la expresividad, el ritmo, la danza, propuestas de baja intensidad y la belleza. Además, queda bastante vinculada al contexto escolar. En el caso concreto de nuestro país Vázquez Gómez y Álvarez Bueno (1990) y García i Bonafé (2001) señalan que las primeras prácticas que las mujeres pudieron hacer tenían una finalidad exclusivamente eugenésica de manera que estuvieran preparadas para ser mejores madres. No obstante, el acceso a la práctica de AFD de la mujer no será una cuestión prioritaria de los movimientos feministas que estaban más preocupados por otras cuestiones. Este acceso correrá, muchas veces, en función de los avances que las mujeres han ido consiguiendo en otras cuestiones:

La coincidencia en el tiempo de los movimientos de mujeres y la aparición de las primeras deportistas no significó un acto de reivindicación femenina en lo que respecta a la práctica deportiva, la existencia de otros temas más prioritarios reclamaba su atención; el derecho a los estudios, al trabajo, al voto, constituyeron los terrenos, donde las mujeres, iniciaron sus reivindicaciones. (García i Bonafé, 2001, p. 64).

En materia de deporte los primeros hechos significativos para la mujer en el siglo XX fueron: la participación en los Juegos Olímpicos en golf; la primera campeona olímpica de tenis, Charlotte Cooper; las canadienses que escalan las Montañas Rocosas; y, en España: la participación en los Juegos Olímpicos de 1924 de Rosa Torres y Lili Álvarez en las pruebas de tenis, la aparición del primer Club Femenino de Deportes en 1928 en la ciudad de Barcelona y la victoria de Lili Álvarez en Roland Garrós en 1929 (García i Bonafé, 2001).

Si seguimos acercándonos a nuestro contexto y nuestros días, el concepto de mujer durante el franquismo queda determinado, según Manrique Arribas (2003), por cinco aspectos: el dualismo autoritarismo-sumisión entre hombres y mujeres; la

negación de la capacidad intelectual de la mujer; los celos de la entrada al mercado laboral de la mujer por su posible ruptura con su misión en la maternidad y en el hogar; el determinismo religioso; y la maternidad como determinante en el concepto de mujer. Bajo estas cinco premisas encontraremos los condicionantes de la AF para la mujer, quedando limitada a la EF. Además, ésta será organizada y dirigida por la propia Sección Femenina, que también será la encargada de la formación de las profesoras de la época. Esta situación en la que la actividad física de la mujer queda vinculada profundamente a la EF no es sólo una característica de nuestro país, sino que también sucede en otras regiones (Waldron, 2007).

La actividad física de la mujer queda organizada a través de la EF y está directamente condicionada por su sexo, su condición biológica, sus funciones corporales y su vida sexual. En un discurso del II Consejo Nacional de la Sección Femenina, Agostí, expuso su idea sobre la EF Femenina y su plan para la formación de profesoras de EF convenciendo a las dirigentes de la Sección Femenina: “El deporte constituye en sus términos más amplios una forma de expresión, y por eso cada época, y aún más cada pueblo lo hace de distinta manera; en consecuencia cada sexo tiene que practicarlo de una forma diferente” (Agostí, 1939 en Carbajosa Menéndez, 1999). Pero en ningún caso, la EF Femenina podía ser comparada a la masculina, era inferior: “El deseo de educar físicamente a la mujer para equipararla en aptitud al hombre está en pugna con una ley biológica universal” (Agostí, 1974 en Carbajosa Menéndez & Fernández Bustillo, 2000).

Así los objetivos específicos de la EF femenina quedaban recogidos de diferente forma en diversos documentos, siendo elemento común en todos ellos la mejora de la raza, preparación para las tareas encomendadas a la mujer, la natural función maternal, etc. Manrique Arribas (2003) recoge las palabras de Pilar Primo de Rivera al hablar de la EF femenina: “Perfección del cuerpo, necesaria para el equilibrio de la persona humana. Salud del alma, que necesitaba a su vez de ese equilibrio como parte de la formación religiosa. Espíritu de competitividad, que enseña a las mujeres a participar en todas las tareas”. A los que podemos complementar con los de la Sección Femenina de FET y de las JONS (1964 en Carbajosa Menéndez & Fernández Bustillo, 2000) del “mejor desarrollo del escolar, afianzamiento y conservación de su salud y la afirmación de su personalidad”.

La EF femenina quedaría subdividida en tres grandes bloques de contenidos: gimnasia, juegos deportivos y danzas. La gimnasia podría ser: de tipo educativa, fundamentada en el método sueco y neosueco de Ling; de tipo rítmica, basada en la Rítmica de Dalcroze y Börjsten; y de tipo infantil inspirada en Thulin y Elin Falk. Los juegos deportivos debían ser adaptados a su condición, sería de pequeña y media intensidad como, por ejemplo: balonvolea, baloncesto, balonmano, natación, marchas, paseos, etcétera. Finalmente, las danzas siguen una línea clásica y otra popular donde están los bailes regionales (Carbajosa Menéndez & Fernández Bustillo, 2000). Además, Manrique Arribas añade, que saltos, giros, carreras, luchas de manera espontánea, eran actividades propias de los chicos y estaban prohibidas o mal vistas socialmente para las chicas, para las que sus juegos debían ser más sedentarios.

Así podemos decir que la EF femenina se caracterizaba por atender a aspectos estéticos, de ahí el interés por las gimnasias rítmicas y la danza que señalábamos anteriormente y donde: “influye extraordinariamente sobre la gracia y estética y dinámica, por la armonía y coordinación de los movimientos... Este aspecto de la EF

interesa extraordinariamente en el sexo femenino” (Sección Femenina de FET y de las JONS, 1964) (Carbajosa Menéndez & Fernández Bustillo, 2000).

En los manuales podemos ver ejercicios de todo tipo: de orden; sencillos de brazos, piernas, cabeza, tronco; fundamentales de piernas, brazos, tronco, salto; de equilibrio; de locomoción; funcionales; con aparatos gimnásticos; de respiración... (Carbajosa Menéndez & Fernández Bustillo, 2000). No obstante, podemos señalar la importancia que se le daba a los ejercicios relacionados con las tareas del hogar y que denominaban ejercicios de imitación profesional (Carbajosa Menéndez & Fernández Bustillo, 2000), e incluso se recomendaba la realización de estas tareas como parte de la EF Femenina: “La limpieza y abrillantado de los pavimentos, quitar el polvo de los sitios altos, limpiar cristales, sacudir los trajes, cumplen los mismos objetivos que un ejercicio programado o un deporte” (“Teresa” Revista de la Sección Femenina, 1961) (en Manrique Arribas, 2003, p. 93).

Con la llegada de la escuela mixta, se produce una aproximación de la mujer hacia la EF y el deporte. No obstante, este acercamiento por parte de la mujer se produce bajo la asimilación del modelo educativo masculino; la inhibición de las cualidades y habilidades más motivantes para las mujeres; una EF propedéutica para el deporte; dificultades en el trato pedagógico, etc. (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990). Así este mismo grupo de autoras y autores señalan que el modelo androcéntrico y el modelo deportivo suelen identificarse entre sí suponiendo una discriminación, pues no coincide con el estereotipo tradicional femenino, lo que supone que muchas mujeres, al sentirse poco identificadas, abandonen la práctica retroalimentando la idea de que “el deporte es cosa de hombres”.

Fuera del contexto escolar, la democracia también abre paso a una nueva etapa en todos los sentidos, también en la actividad física y el deporte y, también, en el papel de la mujer. El trabajo de TELECYL Estudios para el Instituto de la Mujer (Instituto de la Mujer, 2006) señala que ha existido un incremento progresivo de la práctica deportiva femenina en el tiempo libre, donde desde 1968, en que había un 6,8% de mujeres, hasta 1995 que había un 30% de mujeres practicantes. Puig i Barata y Soler Prat (2004), también recogen esta progresiva incorporación con los datos de participación femenina en los juegos olímpicos, donde las mujeres comenzaron (salvo la excepción de París 1924 donde participaron 2 mujeres) su andadura en Roma 1960, con 11 participantes (7% del total del equipo español), cantidad que no igualará hasta Montreal 1976, con 10 deportistas (8% del equipo). Desde ese año la progresión ha seguido en aumento hasta las 114 mujeres (40% del equipo) de Londres 2012. Estos datos muestran tanto la incorporación como la desigual participación, en el caso concreto del deporte al más alto nivel. Además, éstos son paralelos a las encuestas de hábitos deportivos de la población en general realizados por García Ferrando y Llopis Goig (2011). La Tabla 10 muestra el porcentaje de personas que declaran practicar uno o varios deportes.

Tabla 10. *Evolución del porcentaje de personas que practican uno o varios deportes*

Tomado de “Encuesta sobre hábitos deportivos en España 2010. Ideal democrático y bienestar personal” por Manuel García Ferrando & Ramón Llopis Goig, 2011, Madrid: Consejo Superior de Deportes.

	<b>2010</b>	<b>2005</b>	<b>2000</b>	<b>1990</b>	<b>1980</b>
Varones	49	45	46	47	33
Mujeres	31	30	27	29	17

García Ferrando y Llopis Goig (2011) consideran que esta diferencia porcentual, que se mantiene entre el 15% y el 19% a lo largo de tres décadas, es indicativa de las profundas diferencias culturales en la forma en que hombres y mujeres perciben su cuerpo y lo que se considera como una imagen adecuada para presentarse y relacionarse en sociedad. Según explican Martín Rodríguez, Moscoso Sánchez, Martínez Castillo y Bernabéu Sánchez (2009), las incorporaciones de los primeros años están directamente relacionadas con las nuevas corrientes Estadounidenses de los años 60 y 70 basadas en el entrenamiento de la capacidad cardio-respiratoria que dieron lugar a un método específico creado por Jackie Sorensen en 1969 que se conocía como *aerobic dance* a partir del cual comenzaron a surgir nuevas modalidades donde "Danza, expresión corporal y gimnasia se fusionaban de nuevo para dar lugar a nuevas actividades físico-deportivas pensadas por y para mujeres". Estas modalidades son las que Buñuel Heras (1995) denominó como gimnasias de la forma. Éstas incluían, entre otras, la gimnasia de mantenimiento, el aeróbic, la musculación o el yoga que tienen como principal rasgo común el interés de sus practicantes por mantener o mejorar tanto la salud como la apariencia física. Según Buñuel Heras (1995) su auge se debe al significado del cuerpo en la sociedad actual. Estas gimnasias estaban tomadas desde dos modelos: instrumental o expresivo. Así la elección que hacían hombres y mujeres en función del valor simbólico otorgado al cuerpo. Los estereotipos de género marcaron esta elección tal y como señalan en su estudio Fernández García et al. (2008), asociando los modelos instrumentales con la masculinidad y los expresivos con los rasgos femeninos.

Una lectura de género nos da muestra de que, a pesar de la incorporación y el aumento de las prácticas físico-deportivas en las mujeres, se producían una serie de estereotipos de género. Sólo esta lectura de género nos da la explicación para poder hablar de la necesidad de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En este sentido, en la actualidad existe una doble problemática. Por un lado, persisten las diferencias de género y, por otro, a la vista de los resultados obtenidos en la encuesta de García Ferrando y Llopis Goig (2011), la idea extendida entre la población de que existe igualdad en la práctica deportiva que realizan hombres y mujeres (50%) frente a una baja percepción de que se encuentra más extendida entre los varones (36%).

La elección de las actividades según estereotipos de género sigue siendo una realidad. El consejo superior de deportes (CSD) en sus estadísticas de 2014 registra las modalidades deportivas más frecuentes por sexo. Los varones eligen para practicar el fútbol alguna de sus modalidades (42,5%), seguido del ciclismo (24,5%), la gimnasia en cualquiera de sus modalidades (21,9) la natación (18,3), la carrera a pie (14,4%). Por su parte las mujeres eligen la gimnasia en cualquiera de sus modalidades (54,8%), la natación (28,7%), el ciclismo (12,7%) y las actividades en la naturaleza (8%), aunque los hombres puntúan más alto en esta). Las diferencias no sólo se sitúan en las actividades preferidas, sino también a nivel de cada actividad. Las mujeres sólo apuntan más alto que los varones en la elección de las actividades relacionadas con las modalidades de gimnasia (suave, intensa, en casa y en piscina), natación, las actividades con acompañamiento musical, de inspiración oriental, caminar, las vinculadas al patinaje, a los bailes de salón y las modalidades de voleibol. Todas las demás modalidades deportivas (de equipo e individuales) y otras actividades físicas (que podríamos agrupar como actividades en la naturaleza en todos sus medios y tipologías y actividades de motor), son más frecuentes en los varones.

Estos datos son similares a los recogidos en los estudios del Instituto de la Mujer sobre las actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas de 1993 (Vázquez Gómez, 1993) y de 2005 (Instituto de la Mujer, 2006), donde a pesar de pequeñas diferencias (debidas en ocasiones a como se agrupan las diferentes prácticas), las gimnasias y la natación ocupan los primeros lugares. Esta segregación es paralela a la señalada en el Apartado anterior sobre la EF y actividad física que podían practicar hombres y mujeres en el siglo XX (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Carbajosa Menéndez & Fernández Bustillo, 2000; García i Bonafé, 2001).

Otra muestra de la persistencia de los estereotipos en la actividad física y el deporte son los motivos para practicar algún deporte, que también recogen las estadísticas del CSD de 2014 (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2014). Aunque el motivo principal de realización para ambos géneros es la realización de ejercicio físico, las mujeres lo valoran en mayor medida que los varones (40% frente a 30,8%). Entre los siguientes motivos más señalados descubrimos completamente la brecha de género. Así, las mujeres practican fundamentalmente para mejorar la salud (22,8%), por recreación (14,3%) y los varones por recreación (28,4%) y porque les gusta el deporte (16,5%). Aunque existen diferencias en otros aspectos son llamativas las que encontramos en el motivo de mantener la línea donde las mujeres puntúan por encima de los varones, el gusto por el deporte donde los varones lo puntúan el doble que las mujeres o encontrarse con sus amistades en el que también puntúan por encima los hombres.

De forma paralela la estadística del Ministerio de Educación Cultura y deporte (2014) presenta los motivos para no practicar. Los principales motivos de no-realización de los varones son la edad, el cansancio, que no les gusta el deporte, la desgana y los problemas de salud; frente a las mujeres que señalan como principal causa que no les gusta el deporte, la desgana, la edad y el cansancio. Además, las mujeres puntúan por encima de los varones en falta de tiempo y que no les enseñaron en la escuela. Estos datos y los anteriores nos dan una idea de las diferencias en las concepciones que existe sobre la cultura del cuerpo y de la actividad física y deportiva entre hombres y mujeres.

Además de estos datos, la mujer no sólo ha accedido al deporte como practicante, sino que se ha ido incorporando en otros campos: medicina deportiva, entrenadoras, psicólogas deportivas, etcétera. Esto supone supondrá un aumento de la presencia de mujeres en los estudios relacionados a la actividad física y el deporte, aunque seguimos estando por detrás de los hombres y quedan cuestiones que resolver para la equidad (García i Bonafé, 2001), especialmente si atendemos, como sucedía en educación, a niveles sociales o profesionales superiores (Instituto de la Mujer, 2006; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2014; Puig i Barata, 2001; Puig i Barata & Soler Prat, 2004; Vázquez Gómez, 1993), donde las diferencias se acrecientan y nos dejan ver el techo de cristal. Lo mismo sucede con el deporte de alto nivel, donde también encontraremos un nuevo techo de cristal según los datos de diversos estudios (García Ferrando & Llopis Goig, 2011; Instituto de la Mujer, 2006; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2014; Vázquez Gómez, 1993). En este sentido Vescio, Wilde y Crosswhite (2005, p. 165) afirman que “las deportistas femeninas son, en gran parte, invisibles. Por lo tanto, las chicas no las conocerán. Y si se conocen, no tienen la misma consideración que los deportistas varones. Por lo tanto, no serán percibidas como modelos atractivos”.

Es por ello que algunas autoras (Alfaro Gandarillas, 2008; Buñuel Heras, 1996; Puig i Barata, 2001) han establecido una serie de características sobre cómo la incorporación de la mujer al deporte se ha producido de forma sesgada y sigue reproduciendo ciertos patrones. De manera general, se puede decir que esta incorporación es similar a la ocurrida en los otros ámbitos sociales: cultural, laboral, económico y político. De manera particular, estas autoras señalan que la participación de las mujeres en AFD se ha producido: sometiéndose al modelo masculino establecido; ha requerido que se compatibilicen los roles socio-familiares (asociados tradicionalmente a las mujeres) con la consecuente falta de tiempo y explicando su escasa presencia en puestos de dirección deportiva; ha supuesto un mayor nivel de exigencia para llegar al mismo reconocimiento que los varones y, vinculado a esto, han debido asimilar conductas asociadas a roles masculinos para desenvolverse con éxito.

Estos factores que afectaron a la incorporación siguen presentes a día de hoy. En el estudio de las prácticas deportivas de las mujeres de 2006 (Instituto de la Mujer, 2006) se señalan siete factores limitantes para la realización de actividades físico deportivas entre las mujeres: la falta de tiempo libre, la menor disponibilidad económica, la falta de refuerzo social, la falta de sentido lúdico en la vida de las mujeres, las diferentes formas de socialización entre los géneros, el menor espacio dedicado al deporte femenino en los medios de comunicación y el menor peso de las competiciones femeninas a nivel internacional.

## **5.2. Las actividades físico-deportivas en edad escolar desde la perspectiva de género**

Los resultados sobre la práctica de actividades físicas y deportivas en edad escolar muestran algunas diferencias con los datos de la población general, no obstante, como vamos a ver a continuación, la línea general es que las chicas siguen por detrás prácticamente en todos los aspectos cuantitativos: frecuencia, duración intensidad, etc. En primer lugar podemos destacar que la práctica de actividades físicas y deportivas en edad escolar es superior que en la población adulta (53% de las chicas, frente al 31% de adultas y el 73% de los chicos, frente al 49% de los adultos), según el estudio de hábitos deportivos de la población escolar en España (Consejo Superior de Deportes, 2011) la lógica de estos cambios por el aumento de responsabilidades (personales, profesionales, laborales, familiares, etc.) contrasta con las diferencias entre los géneros que son en las que vamos a profundizar.

La diferencia general encontrada entre chicos y chicas por la encuesta del CSD de 2011, se mantiene en actividades organizadas y no organizadas y ha sido una tónica general en los estudios a lo largo de los años:

- Vázquez Gómez et al. en 2000, midieron la práctica deportiva extraescolar encontrando que el alumnado que participaba en las actividades deportivas extraescolares era de un 63,8% del cual el 38,7% eran chicas y el 61,3% eran chicos.
- Macías Moreno y Moyá Morales en su estudio de 2002 encontraron que existían diferencias entre chicos y chicas en su práctica deportiva. Los varones realizaban AFD con más frecuencia que las mujeres: 2.9 vs. 3.13 puntos, en una escala de 1 a 6, donde 1 es “todos los días”, 2 es “varias veces a la semana”, 3 es “varias veces al mes”, 4 es “una vez al mes”, 5 es “menos de una vez al mes” y 6 es “sólo en vacaciones”.

- También en 2007 Hernández Álvarez y Martínez Gorroño establecieron un inventario de actividades físicas o sedentarias entre el alumnado de primaria y secundaria. A raíz de éste obtuvieron que las chicas eran más sedentarias que los chicos en todas las etapas educativas que estudiaron, oscilando los minutos de actividad física diaria entre 45,6 (6º Primaria) y 20,2 (4º ESO) y los de actividad sedentaria entre 141,5 (6º Primaria) y 206,7 (4º ESO). En el caso de los chicos los resultados eran de 57,6 (6º Primaria) y 38,6 (4º ESO) minutos de actividad física diaria y 126,8 (6º Primaria) y 181,9 (4º ESO) minutos de actividad física sedentaria diaria.
- En 2008 el trabajo dirigido por Fernández García obtuvo que las chicas hacen menos actividad física que los chicos, ya que el grupo más numeroso de chicas se encuentra en una frecuencia de práctica de 2 días a la semana (y en menor medida 3 y 4 días) frente a sus compañeros chicos, que mayoritariamente se ubican en 4 y 5 días de práctica semanal. Este análisis incluía las horas de EF por lo que para muchas chicas su principal y casi único momento de desarrollar una actividad que conlleve ejercicio físico.
- En 2009 Alvariñas Villaverde, Fernández Villar y López Villar obtuvieron que la frecuencia de participación era superior en los alumnos que en las alumnas; el 50% de ellos, por ejemplo, practica 4-5 veces por semana, mientras que en el caso de las chicas la categoría que reúne más respuestas es la de 2-3 veces por semana (44,3%).

El estudio de Alvariñas Villaverde et al. (2009) también obtuvo diferencias en la duración de la práctica. Ésta estaba más repartida en las chicas ya que el 29% de ellas señalaba que practicaba durante 90 minutos y otro 29% durante 45-60 minutos; sin embargo, las sesiones de los chicos duraban más tiempo ya que la categoría más elegida era la de más de 90 minutos, (50% de las respuestas), seguida de la de 60-90 minutos (30,6%). Por su parte Fernández García et al (2008) también encontraron diferencias en la intensidad de la actividad física. Monitorizando dicha actividad obtuvieron que el tiempo invertido por los chicos en una actividad de intensidad moderada y vigorosa (intensa) es mayor que el tiempo invertido por las chicas, mientras que las chicas obtienen registros más elevados que los chicos en el tiempo que llevan a cabo una actividad física de intensidad ligera.

Este último estudio también midió la percepción que tenían los chicos y chicas sobre su actividad y en todos los casos los grupos entrevistados decían que los chicos realizaban más actividad que las chicas. No obstante, vieron que la relación que se establece entre la percepción subjetiva de su actividad física y los resultados de la medición objetiva de dicha actividad supone, en ambos grupos, una estimación sobrevalorada del ejercicio físico percibido respecto al registrado a través de acelerometría. Esta sobreestimación puede ponderarse en valores cercanos a un día de discrepancia, siendo mayor por parte de los chicos que por las chicas cuando informan sobre su actividad habitual durante una semana normal o típica (Fernández García et al., 2008).

Como ocurría con la población general también existe un sesgo de género en lo que se refiere al tipo de actividades físicas realizadas. La encuesta de hábitos deportivos entre los escolares lo pone de manifiesto (Consejo Superior de Deportes, 2011). En el ranking de actividades más practicadas por los chicos destacan el fútbol (33%), el fútbol sala (11%), el baloncesto (9%), la natación (6%) y las artes marciales

y tenis (5% cada una). En el caso de las chicas destacan las danzas (22%), la natación (12%), el baloncesto (9%), las actividades de gimnasio (6%) y la gimnasia rítmica y el fútbol (5% cada una). Además, cuando analizan los tipos de actividades físicas no organizadas los resultados también muestran grandes diferencias. En el caso de los chicos la actividad no organizada más practicada es el fútbol (24%), seguida de salir en bicicleta (17%), salir a correr y jugar al baloncesto (11%) y los deportes de raqueta (8%); en el caso de las chicas las actividades no organizadas más frecuentes son: salir en bicicleta (18%), salir a correr (13%), patinar (11%), jugar al fútbol (10%) y las actividades de baile o danza (9%).

Aunque estos datos nos dan una muestra de la diferencia de intereses, contrastan con la mayoría de los estudios donde, en el caso de las chicas las preferencias suelen ser otras. Así, Blández Ángel et al. (2007) al preguntar a varios grupos obtuvieron que se podrían considerar tres grupos de preferencias sobre la actividad física: aquellas que gustan más a los chicos, las que prefieren las chicas, y un tercer grupo en el que comparten gustos. Entre las actividades que les gustan a las chicas encontraron las relacionadas con el ritmo, y dentro de los deportes, la natación, el baloncesto, el voleibol y el pádel. Entre las actividades seleccionadas por los chicos el fútbol es el que principalmente se asocia a los varones y después deportes como: rugby, baloncesto, balonmano, natación, hockey, tenis, pádel, atletismo, boxeo, kárate, motociclismo. Sobre los gustos compartidos indicaron el tenis y el baloncesto.

Los resultados de Fernández García et al. (2008) fueron muy similares, pero además en esta investigación se puede comprobar que la práctica de los chicos está muy centralizada en el fútbol (46,5%), le siguen el baloncesto (12,5%) y los deportes de combate (6,8%). Sin embargo, la de las chicas es mucho más diversa seleccionando el baile-danza (16,7), la natación (10,6%), el baloncesto (9,5%) y voleibol (8,5%). Estos datos están en la línea de los resultados del estudio de Castejón Oliva et al. (2007) quienes concluyeron que las chicas consideraban más importante conocer otras actividades diferentes a los deportes tradicionales para practicar AFD a lo largo de sus vidas, y los chicos le dan más importancia a que les enseñen a competir y a tener más amigos. Ya no sólo es una cuestión de variedad de la práctica sino la orientación de la misma ya que como Fernández García et al. (2007) obtuvieron el tipo de práctica de actividad física que realizan el conjunto de las adolescentes se quedaba identificado como un modelo recreativo más que con un modelo orientado hacia la competición.

En el caso de la EF, Molina Pedrajas et al. (2003), vieron cómo las chicas estaban más motivadas con los contenidos de expresión corporal y los chicos con los de condición física. Además, en el caso de los deportes, la mayor disparidad de intereses surge entre los deportes de fútbol (preferido por ellos) y gimnasia rítmica (preferido por ellas).

Estas diferencias en el nivel de participación y en la tipología de las prácticas preferidas para cada uno de los géneros, nos lleva a considerar los motivos por los que se practica y no se practica deporte. Así mismo, vinculado a la no participación conviene señalar el grado y los motivos de abandono, especialmente cuando vemos que se produce un cambio brusco en la práctica en edad escolar y la vida adulta. En su trabajo, Alvariñas Villaverde et al. (2009) obtuvieron que entre la población escolar los motivos de participación se relacionan principalmente con la salud, la diversión y el estar en forma para ambos géneros. No obstante, al comparar los resultados en función del género encontraron diferencias. El ítem ser bueno/a en el deporte era seleccionado mayoritariamente por los chicos y para las chicas era poco importante. También para



los chicos, ganar era un motivo fundamental; sin embargo, el 80% de las chicas lo consideraba poco o nada importante. Además, encontraron también una diferencia notable en el ítem estar delgado/a ya que la mitad de ellas y un tercio de ellos aproximadamente señalan como un motivo de participación la delgadez.

En la línea de este último dato, los grupos de discusión y entrevistas realizados en el estudio de Blández Ángel et al. (2007) obtuvieron que uno de los motivos por los que chicos y chicas hacían actividad física era por la apariencia corporal, pero que para cada género esa apariencia era diferente ya que mientras que para las chicas era en la búsqueda de la delgadez, para los chicos se orientaba a un cuerpo musculado. Estas cuestiones sobre la consideración del cuerpo (fuerte o esbelto) ligada a los motivos de realización de AFD también han surgido en otros estudios y lo analizaremos más adelante (Alvariñas Villaverde et al., 2009; Buñuel Heras, 1996; Devís Devís, Fuentes Miguel, & Sparkes, 2005; Dowling, 2008; Estrada Ballesteros, Cruz Maceín, & Aguirre Martín-Gil, 2010; Fiset, 2011; González Ravé, Contreras Jordán, Kirk, Carrasco Poyatos, & Rodríguez Perea, 2004; Jiménez Castuera, 2004; Macías Moreno, 1999; Oliver, Hamzeh, & McCaughy, 2009; Scharagrodsky, 2003).

Los estudios organizados desde el Instituto de la Mujer en 1993 y 2005 dan una idea diferente entre los motivos por lo que las escolares realizan AFD. En el primer estudio (Vázquez Gómez, 1993) el motivo principal por el que las chicas entre 15 y 19 años realizaban deporte es porque les gusta. En el segundo estudio (Instituto de la Mujer, 2006) el motivo principal es la obligatoriedad de la asignatura de EF y la diversión. Además, este último estudio pone de manifiesto que se está reduciendo la diferencia entre mujeres y varones en cuanto a la estética como factor motivador. Sin embargo, como decíamos en el párrafo anterior y según las ideas de Buñuel Heras (1996) la concepción corporal entre varones y mujeres es diferente.

A pesar de estas diferencias el estudio del CSD (2011) sobre hábitos deportivos en edad escolar no obtuvo diferencias significativas. Para ambos géneros predominaban los motivos de afiliación a la actividad vinculados fundamentalmente al gusto por la actividad. Los motivos relacionados con la aprobación social eran poco seleccionados, aunque las chicas elegían el doble que los chicos el motivo de «mantener la línea» y sucedía lo contrario en el motivo «porque quiero ser deportista profesional». También encontraron que a medida que avanzan en edad los motivos de afiliación bajan y aumentan los motivos de salud, llegando a que las motivaciones como «Para estar en forma» o «Para mantener la línea» representen respectivamente el 36% en los hombres de 16 a 18 años y el 43% entre las mujeres de esa misma edad.

A pesar de estos motivos hemos ido viendo que existe una evolución en la práctica y también de los motivos. Estos cambios que suceden nos dejan ver un fenómeno que también da una muestra muy clara de las diferencias entre los géneros. Se trata del abandono de la AFD y ligado a éste, los motivos por los que no se realizan AFD y los motivos por lo que comienza este abandono.

Comenzando por los datos de aparición y grado de abandono, el estudio de Hernández Álvarez y Martínez Gorroño (2007) lo detecta a partir de sexto de primaria y se acrecienta curso a curso. Alvariñas Villaverde et al. (2009), teniendo en cuenta quién participaba en AF en su día pero que en la actualidad no practicaban, encontraron un abandono del 27,2% de abandono, siendo la mayoría de los casos en chicas. Si además profundizamos en las diferencias de género, la encuesta de hábitos

deportivos en los escolares del CSD 2011 obtuvo los resultados que mostramos en la siguiente gráfica.

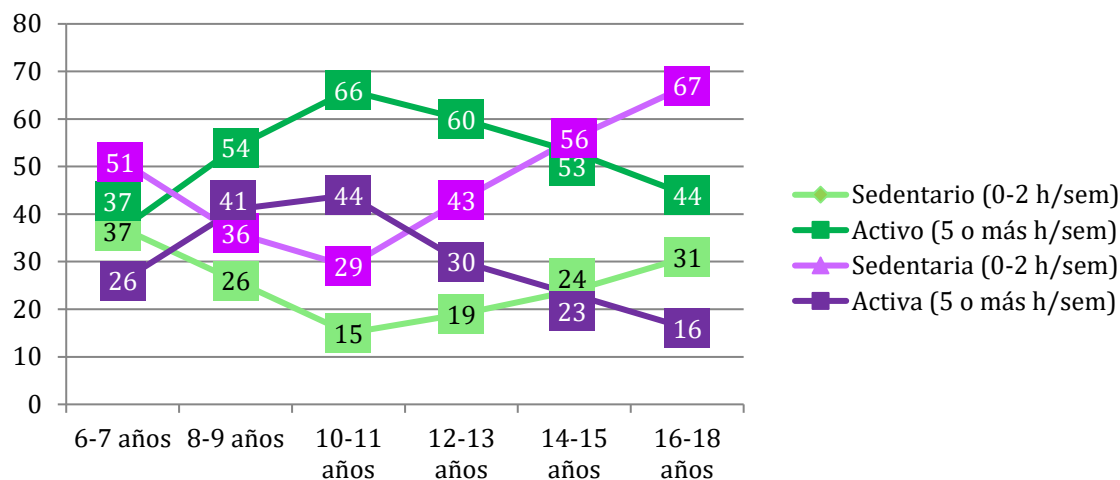


Figura 10. Encuesta de Hábitos deportivos entre los escolares

Adaptado de “Los de hábitos deportivos de la población escolar en España” por Consejo Superior de Deportes, 2011.

Estos datos no son nuevos Castillo Andrés y Balaguer ya lo detectaron en 1998, Rodríguez Allen en el 2000, Fernández García et al. en el 2002. Tampoco son exclusivos de nuestro contexto (Coakley & White, 1992; Sabo, 2009). Es decir que existe un factor que trasgrede espacio y tiempo y que influye en esta cuestión. En este sentido un estudio realizado por la Comunidad Autónoma de Madrid (Estrada Ballesteros et al., 2010) señala que con la llegada de la pubertad y la entrada en la ESO las diferencias de género y de roles se hacen más presentes señalando que se produce una ruptura en la AFD de chicos y chicas, donde los primeros la mantienen y ellas abandonan para adoptar un rol pasivo:

Es justo en las edades centrales del estudio (12-14 años), con el ingreso en la pubertad y con la progresiva manifestación de las diferencias fisiológicas entre mujeres y varones, cuando los discursos de género relacionados con el cuerpo adquieren una mayor importancia. La pubertad implica un proceso de separación – tanto simbólica como efectiva – entre los sexos y ello se traslada a la actividad física, lo que supone el final de las actividades y juegos mixtos que se desarrollaban fácilmente durante la infancia. La mayoría de las mujeres y varones desarrollan a partir de estas edades trayectorias diferentes en su relación con la actividad física y las prácticas deportivas: ellos continúan jugando, mantienen índices de actividad más altos, incorporan el ejercicio y el deporte a las formas de relación con los amigos; ellas abandonan el juego, comienzan a inhibirse en sus actividades físicas, centran su interés en otras cuestiones independientes de (o que excluyen) la actividad física y el ejercicio. (Estrada Ballesteros et al., 2010, p. 154).

La encuesta de hábitos deportivos entre los escolares (Consejo Superior de Deportes, 2011) estudió los motivos de la falta de participación organizándolos en internos y externos. Así obtuvo que los motivos por los que no se realiza actividad física son internos (por ejemplo: porque no tengo tiempo, Porque no me gusta, porque no se me da bien, porque me canso o fatigo). Además, éstos aumentan con la edad,

especialmente a partir de ese momento de abandono que ya hemos señalado y especialmente bajo el motivo de la falta de tiempo. En este estudio no se obtuvieron diferencias significativas en función del género. La cuestión de la falta de tiempo también ha sido señalada en otros estudios (Alvariñas Villaverde et al., 2009; Fernández García, Contreras Jordán, Sánchez Bañuelos, & Fernández-Quevedo Rubio, 2002; Martínez de Quel Pérez, Fernández García, & Camacho Miñano, 2010; Vázquez Gómez, 1993) y se explica con el enfrentamiento entre las tareas académicas y la AFD, donde la escala de valores es muy clara y está reforzada por las familias, dotando de mayor importancia a lo académico como base para el acceso al mundo laboral (Fernández García et al., 2002).

Sin embargo, en un estudio presentado por Fernández García et al. (2010) sobre las dificultades que podrían encontrar las chicas a partir de los 12 años para ser físicamente activas concluyeron que los impedimentos valorados no les impedían excesivamente su práctica de AF, lo que les llevó a considerar la escasa importancia otorgada a la AFD y las prioridades en otros aspectos de su vida por parte de las chicas. Vázquez Gómez (1993) también lo explica dada la falta de refuerzo social hacia el deporte en las chicas y la mayor dependencia de ellas hacia las tareas familiares. Y Coakley y White (1992) encontraron que un determinante en el abandono y la falta de participación por parte de las chicas, que no se daba en los chicos, es la necesidad de que éstas estén reforzadas por una persona de su familia o alguien con bastante cercanía a ellas. Además, cuando no existían estos refuerzos, ya no sólo no se las animaba, sino que no estaba muy bien visto. Este tipo de presiones venían desde sus propias madres o padres, pero también desde sus hermanos y novios que finalmente provocaban que entre “la mayoría de las chicas aceptaran esta forma de “protección” que en última instancia limitaba su participación activa en los juegos y deportes y destinadas a ser espectadoras pasivas” (Coakley & White, 1992).

La profundización en las causas del abandono nos lleva a nuevos resultados que apuntan a que, no es sólo una cuestión de falta de tiempo. Fernández et al. (2002) obtuvieron que, la elección inicial del deporte, las interacciones sociales tanto familiares como del grupo de iguales o el malestar en el microclima deportivo generaban el abandono. También un estudio mucho más reciente profundizó en estas cuestiones a través de diferentes grupos de discusión y entrevistas con adolescentes, sus entrenadores/as, su profesorado y sus familias (Estrada Ballesteros et al., 2010). Así detectaron las siguientes barreras:

- La inconveniencia simbólica del deporte/ejercicio para el logro de esa delgadez que constituye el ideal corporal femenino.
- El carácter marcadamente masculino de los deportes grupales más extendidos y practicados.
- La tendencia por parte de los varones a “bloquear” la participación de las chicas en las actividades que perciben como “suyas”.
- La falta de logística, organización y financiación que encuentran los equipos femeninos en muchos deportes, y que provocan una escasez de referentes femeninos en el deporte de alto nivel.

Es por ello, que en general, consideran que todas estas barreras generan “una “hostilidad” estructural en el mundo del deporte y la actividad física hacia las chicas adolescentes. Cuando crezcan y sean adultas las cosas cambiarán, al menos, en cierto

grado, pero a estas edades casi todo parece ponérseles en contra” (Estrada Ballesteros et al., 2010, p. 89).

### **5.3. La Educación Física desde la perspectiva de género**

Toda esta información que hemos ido recabando sobre la actividad físico-deportiva desde la perspectiva de género con especial atención a las edades escolares son una muestra de lo que sucede en las clases. Realizamos esta afirmación dado que, los últimos Reales Decretos y Decretos que establecen el currículo de EF, resaltan la importancia de la EF para el desarrollo de unos hábitos saludables y como una forma para la ocupación del ocio y el tiempo libre. A esta realidad podemos añadir los estudios que dan muestra de la influencia que tiene en la edad adulta la realización de AFD durante la etapa escolar (Consejo Superior de Deportes, 2011; Estrada Ballesteros et al., 2010; García Ferrando & Llopis Goig, 2011; Instituto de la Mujer, 2006; Vázquez Gómez, 1993). Y finalmente podemos apoyar esta idea en la importancia que toma la EF y concretamente el profesorado de EF en la adquisición de un hábito de actividad físico-deportiva (Fox y Biddle, 1998 en Torre Ramos, 2002).

En el caso de la EF, tal y como sucedía con la educación en general, la transmisión de los estereotipos de género en el aula se realiza desde dos vías: el currículo explícito y el oculto. Como ya hemos comentado la escuela mixta no es suficiente y aunque el currículo no sea diferenciado para chicos y chicas en EF también pueden aparecer estereotipos de género y situaciones de desigualdad (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990). En este Apartado nos acercaremos a los principales estudios en estas dos líneas.

#### **5.3.1. La transmisión de estereotipos de género en el currículo explícito**

La existencia de un currículo único para chicos y chicas no es garantía de igualdad. Éste puede estar basado en la perspectiva dominante de los varones, es decir, basado en la historia de los hombres (varones) blancos, los escritores varones, los científicos varones, etc., en otras palabras, en la cultura de los varones (Fernández-Balboa Balaguer, 1993). Es por ello que a continuación realizaremos un análisis del currículo de la LOE (vigente durante la realización del trabajo de campo) para EF desde la perspectiva de género, desde primaria a bachillerato.

##### **5.3.1.1. El currículo LOE de Educación Física en Educación Primaria**

El currículo LOE de EF para la etapa de primaria (Real Decreto 1513/2006) se caracteriza por cuatro aspectos fundamentales. En primer lugar, se hace un reconocimiento claro a la existencia de ciertos estereotipos y prejuicios vinculados al cuerpo y a la AFD. Así, refleja entre sus finalidades la necesidad de “promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo”. Normalmente lo hace sin una alusión directa a la cuestión de género a excepción del objetivo 7 que se redacta de la siguiente manera:

Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando

discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.

En consonancia con lo que reflejaba la LOE, la EF también contribuye a esa búsqueda de la igualdad efectiva entre los géneros a través de uno de sus objetivos de área. Sin embargo, mientras que sí que se hace una referencia explícita a las diferencias personales, en los niveles de habilidad o culturales, no se hace del mismo modo con las diferencias de género. En la línea de hacer explícita la cuestión de género cabe destacar uno de los criterios de evaluación del tercer ciclo.

4. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos.

Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado sitúa el trabajo en equipo, la satisfacción por el propio esfuerzo, el juego limpio y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades deportivas, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder) y si juega tanto con niños como con niñas de forma integradora.

En general, el texto utiliza formas genéricas, colectivas o dobles formas, aunque preferentemente opta por las primeras. Sin embargo, como vemos en la explicación de este criterio la doble forma se utiliza para hacer explícita la relación entre los sexos como algo importante, tanto que se sitúa en el mismo nivel que la satisfacción con independencia del resultado. En este sentido se llama la atención ante los posibles conflictos chicas-chicos que se suelen dar en situaciones mixtas en las que hay relaciones de cooperación-oposición, como es el caso de los deportes. También debemos atender a esta última cuestión, no es sólo la relación chicas-chicos, sino su importancia en los deportes, ya que esta consideración no ha aparecido vinculada a otras actividades. Especialmente cuando las actividades deportivas no tienen el mismo grado de prioridad para ambos géneros.

La segunda característica del currículo de primaria, si tenemos en cuenta la atribución de género de las actividades por géneros (deportes vs expresión) y vemos su aparición en el RD 1513/2006, podemos observar como existe bastante equilibrio en casi todos los casos. En las competencias se habla genéricamente de actividades físicas o de actividades físicas, deportivas y expresivas. En el caso de los contenidos observamos la presencia de un bloque dedicado a expresión y otro dedicado a los juegos y deportes. Mientras que la expresión aparece en todos los cursos, de manera más explícita, el deporte aparece en el tercer ciclo. Esto tiene bastante sentido a la vista de cómo es el desarrollo del alumnado en esta etapa y la complejidad cognitivo-motriz de los deportes colectivos y que se ha recomendado normalmente a partir de cuarto de primaria y especialmente para el tercer ciclo (Contreras Jordán, De la Torre Navarro, & Velázquez Buendía, 2001). Así, al llegar al tercer ciclo podemos hablar de un currículo claramente deportivizado porque, aunque los bloques de contenidos cuantitativamente se mantienen estables los criterios de evaluación están fuertemente vinculados al deporte.

En tercer lugar, la idea de la transmisión cultural de valores aparece fuertemente vinculada al deporte:

De la gran variedad de formas culturales en las que ha derivado la motricidad, el deporte es una de las más aceptadas y difundidas en nuestro

entorno social, aun cuando las actividades expresivas, los juegos y los bailes tradicionales siguen gozando de un importante reconocimiento. Con ello, la complejidad del fenómeno deportivo exige en el currículo una selección de aquellos aspectos que motiven y contribuyan a la formación del alumnado, tanto desde la perspectiva del espectador como desde la de quienes los practican (RD 1513/2006).

Si bien es importante reconocer los valores culturales que se transmiten a partir de las manifestaciones deportivas desde la EF, desde la perspectiva de género debemos hacer dos consideraciones. La primera de ellas es hacer explícitos los estereotipos de género asociados al deporte en sí mismo. Y, en segundo lugar, reconocer que en otro tipo de actividades también se da la transmisión de valores, en general, y de género, en particular, y especialmente en el caso de la expresión corporal a la vista del fuerte sesgo que existe en la elección de este tipo de actividades.

El cuarto aspecto a señalar es cómo se utiliza el lenguaje en el currículo de primaria. En general no parecen rasgos sexistas ni estereotipados, más allá de las asociaciones explícitas e implícitas que ya hemos señalado. En el caso de los usos androcéntricos podemos decir que, en general, existen muchas formas genéricas a partir de colectivos (alumnado, equipo, grupo), genéricos (persona); también aparecen dobles formas (alumnos y alumnas; compañeros y compañeras, niños y niñas) aunque siempre se produce en el mismo orden de aparición (masculino-femenino). Cuando aparecen usos androcéntricos suelen ser asociados al masculino genérico de formas más sutiles como: los demás, uno mismo. Llamamos la atención que aparecen formas específicas del deporte en masculino genérico como pueden ser: perspectiva del espectador, compañeros de equipo, el atacante, el defensor, lo cual refuerza que el deporte ha sido tomado desde un punto de vista androcéntrico y todavía guarda algunos rasgos de este tipo.

Para terminar, podemos destacar del siguiente nivel de concreción, el Decreto 22/2007 de la Comunidad de Madrid, realiza algunos cambios en el currículo de EF. El primero es que suprime una alusión directa a como la EF debe alejarse de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo y párrafos después introduce la idea del carácter abierto de la práctica deportiva donde ahonda en la necesidad de desvincularlo de diferencias de género, entre otras cuestiones.

En lo que se refiere a los elementos curriculares, mantiene todo el redactado de la contribución a las competencias básicas. Los objetivos los complementa con cinco nuevos referidos a cuestiones como: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la comprensión lectora, las actividades físicas en el medio natural (AFMN), la autonomía en la práctica de actividades deportivas y la iniciativa individual y el trabajo en equipo. También se complementan los contenidos en todos los cursos y bloques; y los criterios de evaluación se mantienen en todos los cursos.

### **5.3.1.2. El currículo LOE de Educación Física en Educación Secundaria**

El currículo LOE de EF para la etapa de Secundaria en su introducción realiza un planteamiento de la asignatura donde se da la orientación general del área y la explicación de los bloques de contenidos. El único aspecto que podría tener relación con la cuestión de género es cuando se asocia cómo las AFD contribuyen al desarrollo de la igualdad, entre otras cuestiones, sin que se haga referencia expresa a la cuestión

de género. A lo largo de toda esta introducción se hace alusión a la importancia de la AFD para la salud y como ocupación del ocio y el tiempo libre, pero lo hace sin aludir expresamente al abandono tan notable que se da en estas edades y especialmente entre las alumnas.

En relación con las actividades que los estudios marcan como preferidas para las chicas o los chicos quedan recogidas en dos bloques de contenidos. La descripción de cada uno de estos bloques nos da la orientación y la consideración de los mismos. Mientas que el bloque de juegos y deportes se define por su carácter educativo, como mejora de las capacidades y por su fomento a la participación, la solidaridad la cooperación, la colaboración y la no discriminación, el bloque de expresión corporal se asocia a la comunicación, el disfrute y el enriquecimiento personal.

Prácticamente todas las competencias en la EF de secundaria se tratan desde todo tipo de actividades. Sin embargo, la competencia social y ciudadana aparece fuertemente vinculada a las actividades deportivas bajo el cumplimiento de la normativa de los deportes y las actitudes de respeto. También llama la atención cómo la competencia cultural y artística aunque está muy vinculada con todo tipo de actividades (los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como parte del patrimonio cultural de los pueblos), sólo incide en el tratamiento crítico de estas manifestaciones en el caso de los deportes: “esta materia está comprometida con la adquisición de una actitud abierta y respetuosa ante el fenómeno deportivo como espectáculo, mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen” (Real Decreto 1316/2006). Desde el punto de vista del género conviene mantener esta actitud crítica en todos los sentidos, por ejemplo, los juegos, las canciones o los bailes tradicionales suelen estar cargados de contenidos estereotipados (Trigueros Cervantes, 2000) y suelen asignar roles diferenciados según el género.

Al pasar a los bloques de contenidos y criterios de evaluación de cada uno de los cursos, se aprecia una considerable prioridad de los deportes frente a otras actividades como las relacionadas con el medio natural y la expresión corporal. Dadas las elecciones de nuestro alumnado en esta etapa, un currículo con una clara orientación hacia el deporte favorecerá a aquellas personas más motivadas por este tipo de actividades que, a la vista de los estudios, parecen ser más los chicos que las chicas. Las diferencias cuantitativas (número de contenidos y criterios de evaluación asociados a cada tipo de actividad) no es lo único relevante. La expresión corporal en secundaria tiene una orientación algo vaga y poco clara, aspecto que ya ha sido destacado (Gil Ares & Coterón López, 2010) con una clara orientación hacia el baile, la danza y el ritmo, por lo que no es de extrañar que el profesorado se encuentre con dificultades y desestime su desarrollo además de que puedan existir problemas como la falta de formación, reticencias del alumnado, etc. (Archilla Prat & Pérez Brunicardi, 2012).

El uso del lenguaje está bastante cuidado, no aparecen rasgos sexistas ni estereotipados. En general, suele ser no androcéntrico a través del uso de expresiones como alumnado, profesorado, personas, etc. Sin embargo, las formas menos llamativas persisten (por ejemplo: los demás, los jóvenes, los participantes). Así mismo, el uso androcéntrico aparece en formas como los jugadores, los oponentes, los compañeros, el adversario y ligados a ellos otros adjetivos también haciendo uso del masculino genérico. Este lenguaje está claramente vinculado al mundo del deporte, donde como ya hemos visto tradicionalmente se ha asociado a los varones y así parece que se sigue reflejando en el lenguaje del currículo:

El alumnado participará en situaciones competitivas del deporte colectivo escogido. Se valorará su capacidad de implicarse y esforzarse en cumplir las responsabilidades que le asigna su propio equipo. También se valorará el respeto a las normas, al árbitro, a los propios compañeros y a los oponentes, así como la aceptación del resultado. Cuando actúe como espectador se valorará, la capacidad de mostrarse participativo y motivado por la competición y el respeto a jugadores, al árbitro y sus decisiones. (Real Decreto 1316/2006).

También es reseñable la aparición de una doble forma. La destacamos porque en este currículo no es frecuente su uso, pero al llegar al siguiente contenido aparece el doblete: “Predisposición a realizar los bailes y danzas con cualquier compañero y compañera” (Real Decreto 1316/2006) (de forma similar aparece en el criterio de evaluación). Esto es importante desde dos puntos. Por un lado, debido a la segregación en las clases entre chicos y chicas a la hora de formar grupos (ver Apartado 5.3.5.1). Por otro lado, debido a la gran aceptación entre las chicas de las actividades relacionadas con los bailes y la escasa participación por parte de los chicos. Por último, vemos que el hecho de que se aluda a cualquier compañero o compañera sin asociar necesariamente parejas mixtas es una ruptura de la heteronormatividad vigente en la sociedad.

En el criterio de evaluación vinculado a este contenido se da especial relevancia al contacto corporal (Real Decreto 1316/2006):

6. Realizar bailes por parejas o en grupo, indistintamente con cualquier miembro del mismo, mostrando respeto y desinhibición.

El alumnado deberá interactuar directamente con sus compañeros y compañeras, respetándose y adaptándose a cada uno de ellos. En la propuesta de formas jugadas o bailes se plantearán actividades donde la distancia y el contacto directo entre los integrantes sea variable, de menor a mayor proximidad entre los participantes, y serán seleccionadas en función de las características del grupo.

La cuestión es llamativa cuando la mayoría de los deportes colectivos o los de lucha, tal y como propone este RD 1316/2006, suelen ser de contacto y sin embargo en ellos no se hace alusión a las relaciones de proximidad. Nuevamente la lectura de género nos vincula a las relaciones de la sexualidad y los roles entre varones y mujeres, los tabúes respecto al contacto cercano, etc.

En el caso de la concreción para la Comunidad de Madrid, existen pocos cambios. Se mantiene prácticamente todo el redactado de introducción, las competencias básicas y los criterios de evaluación. Se amplían los contenidos para todos los bloques y cursos. Encontramos cambios en los objetivos con pequeñas modificaciones en el redactado de algunos de ellos, con tres nuevos objetivos dirigidos a los valores culturales de los juegos y deportes, el conocimiento de las posibilidades que ofrece el entorno para las AFD y el conocimiento corporal y la mejora de la condición física. Y queda algo diluido entre otros objetivos del Decreto 23/2007, el número 10 del RD 1316/2006.



### **5.3.1.3. El currículo LOE de Educación Física para Bachillerato**

El currículo LOE de bachillerato destaca por tres cuestiones fundamentales. En primer lugar, hay una clara orientación hacia la salud y hacia las capacidades y habilidades necesarias para desarrollar planes de AFD fuera del contexto escolar y a lo largo de sus vidas.

En segundo lugar, existe bastante equilibrio en las actividades que más interés suscitan entre chicos y chicas. Así, encontramos un objetivo y un criterio de evaluación para cada uno de los tipos de actividades con mayores diferencias entre los gustos de chicos y chicas, es decir, entre las actividades deportivas y las actividades expresivas. Aunque hay una pequeña diferencia en los contenidos donde las actividades deportivas cuentan con cinco y las expresivas sólo con tres.

Y, en tercer lugar, y quizás lo más llamativo, es que no aparece ninguna referencia a los valores de igualdad o no-discriminación en ningún sentido, tampoco aparecen alusiones a los valores de lo corporal, que sólo parecen intuirse entre los contenidos referidos a los hábitos saludables y nocivos. Finalmente, a lo largo del texto no aparecen marcas sexistas o estereotipos y sólo en una ocasión aparece una marca androcéntrica con un masculino genérico, para evitar esos usos han optado por los genéricos colectivos (alumnado, profesorado).

Como en las etapas anteriores, en el Decreto 67/2008 de la CAM, los cambios son pocos. Se incluye un objetivo de carácter actitudinal, se realizan pequeños cambios en los contenidos y la introducción de alguno nuevo, lo más relevante, son los criterios de evaluación que incorpora dirigidos hacia el incremento de la capacidad física, las representaciones corporales, las técnicas de relajación, actitudes y el uso de las TIC en relación con la AFD.

### **5.3.1.4. La Educación Física en la LOMCE: breve reseña sobre sus modificaciones**

Desde la toma de datos, con la legislación LOE, al momento actual, con legislación LOMCE, y sin la seguridad de lo que pasará para los próximos cursos, nos parece interesante hacer una reseña de la LOMCE. Consideramos que, sin ser la legislación vigente durante la investigación, el análisis de la LOMCE esta nos aporta una visión de cómo se afronta y qué evolución ha habido en relación con la equidad de género desde el periodo de vigencia de la LOE al de la LOMCE. Antes de avanzar, debemos considerar, como ya hemos comentado en el Apartado 4, que la LOMCE es heredera de la LOE, por cuanto su redacción es una modificación, unos aspectos se mantienen, otros se suprimen, otros se modifican o se complementan, etc. Sin embargo, al llegar a los currículos los cambios son bastante más llamativos.

En términos generales de estructuración, encontramos tres grandes cambios en los currículos: el primero es la introducción de un nuevo elemento curricular: los estándares de aprendizaje. Éstos se definen como “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado” (Real Decreto 126/2014, Artículo 2. Definiciones).

El segundo es que la organización de las asignaturas establece tipologías de materias: troncales, específicas, libre configuración en todas las etapas educativas. Esto genera una clara jerarquización de las mismas, así la administración tiene una mayor competencia en la definición de las asignaturas troncales y menor en las específicas. Esta tipología de las materias genera una elección prematura y la no-obligatoriedad de algunas de ellas.

El tercero es que la elaboración del currículo, a partir de los reales decretos comienza en los objetivos de las etapas y, al llegar a las áreas, se definen únicamente los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. Este último cambio puede entenderse como una sobrevaloración de la evaluación por encima de otros aspectos, que genera que el proceso de diseño de programas de la LOGSE, basado en objetivos o el de la LOE, basado en las competencias y en los objetivos, cambie radicalmente ya que el currículo LOMCE no define la contribución de las materias a las competencias ni tampoco establece los objetivos de las mismas.

En cuarto lugar, los contenidos sólo aparecen al llegar a los Decretos (89/2014 de primaria, 48/2015 de secundaria y 52/2015 de bachillerato) que desarrolla la CAM. Además, lo hace de manera escueta, especialmente para la etapa de ESO y la de bachillerato. También referido a contenidos, encontramos un cambio en la manera de desarrollarlos, pues pasamos de los bloques tradicionales, en la LOE; a la organización por dominios de acción (Larraz Urgelés, 2004) en la LOMCE.

El análisis de los elementos curriculares de la LOMCE desarrollados en los Reales Decretos (126/2014 y 1105/2014) y Decretos (89/2014, 48/2015 y 52/2015) nos ofrece como resultado que no se realiza ningún tipo de alusión a los valores de igualdad o no-discriminación, ni ninguna referencia a la cuestión de género. Como mucho podrían incluirse esas cuestiones bajo el paraguas del respeto hacia a la diversidad de capacidades físicas, aun cuando la realidad de género no es una cuestión de capacidad física. De esta manera, algunas cuestiones que se señalaban en el marco de la LOMCE sobre la igualdad no se trasladan, al menos en EF, a los desarrollos curriculares, dando muestra de una falta de conciencia real sobre la cuestión de género.

En relación con el uso del lenguaje en los Reales Decretos mantienen la línea del uso de genéricos y dobles formas, se siguen dando algunos masculinos genéricos y un orden de aparición donde los varones siempre aparecen en primer lugar. Lo llamativo es cómo al llegar a los Decretos de la Comunidad de Madrid se ha descuidado bastante el lenguaje, todo el texto aparece en masculino genérico y ni siquiera aparecen formas genéricas como alumnado.

#### **5.3.1.5. El currículo explícito en el tercer nivel de concreción**

El currículo se sigue desarrollando hasta un tercer nivel de concreción, donde el profesorado de EF termina de completar los objetivos, contenidos y criterios que estructurarán sus unidades de trabajo. Gracias al carácter flexible del currículo, encontramos que podríamos realizar una gran diversidad de actividades y que no se cierra a actividades concretas. Por ejemplo, se habla de actividades de expresión o bailes, sin cerrar si podemos hacer improvisación, teatro de máscaras, bailes de salón, hip-hop o aerobio; tampoco establece un número fijo de horas para cada uno de los contenidos. Sin embargo, si pensamos en los gustos e intereses tan dispares entre

chicas y chicos, que se traducen en experiencias motrices muy dispares, cabe preguntarse si las programaciones de aula se acercan del mismo modo a todos estos.

Los estudios que han investigado acerca del peso de cada uno de los bloques de contenidos en las programaciones de EF han concluido que el bloque de contenidos que más se trabaja tiene que ver con los juegos competitivos, deportes y condición física (Castillo Andrés, 2009; Fernández García et al., 2008; García Monge & Martínez Álvarez, 2000; Martín Rodríguez et al., 2009; Molina Pedrajas et al., 2003; 2005; 2008; Moreno Murcia, Sicilia Camacho, Martínez Galindo, & Alonso Villodre, 2008; Sáenz-López Buñuel, Sicilia Camacho, & Manzano Moreno, 2010) y se omiten o se trabajan en menor medida el bloque de expresión corporal (Martín Rodríguez et al., 2009; Molina Pedrajas, Torre Ramos, Miranda León, & Martínez de Quel Pérez, 2008; Valdivia Moral, Sánchez Pato, Alonso Roque, & Zagalaz Sánchez, 2010), las actividades en el medio natural (Molina Pedrajas et al., 2005; Molina Pedrajas et al., 2008; Sáenz-López Buñuel et al., 2010), o las actividades relacionados con la relajación, hábitos posturales, orientación (Fernández García et al., 2008).

Por su parte Sáenz-López Buñuel et al. (Sáenz-López Buñuel et al., 2010), encontraron diferencias entre profesores y profesoras a la hora de establecer los objetivos, contenidos y la evaluación. Así, las mujeres utilizan más los contenidos de expresión corporal que los hombres, también valoran por encima las capacidades socio-afectivas y las que conducen a un ambiente lúdico y menos a las referidas al rendimiento deportivo. En su tesis Girela Rejón (2004) detectó que el profesorado de EF concede mayor importancia a los deportes frente a la expresión corporal en su formación determinando la diferente presencia de estos contenidos en la EF escolar. Así mismo, según el estudio de Valdivia Moral et al. (2015), el profesorado opina que las chicas prefieren trabajar el bloque de expresión y los chicos el bloque de juegos y deportes.

Desde el punto de vista del alumnado estudiado por Blández Ángel et al. (2007) en las clases de EF se trabajan tanto contenidos que gustan más a los chicos como los que son preferidos por las chicas. Sin embargo, cuando profundizaron en sus opiniones a través de grupos de discusión y entrevistas obtuvieron que: se tratan más las actividades que más gustan entre los chicos y que cuando se introducen actividades preferidas por las chicas se les dedica menos tiempo y éstas suelen tener problemas de aceptación entre el alumnado. Ahondando en la perspectiva del alumnado otros estudios (García Monge & Martínez Álvarez, 2000; Soler Prat, 2008; 2012) también obtuvieron reticencias por parte de los chicos al trabajar sobre otros contenidos diferentes a los deportes y, sin embargo, ellas aceptan con menos oposición actividades que no son su resistencia, reforzando “la idea de que el único currículum legítimo de EF es el que se acerca a la cultura lúdica masculina y que debe ser ésta la que predomine en la escuela mixta” (García Monge & Martínez Álvarez, 2000, p. 104).

Esta situación en la que el deporte predomina sobre el resto de contenidos es lo que Sparkes (1988) denomina como perspectiva deportiva de la EF. Ésta es una concepción reduccionista que se aleja de los intereses y las experiencias de las niñas (Galera Pérez, 2001). La realidad de unas programaciones donde destaca lo deportivo, la mayor importancia que el profesorado concede a estos contenidos y las expectativas que el profesorado tiene sobre las preferencias del alumnado generan que el currículo de EF favorezca claramente los intereses de los chicos frente a los de las chicas. Además, como ya hemos visto en apartados anteriores, los diferentes gustos son los que determinan el tipo de práctica que realizan y, por lo tanto, la experiencia que

tienen. Así, cuando los alumnos llegan a clase no sólo tienen más interés hacia las actividades propuestas, sino también más experiencia (este aspecto también ha sido señalado por (García Monge & Martínez Álvarez, 2000) y esto se relaciona con su motivación percibida para su realización (Castillo Fernández & Balaguer Solà, 1998). Y como sabemos, la experiencia y la repetición son aspectos fundamentales en el aprendizaje motor y por tanto en el rendimiento que se obtiene (Ruiz Pérez, 1994).

Así, todo esto genera una carga cultural difícil de deconstruir (Soler Prat, 2012) especialmente cuando se trata de actividades con una carga cultural masculina tan fuerte como es la EF, en general, y el deporte en particular haciendo que se mantengan las desigualdades y los estereotipos (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; García i Bonafé & Asins Muñoz, 1994; Soler Prat, 2012; Vázquez Gómez et al., 2000). Para acabar este Apartado no debemos olvidar que “los contenidos de aprendizaje no tienen en sí mismo orientación sexista, sino que es la carga histórica y social la que ha hecho esta atribución de género” (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990, p. 72). No se trata de suprimir una parte del currículo, se trata de ser consciente de la gran diversidad de contenidos existentes, la diversidad de intereses y la carga de estereotipos que contienen de manera que sepamos combinar estas tres variables y utilizarlas para romper ciertos estereotipos e incrementar los intereses y las posibilidades de nuestro alumnado.

### **5.3.2. La transmisión de estereotipos de género en el currículo oculto**

En cierto sentido, el currículo oculto actúa como una pantalla altamente selectiva y potente que filtra aquello sobre lo que prestamos atención y lo que ignoramos, creando así un mundo único contextualizado. Esto limita con frecuencia nuestra capacidad para tomar conciencia de nuestra victimización (ser víctima o victimizar a otros) y para imaginar otros mundos y posibilidades. (Fernández-Balboa Balaguer, 1993). A través de los diferentes estudios vemos como este currículo oculto utiliza muy diversos mecanismos de transmisión: organización del aula, metodologías, trato del profesorado, etc.

En cuanto a la organización en el aula podríamos hablar de varios aspectos. En primer lugar los estudios sobre el uso de los espacios en EF suelen concluir que los alumnos varones utilizan más espacio y espacios centrales (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; González Calvo, 2006; Scharagrodsky, 2004; Valdivia Moral, López López, Lara Sánchez, & Zagalaz Sánchez, 2012). Sin embargo, no todos los estudios llegan a esta conclusión (Castillo Andrés, 2009; Molina Pedrajas et al., 2005; Vázquez Gómez et al., 2000). Estas divergencias en los resultados no aparecen en los estudios sobre la ocupación en los tiempos no dirigidos como el recreo, donde los chicos ocupan espacios más amplios y centrales (Cantó Alcaráz & Ruiz Pérez, 2005; Clark & Paechter, 2007; Consejo Superior de Deportes, 2011).

En lo que se refiere a la formación de agrupaciones, los resultados de algunas investigaciones muestran que la tendencia del alumnado es a agruparse en función de su amistad lo cual suele ir unido al género (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Bain, 1985; Castillo Andrés, 2009; Davis, 2000b; García Monge & Martínez Álvarez, 2000; González Calvo, 2006; Molina Pedrajas et al., 2005). Sin embargo, cuando depende del profesorado no se hacen planteamientos diferenciados (Castillo Andrés, 2009; Vázquez Gómez et al., 2000). Una organización homogénea o heterogénea en cuanto al género puede tener diferentes consecuencias. Algunos estudios han revelado

la existencia de conflictos cuando los grupos son mixtos (Bain, 1985) o diferencias en los niveles de aprendizaje (Scranton, 1995); otros hablan de desigualdades en el acceso a los recursos o reproducción de estereotipos cuando los grupos son homogéneos (Castillo Andrés, 2009), de manera que surge el mismo debate que con los modelos de escuela.

En tercer lugar, algunos estudios obtienen un reparto desigual del material, siendo los chicos los que cogen los mejores materiales y especialmente, cuando éste es escaso, suelen surgir conflictos donde los chicos son quienes salen ganando (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990). También se ha encontrado que los alumnos muestran más interés por manipular el material y son los primeros en ir a cogerlo (Scharagrodsky, 2004). Por su parte Molina Pedrajas et al (2005) analizaron cómo los chicos y las chicas tenían una percepción estereotipada del material y que ellos preferían usar preferentemente balones y las chicas utilizaban cualquier material por lo que concluyeron que éstas se habían adaptado a los materiales tradicionalmente masculinos de la EF y los chicos no. No obstante, cuando hablamos del reparto que hace el profesorado, la tendencia es a un reparto más igualitario (Castillo Andrés, 2009).

En cuarto lugar, la metodología empleada también se considera que puede establecer diferencias de género. En este sentido el análisis realizado por Álvarez Bueno y Vázquez Gómez (1990) determina que en cualquier estilo de enseñanza pueden darse situaciones de discriminación o estereotipadas, pero que los métodos individualizados pueden proporcionar un aprendizaje menos discriminatorio al centrarse en las características de la alumna/o. Por el contrario, los estilos o técnicas más cercanos a la instrucción directa con enseñanza masiva suelen exigir ajustarse a un modelo preestablecido que suele ser un modelo masculino.

Como quinto aspecto del currículo oculto encontramos las expectativas del profesorado. Diversos estudios han encontrado que el profesorado tiene unas expectativas diferentes entre chicos y chicas, que éstas son estereotipadas y que generan en el profesorado una predisposición favorable hacia los chicos (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Castillo Andrés, 2009; Constantinou, Manson, & Silverman, 2009; Martinek, 1989; Scharagrodsky, 2004; Vázquez Gómez et al., 2000, entre otros). Las expectativas están relacionadas con el denominado “Efecto Pigmalión” que Jiménez Castuera et al. (2002, p. 43) explican para el caso de las expectativas del profesorado de EF sobre sus alumnas: “si el profesorado cree en la capacidad física y en sus posibilidades motrices, éstas desarrollarán al máximo todo su potencial independientemente del estereotipo femenino”. No obstante, no debemos olvidar que la percepción de las chicas no sólo estará mediada por las expectativas de su profesorado sino por las de sus iguales, sus familias o cualquier otra persona relevante de su entorno.

Otro aspecto que se ha estudiado para analizar cómo se traslada el currículo oculto es la igualdad de trato por parte del profesorado. En este sentido los estudios utilizan diferentes variables. Una de estas variables es el uso del lenguaje que trataremos en el siguiente Apartado, por ser la que está directamente más relacionada con nuestro objeto de estudio. Otra el uso de las demostraciones, así de los estudios que hemos encontrado todos ellos encontraron que se utilizaba más a los chicos que a las chicas a la hora de hacer un ejemplo (Castillo Andrés, 2009; Molina Pedrajas et al., 2005; Vázquez Gómez et al., 2000), esta situación es especialmente preocupante si los modelos reproducen las expectativas y estereotipos de los contenidos, es decir, los chicos ejemplifican en los deportes colectivos y las chicas en bailes.

Otras dos variables que también muestran un trato favorable hacia los chicos es el contacto físico por parte del profesorado y el grado de aceptación de sus ideas según los resultados de las investigaciones de Castillo Andrés (2009) y Vázquez Gómez et al. (2000). Esto genera una serie de vínculos y refuerzos con los alumnos que llegan en menor medida a las chicas. Además, otra variable que también se ha analizado con resultados positivos para los chicos es el apoyo percibido por parte del profesorado que es mayor que el que perciben las chicas (Castejón Oliva et al., 2007).

La igualdad de trato por parte del profesorado también ha sido investigada a través de la percepción del alumnado. No obstante, los resultados en este sentido son contradictorios. Por un lado, hay estudios que reflejan que son los alumnos los que perciben más igualdad que las alumnas (Jiménez Castuera, García Calvo, Santos-Rosa Ruano, Iglesias Gallego, & Cervelló Gimeno, 2007; Jiménez Castuera, 2004). Por otro lado, hay investigaciones que muestran cómo los alumnos perciben en mayor medida que las alumnas la discriminación (Fernández García et al., 2008). En función de la etapa educativa Blández Ángel et al. (2007) obtuvieron que el alumnado de primaria sí percibía igualdad en el trato, pero el alumnado de secundaria no. Además, en los grupos de discusión que organizaron obtuvieron que el alumnado percibía menor exigencia a las chicas en actividades relacionadas con la fuerza y la resistencia y a los chicos en bailes y aerobic.

En la línea de la percepción de igualdad otros estudios concluyeron que un clima motivacional implicante a la tarea aumentaba la percepción de trato igualitario y que el clima implicante al ego aumentaba la percepción de discriminación. Entendían que esto era así porque, en los climas implicantes al ego, la constante comparación de resultados generaba situaciones de discriminación (Moreno Murcia, Martínez Galindo, & Cervelló Gimeno, 2011; Moreno Murcia, Huéscar Hernández, Peco, & Alarcón, 2013; Viciano Ramírez, Cervelló Gimeno, Ramírez Lechuga, San-Matías Marín, & Requena Sánchez, 2003). Estos resultados son muy significativos a la hora de saber qué tipo de motivación debemos plantear.

### **5.3.3. Otras diferencias de género en el aula de Educación Física**

Las diferencias de género no sólo aparecen por el currículo explícito u oculto que se desarrolla, en muchas ocasiones, dentro del alumnado surgen múltiples diferencias que refuerzan los estereotipos de género presentes en la sociedad y en el ámbito de la AFD. En este Apartado realizaremos un breve repaso por algunas de las cuestiones más relevantes en este sentido.

En lo que se refiere a la participación y la implicación en las tareas, todos los estudios revisados muestran que los alumnos se implican motrizmente más que las alumnas (Fernández García et al., 2008; Murillo Prado, Julián Clemente, García González, Abarca Sos, & Zaragoza, 2014; Scharagrodsky, 2004) y así lo percibe el alumnado (Azzarito & Solmon, 2009; Fernández García et al., 2008). En esta misma línea además Castillo Andrés (2009) obtuvo algunas diferencias cualitativas al observar que la implicación en la sesión estaba determinada por el sexo del profesorado y por los contenidos que se impartían. En una línea bastante similar encontramos cómo además los chicos están más interesados que las chicas por la materia (Azzarito & Solmon, 2005; Fernández García et al., 2008; Gómez Rijo, Gámez Medina, & Martínez Herráez, 2011; Hellín Gómez, Moreno Murcia, & Rodríguez García,

2006).. Además, debemos tener en cuenta las diferencias en los intereses en función del contenido, según lo que ya hemos tratado en apartados anteriores.

Por lo que respecta a las calificaciones también se han encontrado diferencias significativas. Así, las chicas perciben con mayor frecuencia que tienen problemas para aprobar aunque terminen aprobando y su percepción es más baja que en los chicos en lo que se refiere a la obtención de buenas o muy buenas calificaciones especialmente en los cursos más avanzados (Castejón Oliva et al., 2007; Hernández Álvarez & López Crespo, 2007). Finalmente, a pesar de estas diferencias encontradas en el nivel de participación, interés y calificaciones, en el estudio realizado por Hernández Álvarez y López Crespo (2007) establecieron que el nivel de satisfacción del alumnado sobre las clases y su profesorado de EF no mostraba diferencias significativas en cuanto al género.

En lo que se refiere al comportamiento de chicos y chicas en clase, en los estudios de Griffin (1984; 1985) establecieron unos patrones de participación y actitud en las sesiones de EF tanto en chicas como en chicos. En la Tabla 11 tratamos de resumir cada uno de ellos.

Tabla 11. *Patrones de comportamiento que adoptan las chicas y los chicos en clase de Educación Física*  
Adaptado de: 1. "Girls' participation patterns in a middle school team sports unit" por Patricia S. Griffin, 1984, *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.  
2. "Boys' participation styles in a middle School Physical education team sports unit" por Patricia S. Griffin, 1985, *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.

<b>PATRONES ENCONTRADOS ENTRE LAS CHICAS</b>	<b>PATRONES ENCONTRADOS ENTRE LOS CHICOS</b>
Deportistas Implicadas, hábiles, participan con los chicos.	Machos Habilidosos y entusiasmados por el deporte. Otras personas en clase les tratan como líderes. En la interacción son agresivos.
Jugadoras secundarias (Junior Varsity Players) Adoptan roles secundarios, su participación es inestable y presentan menor habilidad; muestran disfrute.	Aprendices de Machos Se diferencian de los machos por tener un tamaño corporal y habilidades motrices menores. Su forma de interacción con ellos es de un reconocimiento de su propia inferioridad.
Animadoras Participan de manera indirecta tienen niveles bajos de habilidad, parecen disfrutar con la actividad.	Chicos guapos Tienen niveles de habilidad medios, disfrutan de los juegos de equipo. Suelen actuar como líderes, interactúan con todas las personas de clase.
Almas perdidas Permanecen invisibles en el juego y para el resto del alumnado, tienen niveles de habilidad bajos.	Jugadores invisibles Aparecen en el juego, pero sin participar en el juego
Mujeres fatales Pueden presentar diferentes niveles de habilidades, pero no muestran interés por el juego, suelen tener problemas de comportamiento y están preocupadas por su apariencia física.	WIPS (weakly interacting massive particles) En español "partículas masivas que interactúan débilmente". No tienen buena habilidad en deportes de equipo, no juegan de modo agresivo, no se implican en el juego. Suelen ser objeto de burla.
Evasoras del sistema ("sistem beaters") Buscan cualquier excusa "legal" para librarse de la clase.	

La mayoría de las chicas pertenecían a los grupos de las jugadoras secundarias, las animadoras o las almas perdidas y éstas se caracterizaban por actitudes poco asertivas hacia las clases que Griffin categorizó en: las renuncias a la práctica (comentarios basados en el “no puedo”); desestimación de la práctica (dejar que haga otra persona); los intentos vacilantes; el consentimiento de las órdenes de otras personas (Griffin, 1984).

Por parte de los chicos lo más interesante es el reconocimiento de la existencia de diferentes roles más allá de los tradicionales. Ciertamente los machos, aprendices de machos tienen buenas habilidades motrices, tratan de modo agresivo al resto de la clase e interactúan con frecuencia con el profesorado como se considera típico en los chicos en las clases de EF (Griffin, 1985).

Los estudios en nuestro país muestran cómo los chicos tienen niveles de indisciplina significativamente mayores (Jiménez Castuera et al., 2007), variable que correlaciona positivamente con la orientación al ego, uno de los aspectos que hemos señalado anteriormente como de predisposición hacia la discriminación. Además de esta diferencia, en lo relativo al género, diversos estudios han mostrado cómo los chicos limitan las oportunidades de aprendizaje de las chicas (Azzarito, Solmon, & Harrison, 2006; Bain, 1985; Berg & Lahema, 2010; Griffin, 1984; 1985). Estos conflictos en las relaciones interpersonales en palabras de Marcelino Vaca (1996) provocan que, al no estar bien asentada la estructura de las relaciones sociales, sea muy difícil conseguir un desarrollo pleno de la materia. Esto es determinante en el caso particular de las relaciones condicionadas por el género por la presencia de actitudes y estereotipos sexistas (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Blández Ángel et al., 2007; Castillo Andrés, 2009; Fernández García et al., 2008; Instituto de la Mujer, 2006; Molina Pedrajas et al., 2008; Pelegrín Muñoz, León Campos, Ortega Toro, & Garcés-Fayos Ruiz, 2012; Vázquez Gómez, 1993; Vázquez Gómez et al., 2000).

#### **5.3.4. Los estereotipos en la Educación Física desde de la perspectiva de género**

Ya hemos establecido cómo se transmiten los estereotipos en la EF, ahora es el momento de conocer qué estereotipos relativos al género se dan en las clases de EF, la forma concreta que adoptan y la relación con los estereotipos de género que nos encontramos en el lenguaje, la escuela o la sociedad, tal y como hemos analizado anteriormente.

Los valores señalados en apartados anteriores como típicamente masculinos o femeninos y la naturaleza del deporte y de AF, tal y como hoy lo entendemos, han configurado que toda la AFD esté, generalmente, asociada a los varones. Además, como se ha asociado a los valores masculinos, se ha impedido que se impregne de otro tipo de valores, condicionando la evolución o ampliación de la AFD de forma sesgada. Es por ello que muchos estudios han concluido que la práctica de AFD por parte de las chicas está determinada por los discursos de género (Azzarito et al., 2006). Estos discursos actúan de manera diferencial entre chicos y chicas obstaculizando su continuidad en la AFD a partir de la etapa juvenil (Estrada Ballesteros et al., 2010).

En el contexto particular de los estereotipos de género en la AFD es preciso realizar tres matizaciones. Por un lado el problema de la transmisión y reproducción de los estereotipos afecta tanto a chicas como a chicos, porque determina el papel que cualquiera de los géneros debe jugar, estableciendo los valores de la feminidad y,



también, de la masculinidad (Fernández García et al., 2008; Macías Moreno, 1999). El segundo matiz es que a pesar de ser una AFD con una fuerte carga de estereotipos puede tener enorme potencial para transformar las relaciones de género (Macías Moreno, 1999; Soler Prat, 2008). El tercer matiz es que la identificación de género, es decir, el modo en que una chica o un chico asumen unos valores de feminidad o de masculinidad depende de su historia personal, su autoconcepto y los procesos selectivos con los que actúa su memoria (Fernández García, 1995).

Existen muchos estudios que muestran la presencia de estereotipos o actitudes sexistas en el contexto de la AFD y la EF. Cada estudio realiza el análisis desde unos parámetros diferentes y mediante diferentes instrumentos. Para dar una muestra de los estereotipos, prejuicios, actitudes vinculadas al género, lo que hemos hecho ha sido elaborar una tabla en la que aglutinemos todos ellos, organizándolos según las grandes temáticas que Suardiaz (2002) establecía cuando analizó los discursos androcéntricos o sexistas.

Antes de pasar a desarrollar los estereotipos queremos resaltar que los resultados más llamativos en relación con esta cuestión los encontramos en el estudio sociológico de la CAM (Estrada Ballesteros et al., 2010), donde la profundidad a la que se ha llegado en los grupos de discusión y entrevistas con adolescentes han sacado a la luz muchísimos estereotipos, generando dos modelos y concepciones muy diferenciadas de lo que es la AFD y el ideal corporal para las chicas y para los chicos en la adolescencia. En la Tabla 12 pasamos a detallar los estereotipos vinculados a la AFD y los estudios que los han puesto de manifiesto, utilizando para su organización las categorías propuestas por Suardiaz (2002) sobre los contenidos machistas.

Tabla 12. *Estereotipos presentes en la Actividad Física-Deportiva y la Educación Física*

CAT.	ESTEREOTIPOS ASOCIADOS
DESHUMANIZACIÓN: Determinismo biológico-Ideal Corporal-Sexualización de la mujer	<p>-Las diferencias entre chicas y chicos en la AFD y la EF es una cuestión natural, siempre ha sido así, es genético (Buñuel Heras, 1996; Estrada Ballesteros et al. 2010; Instituto de la Mujer 2006; Macías Moreno, 1999; Macías Moreno y Moya Morales 2002; Villanova Soler &amp; Soler Prat, 2012). Bajo esta idea general se justifican bajo el determinismo biológico las diferencias que existen entre los géneros a la hora de practicar AFD.</p> <p>-La AFD y la EF es cosa de chicos (Álvarez Bueno &amp; Vázquez Gómez 1990; Castillo Andrés, 2009; Instituto de la Mujer 2006; Jiménez Castuera et al., 2002). Este estereotipo establece la AFD como adecuada para los chicos y, por el contrario, poco adecuada para ellas.</p> <p>-Los chicos son agresivos, valentía, brutos en las AFD y EF (Álvarez Bueno &amp; Vázquez Gómez 1990; Buñuel Heras, 1996; Dowling, 2008; Estrada Ballesteros et al. 2010; Jiménez Castuera et al., 2002; Scharagrodsky 2003; 2004). Bajo esta idea se entiende que esas son las características y la forma en la que los chicos participan en la AFD por su naturaleza.</p> <p>-Las chicas son más débiles y frágiles, inseguras en la AFD y la EF debilidad o fragilidad de las mujeres (Alonso Rueda, 2007; Buñuel Heras, 1996; Dowling, 2008; Pelegrín León et al. 2012; Scharagrodsky 2003; 2004). Bajo esta idea se entiende que esas son las características y la forma en la que las chicas participan en la AFD por su naturaleza.</p> <p>-Las chicas no pueden/quieren hacer AFD y EF cuando tienen la menstruación (Álvarez Bueno &amp; Vázquez Gómez 1990; Alvariñas Villaverde et al., 2009; Jiménez Castuera et al. 2002; Moreno Murcia, Martínez Galindo &amp; Alonso Villodre, 2006; Scraton, 1995). Por un lado, las chicas asumen que no van a poder o no es conveniente la práctica de AFD y de EF durante la menstruación; por otro lado, en general el estereotipo explica que al tener la menstruación encontramos un hándicap insalvable para la AFD.</p> <p>-La AFD y EF de las chicas está ligada a su sistema reproductivo (Dowling, 2008; Instituto de la Mujer 2006). Con este estereotipo se establece que dadas las características de las chicas y su sistema reproductivo su AFD es diferente en su tipología, intensidad, etc.</p> <p>-Condición física determinada por el género (Álvarez Bueno &amp; Vázquez Gómez 1990; Castillo Andrés 2009; Fernández García, 1995; Jiménez Castuera et al. 2002). El sexo determina unas capacidades diferenciales limitando las posibilidades de uno y otro sexo.</p> <p>-Cualidades en las que destacan las chicas la elasticidad, la flexibilidad, la coordinación y el ritmo (Clement-Guillotín et al. 2013; Blández Ángel, et al. 2007).</p> <p>-Cualidades en las que destacan los chicos: resistencia y fuerza, velocidad (Clement-Guillotín et al. 2013; Blández Ángel, et al. 2007)</p> <p>-Los chicos tienen mejor sentido táctico y técnico que las chicas (Fernández García, 1995; Scharagrodsky, 2004). Este argumento se asocia a una mejor capacidad innata de los chicos para los deportes.</p> <p>-Hay AFD más adecuadas/que se le da mejor a hombres o a mejor a mujeres (Álvarez Bueno &amp; Vázquez Gómez 1990; Alvariñas Villaverde et al., 2009; Azzarito y Solmon, 2009; Blández Ángel et al., 2007; Buñuel Heras, 1996; Castillo Andrés, 2009; Clement-Guillotín et al. 2013; Instituto de la Mujer 2006; Jiménez Castuera et al. 2002; Moreno Murcia, et al. 2006; Valdivia Moral et al, 2015). Este tipo de argumentos tratan de explicar que existe una relación entre el género y las actividades más apropiadas. En este sentido se han establecido las características de las AFD de cada género y las actividades o contenidos más adecuados.</p> <p>-Las características de las AFD más apropiadas/que mejor realizan las chicas se basan en la expresividad, gracia estética, creatividad (Clement-Guillotín et al. 2013; Macías Moreno, 1999; Miranda &amp; Antúnez, 2006).</p>

**CAT. ESTEREOTIPOS ASOCIADOS**

-Las características de las AFD más apropiadas/que mejor realiza los chicos se basan en la competición, contacto, fuerza y agresividad (Clement-Guillotín et al. 2013; Miranda & Antúnez, 2006).

-Las AFD más apropiadas/que mejor realizan los chicos son: fútbol, rugby, baloncesto y en general los deportes de equipo y de contacto. (Estrada Ballesteros et al. 2010; Fernández García, 1995; Fernández García et al. 2008; Martínez Pérez, 2012).

-Las AFD más apropiadas/que mejor realizan las chicas son: gimnasia rítmica, ballet, danza, aerobio, comba de chicas, voleibol, actividades en el agua (Estrada Ballesteros et al. 2010; Fernández García, 1995; Fernández García et al. 2008; Macías Moreno, 1999; Martínez Pérez, 2012).

-Existe un ideal corporal típicamente femenino y típicamente masculino (Devís Devís et al. 2005; Estrada Ballesteros et al. 2010; Castillo Andrés, 2012).

-Los rasgos del cuerpo femenino son la delgadez y la esbeltez

-Los rasgos del cuerpo masculino son atlético, vigoroso, musculado.

-El espacio de la EF como lugar de los chicos/La AFD como dominio masculino (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez 1990; González Calvo, 2006; Scharagrodsky, 2004; Valdivia Moral et al, 2012). Este estereotipo marca que la AF y la clase de EF son un espacio propio de los chicos en el que establecen sus valores y sus normas por encima de las chicas.

-Las actividades de interior y en espacios cerrados como típicamente femeninas y las realizadas al aire libre y grandes espacios como masculinas (Táboas Pais, 2009; Táboas Pais & Rey Cao 2012; 2012a; 2012b).

-La iniciativa y el liderazgo en AFD y EF es de los chicos ("soy el capitán") (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez 1990; Dowling, 2008; Jiménez Castuera et al., 2002; Scharagrodsky, 2004; Zaravigka & Pantazis, 2012).

-Los chicos son más competitivos que las chicas (Hills & Croston, 2012). La forma de establecer el poder en la AFD es través de la comparación y la competición y son actitudes y valores en los que se socializa a los chicos generando esta creencia

-Los chicos son activos y las chicas pasivas en AFD y EF (Estrada Ballesteros et al. 2010; Scharagrodsky, 2004). Igual que el estereotipo general sobre el binomio actividad-pasividad o dominación-sumisión en la AFD se traduce como la falsa idea en la que todas las chicas son inactivas.

-Las chicas rechazan las actividades intensas (Alonso Rueda, 2007; Álvarez Bueno & Vázquez Gómez 1990; Fernández García, 1995; Jiménez Castuera et al., 2002; Moreno Murcia, et al. 2006; Oliver et al. 2009). Es la misma explicación que el estereotipo anterior, pero se hace especial hincapié en la exigencia y el esfuerzo, es decir, que cuando las chicas hacen AFD sus actividades son menos intensas

-Los chicos no dejan participar a las chicas (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez 1990; Jiménez Castuera et al., 2002). Por un lado, los chicos imponen sus formas de participar bloqueando a las chicas y éstas lo aceptan, este estereotipo reside en que la imposición de esta norma sea algo natural y que se deja pasar.

-La AFD como actividad social y lúdica corresponde a los chicos (Estrada Ballesteros et al. 2010)

- En los medios de comunicación las mujeres deportistas están representadas por su estatus vicario y las referencias a su vida personal y familiar (López Díez, 2011). Este no es un estereotipo como tal sino una actitud sexista o una manifestación de sexismo en las noticias deportivas en los medios de comunicación, generando una falsa idea de la vinculación mujer y deporte.

SUBORDINACIÓN  
Espacio público y privado-Roles pasivos y activos

**CAT. ESTEREOTIPOS ASOCIADOS**

**MENOSPRECIO**

**Infravaloración de su capacidad-Invisibilidad**

- Las chicas son torpes/menos hábiles, los chicos son mejores/más hábiles o los chicos son mejores/se les da mejor que a las chicas. (Alonso Rueda, 2007; Álvarez Bueno & Vázquez Gómez 1990; Berg y Lahema, 2010; Buñuel Heras, 1996; Castillo Andrés, 2009; Dowling, 2008; Fernández García, 1995; Jiménez Castuera et al., 2002; Pelegrín León et al., 2012). Este tipo de sentencias se consideran estereotipos al parecer como una generalización o entendiéndolo como algo natural o sin reconocer la existencia de los factores que influyen en el hecho de que se den unas diferencias.
- Los chicos infravaloran a las chicas en la realización de AFD y EF (Scharagrodsky, 2004). Durante las clases de EF o las prácticas de AFD los chicos menosprecian las decisiones y acciones llevadas a cabo por las chicas, se muestran más duros con ellas que con otras personas.
- En las AFD y EF se menosprecia todo aquello asociado a lo femenino (Scharagrodsky, 2004). Como consecuencia de lo anterior cualquier característica femenina en las AFD y en las clases de EF se infravalora o no se tiene en cuenta.
- Las actividades que les gustan a las chicas no les gustan a los chicos (Alonso Rueda, 2007), aunque también puede darse al revés, lo cierto es que las chicas se han adaptado al modelo masculino y los chicos no han realizado estas adaptaciones, (Moreno Murcia et al., 2006). Tomamos esta afirmación en dos sentidos. En el primero y como en los casos anteriores, los chicos desprecian todo tipo de prácticas femeninas por los estereotipos asociados a las mismas. Por otro lado, esta cuestión resulta ser una realidad, existe rechazo, el estereotipo es cómo esa realidad se ha basado en prejuicios.
- Las chicas tienen menor posibilidad de aprendizaje que los chicos (Moreno Murcia et al., 2006). Este tipo de comentarios por parte del profesorado o de otras personas establece que las chicas no aprenderán generando unas expectativas en el profesorado, las alumnas y, en general, en la clase.
- A las chicas no les interesa/motiva la AFD y la EF (Estrada Ballesteros et al, 2010; Instituto de la Mujer, 2006; Moreno Murcia et al., 2006; Villanova Soler & Soler Prat, 2012). Como sucede con el nivel de práctica la socialización temprana en unos valores estereotipados aleja a las chicas de la práctica asumiendo que no es su espacio.
- Los chicos no discriminan a las chicas, ellas solas se salen de la AFD (Alonso Rueda, 2007). En la línea del estereotipo anterior en ese caso se establecen factores equivocados a la desmotivación de las chicas en las AFD o la EF.
- Las chicas deben hacer deporte recreativo, pero no de competición (González Palomares & Rey Cao, 2013; Instituto de la Muer, 2006; Táboas Pais & Rey Cao, 2011). Igual que se asocian unos estereotipos a las características de varones y mujeres, también al tipo de prácticas más adecuadas, pero en este caso se da un menor valor a las prácticas recreativas que a las competitivas.
- Los profesores de EF son mejores que las profesoras (Berg & Lahema, 2010; Castillo Andrés 09). En la línea de los estereotipos que fijan a los varones como más capaces para la AFD, en este caso se infravalora la labor de las mujeres en su rol docente.
- Invisibilidad de la mujer deportista: superabundancia de deportistas masculinos y una ausencia casi total de figuras femeninas (Estrada Ballesteros et al., 2010; González Ravé et al., 2004, López Díez, 2011). En este caso hablaríamos de una actitud sexista que aparece basada en el estereotipo de la mayor importancia de los deportistas de élite varones sobre las mujeres.
- Desconocimiento de deportistas femeninas frente a masculinos (López Crespo, 2007). Esta situación sexista sería consecuencia de la anterior.

**CAT. ESTEREOTIPOS ASOCIADOS**

MISOGINIA

-Insultos y conductas agresivas hacia las chicas o los chicos, las masculinidades subordinadas (López Crespo, 2007; Piedra Cuadra et al., 2013; Scharagrodsky, 2004; Scraton; 1995; Soler Prat, 2006). Fruto de las desigualdades de los discursos que infravaloran y subordinan a las chicas en la AFD o de todos los estereotipos que venimos señalando surgen conductas y actitudes sexistas violentas que van desde lo verbal a lo físico.

HETERO-NORMATIVIDAD

Heterosexualidad como norma-Desprecio de homosexualidad, masculinidades/feminidades

-En la AFD y EF todo lo que se salga de las normas marcadas por la heterosexualidad es motivo de menos precio (Dowling, 2008; Hills & Croston, 2012). Bajo esta actitud sexista expresada de forma genérica encontramos muchos estereotipos  
 -En las clases de EF femeninas se refuerza un ideal del cuerpo agradable a hombres (Scraton, 1995). En la línea de los estereotipos que define como debe ser el cuerpo de las chicas, en este caso, se muestra la heteronormatividad como la necesidad de que el cuerpo de las chicas sea del agrado de los chicos sin que existan otras posibles orientaciones.  
 -El AFD masculiniza a la mujer (marimacho, lesbiana) (Alvariñas Villaverde et al., 2009; Castillo Andrés, 2009; Estrada Ballesteros et al., 2010; González Ravé et al., 2004; López Crespo 2007; Instituto de la Mujer, 2006; Scraton, 1995). Este estereotipo se basa en la falsa idea de cómo afecta la AFD a las mujeres y que los cambios morfológicos la alejan de los ideales de la mujer en lo que se refiere a la norma sexual.  
 -En las chicas que se dedican al deporte se ha buscado una hiper-feminidad para evitar los estereotipos (Clarke, 1998 en Scraton, 1995). Tratando de compensar el estereotipo anterior y como consecuencia de la precesión de otros estereotipos surge la idea de compensar la práctica de AFD con una híper-feminidad que ayude a afirmar la condición heterosexual  
 -Los chicos menos activos, poco hábiles se etiquetan como “nenas, putos o mariquitas” (Piedra Cuadra et al., 2013; Scharagrodsky, 2003; 2004; Scraton, 1995). Los estereotipos no sólo afectan a mujeres, en este caso surgen actitudes sexistas a los varones que se salen de la norma de la masculinidad dominante.  
 -Existen prácticas deportivas y modelos de cuerpo que son típicos de los chicos homosexuales (González Ravé et al., 2004). Como en el caso anterior cuando un chico realiza una actividad tradicionalmente asociada a las chicas se generan una serie de etiquetas.

ANDROCENTRISMO

-Currículo centrado en las prácticas y los valores tradicionales de la EF masculina Citas de currículo masculino (Devís Devís, et al. 2005; Fernández García et al., 2008; Galera Pérez, 2001; García Monge y Martínez Álvarez, 2000; Jiménez Castuera et al. 2002; Martín Rodríguez et al., 2009; Molina Pedrajas et al., 2003; 2005; 2008; Moreno Murcia et al, 2008; Valdivia Moral et al., 2010; Sáenz-López Buñuel et al., 2010; Scharagrodsky, 2004). Este aspecto que ya hemos analizado sería una actitud androcéntrica ya que el currículo de EF se establece alrededor de las experiencias e intereses de los varones.  
 -Lenguaje masculinizado del deporte (Alfaro Gandarillas et al., 2010; Azurmendi Echegaray & Elduaïen Queiruga 2003; Lledó Cunill, 2009). Este aspecto se trabajará en el siguiente Apartado.

Muchos de estos estereotipos se refuerzan con la realidad que vivimos: los diferentes tipos de práctica, los diferentes niveles de rendimiento, la actitud de chicos y chicas hacia la práctica. Esto genera que realmente se consideren estas diferencias como naturales sin que se analice el origen de la diferencia. Lo cierto es que la socialización diferenciada que existe desde edades tempranas genera que a cada género se le asignen unas conductas y unas prácticas relacionadas con su cuerpo y la actividad física que propicia experiencias motrices diferentes. La experiencia y el nivel de práctica condicionan la habilidad y el rendimiento alcanzado de cada persona (Ruiz Pérez, 1994) alimentando, a su vez, un estereotipo (Figura 11). Así entramos en un círculo vicioso donde el estereotipo genera una actitud sexista y una realidad en la práctica de AFD o EF, que refuerza el estereotipo.

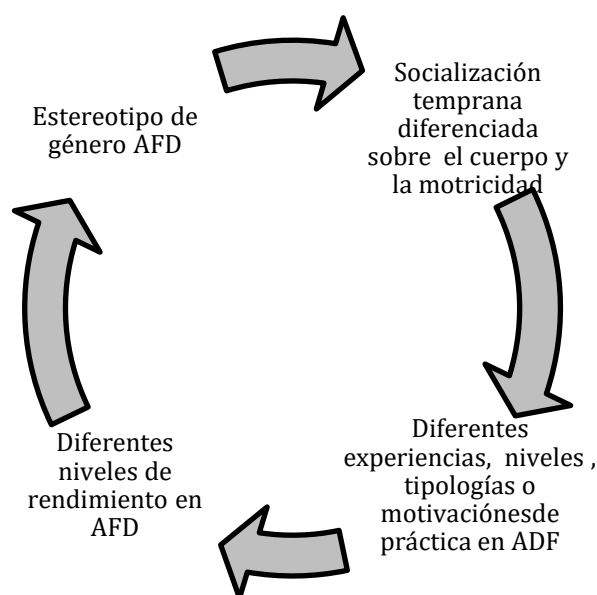


Figura 11. Proceso de retroalimentación de los estereotipos en la Actividad Físico-Deportiva

A pesar de la abundancia de estereotipos y actitudes sexistas que giran alrededor de la AFD y la EF, muchos estudios han mostrado una evolución en las mismas apareciendo procesos de ruptura y cambio. Algunos de los cambios encontrados son: las chicas pueden hacer cualquier deporte (Alvariñas Villaverde et al., 2009; Fernández García et al., 2008; López Crespo, 2007), la menstruación no es un impedimento para la práctica de AFD (Alvariñas Villaverde et al., 2009), los chicos no tienen por qué ser superiores a las chicas en la AFD o EF (Hills & Croston, 2012; Oliver et al., 2009) las chicas que hacen deporte no son menos femeninas (Alvariñas Villaverde et al., 2009), tanto a chicas como a chicos les gustan los juegos competitivos (Constantinou et al., 2009; Martínez de Quel Pérez et al., 2010), hombres y mujeres pueden rendir del mismo modo si trabajan/entrenan igual (Castillo Andrés, 2009; Fernández García et al., 2008), las alumnas son capaces de identificar cuando están actuando estereotipos (López Crespo, 2007), existen actitudes críticas frente a la invisibilidad de las deportistas de élite (López Crespo, 2007).

### 5.3.5. La coeducación en Educación Física

Ante toda esta presencia de estereotipos y actitudes sexistas que surgen en el aula se cuestiona cuál debe ser el modelo de EF. Así en la misma línea que los modelos de escuela de los que ya hemos hablado, el debate en la EF parece que sigue abierto. También se establecen líneas de investigación y manuales que aporten herramientas

para conseguir una igualdad efectiva entre los chicos y chicas en las clases de EF que permitan el logro de los objetivos de la materia, la adquisición de hábitos de AFD, el disfrute en las actividades, etc.

Hill, Hannon y Knowles (2012) encontraron que el profesorado de diferentes niveles educativos veía que la EF segregada podría beneficiar al alumnado en lo que se refiere al desarrollo de habilidades motrices y el refuerzo social. En otras investigaciones en las que se han comparado algunos parámetros en la EF de escuelas mixtas y separadas se obtuvo que las chicas de los centros segregados tenían un mejor autoconcepto de su competencia motriz y mayores tiempos de práctica en las sesiones de EF (López Crespo, 2007) y mejores experiencias de aprendizaje y niveles de autoeficacia (Whitlock, 2006). Estas cuestiones son las que han servido entre el profesorado para defender una EF separada.

También los estudios de Lirgg (1994) mostraban que las alumnas preferían un modelo de EF separada. En este sentido Griffin (1984; 1985) al estudiar los patrones de comportamiento de chicas y chicos, concluyó que la mayoría de las alumnas tenían menos habilidades por lo que participaban de manera pasiva en el juego para evitar quedar en evidencia frente a los chicos, por lo que en estos casos las clases segregadas podrían ser beneficiosas para ellas. Sin embargo, no todas las chicas tienen las mismas habilidades y se comportan del mismo modo, por lo que, aquellas que tienen buenas habilidades, se sienten más cómodas en las clases mixtas. Y tampoco todos los chicos son iguales, de manera que los menos hábiles también se sienten intimidados por otros chicos (Griffin, 1984; 1985). Por todos estos motivos algunos estudios muestran la necesidad de dejar elegir al alumnado si prefiere una clase mixta o una separada (Lirgg, 1994; Whitlock, 2006). También existen opciones intermedias en las que se plantea, por ejemplo, que los deportes de contacto, como el fútbol y el baloncesto, se impartan de forma separada y el resto de forma mixta para generar un ambiente más seguro (Hill et al., 2012).

Sin embargo, quienes defienden una EF coeducativa exponen que este modelo previene la discriminación y la exclusión (Hannon & Williams, 2008), ya que, cuando se han dado las clases de EF de forma separada, se han impartido diferentes actividades haciendo explícitas ciertas diferencias de género (Coakley & White, 1992), estableciendo una construcción dicotómica y jerarquizada del género que da más valor a la habilidad de los chicos y donde no existe una actuación docente ante discursos y comentarios sexistas (Berg & Lahema, 2010). También se ha asociado a la segregación del alumnado en las clases de EF con una asignación del profesorado también diferenciada, donde las profesoras dan clases a las chicas y los profesores a los chicos (Berg & Lahema, 2010; López Crespo, 2007). Esto ha llevado a establecer estereotipos basados en que los profesores pueden dar clase a ambos sexos, pero las profesoras sólo están capacitadas para dar clases a las chicas (Berg & Lahema, 2010).

Además, en contra de los resultados sobre los niveles de práctica alcanzados en las clases segregadas, Hannon y Ratliffe (2005) establecieron que los niveles de actividad física en chicos y en chicas eran algo superiores en las clases mixtas, así como el grado de disfrute, es por ello que consideraban que era más importante el rol del profesorado que la composición mixta o separada de las clases.

Esta gran divergencia de resultados y opiniones nos lleva a considerar que no es la cuestión de una clase mixta o separada la raíz del problema. Es decir, no es tanto una cuestión de la composición de la clase ya que la participación conjunta de chicos y

chicas no es una garantía de igualdad. Tampoco es una solución la elección de entornos mixtos o separados en función del contenido o de la elección del alumnado, si se siguen manteniendo estereotipos de género, actitudes sexistas y roles diferenciados entre chicos y chicas. Por el contrario, es más una toma de conciencia de la realidad social y de género que gira en relación con la AFD y a la EF que nos lleve, desde la elaboración del currículo a la interacción con el alumnado, de un modo equitativo a tenor de los estereotipos existentes, y no sólo a juntar a chicos y chicas en la misma clase bajo un concepto tradicional de EF.

### 5.3.5.1. Estrategias para conseguir una Coeducación Física

Por tanto, la EF coeducativa requiere unas estrategias concretas, una serie de cambios y orientaciones con respecto a lo que venimos haciendo en una EF mixta. Existen muchos estudios que han lanzado directrices para lograr de la EF un espacio de coeducación y de equidad entre los géneros. De forma resumida tratamos de aglutinar todas estas estrategias. Lo plasmamos en la Tabla 13 y, como en otras ocasiones, establecemos una categorización de las estrategias en la primera columna y en la segunda las pautas de actuación concretas, marcando para cada una de ellas los estudios que las ponen de manifiesto.

Tabla 13. *Estrategias para una Educación Física coeducativa*

CAT	ESTRATEGIAS PARA UNA EF COEDUCATIVA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Incluir objetivos relacionados con la igualdad de género y la prevención de la violencia de género (Estrada Ballesteros et al., 2010; Fernández García, et al. 2010; Pelegrín León et al., 2012; Villanova Soler &amp; Soler Prat, 2012).</li> <li>-Incluir objetivos relacionados con la AFD como forma de ocio (Torre Ramos, 2002).</li> <li>-Incluir objetivos vinculados con la mejora de cualidades físicas y habilidades motrices vinculadas tradicionalmente a cualquiera de los dos géneros y partiendo del nivel personal inicial (Fernández García, et al. 2010; González Calvo, 2006; Torre Ramos, 2002).</li> <li>-Incluir objetivos sobre la adquisición de un estilo de vida activo, de un hábito de AFD, y la autonomía en el diseño de planes de AFD (Fernández García, et al. 2010; González Calvo, 2006; Martínez de Quel Pérez, Fernández García &amp; Camacho Miñano, 2010; Torre Ramos, 2002).</li> <li>-Incluir objetivos sobre educación emocional y convivencia (Pelegrín León et al., 2012).</li> <li>-Incluir objetivos relacionados con la capacidad crítica del alumnado frente a las cuestiones de género en AFD (Villanova Soler &amp; Soler Prat, 2012).</li> <li>-Trabajar sobre la autoestima de las alumnas (Torre Ramos, 2002).</li> </ul>
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aumentar la variedad de contenidos de la programación como alternativa a los contenidos tradicionales (Álvarez Bueno &amp; Vázquez Gómez, 1990; Fernández García, et al. 2010; Martínez de Quel Pérez et al., 2010).</li> <li>-Equilibrar en la programación la existencia de contenidos que sean de interés para las chicas y para los chicos (Álvarez Bueno &amp; Vázquez Gómez, 1990; Fernández García, et al. 2010; Torre Ramos, 2002).</li> <li>-Incluir en la programación contenidos que pongan en acción habilidades en las que destaquen tanto los chicos como, especialmente, las chicas (Álvarez Bueno &amp; Vázquez Gómez, 1990; Fernández García, et al. 2010; Torre Ramos, 2002).</li> <li>-Evitar contenidos con una fuerte carga sexista y si se incluye darles un tratamiento que invite a la reflexión sobre los estereotipos de género (Álvarez Bueno &amp; Vázquez Gómez, 1990; Fernández García, et al. 2010).</li> </ul>



**CAT ESTRATEGIAS PARA UNA EF COEDUCATIVA****ACTIVIDADES**

- Proponer actividades que se ajusten a nivel de habilidad del alumnado (Gómez Rijo, Hernández Moreno, Martínez Herráez & Gámez Medina, 2014; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Proponer actividades a situaciones socio-motrices o colectivas (Gómez Rijo et al., 2014).
- Promover actividades individuales o en pequeño grupo (Estrada Ballesteros et al., 2010).
- modificar reglas o elementos del juego para favorecer el desarrollo de nuevas situaciones y la ruptura de estereotipos (Villanova Soler & Soler Prat, 2012).

**EVALUACIÓN**

- Desarrollar la programación a partir de una evaluación inicial de diagnóstico (Gómez Rijo et al., 2014).
- Incluir una mayor variedad en los criterios de evaluación haciéndola lo más completa posible (Fernández García, et al. 2010).
- Realizar una evaluación comprensiva y orientada al proceso (Fernández García, et al. 2010).
- Evaluar el proceso y el logro de las expectativas iniciales del alumnado e individualizar el proceso de evaluación (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Fernández García, et al. 2010).
- No comparar al alumnado según la variable sexo (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990).

**AGRUPACIONES**

- Favorecer las agrupaciones mixtas (Alonso Rueda, 2007; Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Fernández García, et al. 2010; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Evitar las situaciones en las que el alumnado sea elegido para formar grupos (Fernández García, et al. 2010, Alonso Rueda, 2007).
- Realizar agrupamientos mixtos considerando los diferentes niveles de habilidad (Fernández García, et al. 2010).
- Utilizar los grupos separados cuando puedan ir en beneficio de la libertad y la espontaneidad del alumnado (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Alternancia de los roles dentro de los grupos (Alonso Rueda, 2007).
- Alternar agrupaciones libres y otras organizadas por el profesorado (Villanova Soler & Soler Prat, 2012).

**ESPACIOS**

- Distribuir equitativamente los espacios, evitando que ciertos grupos dominen los espacios centrales y otros espacios marginales o periféricos (Alonso Rueda, 2007; Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Realizar rotaciones en los espacios (Alonso Rueda, 2007; Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990).
- Utilizar espacios no convencionales (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990).
- Alternar la asignación de espacios con la libre ocupación (Alonso Rueda, 2007; Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).

**MATERIAL**

- Utilizar materiales sin carga sexista, material alternativo e innovador, o autoconstruido (Alonso Rueda, 2007; Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Fernández García, et al. 2010; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Invertir y diversificar la utilización del material en función de la carga de género (Alonso Rueda, 2007; Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Propiciar un reparto equitativo o la rotación del material (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990).
- Compartir las tareas de organización, reparto y recogida de material (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990).

**CAT ESTRATEGIAS PARA UNA EF COEDUCATIVA**

**CLIMA DE AULA**

- Promover entornos menos masculinizados o androcéntricos (Estrada Ballesteros et al., 2010).
- Favorecer entornos acogedores y seguros tanto física como emocionalmente: evitar interrupciones, actitudes de menos precio, evitar las situaciones de presión y enfrentamiento, velar por un trato favorable (Estrada Ballesteros et al., 2010; Constantinou et al., 2009; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Actuar frente a los estereotipos y situaciones sexistas (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Estrada Ballesteros et al., 2010; Constantinou et al., 2009; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Trabajar sobre el liderazgo femenino: arbitraje, capitanas, organizadoras, expertas o maestras en clase (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Fernández García, et al. 2010).
- Darle un sentido educativo a la competición y equilibrar las situaciones de competición con otras no-competitivas y/o cooperativas (Alonso Rueda, 2007; Fernández García, et al. 2010; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Trabajar el elemento lúdico para que las y los jóvenes en su conjunto disfruten y mantengan la actividad física, parecería incluso más relevante en el caso de las chicas (Estrada Ballesteros et al., 2010; Hannon & Ratliffe, 2005).
- Trabajar la motivación orientada a la tarea.
- Visibilizar a las chicas en clase y ofrecer referentes femeninos del mundo deportivo (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Estrada Ballesteros et al., 2010; Fernández García, et al. 2010; González Calvo, 2006).
- Ofrecer modelos de chicos y chicas en actividades que tradicionalmente no se asignan a su género (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Estrada Ballesteros et al., 2010; Fernández García, et al. 2010).

**METODOLOGÍA**

- Trabajar sobre el aprendizaje o metodología cooperativa (Gómez Rijo et al., 2014; Velázquez Callado, 2002).
- Utilizar técnicas o estilos individualizados que son más susceptibles de proporcionar un aprendizaje menos discriminatorio al centrarse en las características de los alumnos/as. (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; González Calvo, 2006).
- Utilizar modelos de resolución de problemas que posibilitan una mayor variedad de respuestas motrices y un aumento de las posibilidades de participación de las chicas. (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990).
- Establecer progresiones de aprendizaje que se adapten a los diferentes niveles (Fernández García, et al. 2010).
- Individualizar sobre las problemáticas concretas que viven las chicas en la AFD y que surgen a partir de los estereotipos de género (Chalavaev et al., 2013; Fernández García, et al. 2010; Martínez de Quel Pérez et al., 2010).
- Utilizar a chicos y chicas en las demostraciones (Alonso Rueda, 2007; González Calvo, 2006; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Emplear como modelos para las demostraciones que se realizan durante la clase a un alumno/a del género contrario al estereotipo de género que tradicionalmente represente el deporte o la actividad (Alonso Rueda, 2007; Fernández García, et al. 2010, Villanova Soler & Soler Prat, 2012).

**LENGUAJE**

- Utilizar un lenguaje no sexista y no androcéntrico (Alonso Rueda, 2007; Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Evitar actitudes sexistas por su parte e intervenir cuando surjan en el aula (Torre Ramos, 2002; Villanova Soler & Soler Prat, 2012).
- Apoyar el desarrollo la práctica de AFD especialmente entre las chicas (Estrada Ballesteros et al. 2010).

**DESARROLLO PROFESIONAL**

- Conocer y reflexionar sobre los estereotipos de género (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990).
- Autoevaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje analizando la presencia de estereotipos de género (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990).
- Investigar sobre la persistencia de estereotipos y diferencias de género en el aula (Gómez Rijo et al., 2014).

A la vista de todas estas estrategias, parece que la cuestión fundamental es la de reflexionar sobre todos los procesos estereotipados que pueden verse en el aula. Valdivia Moral, et al. (2010), sintetizan la idea de coeducación física en cinco ideas clave: asegurar un trato equitativo entre chicos y chicas, superar los estereotipos de género, potenciar el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de géneros diferentes, enseñar a valorar al alumnado los aspectos positivos de los modelos masculino y femenino, ofrecer los recursos educativos equilibradamente a cada grupo sexual.

## 6. GÉNERO, LENGUAJE Y EDUCACIÓN FÍSICA

En este último Apartado del marco teórico llegamos a los aspectos más concretos y cercanos al objeto de estudio de esta tesis, el lenguaje en las clases de EF. Para ello partiremos de la base establecida en el Apartado 3 sobre el sexismo y el androcentrismo en los usos y contenidos del lenguaje y con lo trabajado en los Apartados 4 y 5 sobre el género en educación y en la EF. Con todo esto nos vamos a acercar a la realidad del lenguaje en el aula y veremos las particularidades que presenta en EF. Después trabajaremos sobre los aspectos de género en el lenguaje que utilizamos en educación y en EF, tomando como referencia principal el lenguaje oral, pero sin olvidar su referente más cercano, el lenguaje escrito.

### 6.1. El uso del lenguaje en el aula

*La identidad de género o cultural, por tanto, se construye a través de la interacción de los sujetos en distintos contextos sociales. Interacción que toma la forma de discurso y comunicación. De ahí que el lenguaje y la comunicación sean ámbitos y medios importantes para observar la influencia cultural y la construcción cognitiva que el sujeto hace de la misma. (Colas Bravo y Jiménez Cortes, 2006, p. 424).*

#### 6.1.1. Algunos conceptos en relación con el uso del lenguaje en el aula

Cuando tratamos de acercarnos a los antecedentes de esta tesis existe una gran variedad de términos para describir significados similares y aunque tienen matices diferenciadores pueden utilizarse como sinónimos para facilitar la lectura. No obstante, vamos a detenernos en cada uno de ellos para dar la mayor claridad a la cuestión e ir enmarcándola en el ámbito de la EF. Estos términos son: lenguaje, comunicación, discurso, habla e interacción. Algunos como lenguaje, habla y discurso ya han quedado definidos desde otras perspectivas (Apartado 1) pero ahora trataremos de darle un enfoque en el marco de la educación y la EF.

Comenzando con el término más general, entendemos por comunicación la capacidad de transmitir una serie de ideas o sentimientos. De esta cuestión surge la necesidad de recordar que para que exista una comunicación deben existir una serie de elementos: una persona que emita, otra que reciba, un mensaje que transmitir, un código (signos que utilizamos para confeccionar el mensaje) y un canal de transmisión (el medio para hacer llegar el mensaje), que se dan lugar en un contexto concreto. Todos ellos configuran el esquema básico de la comunicación (Figura 12).

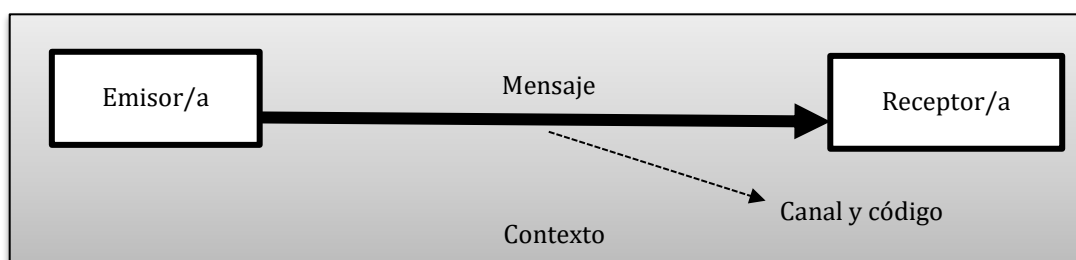


Figura 12. Esquema básico de la comunicación

Tanto profesorado como alumnado pueden actuar bajo la función de emitir o recibir información. Los mensajes en el aula pueden ser muy variados y los contenidos suelen ser el mensaje principal, lo que configura el triángulo interactivo: alumnado-profesorado-contenido (Coll Salvador, 2002). Sin embargo, existen muchos otros mensajes que no son el contenido de la asignatura propiamente dicho.

En función del código que utilice nos encontramos con la comunicación verbal o no verbal. La verbal utiliza el lenguaje como medio de transmisión y la no verbal utiliza otros códigos como el movimiento corporal, el gesto, las imágenes, etc. Como vemos la comunicación y el lenguaje quedan ligadas, aunque sin ser exactamente lo mismo. De la misma manera que la comunicación, también se habla de lenguaje verbal, no verbal y paraverbal, lo que puede llevar a que en determinados contextos se use lenguaje y comunicación como sinónimos, aunque sabemos que existen diferencias. Del lenguaje ya habíamos señalado, en el Apartado 1 de este marco teórico, que se encontraba ligado a la idea del signo lingüístico y con ello a las palabras, a su significado y a su significante.

Por su parte el lenguaje verbal puede ser escrito y oral. En esta clasificación se hace referencia al canal. El escrito en educación aparece fundamentalmente a través de los materiales didácticos cuyo máximo representante podría ser el libro de texto, pero existen infinidad de medios escritos en el centro escolar: circulares, carteles, documentos pedagógicos de centro, etc. El lenguaje oral se manifiesta en las conversaciones entre profesorado, entre alumnado y entre profesorado y alumnado, además de cualquier otra situación con otras personas de la comunidad educativa. Cuando hablamos del lenguaje que utiliza el profesorado debemos tener en cuenta la matización que realiza Martínez Otero Pérez (2007, p. 3).

El lenguaje docente, en cuanto herramienta educativa, puede promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del educando, según los objetivos que persiga. Su utilización perversa puede conducir a la manipulación del otro, de ahí que su estudio y empleo deban responder a una finalidad pedagógica que se desglosa en la aproximación de voces, el encuentro polifónico y la formación.

Si bien el lenguaje es una herramienta que utiliza el profesor en su labor educativa, existen un conjunto de mecanismos por los que podemos darle un uso u otro que sirva a fines más o menos loables. Esto no significa que toda transmisión que realiza el profesorado tiene una serie de finalidades que responden a ciertas creencias, expectativas, valores, etc. Esta transmisión muchas veces será consciente, pero pueden existir momentos en los que, inconscientemente, se desvelen ciertos aspectos de nuestra ideología que condicionan ese lenguaje tanto en contenido como en forma.

El lenguaje, a nivel educativo, también se ha entendido como la herramienta que posee profesorado y alumnado para llegar a compartir una serie de significados donde, al inicio del proceso didáctico, las parcelas de conocimiento se encuentran aisladas y según avanza el proceso se comparten más significados (Colomina Álvarez, Onrubia Goñi, & Rochera Villach, 2002). Por lo tanto, el lenguaje no es sólo un contenido disciplinar que es objeto de estudio por parte del alumnado, sino que es la herramienta para acceder o recuperar otros conocimientos, ideas, valores, etc.

En el primer Apartado hablábamos del discurso y del habla. La forma particular en la que cada persona utiliza el lenguaje y las ideas que expresa configuran su habla.

Cuando una serie de personas comparten esta actuación lingüística configuran un discurso. Los discursos encierran una serie de ideologías, no se trata sólo de lo que dice el profesorado. En el campo de la actividad física y del deporte Tinning (1996) distingue los discursos de la participación y del rendimiento.

Por tanto, lo que profesorado y alumnado dice en clase, no son sólo un conjunto de palabras dirigidas a unas tareas y contenidos, sino que encierran unos significados de orden superior que dan muestra de las ideologías que subyacen y con ello de los estereotipos y roles asumidos. Analizar los discursos en el aula, requiere el análisis de la comunicación que se produce a través del lenguaje. Este lenguaje tiene lugar en un proceso interactivo del que participa profesorado y alumnado a través del intercambio de interacciones. Es por ello que, al analizar los trabajos sobre el discurso en el aula, la comunicación o el lenguaje, éstos están basados en las interacciones que se producen, en las palabras que se utilizan, como las unidades mínimas de significado que los constituyen.

Desde el ámbito de la psicología algunas autoras y autores han utilizado el término interacción cuando analizaban cómo se producían los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas corrientes de la psicología son particularmente la cognitiva y la constructivista que han entendido el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa (Colomina Álvarez et al., 2002). A partir de las interacciones verbales del profesorado y el alumnado se establece lo que denominamos como estructura básica del intercambio, que cuenta con tres movimientos: “el profesor inicia un intercambio, (I), lo cual provoca una respuesta (R) por parte del alumno, a la que sigue una retro alimentación o feedback (F) del profesor” (Sinclair y Coulthard, 1975 en Coll Salvador, 2002, p. 369).

### **6.1.2. La importancia de la comunicación en Educación Física**

Todas estas cuestiones que acabamos de establecer sobre comunicación, lenguaje e intercambios también aparecen en el caso concreto de la EF. En el caso particular de nuestra materia consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje se alarga en el tiempo y queda configurado en diferentes momentos. Según Jackson (1968, en López Rodríguez & Hernández Álvarez, 2004) existen tres fases fundamentales de la acción docente que se dividen en: fase pre-activa, fase inter-activa y fase post-activa. Nuestra investigación se centra en la segunda: la fase interactiva. En el área de EF para Hernández y López (2004, p. 59) la fase interactiva:

Representa las relaciones que, en la práctica real de enseñanza, se establecen entre el profesor, el alumno, el conocimiento y el contexto, constituyendo la esencia de la intervención didáctica. Una intervención que se pone de manifiesto a través de las tareas de enseñanza, de su estructura y organización, así como en la forma de presentarlas y conducir las.

La comunicación entre profesorado y alumnado se produce, habitualmente, o al menos con más frecuencia, en la fase interactiva. En ella el lenguaje en uso es una de las piezas claves, es la base para la organización de actividades, la transmisión de conocimientos, la aprobación de conductas, la corrección de errores, etc. La importancia de la comunicación es tal que, muchos de los manuales de didáctica o enseñanza de la EF, la recogen en uno o varios de sus capítulos (Contreras Jordán,

1998; Contreras Jordán & García López, 2010; Florence, Brunelle, & Carlier, 2000; López Rodríguez & Hernández Álvarez, 2004; Pieron, 1988; Sicilia Camacho, 2004; Siedentop, 1998).

Desde la perspectiva ecológica se intentan comprender los procesos de interacción desde una perspectiva global. Una de las primeras personas en plantear este nuevo enfoque fue Doyle quien estableció una serie de sistemas en los que se enmarcan las interacciones: el sistema instruccional y el organizativo (Tinning & Siedentop, 1985). Sin embargo, las interacciones en el aula de EF, son bastante diferentes, por lo que los sistemas iniciales, planteados por Doyle, presentaban ciertas carencias entre las que destacaba que en las clases de EF surgen una gran cantidad de interacciones entre el alumnado. Así fijaron un tercer sistema, el social. El sistema instruccional o sistema de tareas está compuesto por las tareas frecuentes en EF (Siedentop, 1998) que facilitan y promueven el aprendizaje en el área (Sicilia Camacho, 2004). El sistema organizativo hace referencia a las tareas de gestión de aula (pasar lista, entrada en clase, transiciones de actividad, agrupar a la clase para explicar una tarea (Siedentop, 1998). El sistema de interacciones sociales “es bastante más complejo de definir (...) y se compone de todas las intenciones de socialización de los individuos y de los grupos que están en clase” (Siedentop, 1998, p. 98).

Cuando trabajamos sobre la comunicación en el aula, habitualmente se llama la atención sobre la necesidad de una bidireccionalidad. El discurso docente, y más en nuestra área por sus singularidades, suele estar acompañada de la intervención del alumnado, de manera que, cuando trasciende el discurso docente de la mera instrucción, se propicia el discurso discente (Jiménez Jiménez & Gómez Rijo, 2005). Así, el profesorado también debe ser capaz de escuchar y atender a los mensajes que le manda el alumnado. Pero en este sistema de interacciones sociales, entendemos que deberíamos hablar más bien de una multidireccionalidad de la comunicación en el aula. Afortunadamente, la comunicación es una habilidad que se puede aprender (Contreras Jordán & García López, 2010; Pieron, 1999; Siedentop, 1998), lo que nos permitirá modificar nuestro discurso y nuestros usos.

Maurice Pieron (1988, p. 105) describe la acción de clase y en ella podemos apreciar las particularidades de los procesos comunicativos y de los intercambios que se producen en la sesión de EF:

Los análisis de la enseñanza revelan que varios tipos de intervenciones son particularmente frecuentes en la práctica pedagógica. El docente presenta actividades describiendo las modalidades de realización y los criterios de éxito, reacciona ante las performances de sus alumnos proporcionándoles informaciones sobre la forma de realización de su ejecución motriz, intenta intensificar los esfuerzos que ellos han efectuado. Puede también el profesor establecer comunicación con un alumno sobre un tema que encierra matices afectivos. Interviene con miras a organizar el trabajo que han de realizar los alumnos. Por último, también puede intervenir para controlar los comportamientos de los alumnos, con el propósito de que todos puedan desarrollar su trabajo en un ambiente favorable y en unas condiciones óptimas de seguridad, empleando una estrategia particular cuando pretende modificar uno o varios de los comportamientos específicos del alumnado.

La identificación de los momentos en los que se produce la comunicación docente y discente en EF se ha centrado en dos cuestiones: la presentación de las tareas y el feedback (Florence et al., 2000; Pieron, 1988; Siedentop, 1998). Sin embargo, en nuestro país Velázquez et al. (2007) señalan que casi nunca se han llevado a cabo estudios que analicen las características de la información que emplean los/as docentes para presentar las tareas, cuando éstas ocupan entre un 15% y un 25% de la sesión (Pieron, 1999). Si observamos una sesión de EF veremos cómo se suceden interacciones entre el profesorado y el alumnado y una serie de tareas, actividades o juegos de/en los que surgen estos intercambios. Es por ello que algunos trabajos han centrado su atención en la tarea como punto de partida del análisis de la interacción (Hernández Álvarez, 2002; López Rodríguez & Hernández Álvarez, 2004; López Rodríguez, 2012; Velázquez Buendía et al., 2007; Velázquez Buendía & López Rodríguez, 2010) en lugar de otros elementos como veremos más adelante.

Tomando como referencia la tarea se han estructurado tres momentos por los que debe pasar la misma para que el proceso educativo sea de calidad (Hernández Álvarez, 2002). Este autor denomina este proceso como ciclo básico de la tarea y está compuesto por la presentación, la conducción y la evaluación de la tarea. Las fases no son completamente lineales, sino que, una vez que se ha presentado la tarea y ésta se conduce y se evalúa, pueden darse replanteamientos de la misma para lograr los propósitos planificados. De esta manera la evaluación de una tarea daría lugar a la presentación de la siguiente, como un proceso en espiral y continuo.

La comunicación en cada una de estas tres fases estaría compuesta de la información inicial que el profesorado da al comienzo de la tarea, las dudas planteadas por el alumnado, las contestaciones o los silencios en la primera fase del ciclo. La conducción estaría formada por los procesos interactivos IRF, el planteamiento de alternativas a la tarea, etc. En la evaluación podremos encontrar valoraciones finales, procesos de reflexión, asambleas, etc.

Como podemos ver, tanto la presentación de las tareas como los feedback, en un sentido amplio, configuran buena parte de las interacciones en el aula. Sin embargo, consideramos que pueden darse otras interacciones fuera de estos marcos, interacciones que desde la perspectiva de género puedan tener influencia en la motivación del alumnado, la relación docente-discente, etc.

Antes de pasar a conocer algunos resultados sobre los diferentes estudios de la comunicación en EF es preciso aclarar también algunos de los términos que hemos utilizado hasta ahora que, aunque muy similares, encierran diferencias. Estos son: presentación de las tareas e información inicial, feedback, retroalimentación y conocimiento de resultados.

En primer lugar, la idea de presentación de las tareas puede ser restringida. Ésta engloba las intervenciones del profesorado dirigidas a plantear la actividad a realizar. En este sentido el término en sí mismo muestra un único sentido de la interacción. Además, está ligado exclusivamente a la tarea, por lo que otras intervenciones quedan fuera del concepto. Siguiendo la herramienta de análisis de la comunicación docente Hernández Álvarez (2002), aunque sigue centrado en la presentación de la tarea, en sus categorías habla de información inicial y recoge elementos más amplios como podría ser un recordatorio de días anteriores.

En lo que se refiere al término feedback (en castellano también se puede hablar de retroalimentación) desde el paradigma proceso-producto (Pieron, 1999, p. 82) lo



define como “una información proporcionada al alumno para ayudarlo a repetir los comportamientos motores adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos”. Desde un enfoque interpretativo el feedback no sólo se dirige a las destrezas sino también a los comportamientos (Contreras Jordán & García López, 2010).

Bajo estas definiciones y consideraciones analizaremos la forma que adopta la comunicación a través del lenguaje en las interacciones entre profesorado y alumnado en el contexto de la EF. En el siguiente Apartado vamos a exponer brevemente la evolución de estos trabajos, el enfoque que han tenido, los sistemas de categorías que han utilizado y los principales hallazgos obtenidos que pueden ser de gran utilidad al analizar las interacciones desde la perspectiva de género.

### **6.1.3. Los estudios de la comunicación en las clases de Educación Física**

Podemos caracterizar la evolución de los estudios de la interacción en el aula en función del paradigma con el que se ha enfocado: el de proceso-producto (Cheffers, 1983; Flanders, 1977; Pieron, 1988; 1999) y los de carácter interpretativo y ecológico (Coll Salvador & Solé Gallart, 1990; Siedentop, 1998; Tinning & Siedentop, 1985). Desde el objeto de estudio tratado se ha evolucionado desde los estilos de enseñanza (Delgado Noguera, 1991; Flanders, 1977; Mosston & Ashworth, 1993; Sicilia Camacho & Delgado Noguera, 2002) hacia la comunicación en el aula (Hernández Álvarez, 2002; López Rodríguez & Hernández Álvarez, 2004; López Rodríguez, 2012; Velázquez Buendía et al., 2007; Velázquez Buendía & López Rodríguez, 2010). Además, mientras que antes los estudios trabajaban con miras a la eficacia docente, parece que en la actualidad se prefiere hablar de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También hemos observado cómo la mayoría de los trabajos son de carácter cuantitativo. Desde el marco de trabajo de esta tesis, valorando todas las investigaciones dedicadas a la calidad y los procesos comunicativos en EF, consideramos oportuno un pequeño paso de carácter cualitativo e interpretativo que nos ayude a analizar los procesos de transmisión de los estereotipos y roles de género a través de las interacciones verbales.

Muchos de estos trabajos, centrados fundamentalmente en el feedback, han tratado de relacionar las intervenciones que surgen durante la práctica con factores como la motivación, la satisfacción, la implicación en actividades físicas, etc. Algunos de los resultados más relevantes podrían ser los siguientes:

- El clima resultante de intervenciones negativas no hará más que entorpecer el aprendizaje (Pieron, 1988, p. 135).
- Una información frecuente y de calidad es un factor clave para el logro de los objetivos de aprendizaje; sin embargo, es inútil esperar un cambio notable de la prestación del alumnado si es incapaz de tratar la información proporcionada o no desea mejorar (Pieron, 1999).
- El feedback del profesorado influye en la percepción de éxito o de fracaso del alumnado, además puede orientar su motivación al ego o a la tarea en función de si el feedback es positivo o negativo (respectivamente), por lo que habría que potenciar el feedback positivo para que se dé una percepción positiva de la EF y un clima implicante en la tarea (Viciano Ramírez et al., 2003).

- El feedback influye directamente en el grado de satisfacción con la EF y la práctica motriz extraescolar, a más refuerzos más satisfacción, siendo los refuerzos afectivos negativos los que menos relación guardan; no obstante, esta predicción de la práctica extraescolar es más fuerte en las chicas (Molina Pedrajas et al., 2008).
- Un lenguaje motivante que promueva el reconocimiento de la competencia personal propicia la participación en actividades físicas y aumenta las posibilidades de aprendizaje (Hernández Álvarez et al., 2008).

### 6.1.3.1. Principales categorías de análisis de la comunicación en el aula

Uno de los principales instrumentos de observación de la interacción en el aula fue el elaborado por Flanders (1977). Aunque en él se recogen toda una serie de categorías sobre la intervención, éste tiene como fin último la identificación de los comportamientos directivos y no directivos. El instrumento, más conocido como FIAS -Flanders' Interaction Analysis System- (Figura 13), se centra fundamentalmente en los comportamientos docentes y registra dos categorías que hacen referencia al alumnado y el parámetro de registro gira en torno al tiempo, lo que nos ofrece unos resultados sobre la estructura de interacción en el aula.

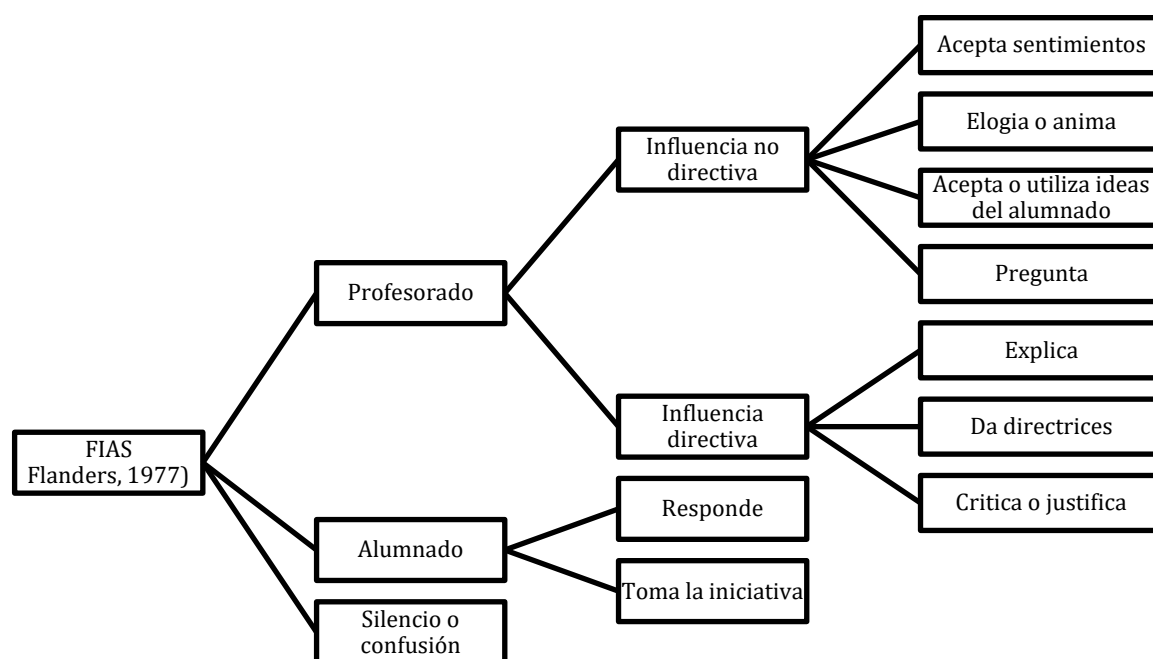


Figura 13. Sistema de categorías elaborado por Flanders para el análisis del comportamiento docente

Sobre este trabajo se realizó una adaptación específica a EF (Cheffers, 1983) a la que posteriormente añadieron factores emocionales (Manciani & Cheffers, 1983), basada en la necesidad de dar respuesta a los comportamientos no verbales que aparecen en la asignatura (Figura 14). Cada una de las categorías contaba con la opción verbal y no verbal. En este instrumento sigue predominando la conducta docente frente a la discente y también se realizan los registros con relación al tiempo.

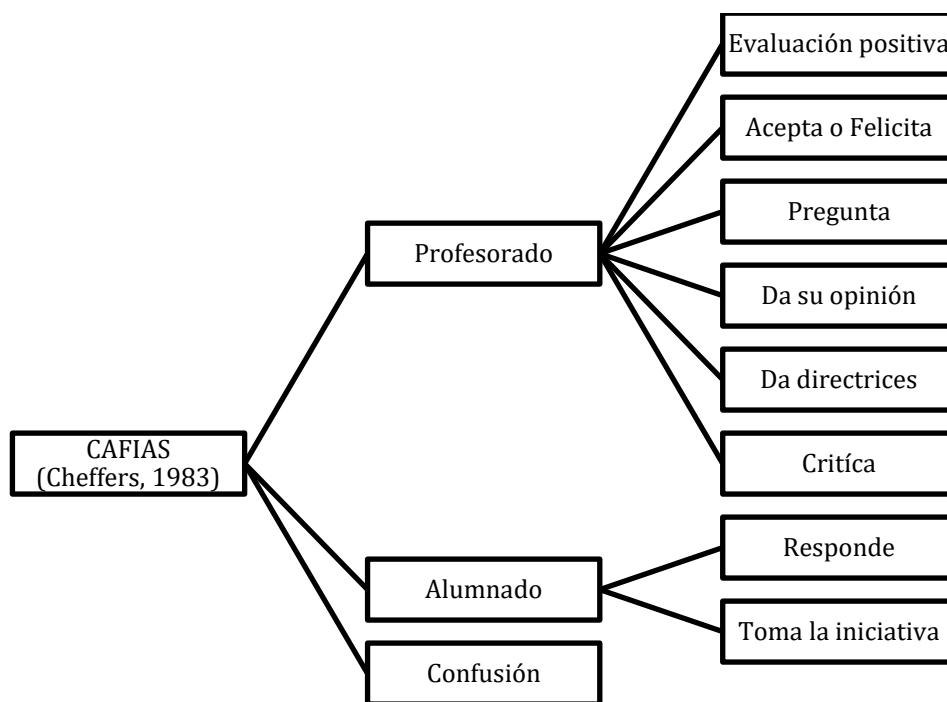


Figura 14. Sistema de análisis de Cheffers (1998) CAFIAS-Cheffres Adaptation Flanders' Interaction Analysis System-, como adaptación del FIAS para Educación Física

Otro de los instrumentos utilizados para el análisis de los comportamientos y que suscita nuestro interés es el CBAS-Coaching Behavior Assessment System- de Smith y Smoll (1990) (Figura 15). Nos interesa porque, siendo específico del área, ha sido utilizado en unos de los estudios más próximos a esta tesis que analizaban los comportamientos docentes desde la perspectiva de género, se trata del trabajo de Nicaise et al. (2007).

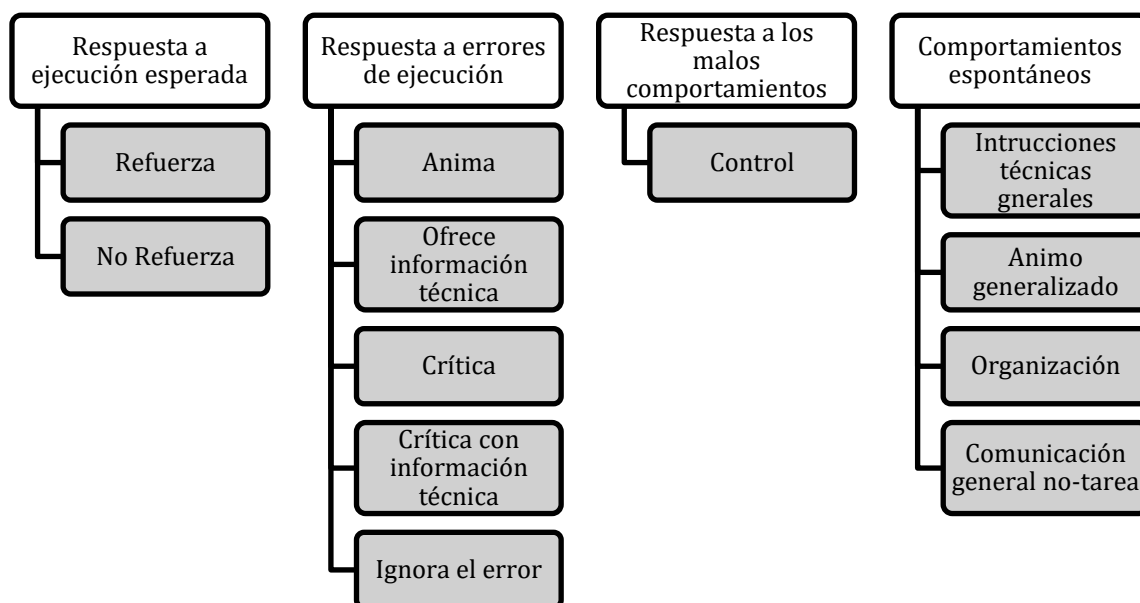


Figura 15. Sistema de categorías CBAS de Smith y Smoll (1990)

En el trabajo de Nicaise et al. (2007) el equipo investigador propone una modificación del CBAS y añade categorías para el alumnado (Figura 16). Quedando las categorías del siguiente modo:

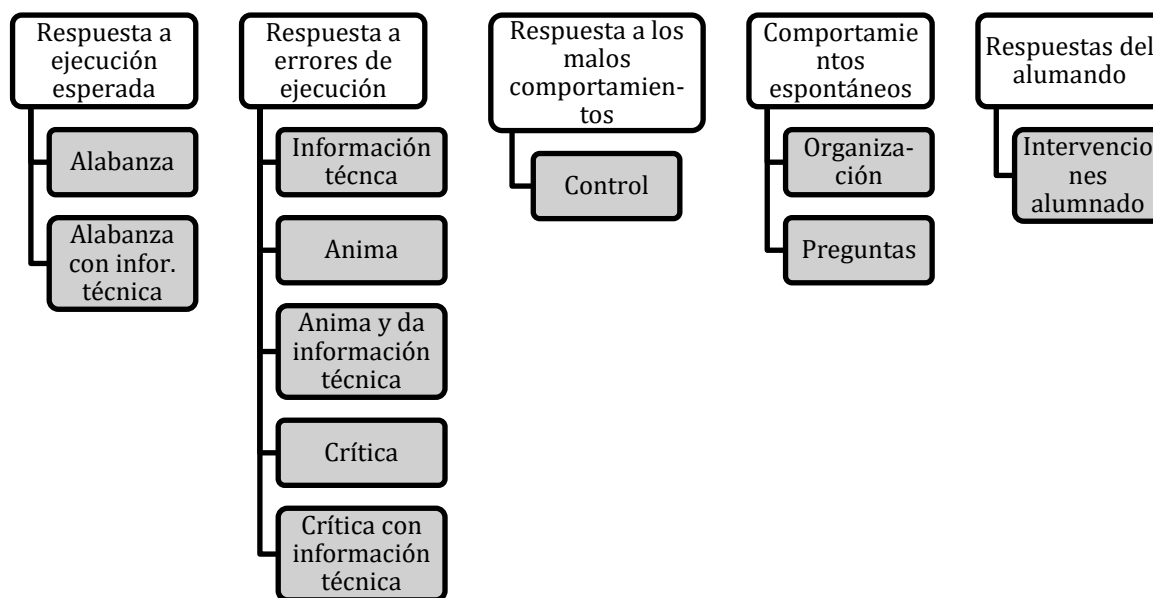


Figura 16. Adaptación del CBAS para el análisis de las interacciones en Educación Física desde la perspectiva de género (Nicaise et al., 2007)

Por sus propuestas de análisis del feedback también es importante recordar el sistema de dimensiones y categorías de Pieron y Rodrigues (1991, en Pieron, 1999). En el que analizaba las dimensiones de objetivo (evaluación simple, descripción, prescripción, interrogación, afectividad), forma (auditiva, visual, auditiva-visual, auditiva-quinestésica), dirección (alumnado, grupo, clase), relación con la información previa (relacionada, sin relación, relación intrínseca con la tarea, indeterminado), momento (durante, inmediatamente después, retardado), referencial general (todo el movimiento, parte, resultado), referencia específica (según situación), atención del alumnado (atiende, no atiende, indeterminado), reacción del alumnado (modifica su comportamiento, no modifica, indeterminado) y comportamiento del profesorado tras el feedback (aislado, seguido de observación, de otro feedback, de diversas retroacciones).

Basándose en los análisis de la calidad de los procesos discursivos en el aula y tomando como referencia la tarea, y concretamente el ciclo básico de la tarea, Hernández Álvarez (2002) (Figura 17) presenta el siguiente instrumento que ha sido utilizado a lo largo de diferentes trabajos del área de bastante actualidad (López Rodríguez & Hernández Álvarez, 2004; Velázquez Buendía et al., 2007; Velázquez Buendía & López Rodríguez, 2010).

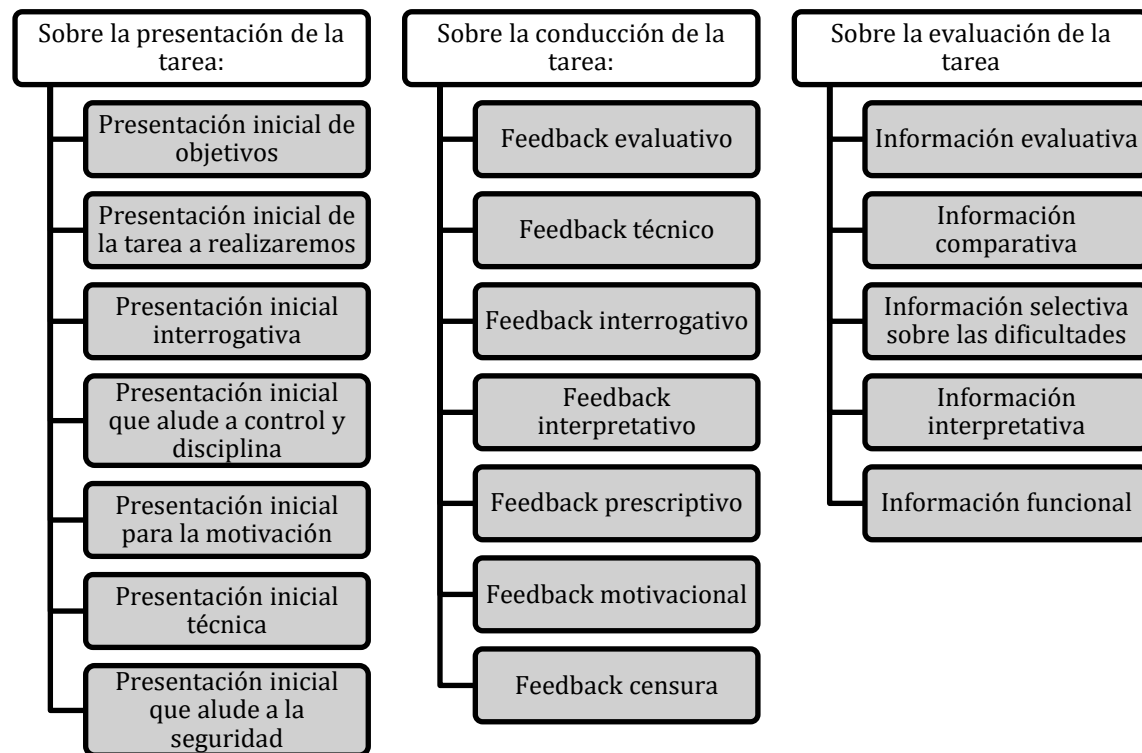


Figura 17. Sistema de categorías para el análisis de la calidad en la comunicación docente (Hernández Álvarez, 2002)

A raíz de estos trabajos López Rodríguez (2012) propuso en su estudio una serie de categorías para analizar el discurso docente, de los sistemas iniciales organizados según el ciclo básico de la tarea, finalmente, organizó todas las categorías en un único nivel, analizando después su presencia en cada fase. Éstas categorías fueron: propósito de la tarea; objetivo de la tarea; descripción de la tarea; organización de la tarea; funcionalidad de la tarea; demostración de la tarea; vinculación con otra tarea; errores más frecuentes; información errónea; medidas de seguridad; técnico-táctico; reglamentario; evaluación de la tarea; pregunta sobre tarea; adaptación de la tarea; variación de la tarea; planteamiento de una tarea alternativa; reiteración de algún aspecto de la tarea; ofrecimiento de soluciones; explicación de errores; indicación de errores; motivación-empuje; motivación-reto; motivación-alaba; censura; irrelevante.

Aunque algunos de los instrumentos anteriores han sido utilizados para el estudio de las interacciones desde la perspectiva de género se han utilizado otros más específicos que detallamos a continuación. Queremos destacar por su especificidad y la relevancia que ha tomado en diferentes estudios (Brady & Eisler, 1999; Davis, 2000b; Duffy, Warren, & Walsh, 2001; Good & McLean, 2001; Koca, 2009, entre otros) el instrumento creado por Sadker Interactions for Sex Equity in Classroom Teaching (INTERSECT). El instrumento inicial propuesto por Sadker, ha sido modificado en los diversos estudios en función de las necesidades de los mismos. Duffy et al. (2001) realiza una propuesta donde ha suprimido las cuestiones relativas a la raza y, en lo que se refiere a la recepción de los mensajes, ha incluido las posibilidades de clase y grupo (Figura 18). Cada una de las categorías tiene en cuenta quién las recibe (alumna o alumno) para poder establecer un análisis de género.

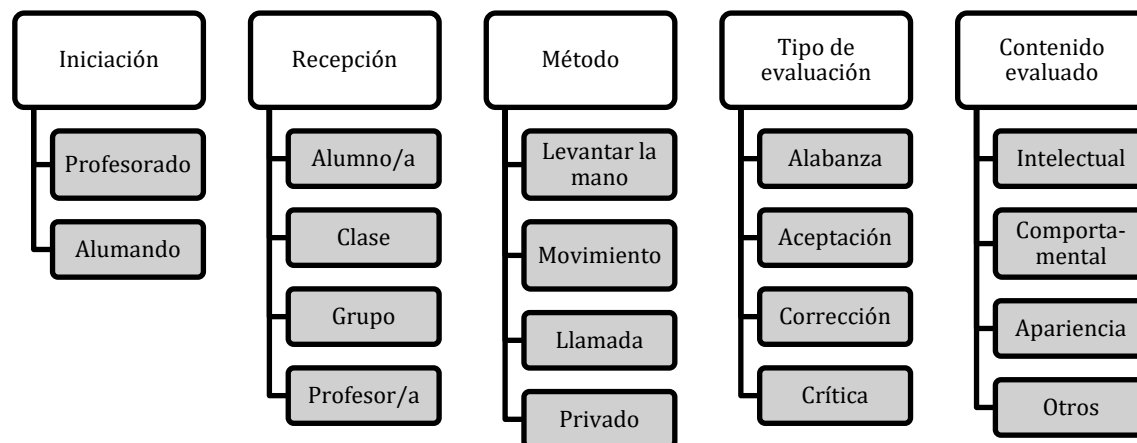


Figura 18. Adaptación del INTERSECT por Duffy et al. (2001)

En nuestro país, el estudio más importante en lo que se refiere al análisis de género en las interacciones de aula fue el realizado por Marina Subirats Martori y Cristina Brullet Tenas (1988), sus conclusiones han sido utilizadas en numerosas publicaciones (Brullet Tenas & Subirats Martori, 1990; Subirats Martori & Tomé González, 1992; Subirats Martori & Brullet Tenas, 2002). En esta investigación se analizaron los siguientes parámetros:

- Código de lenguaje del profesorado: número de palabras; interpelaciones; frases (palabra-frase, simples o complejas) de tipo interrogativas, negativas, imperativas; verbos (número y tipología); adjetivos (número y tipología); tipología de las frases.
- Código de palabras utilizado por el alumnado: número de palabras; número de interpelaciones; número de adjetivos.
- Categorías de las intervenciones voluntarias: demanda de atención, ayuda o ampliación, respuestas a preguntas abiertas, ampliaciones o confirmaciones, propuestas, correcciones, expresiones de sorpresa, aprobación o admiración; expresiones de propuesta o desaprobación; ataques a otros compañeros/as; expresiones de protesta por ataques de otras personas; demanda de intervención de la autoridad docente; demanda de permisos; expresiones varias: absurdos, bromas, monólogos; demanda de aprobación docente.
- Variables: tema o contenido de las intervenciones (conocimiento o aprendizaje o dinámica y organización); dirección de la emisión; existencia o no de respuesta; demanda o no de la palabra.
- Contextualización de la intervención: abierto al diálogo colectivo; limitado al diálogo personal; intervenciones voluntarias paralelas entre alumnado.

Otras herramientas de análisis muy utilizadas para la observación del sexismo en la escuela las encontramos en Subirats Martori y Tomé González (1992), donde recogen una serie de indicadores para analizar el lenguaje oral empleado en clase. Estos indicadores hacen referencia a: frecuencia de intercambios orales; número de palabras dirigidas; tipo de observaciones lanzadas por el profesorado; atención prestada; nivel de exigencia; expresiones estereotipadas; expresiones de estímulo; amonestaciones; alabanzas; modelo de conducta; pide colaboración; da consejos; expresiones ridiculizadas; usa aumentativos; usa diminutivos; diferencias temáticas.

En el ámbito de la EF los trabajos más cercanos a estos análisis de lenguaje en el aula son los realizados por Vázquez Gómez, et al. (2000) y Castillo Andrés (2009). Aunque ambos trabajos recogían otros aspectos diferentes al uso del lenguaje del profesorado, sí que analizaron aspectos específicos sobre el mismo y otros aspectos que se adivinan a través del lenguaje. A continuación, mostramos las dimensiones y unidades de análisis (Figura 19). Hemos sombreado en un tono más oscuro aquellas que Castillo Andrés (2009) introdujo sobre el trabajo de Vázquez Gómez et al. (2000).

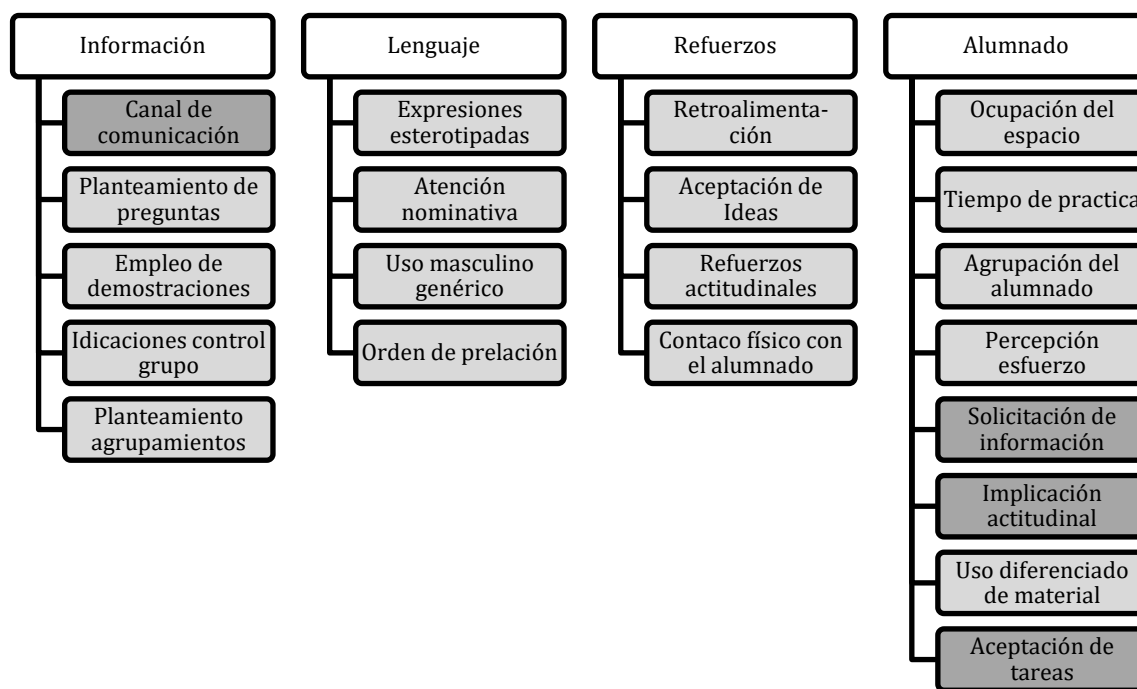


Figura 19. Categorías de análisis de la igualdad de género en Educación Física utilizadas por Vázquez Gómez et al. (2000) y complementadas con las de Castillo Andrés (2009)

Finalmente para el análisis de las percepciones del alumnado y del profesorado sobre las interacciones que tienen lugar en el aula algunos estudios han planteado encuestas y cuestionarios (Hernández Álvarez, López Crespo, Martínez Gorroño, López Rodríguez, & Álvarez Barrio, 2010; López Rodríguez & Hernández Álvarez, 2004; López Rodríguez, 2012; Nicaise, Cogérino, Bois, & Amorose, 2006; Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose, & Cogérino, 2007; Nicaise & Cogérino, 2008; Ramos Nateras & Videra García, 2011; Velázquez Buendía & López Rodríguez, 2010).

A la vista de todas estas herramientas, debemos considerar varios aspectos fundamentales para nuestro estudio. Por su especificidad la EF requiere del análisis de las interacciones con una amplia, pero estructurada, gama de posibles interacciones que den respuesta a las múltiples interacciones que pueden suceder en clase. Cobran especial relevancia algunas cuestiones como el ánimo, alabanzas, corrección de errores, informaciones técnicas, censuras del comportamiento, crítica a los errores, organización, etc. sin olvidar la existencia de otras posibilidades y categorías. También es importante tener en cuenta la variedad de situaciones de interacción, dadas las diferentes formas de agruparse en clase: gran grupo, pequeños grupos, parejas, individual. Al tratar un estudio de género es clave la diferenciación de género tanto de

quien emite como de quien recibe, tanto en situaciones individuales como grupales. En la línea del análisis de género como ya veníamos advirtiendo desde el Apartado 3 todas las formas y usos sexistas o androcéntricos serán de nuestro interés y así aparece reflejado en los instrumentos de análisis más vinculados al género, aunque hemos de decir que es más propio de nuestro idioma.

## **6.2. El lenguaje escrito en educación desde la perspectiva de género: antecedentes en lenguaje escrito**

El análisis del lenguaje en el aula desde la perspectiva de género en nuestro país se ha basado fundamentalmente en el estudio de los materiales didácticos, especialmente de los libros de texto. Tanto la forma de aproximarse a su análisis como los resultados que obtienen presentan cierto interés para nuestra investigación como otra de las formas de transmisión de estereotipos a través del lenguaje. Los materiales didácticos refuerzan y acompañan la intervención docente, por lo que si hablamos de igualdad ésta debería venir desde el lenguaje escrito, en los materiales didácticos, y desde el lenguaje oral, en las intervenciones del profesorado. En este Apartado, revisaremos los trabajos realizados en relación con el lenguaje escrito en el centro escolar y las materias escolares, para llegar a centrarnos, al final, en la asignatura de EF y los libros de texto de la materia.

### **6.2.1. Aproximación al lenguaje en el centro escolar desde la perspectiva de género**

Cuando hablamos del lenguaje y el género en el ámbito educativo, encontramos muchas investigaciones que hacen referencia a los usos y contenidos presentes en los materiales educativos. Algunas autoras y autores se han esforzado por señalar que no es sólo cuestión de los libros de texto y han propuesto investigaciones y herramientas de análisis vinculadas a los cuentos, las ilustraciones, los rótulos, los murales, carteles, la señalización, la publicidad del centro, la revista del instituto, los documentos normativos del centro, la documentación para familias, etc. (Lledó Cunill, 2008; Subirats Martori & Tomé González, 1992; Velasco Gisbert, Vázquez Rolland, & Ibáñez Carrasco, 2009).

Lledó Cunill (2008) analizó varios de estos elementos en los que se utiliza el lenguaje escrito en el centro escolar dentro del contexto concreto del País Vasco. Fruto de esta investigación dio muestra de los avances en los usos no sexistas del lenguaje encontrando una paulatina eliminación del uso masculino como pretendido genérico a través del uso de formas genéricas y dobles formas. No obstante, también pudo observar la persistencia de algunos rasgos androcéntricos como el orden de prelación que suele anteponer el masculino al femenino. También llamó la atención sobre dos formas androcéntricas muy llamativas en textos que no suelen hacer uso del masculino genérico. La primera es que se utiliza la doble forma en los singulares (por ejemplo: el profesor o la profesora) pero no en los plurales, considerando que el masculino plural sí es incluyente y en singular no. La segunda es el uso tan sólo del artículo masculino con palabras de género común, por ejemplo, delante de palabras como representante, hablantes o estudiantes.

A pesar de la evolución y los cambios, lo más llamativo de este estudio es la diferencia de redacción de unos textos a otros o dentro de los propios textos. Así Lledó Cunill (2008) observaba la presencia de “muchas manos distintas” a la hora de elaborar



los documentos reflejando el grado de sensibilización de cada una de ellas. Esta idea también aparece en otras investigaciones que, tras analizar los documentos de la administración educativa, se encontraba un respeto mayor a los usos no sexistas en los niveles más altos pero que esta tendencia se perdía en los niveles más concretos, esto es, en las notificaciones del centro a las familias, dependiendo del uso más igualitario de la persona que redactara el documento. Así entendemos que los usos y contenidos sexistas o androcéntricos están en la línea de quienes los escriben y dan muestra de las ideologías que representan (Velasco Gisbert et al., 2009).

Realizado este apunte sobre el lenguaje escrito en el ámbito educativo fuera de los propios materiales curriculares, la mayoría de los estudios sobre lenguaje, género y educación se han centrado concretamente en los libros de texto (Blanco García, 2000; 2007; Brullet Tenas & Subirats Martori, 1990; Espín López et al., 1996; García Gracia, Subirats Martori, Troiano Gomá, & Zaldívar Sancho, 1993; Garreta Torner & Careaga Castrillo, 1987; Lomas García, 2002; López Ojeda, 2006; López Romero, 2001; Luengo González, 2002; Subirats Martori & Tomé González, 1992; Velasco Gisbert, Vázquez Rolland, & Ibáñez Carrasco, 2009). Estos estudios se han centrado en la presencia de la mujer, especialmente en lo que se refiere a la frecuencia, pero también en la forma, a través de las imágenes, los textos y los ejemplos, así como del uso que se realiza del lenguaje desde la perspectiva de género y en función de los parámetros que ya hemos indicado en el Apartado 3 de este Marco Teórico.

Aunque no existe una herramienta única de análisis de los libros de texto, son varios los sistemas utilizados. En primer lugar, Subirats Martori y Tomé González (1992) proponen una serie de indicadores agrupados en relación con tres categorías: los contenidos sexistas por exclusión, omisión o anonimato; los contenidos sexistas por subordinación y los contenidos sexistas por distorsión o degradación. Un año después García et al. (1993), tomando como referencia de análisis “el personaje”, propuso cinco indicadores: la identificación en términos de género de los personajes aparecidos, el análisis y la caracterización de estos personajes, la contextualización general del discurso, la aproximación al androcentrismo y la exploración e identificación de las variables explicativas de esta realidad. Finalmente, Blanco García (2000; 2007) organiza su análisis de los libros de texto en relación con el análisis del lenguaje, las imágenes y los contenidos de los textos. En definitiva, encontramos que, a la hora de analizar el lenguaje en educación utilizando los libros de texto, las investigaciones otorgan mucha importancia tanto a lo escrito como a las imágenes que los acompañan. Además, en los textos importan tanto el contenido y los significados de lo que está escrito como la forma en que está redactado.

Si algo caracteriza el lenguaje en los libros de texto es la escasa presencia de la mujer, desde los estudios más antiguos con los libros de EGB (Garreta Torner & Careaga Castrillo, 1987), a los libros de la LOGSE (Blanco 2000, Velasco, Blasco e Ibáñez 2009) y a los más recientes de la LOE (López Navajas, 2014). Es cierto que algunos estudios han ido apuntando mejoras, pero éstas son muy pequeñas (Blanco García, 2000; 2007; López Navajas, 2014; Velasco Gisbert et al., 2009). Además, esta ausencia femenina es mayor a medida que avanzan los cursos (García Gracia et al., 1993; López Navajas, 2014).

La menor frecuencia de las mujeres en los materiales educativos se ve además reforzada por la presencia de los estereotipos. Por un lado se ha observado la asignación diferencial de oficios (Blanco García, 2000; 2007; Espín López et al., 1996; Garreta Torner & Careaga Castrillo, 1987; Velasco Gisbert et al., 2009); el sesgo en las

características asociadas a la personalidad de mujeres (inseguridad, curiosidad, ensoñación, actitud pensativa, trabajo, autoestima negativa, inestabilidad emocional, pasividad, sensiblería, indecisión, ineficacia en las decisiones, impuntualidad, gusto por las compras, sentimentalismo) y hombres (eficacia, objetividad, seguridad, dinamismo, gusto por el mando, éxito, prestigio, productividad, liderazgo, orientación espacial, fuerza, destreza manual, actividad, reflexividad, gusto por el riesgo, aptitud para la ciencia, habilidad para las máquinas) (Espín López et al., 1996; López Ojeda, 2006); y la asignación del espacio público como masculino y privado como femenino (Blanco García, 2000; 2007).

Finalmente, las investigaciones que hacen referencia al código de lenguaje utilizado, desde los primeros estudios (Espín López et al., 1996; Moreno Marimón, 1986; Moreno Sardá, 1987) a los más recientes (Blanco García, 2000; 2007; Velasco Gisbert et al., 2009), muestran la abundancia de usos androcéntricos centrados especialmente en el uso del masculino genérico, pero también a través del orden de prelación o de los casos de sobrespecificación y doble norma detectados por Espín López et al. (1996). Además, un estudio del Instituto de la Mujer ha mostrado que en el periodo 1992-2000 el uso del lenguaje era más igualitario que en el periodo actual, de 2001 a 2008, produciéndose así una evolución negativa (Velasco Gisbert et al., 2009). La explicación que ofrecen a esta involución son los cambios en la sensibilidad de quienes escriben los libros, y que responden a la legislación vigente de cada periodo, con una mayor sensibilidad durante el periodo LOGSE y menor con la aparición de la LOCE, aunque no se implantara. El uso no sexista del lenguaje también ha sufrido avances, por ejemplo, han desaparecido las formas de tratamiento desigual con el paso de los años (Velasco Gisbert et al., 2009) o no aparecen términos o imágenes denigrantes para las mujeres (Blanco García, 2000).

Esta forma generalizada de invisibilización de la mujer desde muy diversas formas, tiene múltiples consecuencias. Por un lado, para las chicas “el ocultamiento de la genealogía de mujeres sustrae a las niñas y a las adolescentes de un elemento clave de identificación social”(Blanco García, 2000, p. 202). Por otro lado, para el conjunto de la sociedad esta ausencia sistemática es prueba de la falta de autoridad social concedida a las mujeres, genera una inercia de ocultación y discriminación, fragiliza la posición social de la mujer y especialmente “la ausencia de mujeres en los textos escolares marca una carencia cultural con un alcance social mayor, que sobrepasa el ámbito de las mujeres y afecta a toda la sociedad” (López Navajas, 2014, p. 304).

Para finalizar este Apartado hemos encontrado toda una serie de estudios que analizan la presencia de estereotipos en el lenguaje escrito del profesorado y el alumnado (Encabo Fernández & López Valero, 1999; Encabo Fernández, 1999; Encabo Fernández & López Valero, 2008; López Valero, 1996; López Valero & Madrid Izquierdo, 1998; Madrid Izquierdo, Encabo Fernández, & López Valero, 1998; Quesada Jiménez & López López, 2010). Estos trabajos se basan en la técnica de asociación de campos semánticos donde, a través de la asignación de palabras a cada uno de los sexos, tratan de establecer cómo se materializan los estereotipos en el lenguaje. Por un lado, los estudios liderados por López Valero se han centrado en atribuciones generales de género y los más recientes de Quesada Jiménez se centran, además, en objetos, personajes famosos y personajes de literatura infantil. Todos estos estudios han dado muestra de la persistencia de estereotipos y cómo se manifiestan en el lenguaje escrito.

### 6.2.2. EL lenguaje escrito desde la perspectiva de género en Educación Física

Cuando nos referimos al lenguaje y la cuestión de género en el ámbito de la actividad física y el deporte muchos estudios han remarcado la existencia de diferencias. A continuación, realizaremos un breve repaso por estos estudios como un referente que se aproxima a nuestro objeto de estudio y que también puede aportarnos algunos datos sobre el estado de la cuestión. Comenzamos este análisis haciendo referencia a las tres publicaciones específicas que existen en relación con el análisis del lenguaje desde la perspectiva de género en el ámbito de la AFD. Por un lado, encontramos la publicación, que se encuentra dentro de la serie de lenguaje promocionada desde el Instituto de la Mujer, titulada “Hablamos de Deporte” (Alfaro Gandarillas et al., 2010). Ésta sigue la línea del resto de guías publicadas desde otros ámbitos (Gari Pérez, 2006; Guerrero Martín & Lledó Cunill, 2008) y cuya existencia viene a dar muestra de la importancia del lenguaje y el género en nuestra área. Dos guías más encontramos en esta línea vinculadas a la región del País Vasco (Azurmendi Echegaray & Elduaen Queiruga, 2003; Lledó Cunill, 2009a) que siguen la misma orientación, denuncias y recomendaciones de las guías que analizamos en el Apartado 3 del Marco teórico.

Son varios los contextos estudiados en los que las relaciones entre lenguaje y género en el ámbito de la AFD dan muestra de la existencia de discriminación, estereotipos de género y sexismo: la legislación y la administración (Alfaro Gandarillas et al., 2010; Lledó Cunill, 2009a), los medios de comunicación (Alfaro Gandarillas et al., 2010; Álvarez Villa, 2000; Castillo Andrés, 2012; Rojas Torrijos, 2010), la investigación (Alfaro Gandarillas et al., 2010), la publicidad (López Villar, 2005) y los libros de texto (González Palomares & Rey Cao, 2013; González Pascual, 2005; Parra Martínez, 2001; Táboas Pais & Rey Cao, 2007; Táboas Pais, 2009; 2011; 2012a; 2012b).

En lo que se refiere a los análisis sobre la legislación de deporte (excluimos en este caso los que ya hemos tratado vinculados al currículo de EF) encontramos que los análisis discrepan en función del contexto. Según Alfaro Gandarillas et al. (2010) en el ámbito internacional parecen no respetarse las recomendaciones de uso no sexista. En el ámbito nacional la situación es similar, en el caso del Comité Olímpico Español y las federaciones deportivas. Sin embargo, en los materiales referidos al ámbito de la EF parece que existe un mayor calado de la importancia de los usos no sexistas, así como en los documentos del CSD. Estas autoras consideran que si los organismos deportivos utilizan estrategias de visibilización de la mujer en el lenguaje facilitarían un cambio lingüístico. De forma más concreta sólo encontramos el estudio de Lledó Cunill (2009a) realizado en el contexto deportivo vasco. La autora realiza un análisis pormenorizado de varios documentos legislativos y administrativos que le ha llevado a resultados diferentes encontrando fórmulas inclusivas en los documentos, aunque con desigual presencia, no obstante, siguen persistiendo fórmulas androcéntricas. Esto nos lleva a considerar que el uso del lenguaje en este tipo de textos depende de la voluntad de quienes escriben los mismos, lo que da una muestra de su conciencia de género.

La situación es más preocupante en el ámbito de la investigación y el científico. El análisis realizado por Alfaro Gandarillas et al. (2010) da una muestra de la persistencia de usos como el masculino genérico, el orden de prelación que siempre antepone el masculino, las fórmulas de los cargos siempre en masculino, etc. La única excepción encontrada es cuando la temática tratada está vinculada con el género, la educación y los factores psicosociales, donde suele existir una mayor conciencia de la desigualdad, pero con la salvedad de las actividades de carácter técnico o deportivo

que vuelven a reproducir los rasgos androcéntricos y sexistas. Esta situación no hace sino reforzar los estereotipos que ya hemos comentado y que vinculan el deporte a lo masculino. La especial relevancia de este contexto es la relación que existe con las personas vinculadas a la AFD en formación que reciben este tipo de mensajes por parte de quienes consideran autoridades en la materia (Alfaro Gandarillas et al., 2010).

Además de estos contextos, la situación más grave se sitúa en el uso del lenguaje en el ámbito de los medios de comunicación. En los estudios de Álvarez Villa (2000) y Rojas Torrijos (2010) destacan la ocultación constante de las deportistas, su presencia como meras acompañantes, subordinadas o vinculadas a cuestiones extradeportivas, la valoración de sus características y logros en función de patrones masculinos, la llamada de atención sobre su cuerpo y como objeto, etc. Estas situaciones son importantes en nuestro contexto dada la influencia sobre el alumnado. Así, Castillo Andrés (2012) demostró con su estudio la influencia, a nivel cualitativo y cuantitativo, de los medios de comunicación sobre sus actitudes hacia la práctica, su interés por la AFD y el consumo deportivo en favor de los alumnos varones.

El vínculo más directo sobre el lenguaje escrito en relación con la EF lo encontramos en los materiales didácticos y los libros de texto. Desde los primeros estudios en esta línea (Parra Martínez, 2001) últimamente han ido surgiendo nuevos análisis que recogen los nuevos materiales educativos vinculados a los nuevos currículos y leyes (González Palomares & Rey Cao, 2013). La mayoría de los estudios coinciden al señalar la existencia de un sesgo de género a favor de los valores tradicionalmente masculinos y de los chicos. El análisis de los libros de texto, da una muestra de la imagen existente hacia el área y una forma más de la materialización del currículo de EF. A partir de las investigaciones en relación con los libros de texto podemos obtener algunas conclusiones. Por un lado, la presencia del hombre es mayor que la de la mujer, tanto en los textos como en las imágenes, aunque esta segunda cuestión es la más estudiada (González Palomares & Rey Cao, 2013; González Pascual, 2005; 2013; Moya Mata, Ros Ros, Menescardi Royuela, & Bastida Torrónategui, 2013; Parra Martínez, 2001; Táboas Pais & Rey Cao, 2007; Táboas Pais, 2009; 2011; 2012a).

Por otro lado, no es sólo una cuestión de frecuencia, que viene a mostrar la masculinización y la visión androcéntrica de la asignatura, es también una cuestión de la imagen desequilibrada que se muestra en relación con el rol de las chicas y de los chicos en EF. En este sentido encontramos cómo se reproducen ciertos estereotipos que ya hemos señalado: asignación de actividades, espacios, carácter de las actividades, concepción del cuerpo, contenidos predominantes, etc.

En primer lugar, la tradicional asignación de actividades que se realiza a cada uno de los roles: los hombres en actividades deportivas y con mejor consideración social y las mujeres en actividades expresivas (Parra Martínez, 2001; Táboas Pais & Rey Cao, 2007; Táboas Pais, 2009; Táboas Pais & Rey Cao, 2012b). También difieren las imágenes en el carácter de la práctica, de manera que, la élite deportiva y la competición se asignan fundamentalmente con imágenes masculinas y las actividades de recreación y no-competitivas a lo femenino (Táboas Pais & Rey Cao, 2011). Así mismo, también aparece una asignación diferencial de los espacios, los chicos en espacios naturales y abiertos y las chicas en salas y espacios cerrados (Táboas Pais & Rey Cao, 2012b).

Sin embargo, los estudios más recientes han mostrado una ligera evolución. Estudiando los libros de la LOGSE (Táboas Pais & Rey Cao, 2011; 2012b) y de la LOE

(González Palomares & Rey Cao, 2013) han encontrado cómo en estos últimos comienzan a desaparecer las atribuciones de género de las actividades y los espacios asignados. Resultados similares obtuvieron trabajos liderados por Moya Mata (2013; 2013). No obstante, en los nuevos libros persiste la asociación del deporte competitivo e institucionalizado como espacio masculino y el no-competitivo como femenino; así como la mayor presencia de los chicos en las actividades en el medio natural y las chicas en las artísticas (González Palomares & Rey Cao, 2013).

Los cambios sucedidos, tienen una serie de dobles lecturas. Por ejemplo, la mayor presencia de la mujer en las actividades deportivas se ha producido por elevada su presencia en deportes colectivos como el fútbol (González Palomares & Rey Cao, 2013), asumiendo un modelo de AFD masculino. También la equidad ha corrido a cuenta de que la figura masculina no sólo se incluya en actividades artísticas, sino que ha llegado a superar a la representación femenina (Moya Mata et al., 2013; Moya Mata et al., 2013). Sin embargo, estos cambios dependen de las editoriales ya que en muchas ocasiones las diferencias son bastante grandes (González Palomares & Rey Cao, 2013; Táboas Pais & Rey Cao, 2011; 2012a).

El segundo de los estereotipos que podemos encontrar en estos estudios son los vinculados al cuerpo del hombre y la mujer. Así se ha encontrado una mayor representación de los hombres con cuerpos musculados y delgados para las mujeres (Guimarães Bothlho & García Neira, 2014). No obstante, otros estudios han mostrado la ruptura en este sentido mostrando imágenes de hombres y mujeres con combinación de somatotipos (González Palomares & Rey Cao, 2013; Táboas Pais & Rey Cao, 2007; Táboas Pais, 2009; Táboas Pais & Rey Cao, 2011).

El tercer estereotipo que aparece en los libros de texto está vinculado al reparto desigual de los contenidos de la asignatura. Por un lado, los juegos y deportes, junto con la condición física predominan sobre otros contenidos como la expresión corporal o actividades en el medio natural (González Pascual, 2005; Táboas Pais & Rey Cao, 2011; 2012a). Además, dentro de los contenidos vinculados al deporte, predominan los deportes colectivos asociados tradicionalmente al género masculino (González Pascual, 2005). Este tipo de desequilibrios no implican en sí mismos un estereotipo de género. Más bien sucede que, estas desigualdades, generan una imagen de la EF poco atractiva para las alumnas, alejándolas del área, ya que han sido socializadas en un modelo de AFD masculinizada y que, por ello, se ven poco representadas en cierto tipo de contenidos.

El último aspecto que podemos señalar sobre los libros de texto de EF, se refiere a los usos del lenguaje. Por un lado, González Pascual (2005) encontró que existe bastante abuso del masculino para referirse a colectivos mixtos. También el trabajo de Parra Martínez (2001) mostraba cómo se utilizaban sustantivos, adjetivos y verbos en relación con el hombre que le atribuían roles de prestigio (vencedor, héroe, director) con cualidades o capacidades diversas (resistencia, velocidad, bueno, listo, preparado, con conocimiento y presto a la indagación), en todo tipo de actividades (en las que se resalta el vigor, el control, el dominio) y, en bastantes ocasiones, con nombre propio. Sin embargo, a las chicas se las representa en papeles muy limitados en variedad, y cantidad (ama de casa, modelo), con unas cualidades o capacidades que no resaltan aspectos positivos (pequeña, casada, embarazada, dispuesta a ayudar, dar, servir, encargarse, padecer), en actividades consideradas como "adecuadas" para su género (tenis, patinaje, gimnasia) y en mucha menor medida representada con nombre propio.

Para terminar este Apartado, es preciso señalar las particularidades del lenguaje específico del área que están vinculadas con el género existen tres cuestiones básicas. La primera es la existencia de los mismos rasgos sexistas y androcéntricos que aparecen en el lenguaje en general. La segunda es la configuración de expresiones androcéntricas propias del área y específicamente del deporte (por ejemplo: defensa hombre a hombre). La tercera son todos los insultos y expresiones peyorativas y violentas vinculadas a la AFD y la mujer (por ejemplo: corres como una nena).

En relación con el primer aspecto, cualquiera de los rasgos que ya hemos señalado en el Apartado 3 puede tener presencia en el ámbito de la AFD. No obstante, debemos remarcar cuestiones especialmente llamativas en el área. Todo lo referido a masculinos genéricos y cargos, oficios y profesiones se traduce en la AFD a través de las denominaciones de deportistas y los puestos que ocupan: los jugadores, los oponentes, alero, jueces, árbitro, capitán, etc. En este sentido recordemos el análisis del currículo de la LOE y cómo la presencia de masculinos genéricos sólo aparecía en este tipo de casos. En este sentido Alfaro Gandarillas et al. (2010) han elaborado un gran catálogo de términos en femenino y en masculino para ofrecer soluciones a esta situación.

Además, suele utilizarse a las mujeres como grupo aparte para asignar categorías y competiciones deportivas. También se antepone la característica de mujer por encima de otros rasgos a la hora de denominarlas, debido a la falta de costumbre de utilizar términos en femenino o simplemente para remarcar el hecho de que una mujer realice ciertas funciones (por ejemplo: la mujer árbitro). Se utiliza a los hombres para dar fe de su valía en el deporte (por ejemplo: la Ronaldiña del fútbol femenino). Se hace hincapié en sus cuerpos, sus cualidades estéticas o se utilizan expresiones condescendientes que no se utilizarían en el caso de los chicos (por ejemplo: Gemma Mengual embellece la piscina). O, finalmente, su escasa visibilización que ya hemos comentado al hablar sobre medios de comunicación.

El segundo aspecto, la terminología masculina del área, es bastante frecuente: defensa hombre a hombre, marcaje al hombre, hombre de ataque, hombre de negro, uno contra uno, brazalete de capitán, área de portero, preparados-listos-ya, etc. Alfaro Gandarillas et al. (2010) asocian esta cuestión a dos cuestiones: por un lado, la ausencia de un diccionario normativo que cuente con toda esta terminología y a la resistencia de la RAE a admitir títulos y profesiones. No obstante, habría que añadir que como toda terminología vinculada a la AFD está repleta de términos especializados y extranjerismos, la configuración de los mismos depende de quienes los usan. Así los medios de comunicación tendrán una fuerte influencia que, como hemos visto, es claramente sexista y androcéntrica. Esta influencia también viene dada de quienes son practicantes que, como también hemos señalado son mayoritariamente hombres y por tanto no sentirán una necesidad de feminización de todos estos términos.

La terminología específica del área no reside sólo en estas cuestiones más vinculadas al deporte institucionalizado y competitivo, sino que llega hasta nuestras aulas. Por un lado, la presencia de toda esta terminología en los medios de comunicación y actividades extraescolares llega hasta nuestras clases. Por otro lado, Herrador Sánchez (2012) mostró cómo la terminología empleada en los juegos contiene una serie de connotaciones violentas y discriminatorias de todo tipo, y entre ellas también sexistas.

El tercer vínculo era el relacionado con la subordinación, menosprecio y misoginia de todo lo femenino en el mundo del deporte. Estas cuestiones se traducen en comentarios e insultos de todo tipo y giran en relación con “hacer las cosas como una niña”. Así se asocian la falta de fuerza, resistencia, habilidad, carácter, etc. a las chicas y se emplean para criticar la práctica realizada por hombres o, incluso por mujeres. O bien al desprecio de ciertas actividades físicas o deportivas tradicionalmente asignadas a las mujeres y que se traducen en “una actividad de niñas”. En ambos casos se utiliza a la mujer y lo femenino como menosprecio e insulto y se le asocia a lo infantil, la infancia o la inmadurez bajo los términos: nena, niña, chica, es decir, lo frecuente es el comentario “corres como una niña” más que “corres como una mujer”.

En definitiva, el lenguaje en el ámbito de la AFD, y que se emplea en EF, presenta las mismas problemáticas androcéntricas y sexistas que el lenguaje en cualquier otro ámbito. Pero con los agravantes particulares de nuestra área donde el cuerpo y el movimiento se ponen constantemente de manifiesto cuando éstos ya eran objeto de discriminación. Y donde se desarrolla una actividad tradicionalmente masculina y que ha llegado a nuestros días con esos patrones masculinos y con escasos cambios.

### **6.3. El lenguaje oral en educación desde la perspectiva de género: antecedentes en otras áreas**

El análisis del lenguaje oral en educación está vinculado con el análisis de las interacciones verbales que realizan tanto el profesorado, como el alumnado. Por un lado, los análisis se han dirigido con mayor frecuencia a la comunicación del profesorado con el alumnado, aunque también existen estudios que analizan las interacciones del alumnado hacia el profesorado y entre el alumnado. Dada la proximidad entre estos trabajos y esta tesis, organizaremos este Apartado del siguiente modo: comenzaremos con las interacciones del profesorado y después analizaremos las del alumnado. No obstante, el segundo aspecto cuenta con menos investigaciones.

Los estudios sobre la transmisión del género en los intercambios comunicativos que tienen lugar en el aula han dado en nuestro país a algunos estudios bastante profundos como el de “Rosa y Azul la transmisión de los estereotipos en la escuela mixta” (Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988). Además de estos trabajos también encontraremos otras investigaciones de menor envergadura que nos han ayudado a configurar los antecedentes de esta tesis en otras áreas diferentes de la EF.

#### **6.3.1. Interacciones del profesorado en otras áreas**

Los estudios sobre las interacciones profesorado-alumnado desde la perspectiva de género suelen vincularse a la frecuencia y el tipo de intervención. Los primeros resultados en este sentido apuntaban a un trato favorable del profesorado hacia las chicas (Arnold, 1968 y Schaefer & Davis, 1986, ambos en Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988). Sin embargo, estudios posteriores han mostrado lo contrario, por ejemplo, Subirats Martori y Brullet Tenas (1988) en nuestro país atendiendo a observaciones de la etapa de preescolar y EGB; Wilson Morse y Handley (1985) en el área de ciencias; Duffy, Warren and Walsh (2001) en lengua y matemáticas; el estudio

etnográfico de Jungwirth (1991) en matemáticas; los resultados de Okpala (1996) en el seguimiento de un grupo clase a lo largo de varias materias; los hallazgos de Einarsson y Granstorm (2002) de varios grupos en varias materias en la escuela sueca; en las escuelas inglesas según Younger, Warrinton y Williams (1999) o los trabajos de Hillman y Davenport (1978), Bossert (1982) y Brophy, (1985) (todos ellos en Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988).

Tan sólo en el estudio de Ilatov, Shamai, Hertz-Lazarovitz y Mayer-Young (1998) encontraron que la interacción del profesorado era mayor con las alumnas en las clases cuando éstas eran mayoría. También el estudio de Einarsson y Granstörn (2002) que encontró que las interacciones de los profesores varones hacia las alumnas aumentaban paulatinamente en los cursos superiores y, sin embargo, las profesoras siempre interactuaban más con los alumnos que con las alumnas. Finalmente, sólo los estudios realizados con alumnado universitario (Brady & Eisler, 1999) y en cursos de formación con personas adultas (Good & McLean, 2001) encontraron diferencias en la frecuencia de interacción hacia varones y mujeres, a favor de estas siendo las condiciones del grupo (edad, proporción, etc.) similares.

En cuanto al contenido de las intervenciones del profesorado diversas investigaciones mostraron que los chicos reciben mayor desaprobación y críticas que las niñas (Duffy et al., 2001; Okpala, 1996; Safilios-Rothschild, 1987; Younger, Warrington, & Williams, 1999)(así como Lippit y Gold, 1959; Jackson y Lahardene, 1967 y Meyer y Thompson, 1967 todos en Subirats Martori & y Brullet Tenas, 1988). Pero, al mismo tiempo, encontramos investigaciones que muestran cómo el profesorado felicita más a ellos que a ellas (Duffy et al., 2001; Safilios-Rothschild, 1987). Para Duffy et al. (2001), este mayor número de felicitaciones y críticas sobre el trabajo de los chicos refuerza su pensamiento como varones. Además se les ofrece más directrices, instrucciones y se les lanzan más preguntas (Okpala, 1996; Safilios-Rothschild, 1987; Wilson Morse & Handley, 1985; Younger et al., 1999) invitándoles a tomar la iniciativa.

Por el contrario, con las chicas se establece un control físico (miradas, asentimiento, etc.) que impide el desarrollo de la autonomía y la curiosidad (Safilios-Rothschild, 1987). Tan sólo el estudio de Okpala (1996) encontró que las chicas recibían más mensajes de felicitación por su trabajo que los chicos. Asimismo, la atención es mayor a los niños en todos los ámbitos y la información que ellos reciben es diferente. Mientras las niñas, en un 96% de los casos, reciben información referida a la forma, ellos la reciben respecto al contenido, en un 80% de los casos (Blumfeld et al., 1979, en Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988).

Ya en nuestro país el estudio de Subirats y Brullet (1988) reforzó la conclusión de que eran ellos quienes recibían una mayor atención verbal por parte del profesorado, no sólo en frecuencia, sino también en cantidad de palabras. Además, nuevamente encontraron que las interacciones se orientaban fundamentalmente al “comportamiento” y “ordenamiento” de las actividades para los alumnos y se producía un equilibrio entre chicos y chicas si nos referíamos a “trabajo escolar”.

En relación con la emisión de observaciones negativas hacia el alumnado, cuando se realiza sobre las chicas hace referencia, normalmente, a la calidad de su trabajo y en el caso de los chicos parece no haber una referencia clara (Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988). Es por ello que se llega al mensaje: “los muchachos son inteligentes, pero no se esfuerzan, y las chicas se esfuerza, pero tienen la cabeza vacía”



(Safilios-Rothschild, 1987, p. 72). Además, el resultado de regañar constantemente a los chicos por su mala conducta parece reforzar su agresividad (Levey, 1974, en Sarah, 1993).

En relación con la forma que adopta el mensaje del profesorado encontraron que: la proporción de verbos es mayor para los niños y que éstos se refieren a movimiento, mientras que para las chicas la proporción es menor y suelen relacionarse con la interacción personal. Del mismo modo, en el caso de los adjetivos, los chicos seguían recibiendo más, pero la diferencia entre géneros era menor que en otros aspectos. Asimismo, existía una mayor presencia de diminutivos y superlativos para ellas (Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988).

En cuanto a la influencia de otras variables llegaron a que las mayores diferencias se encuentran en los primeros ciclos de EGB; la menor atención a niñas se producía en actividades referidas a experiencias y plástica (actividades menos formales) y algo mayor, sin superar los resultados de ellos, en matemáticas; los/as docentes menores de 30 años discriminaban menos a las niñas; y que eran las maestras quienes ejercían una discriminación hacia las niñas mayor que los maestros (Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988).

Para terminar con las interacciones del profesorado al alumnado y atendiendo a los usos y contenidos sexistas y androcéntricos, el estudio de Díaz Alarcón, Poblete Espinoza y Ramos Fuentes (2007) detectó la utilización de un lenguaje genérico que tendía a privilegiar lo masculino sobre lo femenino.

### **6.3.2. Interacciones del alumnado en otras áreas**

Si atendemos a las interacciones verbales del alumnado, la mayoría de los estudios han encontrado que los chicos intervienen más que las chicas (Einarsson & Granström, 2002; Jungwirth, 1991). En esta línea, los resultados de Jungwirth (1991) en matemáticas arrojan una serie de comportamientos diferenciales en la interacción del profesorado con el alumnado, que sitúan a las chicas en una situación de desventaja y que podría explicar las diferencias en las elecciones de los estudios.

También Parker (1973, en Spender, 1993) encontró que los chicos hablaban más en clase y ambos sexos consideraban que intervenir en clase, especialmente en el caso de las protestas, era una conducta masculina. Una situación similar encontró Elliot (1974, en Spender, 1993) por lo que inició un experimento en el que “obligaba” (por su posición de autoridad como profesor) a las chicas a participar en la clase cuando estaba enseñando el tema de “La Guerra”, la consecuencia fue que los chicos ridiculizaban inmediatamente cualquier intervención de las chicas y que ellas se sentían amenazadas al tener que participar con los chicos.

En consonancia con estos resultados, Subirats Martori y Brullet Tenas (1988) constataron un menor grado de participación de las niñas en las aulas y, también, eran menores las interpelaciones de los/as maestros/as a las niñas, de manera que, cuando había una menor dedicación verbal de el/la docente a las niñas, hubo una menor participación de éstas. Además, los índices más bajos de interacción de las niñas aparecieron en las escuelas activas por lo que “el discurso de igualdad, que subyace en la implantación generalizada de la escuela mixta, ha llevado, en la práctica, al

desarrollo homogeneizado del modelo masculino cuya adopción supone para las niñas una posición secundaria”(Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988, p, 142; 2002, p. 155).

Atendiendo al contenido que se trabajaba en clase hallaron que las intervenciones de las chicas eran menores en actividades que suponían la comunicación de experiencias personales, plástica y experiencias; y mayores en lenguaje y matemáticas llegando a sobrepasar a los chicos en algún caso (Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988). En contraste, el contacto y la interacción de las alumnas con la maestra era más frecuente y prolongada en niñas durante unas clases donde llevaban a cabo trabajos manuales con madera según un estudio realizado por Randall (1987, en Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988).

Cuando se analizó la espontaneidad de las intervenciones, ellas participaron menos voluntariamente; además la inhibición de la participación era mayor cuando no existía claramente una concesión de la palabra por parte del profesorado en situaciones tipo “asamblea”, lo que muestra que se sienten menos protagonistas, prefieren un interlocutor personalizado y se sienten inseguras y poco estimuladas para hablar en público (Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988).

En relación con los estudios que analizan las diferencias entre profesores y profesoras hemos encontrado diversidad en los resultados. Por un lado, en el estudio de Good y McLean (2001) los profesores daban más respuestas de asociación al alumnado que las profesoras. Por otro lado, Tatum, Schwartz, Schimmoeller y Perry (2013) identificaban cómo las profesoras realizaban un mayor seguimiento del alumnado, felicitaban más y aportaban más feedback que los profesores. En nuestro contexto, Subirats Martori y Brullet Tenas (1988; 2002), buscaron las diferencias entre profesores y profesoras según la mayor o menor presencia de trato discriminatorio, así obtuvieron que las profesoras tenían un comportamiento verbal más discriminatorio que los profesores.

#### **6.4. El lenguaje oral en Educación Física desde la perspectiva de género: antecedentes en Educación Física**

El estudio de las interacciones verbales entre el profesorado y el alumnado en EF desde la perspectiva de género ha sido más abordado fuera de nuestro país que dentro. En este sentido, tendremos que tener en cuenta que el lenguaje, como un aspecto cultural, puede presentar diferencias en sus manifestaciones entre unos contextos y otros. No obstante, sabemos que la cuestión de género es una problemática transcultural que afecta en diferentes estratos sociales y en diferentes contextos culturales. Esto implica una necesidad de analizar críticamente los antecedentes que recogemos y saber diferenciar cuando podemos estar ante situaciones comparables de unos países a otros y cuando no. Los estudios sobre el sexismo en el lenguaje nos sugieren que estas diferencias van a aparecer, fundamentalmente, en lo que se refiere a los usos, ya que dependen muchas veces de las posibilidades gramaticales, léxicas y sintácticas del idioma, por ejemplo, el uso del masculino como supuesto genérico y las formas que adopta. No afectará tanto a los contenidos, ya que no dependen tanto de la forma que adopta el lenguaje en particular, sino al significado de los elementos que componen la frase, por ejemplo, un comentario sexista como “el fútbol es cosa de chicos”.

En nuestro contexto contamos principalmente con dos estudios que analizan el lenguaje en las clases de EF desde la perspectiva de género. El primero es el de Vázquez Gómez et al. (2000) y el segundo el de Castillo Andrés (2009). Este último ha sido base de publicaciones posteriores (Castillo Andrés & Corral Pernía, 2010; 2011; Castillo Andrés, Romero Granados, González Ramírez, & Campos Mesa, 2012). Fuera de nuestras fronteras los estudios comenzaron en los años ochenta con los trabajos de Patricia Griffin (1984; 1985) y el de Dunbar y O'Sullivan (1986). Una segunda oleada con los estudios de Macdonal (1990), los liderados por Jan Wright (Wright & King, 1990; Wright, 1997) y el de Weiller y Doyle (2000). Y los más recientes de Hannon y Ratliffe (2007), los encabezados por Kathryn Davis (Davis, 2000b; 2003; Davis & Nicaise, 2011) y los liderados por Nicaise (Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008). No obstante, existen otros trabajos, muy interesantes y que también vamos a recoger en este Apartado, pero que han tenido una menor repercusión que los indicados.

Antes de pasar a conocer los resultados de los mismos es preciso realizar otra aclaración. La mayoría de estos estudios han analizado clases a partir de la observación directa, normalmente a través de videograbaciones y sus transcripciones. Sin embargo, existen gran cantidad de estudios que han trabajado sobre la percepción que tienen el profesorado y el alumnado sobre la comunicación que se produce en clase (son los estudios de Nicaise et al., 2006; Nicaise et al., 2007; Ramos Nateras & Videra García, 2011). Hemos tratado de diferenciar los resultados de estos dos tipos de estudios para clarificar lo que es la realidad de las interacciones verbales y lo que es percepción sobre las mismas. De esta manera vamos a trabajar, en primer lugar, sobre las interacciones profesorado-alumnado, las diferencias entre profesoras y profesores, las interacciones dentro del alumnado y finalmente sobre las percepciones de docentes y discentes.

#### **6.4.1. Las interacciones verbales del profesorado de Educación Física**

La mayoría de los estudios se han centrado fundamentalmente en la conducta verbal del profesorado, no obstante, fruto de esos trabajos también podemos obtener algunas conclusiones sobre la interacción del alumnado hacia el profesorado. En primer lugar, nos vamos a centrar en las frecuencias de las interacciones del profesorado, seguiremos con la tipología de las interacciones, viendo otros aspectos vinculados con la interacción que refuerzan la misma y finalmente analizaremos las interacciones del alumnado hacia el profesorado y las que se dan dentro del alumnado.

##### **6.4.1.1. Frecuencia de las interacciones verbales en Educación Física y algunas variables moduladoras**

Los estudios realizados en diferentes contextos, con diferentes contenidos y con diferentes alumnas y alumnos tienden a obtener como principal resultado la mayor interacción del profesorado, sea cual sea su sexo, con los alumnos, entendiendo que esta mayor interacción resulta un patrón de discriminación dado que la mayor cantidad de feedback y una buena combinación del mismo parece conducir a un mayor aprendizaje (Pieron, 1999). Así lo encontraron Macdonal (1990) en sesiones de hockey con alumnado de noveno y décimo grado; Hannon y Ratliffe (2007) en las sesiones de rugby-tag, ultimate y fútbol; Spaulding (1963, en Dunbar & O'Sullivan, 1986) en todo

tipo de contactos con el alumnado; el trabajo con profesoras no especialistas en las clases de EF de Dunbar y O'Sullivan (1986); el trabajo de Koca (2009) en Turquía; en España los estudios de Vázquez Gómez et al. (2000), Castillo Andrés (2009), Castillo Andrés y Coral Pernía (2010; 2011) y Castillo Andrés et al. (2012) que añaden la existencia de diferencias cualitativas; y finalmente otros trabajos como los de Hutchinson (1995) y Knoppers (1988) (ambos en Cheypator et al. 2000), Mitchell, Bunker, Kluka y Sullivan (1995) y Napper-Owen, Kovar, Ermler, y Mehrhof (1999) y Williams (1998) (todos ellos en Valdivia et al., 2015).

De nuestra revisión, tan sólo los estudios de Davis (2000) y Nicaise y Cogérino (2008) sitúan que las interacciones del profesorado son mayores con las chicas. Estos estudios fueron realizados, el primero, con un grupo de alumnos y alumnas de la universidad durante dos clases de Tenis y, el segundo, con adolescentes en clases de EF donde se trabajaba sobre unidades de bádminton y baloncesto. También hemos encontrado que otros dos estudios mostraron que no había diferencias en la interacción entre chicos y chicas. El primero el de Nicaise, et al. (2007) donde estudiaron a un profesor y una profesora durante nueve clases donde trabajaron contenidos de condición física y bádminton. Y el segundo, de Davis y Nicaise (2011), realizado en dos centros con un profesor y una profesora en cada uno dando contenidos similares y relacionados con el deporte.

Sin embargo, no son pocos los estudios que han encontrado la existencia de algunas variables que modifican esta tendencia mayoritaria a interactuar más con un sexo que con otro. Algunos estudios centrados en analizar las diferencias en las clases mixtas y segregadas, han obtenido como resultado que las chicas participaban y recibían más interacciones, proporcionalmente, cuando estaban en clases segregadas (Hannon & Ratliffe, 2007). Analizando las diferencias entre las clases mixtas y las segregadas, Wright y King (1990) detectaron que en las de los chicos el profesorado daba unas pocas pautas iniciales y después dejaba que los alumnos jugaran realizando las mínimas intervenciones y participando como árbitro/a de la clase. Sin embargo, en las clases de las chicas, tanto profesores como profesoras, estaban interviniendo de forma más constante, dando instrucciones para la realización de las tareas y animando. En la misma dirección de este resultado Drudy and Uí Chatháin (2002, en Nicaise et al., 2007), encontraron que la frecuencia de las interacciones dependía de la proporción chicos-chicas en clase, de manera que el grupo mayoritario recibía, proporcionalmente, más interacciones.

Otros estudios han encontrado que el sexo del profesorado podía influir en la frecuencia de las interacciones con el alumnado. Por un lado, encontramos estudios que realizan una asociación cruzada de género, es decir, que las profesoras interactúan más con los alumnos y los profesores con las alumnas (Davis & Nicaise, 2011; Nicaise et al., 2007; Weiller & Doyle, 2000). Sin embargo, Castillo Andrés y Corral Pernía (2010; 2011) encontraron la asociación opuesta, las profesoras intervienen más hacia las chicas y los profesores más hacia los chicos.

La mayoría de los estudios han trabajado en el análisis de sesiones realizadas en iniciación deportiva. Sin embargo, algunos estudios han tomado como referencia diferentes unidades didácticas, unas vinculadas al deporte y otras a la expresión corporal por ser dos contenidos con una carga fuerte de estereotipos. En este sentido, los resultados son dispares. Castillo Andrés (2009) no detectó diferencias en las intervenciones del profesorado cuando comparó las unidades didácticas. Sin embargo, Pérez Curiel y López Crespo (2013) obtuvieron que en los contenidos tradicionalmente

asociados a chicas quienes recibían más interacciones eran los chicos, y en los contenidos tradicionalmente asociados a chicos, las chicas recibían más interacciones. Finalmente, el estudio de Nicaise et al. (2007) también mostraba diferencias, siendo los chicos quienes recibieron más feedback en las sesiones de condición física y las chicas en las de bádminton.

Finalmente, Castillo Andrés (2009) encontró algunas diferencias en las frecuencias de los canales utilizados por el profesorado para transmitir la información. Si bien, el canal más empleado en general es el auditivo para todo el alumnado, en el caso de las chicas cuando trabajaba con ellas de forma individual y en grupos de chicas utilizaba con mucha frecuencia el canal visual y quinestésico. En la Tabla 14 hemos recogido todos los datos relativos a la frecuencia de interacción que acabamos de explicar en estos párrafos.

Tabla 14. *Resumen de los estudios que analizan las diferencias en la frecuencia de interacción del profesorado con chicos y chicas en Educación Física*

<b>RESULTADOS DE FRECUENCIA</b>	<b>ESTUDIOS QUE LO APOYAN</b>
Mayor frecuencia hacia los chicos	Davis (2003); Dunbar y O'Sullivan (1986); Hutchinson (1995) y Knoppers (1988) (ambos en Cheypator, et al., 2000); Koca (2009); Macdonald, (1990); Mitchell, Bunker, Kluka y Sullivan (1995), Napper-Owen, Kovar, Ermler, y Mehrhof (1999) y Williams (1998) (Todos ellos en Valdivia, et al. 2015); Spaulding (1963 en Dunbar & O'Sullivan, 1986). -En España (Vázquez Gómez et al., 2000; Jiménez et al., 2002; Castillo Andrés y Corral Pernía, 2010; 2011; Castillo Andrés 2009; Castillo Andrés, et. al., 2012).
Mayor frecuencia hacia las chicas	-Davis (2000); Nicaise et al. (2008).
Misma frecuencia para ambos sexos	-Davis y Nicaise (2011); Nicaise et al. (2007).
Frecuencia variable	-Las chicas interactúan con más frecuencia en clases segregadas que en las mixtas (Hannon & Ratliffe, 2007 y Wright & King 1990). -Las interacciones dependen de la proporción chicos-chicas en clase, más proporción más interacciones (Drudy and Uí Chatháin 2002, en Nicaise et al., 2007). - Asociación cruzada de género (Davis & Nicaise 2011; Nicaise et al., 2007; Weiller & Doyle, 2000). -Asociación paralela de género (Castillo Andrés y Corral Pernía, 2010) -Depende del contenido que se trabaje (Nicaise et al. 2007; Pérez Curiel & López Crespo, 2013). -Canal auditivo generalizado, pero para las chicas (individual y en grupos) utiliza el visual y quinestésico (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés y Corral Pernía 2010; 2011).

#### 6.4.1.2. Tipología de las interacciones verbales en Educación Física

Fijándonos, no sólo en las frecuencias, prácticamente todos los estudios encuentran que en lo cualitativo existen diferencias en los feedback y las intervenciones dirigidas a niños o a niñas. En la Tabla 15 hemos tratado de organizar los resultados de los diversos estudios que analizan esta problemática. A pesar de las discrepancias parece existir una tendencia a que las chicas reciban más felicitaciones y los chicos más mensajes destinados a censurar su comportamiento y preguntas para el

aprendizaje. No obstante, comparar unos estudios con otros es una labor compleja dada las divergencias terminológicas y los matices que hacen a cada una de las categorías descritas.

Tabla 15. Resumen de los estudios que analizan los diferentes contenidos de la interacción del profesorado con chicos y chicas en Educación Física

TIPO DE FEEDBACK DIRIGIDO A CHICOS CON MÁS FRECUENCIA	TIPO DE FEEDBACK DIRIGIDO A CHICAS CON MÁS FRECUENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Más feedback de carácter descriptivo hacia los chicos (Castillo Andrés 2009; Castillo Andrés y Corral Pernía 2010; 2011).</li> <li>-Más feedback orientado a realizar una crítica sobre la práctica hacia los chicos (Davis &amp; Nicaise 2011; Dunbar &amp; O'Sullivan 1986; Koca 2009; Nicaise et al. 2007; Macdonald 1990).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las chicas reciben más feedback de carácter evaluativo (Castillo Andrés 2009; Castillo Andrés y Corral Pernía 2010; 2011).</li> <li>-El profesorado ofrece más soluciones a las chicas (Koca 2009).</li> <li>-Los feedback de información técnica son más frecuentes hacia las chicas (Nicaise et al, 2007 Nicaise &amp; Cogèrino 2008; Pérez Curiel &amp; López Crespo 2013).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Más feedback orientado a felicitar la práctica hacia los chicos (Macdonal 1990; Wright, 1997).</li> <li>-Las felicitaciones sobre la práctica de los chicos está dirigida hacia su correcta ejecución (Nicaise et al. 2007).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Más felicitaciones (Davis &amp; Nicaise 2011; Koca 2009; Nicaise et al., 2007; Nicaise &amp; Cogèrino 2008; Pérez Curiel &amp; López Crespo 2013)</li> <li>-Felicitaciones por el esfuerzo (Nicaise et al. 2007)</li> <li>-Anima (Wright &amp; King 1990).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-El profesorado realiza más preguntas a los chicos (Castillo Andrés 2009; Davis 2003; Davis y Nicaise 2011; Duffy et al., 2001; Dunbar &amp; O'Sullivan 1996; Nicaise et al., 2007).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las chicas reciben más preguntas (Pérez Curiel y López Crespo 2013).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los chicos reciben más intervenciones dirigidas a censurar su comportamiento (Castillo Andrés 2009; Castillo Andrés et al. 2012; Davis y Nicaise 2011; Koca 2009; Nicaise et al. 2007; Pérez Curiel &amp; López Crespo 2013).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sin datos para chicas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los chicos reciben más intervenciones dirigidas a aspectos de organización de la clase y las tareas (Nicaise et al. 2007).</li> <li>-Los chicos reciben más intervenciones orientadas a aspectos de seguridad (Wright &amp; King 1990).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sin datos para chicas.</li> </ul>

A la hora de organizar todos los resultados hemos tratado de colocar en una misma fila todas aquellas categorías que eran similares entre los estudios encontrados. En primer lugar, los resultados sobre cómo el profesorado ofrece información sobre la ejecución apuntan a que, en el caso de los chicos, suele hacerse a través de la crítica de la ejecución (Davis & Nicaise, 2011; Dunbar & O'Sullivan, 1986; Koca, 2009; Macdonal, 1990; Nicaise et al., 2007), y en el caso de las chicas parece que se ofrece más información técnica, soluciones (Koca, 2009; Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogèrino, 2008; Pérez Curiel & López Crespo, 2013). Los resultados de Castillo Andrés (2009) y Castillo Andrés y Corral Pernía (2010; 2011) son los únicos que parecen discrepar en esta tendencia, así hallaron que los chicos recibían más feedback descriptivo (similar a información técnica y soluciones) y las chicas más feedback evaluativo (sin que la evaluación aportara información adicional) estos autores lo interpretaban como algo negativo para ellas, porque en la evaluación no se explican los motivos, errores o

aciertos ejecutados y el feedback de los chicos conlleva un análisis de mayor profundidad.

En lo que se refiere a las felicitaciones, encontramos cómo los primeros estudios apuntan a que ellos reciben más feedback de este tipo (Macdonal, 1990; Wright, 1997) y los estudios posteriores muestran que son ellas quienes más felicitaciones reciben (Davis & Nicaise, 2011; Koca, 2009; Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008; Pérez Curiel & López Crespo, 2013). Además, algunas investigaciones muestran modos diferentes de felicitar. Según el trabajo de Nicaise et al. (2007) las chicas son felicitadas por su esfuerzo y los chicos por su ejecución. En la misma línea, Wright (1997) vio que las felicitaciones a los chicos estaban relacionadas con lo que hacían mediante comentarios como: “bien hecho” o “buena recogida”; y en el caso de las chicas atribuían errores a causas externas como “se iba fuera” o “mala suerte”. En lo que se refiere a los feedback y las intervenciones para animar o motivar sólo el estudio de Wright y King (1990) mostraba que era una intervención más frecuente hacia las chicas.

La gran mayoría de los estudios recoge una categoría de preguntas. Prácticamente todos sitúan que son los chicos quienes más preguntas reciben (Castillo Andrés, 2009; Davis, 2003; Davis & Nicaise, 2011; Dunbar & O'Sullivan, 1986; Koca, 2009; Nicaise et al., 2007). Sólo dos estudios discrepan en este sentido. Uno sitúa a las chicas como receptoras mayoritarias de las preguntas del profesorado (Pérez Curiel & López Crespo, 2013). El otro establece que la formulación de preguntas es igual para alumnos y alumnas (Castillo Andrés et al., 2012). Las preguntas son un tipo de intervención bastante relevante en lo que se refiere al aprendizaje ya que implican la creación de disonancias cognitivas en el alumnado que generan/refuerzan aprendizajes (Siedentop, 1998).

Otra de las categorías en las que existe pleno acuerdo es en la de censura del comportamiento, donde los chicos reciben más informaciones de este tipo (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés et al., 2012; Davis & Nicaise, 2011; Koca, 2009; Nicaise et al., 2007; Pérez Curiel & López Crespo, 2013). Este tipo de situaciones refuerzan la existencia de los estereotipos que marcan que los chicos tienen peor comportamiento en la escuela, que son más inquietos y que ellas son más dóciles. Además, el estudio de Koca (2009) mostró la existencia de diferencias en los castigos que recibían chicos y chicas frente a conductas disruptivas similares.

Otras categorías en las que también se han encontrado diferencias son en los aspectos de organización de la clase y tareas (Nicaise et al., 2007) y en la categoría de aspectos de seguridad (Wright & King, 1990), siendo, en ambos casos, los chicos quienes más información reciben de este tipo. En la tesis de Castillo Andrés (2009) también se han encontrado diferencias en lo que se refiere a la dimensión de aceptación de ideas, es decir, la respuesta que recibe el alumnado cuando realiza una propuesta al profesorado, en esta cuestión Castillo Andrés (2009) estableció que los alumnos reciben un mayor rechazo a llevar a cabo ideas propuestas por ellos cuando el contenido de su proposición, asociando el rechazo a una futura pérdida de interés y una posible menor implicación en la materia.

Por otro lado, los dos estudios que compararon diferentes unidades didácticas (Castillo Andrés, 2009; Nicaise et al., 2007; Pérez Curiel & López Crespo, 2013) obtuvieron resultados diferentes. Castillo Andrés no halló diferencias entre los tipos de feedback en las unidades didácticas de expresión corporal y las de iniciación deportiva. Sin embargo, Pérez Curiel y López Crespo (2013) encontraron que cuando el contenido

estaba asociado tradicionalmente a chicas, ellas recibían menos felicitaciones y ánimo y más críticas, y ellos recibían más felicitaciones y ánimo y menos críticas; justo lo opuesto sucedía en los contenidos tradicionalmente asociados a chicos. De manera que el profesorado reforzaba más (más felicitaciones, ánimo y menos crítica) al alumnado en aquellos contenidos tradicionalmente asociados al género opuesto. En el estudio de Nicaise et al. (2007) los chicos recibieron más información técnica, ánimo, crítica, pautas de organización y censura de comportamiento en condición física y las chicas más información técnica y ánimo en bádminton.

#### **6.4.1.3. Usos y contenidos del lenguaje en Educación Física: sexismo y androcentrismo**

No muchos trabajos recogen las marcas sexistas o androcéntricas del lenguaje. Por lo general, se trabaja más bien en la presencia de contenidos sexistas que suelen denominar como frases estereotipadas. Sin embargo, atendiendo a lo tratado en el Apartado 3 sabemos de la existencia de múltiples formas androcéntricas y sexistas. En este Apartado, en la revisión de los trabajos realizados, sólo hemos encontrado alusiones al masculino genérico, el orden de prelación, la atención nominativa, algunas formas diferenciales que adopta el lenguaje y los contenidos sexistas.

Todos los estudios que analizan la forma elegida para configurar los mensajes suelen atender a la presencia del masculino como pretendido genérico. Cuando tratan esta cuestión expresan cómo el masculino como supuesto genérico predomina sobre las formas neutras, asexuadas o genéricas (Alfaro Gandarillas et al., 2010; Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés & Corral Pernía, 2010; Castillo Andrés et al., 2012; Jiménez Castuera et al., 2002; Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Vázquez Gómez et al., 2000). Incluso, algunos estudios han llegado a encontrar la presencia de formas masculinas cuando se habla con un grupo de chicas exclusivamente, denominado como masculino por error (Pérez Curiel & López Crespo, 2013). En el caso anglosajón, Davis (2000b) encontró la mayoritaria presencia de la forma “you guys” (en castellano “chicos”) cuando podría usarse “you” (en castellano sería utilizar una forma verbal en primera persona del plural sin el pronombre, por ejemplo: venimos, nos sentamos, escuchamos, etc.).

Ligado al uso de formas genéricas o dobles formas sólo encontramos estudios en castellano que analicen el orden de prelación. En los cuatro estudios hallados, todos destacan que el orden que se utiliza casi en la totalidad de las ocasiones es masculino-femenino (Alfaro Gandarillas et al., 2010; Castillo Andrés, 2009; Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Vázquez Gómez et al., 2000). Sólo Castillo Andrés (2009) encontró que, en alguna ocasión, la profesora anteponeía el género femenino al masculino.

En relación con la atención nominativa los estudios de Stanworth (1987 en Valdivia Moral et al., 2010) y los de Castillo Andrés (2009) apuntan a que se nombra más a los chicos que a las chicas. Sin embargo, otros estudios encuentran variables que modulan esta tendencia. Por un lado, Alfaro Gandarillas et al. (2010) y Vázquez Gómez et al. (2000) comprobaron que la atención nominativa es más frecuente con los alumnos pero que hay diferencias según el sexo del profesorado, pues entre las profesoras la frecuencia es mayor hacia las chicas. Por otro lado, Pérez Curiel y López Crespo (2013) encontraron que la atención nominativa era mayor hacia las chicas, pero en las clases cuyo contenido estaba tradicionalmente asociado a chicas (natación sincronizada), se nombraba más a los chicos. Además, este último estudio mostró que



existían llamadas al alumnado que no eran por el nombre propio. Este aspecto resultaba llamativo porque sólo aparecía para referirse a los chicos. Se utilizaban sus apellidos, o expresiones como: macho, campeón, señores, señor, el hombre, etc.

En lo que se refiere a la forma de los mensajes, Wright (1997) encontró diferencias en el uso de los pronombres. En las clases de chicos predominaba el uso del pronombre “yo” (en el caso del castellano también se incluyen las formas verbales de la primera persona de singular) y éste estaba orientado hacia mensajes de autoridad, del profesorado como experto o de mando sobre las pautas de la clase sin dejar espacio a la ambigüedad. En las clases de las chicas, se utilizaba de manera más diversa y estableciendo unas relaciones diferentes. Seguía utilizando el “yo” como autoridad, pero empleaba el “nosotras” (también podría ser nosotros en castellano, o cualquier forma de la primera persona del plural) combinado con el futuro y el pasado significando una habilidad que haremos o que hemos realizado. Esta cuestión parece concordar con las características del sexolecto femenino (Lozano Domingo, 2005). En consonancia con estos usos de los pronombres, Alfaro Gandarillas et al. (2010) señalan que el lenguaje utilizado con las alumnas tiende a ser más suave y protector y con los alumnos más impositivo.

En relación con otro tipo de características Wright (1997) describe las interacciones profesorado-alumnos como cortas y dirigidas a la tarea, donde aparece una breve instrucción del profesorado seguida de una propuesta sobre cómo ejecutar la acción o tarea. En el caso de las chicas las interacciones eran más largas con un intercambio recurrente entre profesorado y alumnas. A través del análisis de las interacciones Wright (Wright & King, 1990; Wright, 1997), observó que la relación entre el profesorado y el alumnado. Con los chicos era de comprensión, solidaridad de los significados y actitudes e incluso de frustración compartida con la “obstrucción de las chicas”, destacaban los valores del individualismo, la agresión, la rudeza, la competición y el logro. Con las chicas predominaba el discurso de la apariencia, la buena educación y la intimidación. Además, se las desanimaba a participar, y que se las incapacitaba en las clases de EF.

Finalmente algunos estudios han encontrado cómo el profesorado utilizaba mensajes con contenido sexista o estereotipado (Alfaro Gandarillas et al., 2010; Alonso Rueda, 2007; SATina, Solmon, Cothran, Loftus & Stockin-Davison, 1998 en Davis & Nicaise, 2011; Jiménez Castuera et al., 2002; Macdonal, 1990; Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Scharagrodsky, 2003; 2004; Vázquez Gómez et al., 2000; Wright, 1997). Asimismo, algunos estudios muestran que son más utilizadas con los chicos (Alfaro Gandarillas et al., 2000). También se describen algunos de estos contenidos sexistas: el uso desequilibrado de cargos, puestos y profesiones (Alfaro Gandarillas et al., 2010; Pérez Curiel & López Crespo, 2013), el refuerzo de la masculinidad hegemónica (Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Scharagrodsky, 2003; 2004), el rechazo y menosprecio de lo femenino (Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Scharagrodsky, 2003; 1997), así como el refuerzo de los valores y roles de la masculinidad y feminidad tradicionales (Alonso Rueda, 2007; Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Scharagrodsky, 2003; 2004).

#### **6.4.1.4. Elementos que apoyan la interacción verbal en Educación Física**

En la revisión de los antecedentes hemos detectado cómo el análisis de la interacción verbal se ha reforzado por otros elementos. Estos son: el contacto físico establecido entre profesorado y alumnado y las demostraciones visuales llevadas a

cabos. En lo que se refiere al contacto físico Castillo Andrés (2009) encontró que las profesoras realizaban un mayor contacto con los chicos. En el lado contrario y atendiendo al lenguaje corporal Davis (2000b) determinó que el profesorado era más cercano con las alumnas por sus gestos, expresiones faciales y por su ayuda más individualizada. En relación con las ejemplificaciones en clase, el profesorado llama con más frecuencia a los chicos para demostrar la tarea frente al resto de la clase (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés & Corral Pernía, 2010; Castillo Andrés et al., 2012; Davis, 2003; Dunbar & O'Sullivan, 1986; González Calvo, 2006; Vázquez Gómez et al., 2000). Esta situación pone como ejemplo una ejecución exitosa a los varones por encima de las mujeres, lo que genera en el alumnado una imagen donde los chicos tienen más habilidades que las chicas.

Para finalizar con las intervenciones del profesorado al alumnado, queremos llamar la atención sobre el trabajo de Dunbar y O'Sullivan (1986) quienes determinaron que es posible modificar los patrones de interacción y establecer una mayor equidad de género en las clases de EF. En este sentido, señalan que no es una cuestión de aumentar o disminuir la frecuencia del feedback sino de conseguir un clima más positivo donde las alabanzas y los comentarios de desánimo se equilibren.

#### **6.4.2. Las intervenciones verbales del alumnado de Educación Física**

Cuando hablamos de las interacciones del alumnado, los estudios se han centrado en las iniciadas por el alumnado y no en las que son fruto de la respuesta solicitada por el profesor. En este sentido los estudios muestran que los chicos inician más interacciones que las chicas (Koca, 2009; Macdonal, 1990; Vázquez Gómez et al., 2000), siendo mayor la proporción de intervenciones de ambos sexos cuando las clases estaban dirigidas por una profesora (Koca, 2009). Sin embargo, otros estudios muestran cómo son las chicas las que más conversaciones inician con su profesorado y con mayor frecuencia (Castillo Andrés, 2009; Pérez Curiel, 2010). Por último, hay estudios en los que las frecuencias de interacción del alumnado hacia el profesorado son bastante similares (Nicaise et al., 2007; Weiller & Doyle, 2000).

En relación con la frecuencia de interacción los estudios muestran divergencias en cuanto a si son los profesores o las profesoras con quienes el alumnado interviene con mayor frecuencia. Así, los resultados de Pérez Curiel (2010) y Weiller y Doyle, (2000) señalan que son las profesoras quienes más mensajes reciben del alumnado. Y, por el contrario, Castillo Andrés (2009) y Macdonal (1990) señalan que son los profesores.

Analizando la frecuencia de interacción Castillo Andrés (2009) encontró diferencias en función de la unidad didáctica. Cuando se estaban trabajando habilidades deportivas los alumnos realizaron una mayor cantidad de intervenciones dirigidas a aportar ideas. En las unidades didácticas de expresión corporal las chicas eran quienes realizaban una mayor aportación de ideas. Además, mostraba que las chicas en habilidades deportivas y los chicos en habilidades de expresión mostraban una menor aceptación de la tarea. En línea con estos resultados, la solicitud de información adicional de los chicos era más alta en habilidades deportivas y de las chicas en habilidades expresivas.

También se han encontrado diferencias en la frecuencia de intervención en función del contexto de intervención, es decir, si la intervención era individual, en grupo o en gran grupo. Así, las chicas interactúan más cuando estaban en grupos que de forma privada o con todo el grupo y los chicos, al contrario, más en privado y de cara a toda la clase que en grupos (Pérez Curiel & López Crespo, 2013). Aunque los grupos son una situación intermedia y que se puede asociar a contextos familiares y más privados, estos resultados coinciden parcialmente con los de Griffin (1984) quien apuntaba que las intervenciones de las chicas solían ser más personalizadas y privadas.

Respecto al contenido de las intervenciones, siguiendo el trabajo de Pérez Curiel (2010), las chicas intervenían especialmente en relación con dudas técnicas e información no relacionada con la tarea y seguidas de quejas y dudas de organización. Por contra, los chicos intervenían más en relación con las dudas de organización y quejas. También, profundizó en la naturaleza de las quejas y propuestas del alumnado viendo que las alumnas se quejaban más sobre la dificultad de la tarea, sus propias capacidades, evaluación, el comportamiento de otras personas y proponían aspectos no relacionados directamente con la práctica motriz (evaluación y asistencia al profesorado). Ellos se quejaban más sobre aspectos que muestran la competitividad y las diferencias de opinión o conflictos con el profesorado o con algún alumno; y sus propuestas se orientaban a la práctica de actividades deportivas de cooperación-oposición. Además, Wright (1997) analizó como las chicas participaban en conversaciones con sus profesores/as relacionadas con cuestiones interpersonales, mientras que los chicos normalmente no mantenían conversaciones de este tipo y las pocas veces que lo hicieron hablaban de las actividades deportivas que hacían fuera del centro escolar.

Finalmente, y como apoyo al contenido de las interacciones del alumnado se han analizado los patrones de sonrisa y movimiento como respuestas a las intervenciones del profesorado. Algunos trabajos encontraron diferencias significativas en su aparición siendo las chicas quienes mostraban más veces la conducta de sonreír y los chicos quienes utilizaban más el movimiento como respuesta (Ritson, Smith, & Twa, 1982).

#### **6.4.2.1. Las interacciones verbales entre el alumnado en Educación Física**

Algunos estudios también han centrado su interés en las formas de interacción que surgen dentro del alumnado. Por un lado, analizando de manera independiente a chicos y a chicas, Griffin (1984; 1985) y García (1994) encontraron una serie de características para cada sexo. Para estas autoras las chicas interactúan de manera cooperativa, cuidadosa y compartida utilizando contextos privados y las formas verbales. Los chicos lo hacen de manera competitiva, individualizada y egocéntrica y con un carácter más físico que verbal, llegando a ser, incluso agresivos.

En las clases mixtas Brock, Revegno y Oliver (2009) analizaron las interacciones sociales de la clase durante el aprendizaje deportivo concluyendo que éstas dependían del status del alumnado y que estaba determinado entre otras cuestiones por su género. Por su parte, Koca (2009) observó cómo las chicas se quejaban del comportamiento de los chicos. Por su parte, los chicos, preferían jugar lo menos posible con las chicas. Esta brecha que se abre entre los dos géneros también fue detectada por García (1994) que señalaba que tanto chicas como chicos trataban de mantener su estilo de interacción frente al género opuesto.

Este tipo de interacciones refuerzan los roles y estereotipos de género. No obstante, cuando el alumnado no se ajusta a estos patrones son marginados. Petrie (2004) observó que estos grupos estaban compuestos por alumnos que no seguían el patrón dominante (los “nerds”), alumnos que eran poco hábiles y por alumnas que eran físicamente muy hábiles. Este tipo de chicos eran ignorados, aislados o limitados en el juego; las chicas también eran tratadas de este modo hasta que el grupo dominante de chicos, necesitaba de sus habilidades.

Finalmente, Alfaro Gandarillas et al. (2010) consideran que los estereotipos en EF son muy resistentes al cambio porque el alumnado también muestra conductas y expresiones estereotipadas. Así, varios estudios han mostrado cómo el lenguaje de alumnos está cargado de contenidos sexistas (Scharagrodsky, 2003; 2004), casi siempre lo masculino como dominante y con valor positivo, y lo femenino como subordinado y con valor negativo. Llegando a que, en algunas ocasiones, los chicos lancen comentarios sexistas hacia las chicas (Koca, 2009) o todo tipo de insultos a los chicos que no se ajustan a la masculinidad hegemónica (Scharagrodsky, 2004).

### **6.5. Percepciones sobre las interacciones verbales en Educación Física desde la perspectiva de género: antecedentes sobre la percepción de las interacciones**

Aunque en esta investigación se aborda cómo suceden las interacciones verbales en el aula desde la observación directa de las sesiones, consideramos relevante para estos antecedentes hacer una revisión de los estudios que han abordado las interacciones desde el punto de vista de las percepciones de profesorado y alumnado. Es por ello que realizaremos un repaso breve, pero tocando las investigaciones encontradas en relación a esta cuestión.

Si la realidad de lo que sucede en el aula es fundamental para conocer qué y cómo se transmiten los estereotipos y roles de género, también es clave la manera en que éstos se perciben. A pesar de una posible transmisión de estereotipos y roles, podría darse el caso que el alumnado o el profesorado no lo percibiera como tal. Estas discrepancias a nuestro juicio pueden deberse a dos cosas, la primera es que realmente no se perciba desigualdad de género, es decir, que el estereotipo presente no se traslade al alumnado. La segunda es que este estereotipo llegue pero que el alumnado no se dé cuenta porque, o la transmisión es muy sutil o no se tiene una conciencia crítica frente al mismo que le lleve a interpretarlo como tal.

Los estudios sobre cómo el alumnado o el profesorado perciben la interacción, han dado lugar a algunos trabajos en la EF de nuestro país y de otros. Son de especial relevancia los liderados por Virginie Nicaise, quien podría ser el principal referente en esta cuestión. Los estudios realizados en España tienen menos envergadura y han sido más puntuales. Comenzaremos el análisis de todos ellos por las percepciones del alumnado y luego pasaremos a las percepciones del profesorado.

#### **6.5.1. La percepción del alumnado sobre las interacciones verbales en Educación Física**

Cuando se ha entrevistado o pasado cuestionarios al alumnado para medir el comportamiento verbal del profesorado, los cruces de género han mostrado que, en general, no se perciben diferencias en las interacciones hacia chicos y hacia chicas (Cheypator-Thomson, You, & Hardin, 2000; Hernández Álvarez & Álvarez Barrio, 2010; Hernández Álvarez et al., 2010; Molina Pedrajas et al., 2005; 2008; Nicaise et al., 2006;

2007; Nicaise & Cogérino, 2008). En algunos estudios (Hernández Álvarez et al., 2010) estos resultados son interpretados como una posible muestra del cambio fruto de las políticas y programas de formación del profesorado en materia de igualdad de género. Sin embargo, como hemos señalado al principio y en palabras de Nicaise y Cogérino (2008 p. 49) “nuestro estudio ha establecido diferencias en las interacciones de género observadas. Sin embargo, el niño o niña estudiante no necesariamente perciben. Las percepciones no son una copia de la realidad”.

Estos resultados basados en la frecuencia de interacción nos dan sólo una muestra de las percepciones del alumnado pues, aunque no existan diferencias en la frecuencia, muchos trabajos, entre ellos algunos de los citados en el párrafo anterior, sí han encontrado diferencias al profundizar en los tipos de feedback. En lo que se refiere a la censura del comportamiento del alumnado, tal y como sucedía con el análisis de los comportamientos instructivos del profesorado, el alumnado opina que son los chicos los que reciben más sanciones, amonestaciones por su comportamiento, etc. (Davis & Nicaise, 2011; Molina Pedrajas et al., 2008; Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008) y que el porcentaje de chicas que nunca son reprendidas es bastante alto (Molina Pedrajas et al., 2005).

En lo que se refiere a los feedback de carácter técnico o técnico correctivo, se ha mostrado que el alumnado lo señalaba como más frecuente hacia las chicas (Davis & Nicaise, 2011; Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008). En este sentido, Nicaise y Cogérino (2008) señalaron que este resultado se mantenía con independencia de su nivel de habilidad y su percepción de competencia. Estos datos son acordes con la percepción de las chicas sobre que ellas inician con más frecuencia conversaciones con su profesorado para corregir errores o para mostrarles una ejecución. Sólo el estudio de Molina Pedrajas et al. (2005) mostraba que la mayoría de los chicos percibían que muy a menudo el profesorado intervenía para realizar correcciones sobre su ejecución.

Sin embargo, los trabajos de Nicaise et al. (2006; 2007) también mostraban como los chicos percibían más críticas sobre su práctica, mientras que los errores de las chicas eran ignorados. Esto sumado a la mayor censura de su comportamiento da como resultado que los niños reciben y perciben un feedback más preciso tanto negativo como positivo y convierte a las chicas en invisibles (Nicaise et al., 2007).

Otras investigaciones han comprobado que el discurso general que reciben las chicas es más negativo por varias cuestiones. La primera es que las alumnas se sienten desfavorecidas frente a los chicos sobre los que se ponen unas mejores expectativas en sus habilidades para la EF, frente a la falta de estas expectativas en las chicas (Macdonal, 1990). La segunda, porque ellas consideran que reciben más refuerzos negativos y, además, el modelo de referencia en las ejecuciones de clase suele ser un alumno (Molina Pedrajas et al., 2005).

Para terminar, hemos encontrado algunos estudios que han relacionado la percepción del feedback con otros aspectos vinculados con la asignatura. En primer lugar, el trabajo de Molina et al. (2008) obtuvo que los tipos de feedback aportados no afectaban en la creación de hábitos de actividad física fuera del horario lectivo en chicos, pero que sí era un factor importante en chicas, destacando la necesidad del aumento en frecuencia en lo que se refería a los feedback positivos.

Otros trabajos también han mostrado esta mayor influencia del feedback sobre las chicas que sobre los chicos. Nicaise et al. (2006) comprobaron que las chicas tenían más en cuenta las intervenciones del profesorado y concluyeron que “sobre la base de

estas percepciones de retroalimentación docente, podríamos decir que las frecuencias más altas de alabanza después de una ejecución exitosa y la menor proporción de críticas después de los errores se asociaron con una mayor autopercepción de la competencia en los estudiantes de EF femenina” (Nicaise et al., 2006 p. 53). De hecho, la mayor frecuencia de feedback técnicos y de ánimo se relaciona con una menor percepción de competencia (Allen y Howe, 1998 en Nicaise et al., 2007) el uso frecuente de estos feedback puede llevar a transmitir de manera implícita el mensaje de quien es menos capaz en EF.

En tercer lugar, Ramos Nateras y Videra García (2011) realizaron un estudio experimental donde durante una unidad didáctica modificando la frecuencia y forma del feedback que recibían chicos y chicas. Mostraron que la mayor frecuencia de feedback técnico o afectivo, se relacionaba con una mayor percepción de discriminación de género por ambos sexos. Sin embargo, no existían diferencias en esa percepción si el feedback era de un tipo o de otro. Igualmente, se dieron cuenta que los chicos se encontraban más habituados que las chicas a recibir atención y refuerzos por parte del profesorado ya que se sentían discriminados ante la ausencia de los mismos. Al contrario, las chicas no percibían su falta de protagonismo en clase como una discriminación sexista, ya que están más acostumbradas a esta situación.

### **6.5.2. La percepción del profesorado sobre las interacciones verbales en Educación Física**

Si bien son fundamentales las percepciones del alumnado sobre el trato de igualdad recibido por parte del profesorado, también es crucial la importancia de las percepciones del profesorado. Por un lado, el profesorado puede materializar, o no, en sus mensajes contenidos sexistas o estereotipados. Pero, por otro, sólo en la medida en que sean conscientes de en qué grado y en qué sentido tiene un discurso basado en la igualdad, el profesorado será capaz de establecer unos patrones de cambio o de mantenimiento de sus conductas. Es por ello que algunos estudios también han analizado cómo percibe el profesorado su comportamiento hacia la igualdad. No obstante, estos estudios no están centrados exclusivamente en las interacciones verbales.

En esta línea de trabajo encontramos diversos resultados. Por un lado, la investigación de Davis y Nicaise (2011) desprendió dos grandes cuestiones, la primera es que el profesorado considera que sus interacciones son equitativas. Pero, en segundo lugar, aceptaban la socialización tradicional de género de la escuela. Esto tiene sentido con la teoría de la socialización de género, ya que las interacciones entre profesorado y alumnado en EF son comportamientos aprendidos que están influenciados por la tradicional dominación masculina de la sociedad (Azzarito et al., 2006).

Estos resultados son similares en nuestro país, donde diversos trabajos obtuvieron que el profesorado opinaba que focalizaba su atención por igual a chicos y a chicas (Molina Pedrajas et al., 2008; Valdivia Moral et al., 2015). Esta percepción de equidad por parte del profesorado, cuando la mayoría de los estudios parecen mostrar diferencias tanto cualitativas como cuantitativas, nos indica que “el profesorado no percibe su comportamiento verbal de manera objetiva, por lo que su modificación es más difícil” (Alfaro Gandarillas et al., 2010p. 58).

En nuestro país estas conclusiones contrastan cuando se analizan concretamente los usos o contenidos sexistas y androcéntricos, es decir, las marcas de los estereotipos de género en la construcción del lenguaje que hemos desarrollado en el Apartado 3. En esta línea Valdivia Moral et al. (2012) preguntaron al profesorado y observaron cómo reconocían ciertos patrones sobre los usos sexistas del lenguaje, pero consideraban que éste estaba desapareciendo gracias a la incorporación del profesorado joven y que cuando se dan estos rasgos, su uso es inconsciente.

Finalmente, algunos estudios han tratado de mostrar las atribuciones que realiza el profesorado sobre las posibles diferencias en el uso de los feedback. La mayor frecuencia de interacción con los chicos se explicaba por la presencia de malos comportamientos de éstos (Davis, 2000b; Davis & Nicaise, 2011) y pretendían con ello que prestaran atención y participaran en la sesión (Davis & Nicaise, 2011). En cuanto a la mayor frecuencia de interacción en las chicas, estaba justificada en la necesidad de aportar correcciones e información técnica a las mismas, así como felicitarlas con la intención de animarlas (Davis, 2000b; Davis & Nicaise, 2011). Cuando Koca (2009) entrevistó al profesorado acerca de sus comportamientos instructivos, detectó cómo surgían creencias basadas en estereotipos de género que generaban que las interacciones hacia las alumnas y hacia los alumnos fueran diferentes, ya que los valores deseables para cada sexo eran también distintos.

A lo largo de este capítulo hemos pasado por los tres grandes pilares en los que se apoya el objeto de estudio de esta tesis y su interrelación. Las aportaciones desde cada uno de dichos pilares nos aportan información, no sólo de los antecedentes, sino de cómo se construye este Triunvirato Hegemónico (Fernández-Balboa Balaguer & Muros Ruíz, 2006) en el contexto concreto de la EF, partiendo de la influencia del lenguaje y poniendo el foco en la ideología de género. Este proceso de análisis documental contiene, en sí mismo, un proceso de investigación que nos aporta un conocimiento no solo desde el punto de vista de la EF sino de otras áreas, para que podamos abordar el objeto de estudio con una perspectiva interdisciplinar y por tanto con una visión más global de la cuestión.





# **CAPÍTULO 3**

# **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

## Capítulo 3

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

<b>1. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>187</b>
1.1. Objetivos generales.....	187
1.2. Objetivos específicos.....	188
<b>2. BASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>189</b>
2.1. Paradigma y perspectiva de la investigación.....	189
2.2. Técnica de recogida de información.....	192
2.3. Decisiones previas del diseño: modelo de observación, mapeo y muestreo.....	195
2.4. Descripción del contexto, participantes y del modelo de Educación Física.....	198
2.4.1. Entrada al campo y procesos de negociación de la investigación.....	198
2.4.2. Contexto y participantes de la investigación.....	199
2.4.2.1. El centro educativo.....	200
2.4.2.2. El profesor de Educación Física y su programación de aula.....	201
2.4.2.3. Los grupos-clase y el alumnado.....	204
<b>3. PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>205</b>
3.1. Fases y estrategias para análisis e interpretación de datos.....	205
3.2. Rigor científico en el proceso de investigación.....	208
3.3. Herramientas para el desarrollo del análisis.....	211
3.3.1. La herramienta de transcripción y categorización y codificación descriptiva.....	211
3.3.2. El uso de software de análisis cualitativo: NVivo.....	213
<b>4. PROCESOS PARA GARANTIZAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>217</b>

## 1. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación han ido apareciendo como fruto de las preconcepciones, el objeto de estudio seleccionado, la experiencia a través del TFM y la primera revisión bibliográfica. Las primeras preguntas son las más generales y poco a poco se han ido concretando. Muchas veces han surgido desordenadas y difusas, pero, con el avance del proceso de investigación, las centramos y los conceptos quedan mejor definidos y expresados con lo que, poco a poco, estas preguntas toman coherencia y continuidad.

*¿Cómo se refleja la cuestión de género en el profesorado de EF? ¿Y en el caso del alumnado? ¿Cómo y qué se trasladan a las clases de EF usos y contenidos sexistas del lenguaje?*

*¿Cómo son las situaciones comunicativas en EF en lo que se refiere al género?*

*¿Qué estereotipos de género se transmiten o se rompen a través del lenguaje del profesorado de EF? ¿Cuáles en el alumnado?*

*¿Qué usos sexistas o androcéntricos aparecen en el lenguaje del profesorado de EF? ¿Y las alumnas y alumnos?*

*¿Cuál es el patrón que adopta el discurso del profesorado cuando se dirige a chicas o chicos en las clases de EF? ¿Cuál es el patrón que adopta el discurso del alumnado hacia el profesorado?*

*¿De qué habla el profesorado de EF con las chicas y con los chicos? ¿Qué temas de conversación sacan las alumnas y los alumnos con su profesorado de EF?*

*¿Cómo es el feedback dirigido a chicos y a chicas en las clases de EF?*

*¿Qué características y contenidos tiene el discurso del profesorado en los contenidos de EF con mayor carga sexista? ¿Qué sucede en el caso del alumnado?*

Todas estas cuestiones nos llevan a considerar la existencia de un “vacío” en el conjunto de conocimientos de nuestra disciplina y que por tanto nos llevan a valorar la necesidad de investigar en relación al uso del lenguaje y cómo son las interacciones verbales durante las sesiones de EF y, concretamente, desde la perspectiva de género. En este apartado trataremos de establecer las bases de esta investigación partiendo de un objetivo general y tres objetivos específicos y, a continuación, definiendo las bases metodológicas del estudio que nos permitan abordar con coherencia estos objetivos.

### 1.1. Objetivos generales

Con todo lo expuesto en párrafo anterior, el objetivo general de esta tesis es el siguiente:

*Conocer y describir las características y contenidos de las interacciones verbales existentes entre un profesor y su alumnado en EF en la etapa de Educación Secundaria en unidades didácticas vinculadas con iniciación deportiva y expresión corporal para establecer su relación con los procesos de producción, reproducción o ruptura de los estereotipos y roles de género.*

## 1.2. Objetivos específicos

Abordaremos este objetivo general a partir de los siguientes objetivos específicos:

1. *Conocer las características que adoptan las interacciones verbales existentes entre un profesor de EF y su alumnado tomando como eje central de análisis la perspectiva de género.*
2. *Explorar los contenidos y significados presentes en las interacciones verbales del profesor de EF y de su alumnado, tomando como eje central de análisis la perspectiva de género.*
3. *Identificar la presencia y las formas que adoptan los rasgos machistas del lenguaje en las interacciones verbales del profesor de EF y su alumnado.*

Estos objetivos específicos tratan de responder a las preguntas que hemos planteado anteriormente. Surgen desde la necesidad de profundizar en los procesos de comunicación desde la perspectiva de género, más que en la búsqueda de la generalización. Con ello pretendemos poner de manifiesto la implicación del lenguaje oral en la ruptura o mantenimiento de los estereotipos o rasgos sexistas y en la asignación de roles de género al alumnado a través de los usos y de los contenidos que encierran los mensajes orales que se intercambian en el aula.

Otras investigaciones similares a esta, dentro del área de EF, se han centrado fundamentalmente en el feedback y se han enfocado desde un paradigma positivista basado en métodos observacionales con instrumentos ad-hoc (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés & Corral Pernía, 2010; 2011; Castillo Andrés et al., 2012; Davis, 2000b; 2003; Davis & Nicaise, 2011; Dunbar & O'Sullivan, 1986; Hannon & Ratliffe, 2007; Macdonal, 1990; Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008; Vázquez Gómez et al., 2000; Weiller & Doyle, 2000) y muy pocas desde un paradigma interpretativo o crítico (Wright & King, 1990; Wright, 1995; 1997; 2000). En esta tesis nos centramos en todas las interacciones que tienen lugar en el aula y no sólo los feedback. Además, para el análisis de lenguaje y su implicación en el mantenimiento o ruptura de estereotipos y roles de género, es preciso profundizar al máximo en el contexto, características y contenidos de las intervenciones que se dan a lo largo de las sesiones y de las diferentes unidades didácticas de EF.

---

## 2. BASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

### 2.1. Paradigma y perspectiva de la investigación

Situamos esta investigación en el marco específico de la educación formal. Según Pérez Gómez (1994) ésta tiene un carácter social por lo que la reconstrucción de los procesos que tienen lugar en el aula se producen desde caminos diversos, esto ha requerido que los métodos de investigación respeten este carácter. Teniendo en cuenta esta realidad, y a la vista de la naturaleza de las preguntas y objetivos que planteábamos, hemos abordado esta tesis bajo el paradigma interpretativo o naturalista (Flick, 2004; Guba, 2008; Pérez Serrano, 1994; Pope, 2009; Rodríguez Gómez et al., 1996; Soler Prat & Vilanova, 2010; Taylor & Bogdan, 1994).

Al hilo del paradigma queremos hacer una aclaración. En muchas ocasiones, hemos encontrado que también recibe el nombre de paradigma cualitativo. Hemos partido desde la posición en que el adjetivo “cualitativo” hace referencia, en investigación, a los datos no numéricos. En nuestro caso, los datos desde los que partíamos eran puramente cualitativos, al nacer de la transcripción directa de las intervenciones del profesorado y el alumnado. Esto nos llevó a utilizar de modo indiferente el término cualitativo, interpretativo o naturalista y a basarnos en la bibliografía que hace referencia a este paradigma. Pero hemos preferido hablar de paradigma naturalista o interpretativo porque el uso del término cualitativo puede llegar a confundirnos cuando, en nuestro análisis, aparezca algún tipo de cuantificación. Consideramos, en este sentido, que la cuantificación es válida para ofrecernos un acercamiento descriptivo de lo que emerge entre los datos. En definitiva, nos hemos movido dentro de lo que suele denominarse como paradigma cualitativo, interpretativo o naturalista, sin descartar la cuantificación como un procedimiento de acercamiento a los datos.

La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones, y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de dar sentido o para interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan. (Denzin & Lincoln, 2012, p. 48).

Justificamos la elección del paradigma interpretativo a partir de los diez rasgos definitorios que Taylor y Bogdan (1994) establecen del mismo:

- La investigación es inductiva. Por un lado, hemos desarrollado la teoría a partir de los datos recogidos, sin buscar la validación/refutación de una serie de hipótesis. Esto ha exigido un proceso flexible en el que hemos ido adecuándonos al contexto y al proceso en espiral que ya hemos explicado, y además ha ido concretando cada vez más nuestros interrogantes y objetivos.

- La investigación interpretativa se realiza con una perspectiva holística para ello hemos profundizado en el contexto y en la descripción de las situaciones observadas y los datos recogidos.
- La investigación interpretativa es sensible a los efectos sobre las personas y contextos en los que se participa, para ello hemos establecido un proceso de negociación y entrada al campo, una permanencia en el tiempo y el uso de técnicas naturales (la observación). Esto nos ha permitido una mayor naturalidad en los comportamientos de quienes participan y una eliminación de la interferencia como investigadora.
- La investigación cualitativa trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para ello hemos observado el contexto real de las clases, siguiendo la rutina del día a día, sin interferir en la programación y organización de las sesiones, permaneciendo en todo momento como observadora.
- La investigación cualitativa aparta las predisposiciones. Esto significa que hemos ajustado lo que vemos a unos patrones y que no hemos dado nada por sobreentendido. No obstante, hemos mantenido un eje de análisis fundamental en cuanto al género.
- La investigación cualitativa entiende todas las perspectivas como valiosas. En este caso, toda la información recogida, todas las interacciones del aula han sido importantes y tienen información para complementar el estudio.
- La investigación cualitativa utiliza métodos cualitativos humanistas. Desde las técnicas a las formas de tratar los datos, hemos tratado de mantener su aspecto humano utilizando la narrativa para su interpretación. No obstante, como ya indicábamos la cuantificación será un procedimiento puramente descriptivo y que constituye un paso más hacia la profundización, pero en ningún caso el único.
- La investigación cualitativa pone el énfasis en la validez y la representatividad (entendidos en términos cualitativos, véase apartado 4.5 de este capítulo). Para ello hemos seguido procesos de análisis rigurosos y detallados, la descripción profunda de las categorías, etc.
- La investigación cualitativa entiende que todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio. Es por ello que no hemos despreciado ningún momento de la clase ni ninguna intervención sucedida durante la sesión.
- La investigación cualitativa es un arte. Por tanto, hemos entendido el proceso de modo constructivo, reflexivo y reconstructivo.

Sin embargo, hemos tenido en cuenta las reflexiones de Kirk, Macdonald y O'Sullivan (2009) cuando indican que la descripción de unos paradigmas tan concretos no significa que no existan otras opciones y otras posibilidades y tampoco que estén aislados entre sí. Para estas personas, en el caso de la EF, existen cinco paradigmas que dan forma a la investigación en el área, estas son: la positivista, la interpretativa, la crítica, la postmodernista y la feminista. Como ya hemos señalado, esta tesis se enmarca en el paradigma interpretativo, pero también se vincula a otros, concretamente, el feminista.

Según Hall (1996, en Nilges, 2009) desde el paradigma o perspectiva feminista se ofrece una variedad de perspectivas diseñadas para mejorar la comprensión de la cultura de género del movimiento humano, desmenuzar cómo funciona y desentrañar las diversas interconexiones que mantienen. Como venimos señalando, la cuestión de género ha sido crucial en nuestra investigación. Éste es el eje básico de análisis que nos ha permitido indagar sobre cómo se construyen roles y estereotipos en la clase de EF a través del lenguaje. De esta manera, no ha sido suficiente un paradigma interpretativo, sino que ha sido necesario que se entrecruce con el feminista para poder alcanzar los objetivos de la investigación.

Finalmente, vale la pena señalar cómo esta investigación puede recordarnos al paradigma y perspectivas postmodernistas o postestructurales en EF. Para Sparkes (1991) esta perspectiva pone de relieve las relaciones entre el lenguaje, el significado y el poder. En este sentido, el objeto de estudio de esta tesis, centrado en el lenguaje con vistas a explorar las relaciones de género, se vincula directamente a la definición dada por Sparkes (1991, p. 110):

En particular, el giro post-estructuralista tiene el potencial que nos proporciona una idea de nuestra propia participación en el proceso de investigación ya que trae a un primer plano las relaciones entre el lenguaje, el significado y el poder, ya que actúan para influir en la interpretación de cualquier texto dado.

Así, hemos analizado el lenguaje para dar a conocer cómo se mantienen, reproducen o rompen las normas de género en el aula. Igualmente, la propia temática de género es un tema recurrente en los estudios postestructurales (Wright & King, 1990; Wright, 1995; 1997; 2000).

Respecto a los métodos que suelen utilizarse en estos paradigmas encontramos, según Rodríguez Gómez et al. (1996), la fenomenología, la etnografía, la Teoría Fundamentada (en adelante TF), la etnometodología, la investigación-acción y el método biográfico. Otros autores como Pope (2009), incluyen, además, como métodos la hermenéutica, el interaccionismo simbólico o el estudio de casos, entre otros. Nuestra tesis responde a varios de estos métodos según los analicemos desde sus principales características. Para Pope (2009) la fenomenología busca describir las importantes cualidades invariables del fenómeno cotidiano, sin tratar de explicar cómo y por qué una experiencia se produce. Este método respondería a nuestro objeto de estudio, la comunicación, como un elemento cotidiano que se produce en el aula. Con frecuencia el método fenomenológico se basa en una perspectiva “emic”, es decir, desde el punto de vista de quienes viven el fenómeno, sin embargo, nuestro análisis se ha realizado desde una perspectiva “epic”, ya que ha realizado desde la perspectiva de la investigadora.

Durante la construcción del estudio, el tipo de diseño (diacrónico e ideográfico, que explicaremos más adelante), nos lleva a la selección de un caso. Este caso responde a lo que Stake (2013) denominaría como un estudio de caso de carácter instrumental. A pesar de que la tesis se ha centrado en un solo caso, lo que no da pie a una generalización de los resultados, su fortaleza reside en la profundidad del análisis de dicho contexto, para contribuir a un mayor entendimiento del fenómeno estudiado y que pueda ser transferido a otros contextos y protagonistas de características similares. Además, precisamente de esta profundidad, surgen aspectos y preguntas que

de otra forma no podrían haber emergido y que han dado lugar a nuevas cuestiones que, a su vez, podrán abordarse en futuros estudios cualitativos y cuantitativos.

Finalmente, existe un estrecho vínculo con la TF (Strauss & Corbin, 1990; 2002) dado en ella se han basado los procedimientos de categorización, codificación, comparación y contraste, que han permitido la elaboración de informes de resultados y conclusiones de la investigación.

Este marco de paradigmas y métodos han contextualizado la selección de técnicas de recogida de información, así como todos los procesos de análisis e interpretación, configurando y determinando la construcción del estudio, que pasamos a explicar en los siguientes apartados.

## 2.2. Técnica de recogida de información

Con los objetivos que nos habíamos planteado, el acercamiento a las fuentes de información se hace, básicamente, a través de la observación. Para Flick (2004) los enfoques basados en datos visuales ponen de relieve las prácticas mismas que, frente a otros enfoques basados en la entrevista o el grupo de discusión, acceden a los relatos de las prácticas. Desentramar la realidad de género en el aula que se pone de manifiesto a través del lenguaje exige el acceso al aula para propiciar el contacto directo con las situaciones naturales. Siguiendo a este mismo autor, la observación es una competencia cotidiana que se sistematiza metodológicamente y se aplica en la investigación cualitativa.

La observación se ha clasificado como técnica de investigación (Flick, 2004; Wittrock, 1990), pero también se ha llegado a describir como metodología en sí misma (Anguera Argilaga, Blanco Villaseñor, Losada López, & Hernández Mendo, 2000; 2011; Anguera Argilaga & Hernández Mendo, 2013; Tójar Hurtado, 1999). En nuestro caso, dada la naturaleza de los problemas planteados y las características de la observación como técnica y como metodología, nos hemos referido a ella como técnica. No obstante, existen muchos elementos de la metodología observacional que nos han resultado muy útiles para definir y concretar el proceso de investigación.

Además de este debate técnica-método, la observación se ha clasificado desde numerosas perspectivas. Basándonos en la propuesta de Anguera Argilaga et al. (2000), hemos utilizado, en función del grado de científicidad, una observación fundamentalmente activa por la sistematización del proceso de investigación y la focalización del estudio en la problemática de género. En función del grado de perceptividad, hemos trabajado a través de datos indirectos como es el lenguaje (transcripción) empleado en el aula. Sin embargo, éstos por sí mismos, solían quedar escasos. Por lo tanto, los datos de observación directa (grabaciones de vídeo) eran los que nos daban detalles sobre cómo eran concretamente las conductas comunicativas (quién emite, quién recibe la información, qué matices puede contener la intervención por el tono o el gesto, etc.).

La conducta verbal ofrece la posibilidad de ser analizada desde una doble perspectiva. Por una parte, es perfectamente susceptible de observación directa, sola o complementada con otros niveles de respuesta; pero, por otra, se abre lentamente un nuevo horizonte de posibilidades si tenemos en cuenta que además de ser directamente perceptible puede serlo también



*indirectamente*, dado que la interpretación de "lo hablado" puede tener diversos sentidos en función del contexto, del sujeto emisor, del sujeto receptor, de ambos, ... Es obvio, además, que la conducta verbal se puede grabar y transcribir, con lo que adopta la forma de material documental. (Anguera Argilaga et al., 2000, p. 2).

En consonancia con lo que acabamos de tratar, en función de los niveles de respuesta, utilizamos fundamentalmente la observación de la conducta verbal o lingüística a través de la transcripción de todos los intercambios orales en los que intervenía el profesorado, es decir, profesorado hacia el grupo/clase; profesorado hacia un/a alumno/a; y profesorado hacia un grupo de alumnas/os. Sin embargo, los niveles de respuesta referidos a la conducta no verbal, la espacial o proxémica y la vocal o extralingüística, con frecuencia, actuaban como moduladoras del mensaje por lo que han sido claves para la determinación exacta del significado de las conductas verbales.

Finalmente, en función del grado de participación, para Anguera Argilaga et al. (2000), hemos llevado a cabo una observación participante, ya que hemos entrado en el aula, en contacto con el profesorado y el alumnado. Ciertamente, esta terminología concreta no es la más extendida en la investigación cualitativa por lo que, hemos profundizado en esta cuestión a través de otros manuales de descripción de la investigación cualitativa.

Otra perspectiva para clasificar la observación como técnica cualitativa es la ofrecida por Flick (2004). A través de esta clasificación podemos seguir acercándonos a cómo ha sido el proceso de observación en esta investigación. En primer lugar, hemos desarrollado una observación que, en el continuo encubierta-descubierta, se acercaba más al carácter descubierto, dado que se informó de la realización de las observaciones. Asimismo, se detalló el objeto de análisis, la comunicación en el aula. Sin embargo, no se explicitó la perspectiva de análisis basada en el género para propiciar una conducta lo más natural posible, este matiz hace que la observación no haya sido completamente al descubierto.

Consideramos el proceso de observación en un punto intermedio entre la observación sistemática y la no sistemática. Por un lado, todas las observaciones se han sometido a un proceso estándar de visionado, transcripción, categorización y reducción de datos. Pero, por otro lado, pasadas las primeras fases de análisis el proceso ha sido flexible y se ha adaptado a los procesos y los primeros resultados de análisis a través del muestreo teórico (Strauss & Corbin, 2002). Estos procesos que son propios del análisis los explicaremos en los próximos apartados.

A diferencia de los casos anteriores, aquí la técnica de observación ha sido 100% natural, ya que no se ha sometido a ningún tipo de condicionante, es decir las clases se han observado según la programación del centro, adaptándose a todas sus circunstancias (horarios, espacios, grupos, etc.). Las observaciones tampoco suponían una modificación en la organización de las sesiones o de las actividades de las sesiones. En lo que se refiere a la entrada en un contexto particular con elementos para la grabación y registro de la comunicación, el proceso se alargó durante varios meses. Esto favoreció que la investigadora y los medios técnicos se convirtieran en un elemento más de la rutina de la clase, llegando a que el alumnado colaborara en el montaje y desmontaje como un material más empleado en la sesión de EF.

Por otra parte, se ha tratado de una hetero-observación ya que se realizaba sobre otras personas. En este sentido, y ligado al grado de participación, dado que no se ha intervenido en las sesiones observadas, no existía la posibilidad de la auto-observación que llega a plantear Flick (2004). Así, para este autor el tipo de observación que hemos realizado es no-participante y la explicamos cómo observaciones “que siguen el flujo de acontecimientos. La conducta y la interacción continúan como lo harían sin la presencia de un investigador, no interrumpidas por la intrusión” (Adler & Adler, 1998, p 81, en Flick, 2004).

Las diferentes taxonomías de la observación dan lugar a que los modos de conceptualizar y denominar el grado de participación para Fick (2004) y para Anguera Argilaga et al. (2000) sean diferentes. Ambas taxonomías utilizan dos denominaciones diferentes para la misma idea de observación. Es por ello que concretamos esta cuestión a través de Gold (1958, en Flick, 2004) quien establece cuatro roles que van desde el participante completo, al observador completo. Nuestro caso se ha situado en el segundo extremo del continuo. Para resumir y aglutinar cómo es la observación en la investigación planteamos la Figura 20 (elaborada a partir de las clasificaciones propuestas por Anguera Argilaga et al. (2000), Flick (2004) y Gold (1958, en Flick, 2004).).

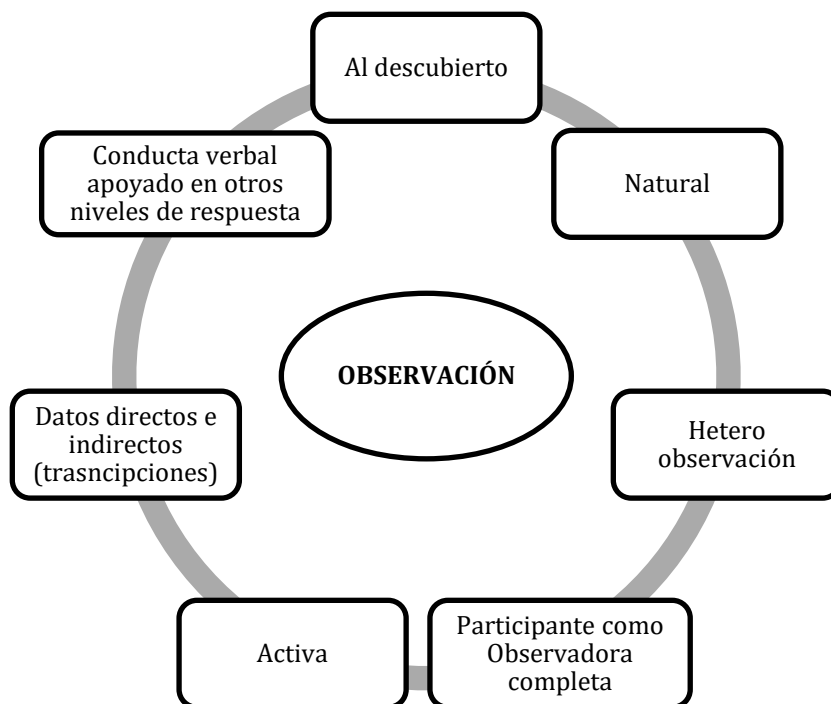


Figura 20. Tipología de la observación desde diferentes perspectivas

Si bien la observación es la principal técnica de recogida de información para esta investigación, a lo largo de todo el proceso de investigación hemos llevado un Cuaderno de Campo en el que se recogían todas aquellas cuestiones relevantes que iban surgiendo, especialmente en la fase dedicada a la observación y grabación de las diferentes sesiones. En estas anotaciones encontramos en primer lugar, algunas conversaciones que manteníamos con el profesor, antes o después de las clases, sobre la programación, las sesiones, las decisiones que se tomaban en el desarrollo de las actividades, etc.; en segundo lugar, consideraciones sobre la propia sesión observada a

cerca de puntos importantes, hechos destacables de la sesión, circunstancias que modificaban el normal desarrollo de clase, etc; y, en tercer lugar, algunos comentarios que surgen por parte del alumnado. Todas estas notas de campo nos han servido para describir con detalle el contexto observado.

### **2.3. Decisiones previas del diseño: modelo de observación, mapeo y muestreo**

Para establecer el diseño de la investigación hemos tenido en cuenta que la tarea en la investigación interpretativa es profundizar en cómo se crea el significado de la enseñanza dentro de un entorno natural (Pope, 2009). Este entorno natural es, evidentemente, el aula de EF y las sesiones que se desarrollan dentro de la programación. Para Sandoval Casilimas (2002), el diseño de la investigación cualitativa tiene tres decisiones previas acerca de:

- La profundidad y extensión del proceso de recolección de datos.
- Por dónde iniciar y por dónde terminar la recolección de datos.
- A quién incluir y a quién excluir de la recolección de datos.

En relación con la profundidad y la extensión del proceso hemos tomado los modelos de diseño de investigación basado en la observación de Anguera Argilaga et al. (2011). Estos diseños pueden dividirse en cuatro cuadrantes. Los primeros cuadrantes vienen determinados por el tiempo de permanencia en el campo (eje horizontal de la Figura 5). En nuestro caso hemos buscado la permanencia en el tiempo y la profundización en el caso, lo que nos ha permitido llegar a los significados y no quedarnos en el conteo de situaciones. Este seguimiento nos ha garantizado una mayor naturalidad y espontaneidad de los datos a pesar de lo que podía suponer para el centro, el profesorado o el alumnado la presencia de la investigadora y de todos los medios técnicos. Los otros dos cuadrantes (eje vertical de la Figura 5) determinan el número de participantes, al centrarnos en un estudio de carácter diacrónico o de seguimiento, la viabilidad del mismo ha determinado que hayamos realizado un estudio de carácter ideográfico. En este sentido Anguera Argilaga et al. (2000) señalan la importancia de centrarse en estudios ideográficos que favorezcan la labor interpretativa de la investigación.

Además de los cuatro posibles diseños, Anguera Argilaga et al. (2011) hablan de un tercer elemento, en función de las dimensiones de análisis. En este sentido, tal y como explicamos en el apartado anterior, al establecer el tipo de observación que realizamos, nos encontramos en un punto medio de esta tercera dimensión. Por un lado, la base del análisis ha sido el lenguaje verbal o conductas verbales que tienen lugar en las clases. Pero, por otro lado, la comprensión profunda de los significados del lenguaje verbal y la determinación de las características y condiciones en las que se produce, ha requerido que tuviéramos en cuenta otros niveles de respuesta/dimensiones (conducta no verbal, espacial o proxémica y paraverbal, vocal o extralingüística). Con todas estas consideraciones, en el Figura 5 de los posibles diseños basados en la observación de Anguera Argilaga et al. (2011), nuestra investigación se ha situado en el primer cuadrante (ver zonas sombreadas).

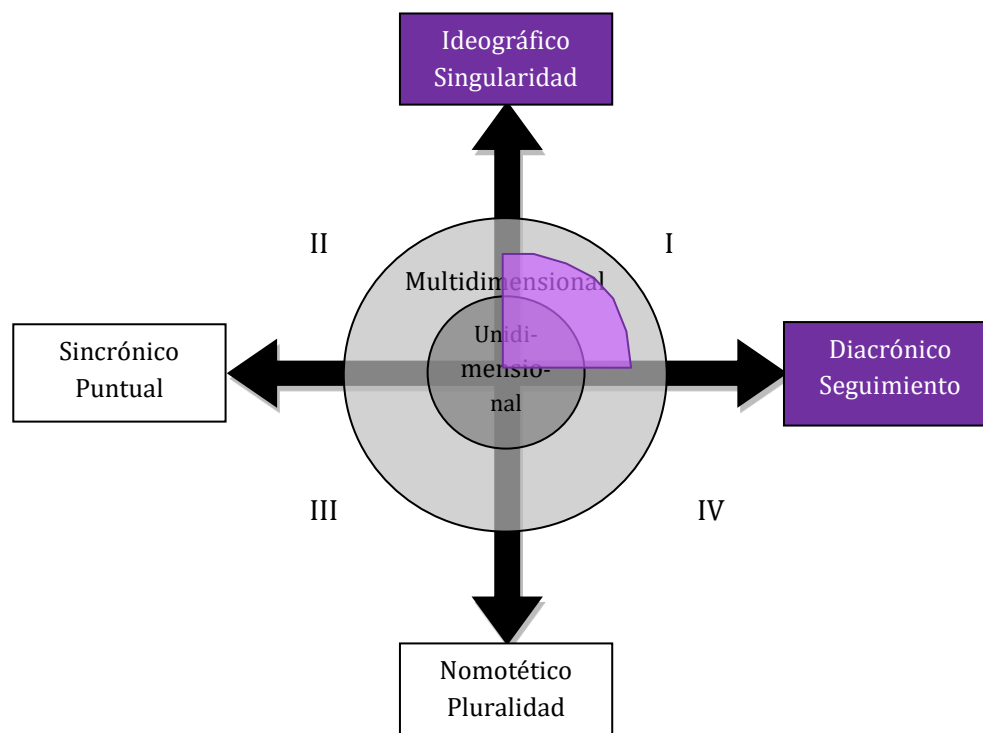


Figura 21. Tipología de diseño observacional para la investigación

Adaptado de "Diseños observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte" por María Tesesa Anguera Argilaga, Angel Blanco Villaseñor, Antonio Hernández Mendo & Jose Luis Losada López, 2011, Cuadernos De Psicología Del Deporte, 11(2), 63-76.

En cuanto a las decisiones sobre el inicio y fin de la observación han estado ligadas a los procesos de acceso al campo y aspectos éticos de la investigación. El inicio literal comenzó con los primeros encuentros y el inicio de las observaciones comenzó con las primeras grabaciones que sirvieron como fase exploratoria. El cierre de observaciones fue, quizá, el punto más complejo. Por un lado, tal y como comenta Sandoval Casilimas (2002) lo ideal sería que terminara cuando se produzca una comprensión de la realidad que es objeto de estudio. Pero, por otro lado, la realidad educativa actual, la existencia de unos periodos marcados por un calendario académico, por unos horarios y, especialmente, la necesidad de solicitar permisos al centro, al profesorado y al alumnado, requirió que se determinasen desde el principio el momento de finalización del proceso de grabación. Es por ello que fijamos como periodo de observación todo un trimestre escolar, donde pudiéramos tener acceso a todas las unidades didácticas del trimestre al completo. Consideramos que los tres meses debían ser suficientes para la comprensión y que la observación de las unidades didácticas completas podría permitirnos llegar a una saturación de los datos.

Para abordar la tercera decisión, a quién incluir y a quién excluir en la recolección de datos, recurrimos a las técnicas de mapeo (Sandoval Casilimas, 2002) y muestreo (Patton, 1987). La idea de mapeo y de muestreo en investigación cualitativa no tiene nada que ver con los procedimientos que se aplican en los estudios cuantitativos. Antes de la selección de participantes, es decir, antes de tomar las decisiones relativas al muestreo, realizamos el proceso de mapeo. Este proceso requería un acercamiento a las primeras preguntas de investigación a través de dos fuentes. La primera de estas fuentes fue el Trabajo de Fin de Máster (TFM) realizado tras cursar el Master en Innovación, Evaluación y Calidad en EF, (Pérez Curiel, 2011) y, la segunda, la revisión de la problemática de género en EF. La reflexión sobre esta

información nos llevó a detectar dos problemas emergentes. El primero era la persistencia de los roles y estereotipos de género, en general y en el área de EF, en particular. La segunda, era la existencia de diferencias de género en función de los contenidos que se trabajan en el aula de EF en múltiples sentidos (predisposición y participación del alumnado, preocupaciones del profesorado) y, particularmente, de las conductas verbales tal y como pudimos comprobar en el TFM.

Este mapeo delimitó el proceso de nuestro cualitativo. Pero, el nuestro cualitativo no acaba hasta que finaliza el estudio (Martínez Salgado, 2012). Esto significó que durante el análisis se siguieron dando procesos de muestreo que explicaremos más adelante. Para Patton (1987) el muestreo cualitativo siempre es intencional, ya que su finalidad es la de lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación. Así, fue necesaria una primera fase de muestreo que nos ayudase a seleccionar a las personas que participan en el estudio y una segunda fase de muestreo durante la recolección y análisis de datos. Ahora nos centraremos exclusivamente en la primera.

Las estrategias de muestreo que seguimos para la selección de participantes fueron las de criterio lógico y de conveniencia (Patton, 1987). El muestreo de criterio lógico tiene como objetivos trabajar todos los casos que reúnan algún criterio predeterminado de importancia. Utilizamos tres criterios. El primero fue que el caso a investigar pudiera permitirnos observar unidades didácticas completas de contenidos tradicionalmente asignados como femeninos (expresión corporal) y contenidos asignados tradicionalmente como masculinos (iniciación deportiva) (Fernández García y cols, 2007; Macías Moreno y Moyá Morales, 2002; Blández Ángel, J y cols 2007). El segundo criterio era la posibilidad de tener un seguimiento de los grupos-clase por un largo periodo de tiempo (al menos un trimestre) y que pudiéramos seguir a varios grupos-clase con un mismo profesor o profesora. Finalmente, y aunque pueda parecer obvio, era requisito imprescindible contar con la aprobación del centro, del profesorado y del alumnado. De los criterios, el que más restringió la búsqueda es el relativo a los contenidos de la programación, pues en varios de los centros y del profesorado con quien habíamos contactado sólo trabajaba la expresión corporal en un curso, dando poca continuidad al contenido.

El muestreo por conveniencia, según Patton (1987) busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean al grupo investigado o a la investigadora. Esta estrategia de muestreo la hemos utilizado tras la anterior. Una vez realizado un primer acercamiento a profesoras y profesores en activo elegimos el centro que más garantías ofrecía de poder dar continuidad al estudio y obtener las autorizaciones de las familias. En este sentido, sucedió que alguno de los centros con los que habíamos contactado puso inconvenientes para realizar grabaciones durante tanto tiempo y con tantos grupos, a pesar del consentimiento del profesorado. En otros centros nos advirtieron sobre las escasas garantías de la colaboración por parte de las familias. Y, por último, descartamos algunos centros donde el clima del departamento de EF resultaba bastante hostil y el estudio podría enfrentar al profesorado.

Una vez seleccionado el centro, el profesor responsable del mismo fue quien eligió los grupos con los que trabajar. Tuvo en cuenta los criterios referidos a las unidades didácticas, pero a la hora de elegir uno de los dos grupos existentes por curso, eligió para ser observado aquel que consideraba que podía reflejar mejor cómo era la

EF en el centro. Así, estábamos ante un muestreo de variación máxima, que Patton (1987) define como los casos considerados usuales en el contexto investigado que permiten describir las principales características que tipifican una realidad humana estable.

#### **2.4. Descripción del contexto, participantes y del modelo de Educación Física**

Como acabamos de describir en el diseño y en la fase de muestreo, esta investigación se llevó a cabo en un centro escolar con el profesor de Educación Secundaria Obligatoria con tres de sus grupos a lo largo de todo el tercer trimestre del curso. La profundización en el caso sobre los objetivos propuestos, pretendía avanzar en el conocimiento en un terreno donde el tratamiento anterior ha sido fundamentalmente cuantitativo (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés & Corral Pernía, 2010; 2011; Castillo Andrés et al., 2012; Davis, 2000a; 2003; Davis & Nicaise, 2011; Dunbar & O'Sullivan, 1986; Hannon & Ratliffe, 2007; Macdonal, 1990; Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008; Vázquez Gómez et al., 2000; Weiller & Doyle, 2000). Con estas características nos hemos situado ante un estudio de caso de carácter instrumental.

Utilizo el término estudio de caso instrumental si se examina un caso en particular principalmente para brindar una comprensión de una cuestión o para volver a trazar una generalización. El caso es de interés secundario, tiene una función de respaldo y facilita nuestro entendimiento de algo más. (Stake, 2013, p. 19).

El trabajo en este contexto particular ha implicado a una gran cantidad de participantes desde diferentes niveles: dirección de centro, jefatura de estudios, tutores/as de curso, profesorado de EF, alumnado de tres cursos y las familias de este alumnado. A continuación, describiremos los aspectos clave de las y los participantes de esta investigación, aunque, en primer lugar, nos detendremos en explicar los aspectos de negociación y entrada en el centro como campo de investigación.

##### **2.4.1. Entrada al campo y procesos de negociación de la investigación**

La entrada al campo consta básicamente de tres momentos. En el primero tuvimos una primera toma de contacto con posibles participantes en la investigación. En este primer contacto consideramos los criterios de muestreo que hemos comentado con anterioridad, es un contacto que nos sirvió para ver el grado de aceptación de la propuesta, la posible disponibilidad y el establecimiento de una fecha de encuentro. El segundo momento fue un contacto presencial directo con el posible profesorado implicado. Se trató de una reunión relativamente informal, en la que se conversó sobre la EF, los grupos de clase, el departamento, etc. Esto nos permitió conocer la programación de aula para los diferentes cursos y valorar con el profesorado la viabilidad del estudio, la posible disposición de la dirección del centro y de las familias. Además, nos sirvió para ofrecer la explicación del proceso de investigación y el establecimiento de unos preacuerdos.

Una vez que fijamos definitivamente el centro colaborador en la investigación tuvimos un tercer encuentro. En él establecimos unos procesos más formales: la carta de presentación al centro y equipo directivo, el resumen de la investigación y un contrato con los acuerdos de colaboración y participación entre el centro, el profesor y la investigadora (ver Anexo 2). La explicación de los intereses y objetivos de la investigación al profesor y al centro tiene un enfoque que podemos definir como “veraz, pero vago e impreciso” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 42), esto significa que se explicó la orientación del estudio, pero no se detallaron con exactitud las intenciones para evitar que el profesor o el alumnado sintieran inhibición o modificaran su comportamiento habitual y natural. En este sentido, los objetivos se explicaron de la siguiente manera:

El objeto de investigación de este proyecto gira alrededor de la comunicación en el aula, concretamente de las interacciones verbales entre profesorado y alumnado. Se pretende analizar cómo se producen las relaciones comunicativas de carácter verbal, de manera que nos permita reflexionar sobre la realidad de las clases de EF (EF) en educación secundaria.

También dejamos, por escrito y con detalle, los procedimientos, técnicas y medios de investigación: observaciones, cuaderno de campo, cámara de vídeo, micrófono inalámbrico, etc. También fijamos los compromisos del centro, del profesorado y de la investigadora como una colaboración mutua. Finalmente elaboramos un documento informativo y de autorización de la grabación para el alumnado y sus familias (ver Anexo 2), dando a conocer el proceso y para garantizar la protección y el anonimato de las chicas y chicos participantes.

En esta última fase de entrada, el centro mostró gran predisposición para participar en la investigación. Pero, sin duda, lo más destacable ha sido la actitud excepcional del profesor de EF. En todo momento ha abierto las puertas de su clase, ha compartido información, preocupaciones, se han mantenido conversaciones informales, se ha preocupado porque el alumnado trajera las autorizaciones, etc. Respecto a las familias también han colaborado con la investigación facilitando el consentimiento. Sólo una persona por motivos personales, no autorizó la grabación y para ello se tomaron dos medidas clave. La primera, respecto a la ubicación en clase, fue que esta persona trabajara en una zona de la clase que coincidía con un ángulo muerto de la cámara. La segunda es que, cuando la actividad se realizaba en gran grupo, la toma de la cámara se alejaba al máximo. De esta manera, no era posible identificar a esta persona. Finalmente, el alumnado también se ha mostrado colaborador, amable y respetuoso, llegando a participar en tareas de recogida de la cámara, cables, etc. y saludando a la llegada o en la retirada. Todas estas actitudes han facilitado muchísimo el trabajo de campo. Es por ello que, por su disponibilidad y participación activa, quiero reiterar mi agradecimiento, pues han hecho posible esta investigación y han facilitado mi aprendizaje.

#### **2.4.2. Contexto y participantes de la investigación**

La descripción de las personas e instituciones que han participado en esta investigación, se hará en tres grandes bloques: el centro, el profesorado y el alumnado.

### 2.4.2.1. El centro educativo

El centro colaborador se encontraba en una ciudad de la zona norte de la Comunidad de Madrid, es un centro de carácter privado-concertado y de confesionalidad católica. Su proyecto educativo enfatiza su labor en el desarrollo de las posibilidades físicas, intelectuales y afectivas, además destaca su contribución en el crecimiento de la dimensión social del alumnado y en su dimensión ética y trascendental. Es importante tener en cuenta las características ideológicas del centro para poder concretar en qué grado y forma pueden reflejarse en las clases de EF.

Antes de profundizar en las características del centro, tenemos que señalar que durante la fase de muestreo se tuvieron en cuenta centros de carácter público pero que fueron descartados o abandonaron el proceso tal y como hemos explicado en el apartado anterior. El hecho de tener un centro de carácter privado-concertado, nos generó ciertas dudas iniciales, pero se fueron disipando al considerar la realidad de la Comunidad de Madrid pues actualmente cuenta con 330 centros públicos de y 498 centros privados-concertados (datos obtenidos de [www.madrid.org/buscadordecolegios/](http://www.madrid.org/buscadordecolegios/)).

En el centro se imparte docencia en todas las etapas educativas obligatorias (primaria y secundaria) y en las no obligatorias (infantil y bachillerato). En la etapa de primaria el centro es de tres líneas y en infantil, secundaria obligatoria y bachillerato tiene dos líneas por curso. Es un centro bastante grande, con muchos recursos humanos, materiales y espaciales y con una gran cantidad de programas complementarios.

Retomamos aquí dos de los pilares básicos del objeto de estudio: la EF y el género. Hemos analizado cómo estas cuestiones estaban presentes en los documentos del centro como medio para profundizar en la descripción del mismo orientándonos al objeto de la investigación. En lo relativo al género no existían alusiones directas en el proyecto educativo. Pero, en su Reglamento de Régimen Interno (actualizado en 2011), sí aparecía una alusión clara. En ella se tipifica como falta grave la discriminación, vejación o humillación por diferentes motivos, entre ellos, sexo, orientación sexual, opinión u otras condiciones personales o sociales.

Así mismo, pudimos observar que todos estos documentos tenían un claro uso androcéntrico del lenguaje, especialmente por lo relativo al uso del masculino como pretendido genérico en cuestiones frecuentes, por ejemplo, el uso de alumnos y profesores para referirse al conjunto del alumnado o el profesorado. También en otras cuestiones que, cada vez, son menos frecuentes, por ejemplo, el uso de hombre como genérico de humanidad, padres como genérico de familias, entre otras. Tuvimos en cuenta esta situación para ver cómo se trasladaban dichos usos desde los documentos más genéricos (leyes educativas) a la materialización y la realidad del aula.

Respecto a la EF, el centro contaba con dos profesores, uno para la etapa de primaria y otro para la etapa de secundaria. Entre ellos tenían un trabajo coordinado y constante. Como cuestiones destacables del centro, en relación con el área de EF, hemos considerado dos aspectos clave: los recursos y la Agrupación Deportiva. En cuanto a los recursos, el centro disponía de grandes espacios para la realización de actividades físicas y deportivas. Contaba con una sala-gimnasio cubierta de techo bajo y espacio mediano que solían utilizar en primaria e infantil y en secundaria, para las habilidades gimnásticas, acrosport y bailes. También tenía una cancha polideportiva de 40 metros equipada para los deportes más habituales: fútbol sala, baloncesto,



voleibol, balonmano, bádminton, etc. Finalmente, disponían de tres grandes espacios exteriores y tres más pequeños, dedicados todos a canchas polideportivas. Los alrededores del centro estaban formados por un monte de pinos y encinas al que tenían acceso directo.

En relación con los recursos, el centro tenía de material diverso, fundamentalmente dedicado a deportes de balón y gimnasia. Aunque no era tan abundante en cantidad como sucedía con los espacios, era el suficiente como para desarrollar la materia sin problema y sin necesidad de realizar adaptaciones muy complejas de la organización de la sesión para que todas las personas participasen.

La segunda cuestión destacable del centro respecto a la EF, era la Agrupación Deportiva. El centro tenía esta entidad que era la encargada de desarrollar parte de las actividades extraescolares con un formato de escuelas deportivas para todas las edades. Debido a la elevada participación del alumnado, las escuelas deportivas gozaban de relevancia en toda la comunidad educativa. Además, la relación entre los profesores de EF con las personas que dirigían la agrupación y sus monitores y monitoras, era bastante estrecha: se conocían, colaboraban en la organización del deporte escolar y extraescolar, se prestaban el material, tenían una relación afable, etc. Todas estas cuestiones ayudaban a una EF consolidada en el centro.

Las actividades de la agrupación deportiva eran: fútbol sala, ajedrez, atletismo, baloncesto, voleibol y la escuelita (programa de psicomotricidad pre-deporte y tiempo libre para infantil). Además de las actividades de la agrupación deportiva, el centro contaba con otras actividades extraescolares. Las vinculadas a la EF eran: ballet clásico, danza, judo, taekwondo y teatro. Estas actividades gozaban de un menor protagonismo y participación.

#### **2.4.2.2. El profesor de Educación Física y su programación de aula**

Como ya hemos comentado, durante el proceso de negociación se contactó con diversas personas que daban clase de EF en secundaria hasta que, finalmente, conseguimos todos los permisos necesarios y la colaboración de un profesor perteneciente al centro que acabamos de describir.

El profesor es un varón de 38 años de edad, Licenciado en Educación Física por el INEF de Madrid. Según manifestó en distintas conversaciones, siempre le han interesado en mayor medida los contenidos relativos a los deportes y se ha formado especialmente en fútbol, habilidades gimnásticas y voleibol. Además, también se ha interesado por los bailes de salón y por ello es un contenido que integra (como veremos a continuación) en la programación de sus cursos, vinculándola al bloque de expresión corporal. Su experiencia en ambos temas, deportes y bailes, permite que aborde las clases sobre estos contenidos con gran seguridad.

Lleva en activo como profesor de EF en secundaria 12 años, de los cuales 10 han sido en el actual centro. Esta circunstancia hace que se sienta plenamente integrado y que haya incorporado en su labor docente la línea pedagógica del centro. Su implicación en el colegio le ha llevado a entrenar a equipos femeninos de voleibol que participan en las ligas locales y federadas.

Además de su experiencia y formación dentro del ámbito de la EF, ha colaborado muchos años en entidades que trabajan con chicos y chicas en contextos de educación

no formal, por lo que ha estado vinculado a temas de educación en valores. No obstante, no ha tenido formación específica en temas de igualdad, diversidad o perspectiva de género.

El profesor, en relación con la normativa curricular vigente en el momento de la realización del estudio (LOE), establecía la programación de aula para los cinco cursos, a partir de 6 unidades didácticas para cada uno de ellos (dos por evaluación). Los contenidos de esas unidades didácticas se muestran en la Tabla 16. Como podemos observar, existe una clara influencia de sus experiencias e intereses personales en la selección de los contenidos de la programación. En este sentido, más allá de la selección, nos interesa que son contenidos en los que manifiesta sentirse cómodo y con seguridad a la hora de llevarlos a la práctica diaria de las sesiones.

Tabla 16. *La programación de aula de Educación Física en el centro investigado*

	PRIMERA EVALUACIÓN		SEGUNDA EVALUACIÓN		TERCERA EVALUACIÓN	
PRIMERO ESO	Deportes de equipo: Voleibol	Condición Física	Habilidades gimnásticas globales I	Atletismo	Deportes de equipo: Baloncesto y Hockey	Deportes de contacto: Judo
SEGUNDO ESO	Deportes de equipo: Baloncesto	Condición Física	Habilidades gimnásticas globales II	Condición Física	Rugby	Ritmo y Expresión: el baile latino
TERCERO ESO	Deportes de equipo: Voleibol	Condición Física	Habilidades gimnásticas globales III	Condición Física	Bádminton	Atletismo
CUARTO ESO	Deportes de equipo: Voleibol	Condición Física	Habilidades gimnásticas globales	Condición Física	Fútbol sala	Ritmo y Expresión: el baile
PRIMERO DE BACHILLERATO	Deportes de equipo: Voleibol	Condición Física	Deportes de equipo: Baloncesto	Condición Física	Acrosport	Bádminton

El profesor diseñaba su programación y se apoyaba en algunos materiales didácticos que nos facilitó para complementar la investigación. A veces se refería a los mismos en clase y, dado que varios contenidos se repetían a lo largo de la etapa, servían de base de unos cursos a otros.

Las habilidades gimnásticas y condición física eran ejes clave de la programación del área, los desvinculaba de los deportes reglados. En lo relativo a la iniciación deportiva tocaba diferentes tipos de deportes desde los más habituales colectivos de invasión (fútbol sala y baloncesto) a otros menos frecuentes (rugby y hockey). También incorporaba deportes de cancha dividida, donde los trabajaba como colectivos aun en el caso de bádminton que lo trataba siempre por parejas. Finalmente, incorporaba el judo como deporte de contacto.

La expresión corporal, se vinculaba a los bailes en dos cursos (segundo y cuarto) y en primero de bachillerato con el acrosport, que también lo relacionaba con las habilidades gimnásticas, las composiciones coreográficas y el ritmo (así lo hace saber al alumnado en clase, en los apuntes y en las conversaciones que hemos mantenido).

Los métodos y técnicas de enseñanza fundamentales eran bastante tradicionales, basadas en el comando, las tareas cerradas y descontextualizadas. No obstante, a lo largo de las unidades didácticas daba paso a momentos de trabajo grupal más flexibles y autónomos. Esto hacía que los contenidos de la EF, fueran bastante técnicos, incluso en expresión corporal. Esta concepción del trabajo en el aula no limitaba un trato, en general, respetuoso, ameno, muy afable y cercano por parte del profesor y del alumnado.

Finalmente, respecto a la evaluación, la realizaba desde la valoración de aspectos procedimentales, conceptuales y actitudinales. Además, establecía porcentajes específicos de calificación a cada uno de ellos dando muestra de la relevancia que toma cada uno de ellos a lo largo de la etapa. Así la distribución y, por tanto, la importancia otorgada variaba de un año a otro (en primero y segundo los distribuye en 45%, 20% y 35% respectivamente; en tercero y cuarto 40%, 30%, 30%; y en bachillerato 50%, 35% y 15%). Lo procedimental resultaba la base del trabajo de toda la EF y las actitudes resultaban prioritarias en Secundaria Obligatoria frente a lo conceptual y a la inversa en Bachillerato.

De esta descripción de la programación de aula, debemos destacar no sólo la selección de los grupos y unidades didácticas de las observaciones, sino la importancia que se otorgaba a los contenidos, cómo se enfocaba a nivel metodológico la asignatura y cómo y qué relevancia tenía la evaluación. Todos estos rasgos nos dan una idea de la EF y la labor docente en el centro para las etapas de la ESO y bachillerato. Todas estas cuestiones son relevantes, ya que, como hemos visto en el marco teórico, pueden influir en los aspectos de igualdad de género.

Concretamente las observaciones se han realizado en los cursos de segundo y cuarto de la ESO y primero de Bachillerato, por ser los que contemplaban contenidos de expresión corporal e iniciación deportiva. Cada una de las unidades didácticas se concretaron desde la programación de aula base que hemos comentado anteriormente. De manera que las observaciones se realizaron sobre los siguientes contenidos (Tabla 17).

Tabla 17. *Contenido básico de las unidades didácticas observadas*

	<b>SEGUNDO ESO</b>	<b>CUARTO ESO</b>	<b>PRIMERO BACHILLERATO</b>
Unidad Didáctica de Iniciación Deportiva	Rugby	Fútbol	Bádminton
Unidad Didáctica de Expresión Corporal	Cha-cha-chá	Tango	Acrosport y ritmo

En cuanto a cada una de las sesiones observadas, siguiendo la idea de muestreo intersesional e intrasacional de Anguera Argilaga y Hernández Mendo (2013), las observaciones quedan caracterizadas de la siguiente manera (Tabla 18).

Tabla 18. *Decisiones adoptadas sobre el muestreo intersesional e intrasesimal*

<b>NIVEL DE MUESTREO</b>	<b>CRITERIOS A CONSIDERAR</b>	<b>DECISIONES ADOPTADAS</b>
Intersesional	Período de observación	Tercer trimestre del curso 2011-2012 (abril, mayo y junio de 2012).
	Periodicidad de las sesiones	Dos sesiones semanales en cada curso.
	Número mínimo de sesiones	Se graba la unidad didáctica completa lo que ha supuesto seis sesiones por cada una de las dos unidades de cada curso.
	Criterio de inicio de sesión	Con la entrada de la primera persona al pabellón.
Intrasesimal	Criterio de fin de sesión	Con la salida de la última persona del pabellón.
	Registro continuo de toda la sesión (esto supone entre 40 y 55 minutos de grabación por sesión)	Se adoptan los siguientes criterios de grabación. -Grabar continuamente al profesor. -La imagen debe enfocar al profesor y al grupo o personas con las que habla. -Si quien habla es una alumna, un alumno o un grupo se graba se enfoca a ese grupo y el profesor debe estar incluido en el plano. -Si el profesor está callado o hablando a todo el grupo se realiza un plano general. -No se graba a las personas que no han autorizado la grabación.

### 2.4.2.3. Los grupos-clase y el alumnado

Con el centro, el profesor y los cursos seleccionados pedimos al profesor que seleccionara qué grupos quería que fueran observados. Así eligió una de las dos clases de cada curso en función de lo que él consideraba que podía ser más enriquecedor y teniendo en cuenta que sus familias tenían que firmar la autorización (el centro tiene consentimiento propio de fotografías y algunas alumnas y alumnos, de antemano, no podrían participar en alguno de los cursos). Con la elección de las clases, la distribución de alumnado quedó de la siguiente manera en función del curso y el género (Tabla 19).

Tabla 19. *Alumnado observado por curso, sexo y global*

	<b>SEGUNDO ESO</b>	<b>CUARTO ESO</b>	<b>PRIMERO BACHILLERATO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>CHICAS</b>	14	14	11	39
<b>CHICOS</b>	13	13	16	42
<b>TOTAL</b>	27	27	27	71

### 3. PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

En este apartado vamos a describir con detalle cómo ha sido el procedimiento de categorización y análisis realizado. Como indican los objetivos, el proceso de identificación, definición y estructuración de las categorías constituye un aspecto central de esta tesis. Explicaremos los procedimientos, herramientas y software utilizados para ello, y cómo, a partir del análisis de la información obtenemos una serie de resultados y conclusiones. Además, detallaremos cómo fuimos estableciendo una serie de estrategias para garantizar el rigor en la investigación.

#### 3.1. Fases y estrategias para análisis e interpretación de datos

El análisis de datos cualitativo, parte de las fases que vimos en la Figura 2 relativas al proceso de investigación. Para Rodríguez Gómez et al. (1996) el análisis está dividido en tres momentos fundamentales y para cada uno de ellos han establecido una serie de actividades y operaciones más específicas (Figura 22). Teniendo en cuenta estas premisas, nos hemos apoyado en los procedimientos que la TF (Strauss & Corbin, 1990; 2002) ofrece para que los resultados y las conclusiones emerjan directamente de los datos. Strauss y Corbin explican que:

Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad” que la teoría derivada de una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas deberían funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa. (Strauss & Corbin, 2002, p. 14).

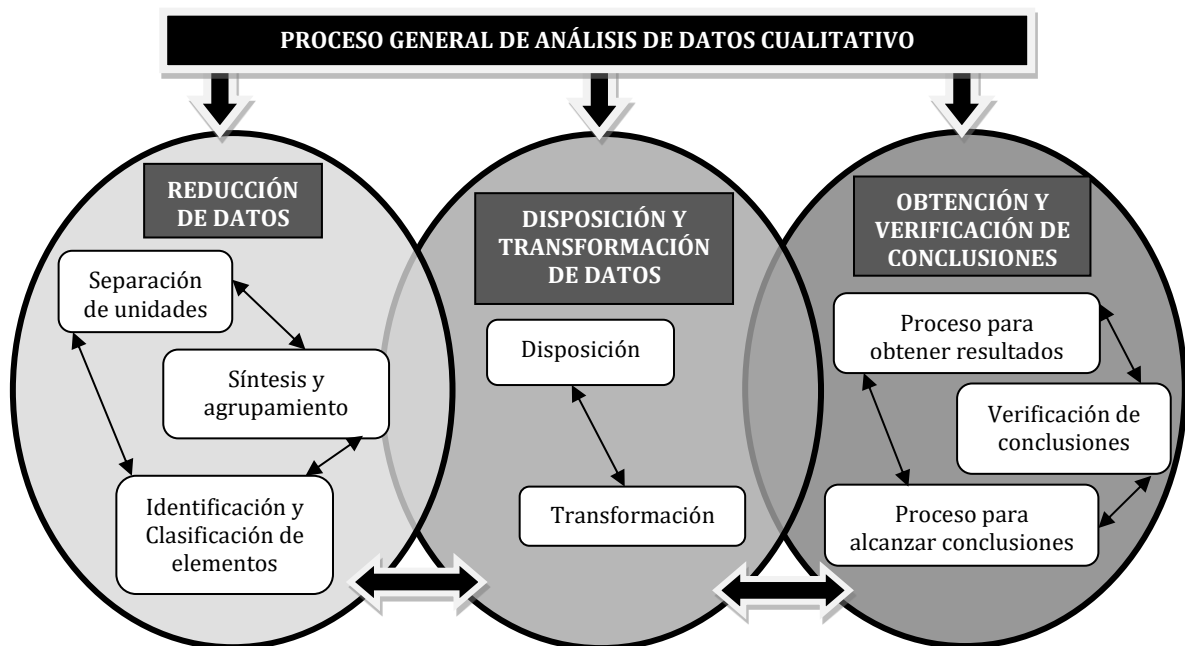


Figura 22. Proceso general del análisis de datos cualitativos

Tomado de "Metodología de la investigación cualitativa" por Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, & Educaro García Jiménez, 1996, Metodología de la investigación cualitativa. Archidona (Málaga): Aljibe.

Todas estas fases y procedimientos se encuentran interrelacionadas y de ese modo se han dado en la práctica. A continuación, describimos el proceso general para analizar los datos desde que se realizó la transcripción de las sesiones, hasta el momento de trasladar los resultados a los informes de investigación. En este proceso, como veremos en el próximo apartado, hemos utilizado el software NVivo 10 y 11Pro.

En primer lugar, fue necesaria la reducción de datos que comprende fundamentalmente tres tareas: la separación de unidades, la identificación y clasificación de elementos y la síntesis y agrupamiento. Para la primera de las tareas seguimos un criterio conversacional (Rodríguez Gómez, et al 1996). En la práctica esto significa que las unidades básicas de análisis se separan según el turno de intervención y la dirección de la conversación:

- La unidad de análisis comenzaba cuando se iniciaba la intervención de una persona y finalizaba cuando terminaba su intervención.
- Si durante la conversación cambiaba la persona que recibía la información lo separamos como otra unidad de intervención.

Este primer proceso, nos ha permitido identificar, para cada una de las interacciones que se dan en el aula, sus características principales en relación con el esquema básico de la comunicación (Objetivo 1), es decir, quién emite, quien recibe, en qué contexto se da cada intervención, cómo se inician o se suceden las conversaciones en el aula etc.

Realizada la separación de unidades pasamos a las tareas de identificación y clasificación, así como las de síntesis y agrupamiento. Para ello nos basamos en los procesos de la TF (Strauss & Corbin, 2002), los cuales se vinculan con los conceptos de categorización y codificación. De este modo, comenzamos con la categorización, tanto de los contenidos y significados del discurso (Objetivo 2), como de los rasgos machistas presentes en los mensajes que emite el profesor y el alumnado (Objetivo 3).

La categorización es el proceso en el que identificamos y agrupamos los significados que subyacen en cada una de las intervenciones, así como de los rasgos machistas del lenguaje. Por otra parte, el establecimiento de una palabra o abreviatura identificativa para cada uno de los significados es el proceso de codificación. En este proceso hemos tratado de utilizar palabras clave, así como una numeración que nos permita identificar con claridad y rapidez cada una de las categorías y subcategorías.

En la TF, Strauss y Corbin (2002) establecen tres niveles de categorización y codificación: nivel descriptivo, nivel axial o relacional y nivel selectivo. La categorización y codificación descriptiva, como identificación de patrones y temas (Miles & Huberman, 1994), ha sido una fase de exploración donde las categorías emergían del primer contacto con los datos, en nuestro caso, nacían desde las transcripciones de las sesiones. Para ello empleamos los llamados códigos crudos o descriptivos. Estos son de dos tipos y suelen darse en un orden más o menos cronológico. El primer tipo son los códigos vivos en los que fuimos utilizando las propias palabras de la transcripción. Conforme las unidades comenzaban a presentar similitudes, surgía el segundo tipo de códigos, los sustantivos. Éstos eran denominados a partir de una característica representativa que facilitaba la identificación de los datos recogidos y agrupados. No obstante, desde el inicio fuimos utilizando códigos sustantivos con las categorías más evidentes. Con aquellas menos evidentes, fuimos

pasando de los códigos vivos a los sustantivos gracias a la aparición de nuevos conceptos.

El segundo nivel de categorización o codificación axial o relacional surgió según avanzábamos en el análisis, generando un segundo tipo de categorías resultantes de la organización de las categorías descriptivas. Así, fuimos llevando a cabo una estrategia de agrupación (Miles & Huberman, 1994) de esos códigos vivos y sustantivos en otras agrupaciones a través de un proceso de conceptualización de los datos obtenidos. Este proceso permite la reducción del volumen de datos.

Cada una de las unidades se categorizaba y codificaba desde diferentes aspectos: características de la interacción según el esquema de la comunicación (Objetivo 1), contenidos y significados de las interacciones (Objetivo 2) y rasgos machistas del lenguaje en las interacciones (Objetivo 3). En principio las categorías deben cumplir unos requisitos de corrección lógica (Rodríguez Gómez, 1996):

- Exhaustividad: cada unidad debe poder ser ubicada en alguna de las categorías.
- Exclusión mutua: cada unidad se incluye en una única categoría.
- Único principio clasificatorio: las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio clasificatorio.

En nuestro caso, los elementos de análisis son múltiples y por ello existen varios sistemas de categorías, No obstante, todos cumplen con el requisito de basarse en un criterio de clasificación único. En cuanto a los criterios de exclusión mutua y exhaustividad se cumplían para los aspectos referidos a emisor/a; receptor/a; contexto; y códigos de género. Por el contrario, no se cumplían estrictamente en lo que se refería al contenido. Esto era así por el criterio de separación de unidades elegido. Al tratar cada intervención como una unidad, facilitábamos las tareas de separación, agrupación, comparación y conteo; pero dentro de una misma intervención podían surgir varios contenidos. Así, podríamos decir que cada intervención como unidad podría dividirse en otras subunidades, en las que sí se daban los principios de exhaustividad y exclusión mutua.

En la medida en la que íbamos aglutinando unas categorías con otras y asignábamos unidades a las mismas, encontramos que el volumen de los datos podía sintetizarse en un esquema o árbol de categorías. La idea fundamental fue la de agrupar varias categorías entre sí generando meta-categorías.

A partir de dichas meta-categorías, hemos llevado a cabo dos estrategias fundamentales para la “comparación constante” (Glaser, 1978 en Sandoval Casilimas, 2002). Por un lado, hemos retomado la bibliografía relacionada y hemos consultado las categorías halladas en otras investigaciones; a partir de las mismas hemos realizado consultas dentro de nuestros datos y categorías, de manera que pudiéramos explorar la existencia de significados no contemplados hasta el momento. Por otro lado, a partir de las principales categorías y subcategorías resultantes de la investigación, hemos realizado consultas y búsquedas desde los casos particulares para ver su integración dentro del árbol de categorías (inmersión de casos particulares en un caso general de Glaser, 1978 en Sandoval Casilimas, 2002).

Realizados estos procesos, iniciamos la fase de obtención de resultados comenzando por una descripción de cada una de las categorías principales que nos pudiera servir para la construcción de una cadena lógica de evidencias (Miles & Huberman, 1994), A partir de estas descripciones hemos realizado un nuevo proceso

de depuración de las subcategorías que nos permitiera terminar la disposición y transformación de los significados encontrados dentro del discurso del profesor y del alumnado.

La obtención de resultados continuó con la identificación de relaciones entre variables (Miles & Huberman, 1994), a partir de la realización de matrices entre las categorías y subcategorías identificadas en el discurso y las características del mismo (emisión, recepción, contexto, iniciativa) y los tipos de unidad didáctica. Las matrices facilitan realizar el análisis de género en tanto que nos permiten separar y contrastar las interacciones realizadas por las alumnas o por los alumnos, las interacciones recibidas por ellas o por ellos, las comparaciones en función de la unidad didáctica, etc. Fruto de las matrices podemos realizar procesos de conteo (Miles & Huberman, 1994), que revelan la existencia de patrones dentro del discurso del profesor o del alumnado y que se han plasmado a través de gráficas. Finalmente, la redacción de informes se ha organizado incluyendo las descripciones de cada una de las categorías y subcategorías, y de las características y patrones existentes en el discurso del profesor y del alumnado surgidos a partir de las matrices anteriormente descritas.

### 3.2. Rigor científico en el proceso de investigación

Todo el proceso de análisis y de obtención de resultados y conclusiones en la investigación cualitativa convive con grandes controversias en lo que se refiere al rigor científico. Es una cuestión clave, y como en otros estudios, en esta investigación también ha sido una constante preocupación, fuente de dudas, pero también, una fuente de aprendizajes. Como investigadora novel he tratado de responder a las cuestiones del rigor científico en la investigación cualitativa aplicando algunas estrategias que proponen autores como Villar Álvarez (1994), Fernández-Balboa Balaguer (1998), Guba (2008), Rodríguez Gómez et al. (1996) o Rodríguez Sabiote et al. (2005).

Tal y como señala Guba (2008), la credibilidad en una investigación que se establece para el paradigma naturalista o interpretativo no tiene nada que ver con el rigor en las investigaciones vinculadas al paradigma positivista. Esto es así porque se asientan en bases completamente diferentes, por lo tanto, no podemos ni debemos hablar de validez interna, validez externa, fiabilidad u objetividad en esta investigación. Así hemos trabajado desde otro punto de vista. Este contraste de conceptos sobre el rigor en la investigación lo reflejamos en la Tabla 20.

Tabla 20. *Términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad*  
Tomado de *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista* por Egon G. Guba, 2008, In Jose Gimeno Sacristán, & Ángel I. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (6th ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.

ASPECTOS	TERMINO CIENTÍFICO	TERMINO NATURALISTA
<b>Valor de verdad</b>	Validez interna	Credibilidad
<b>Aplicabilidad</b>	Validez externa Generabilidad	Transferibilidad
<b>Consistencia</b>	Fiabilidad	Dependencia
<b>Neutralidad</b>	Objetividad	Confirmabilidad



Para trabajar las cuestiones sobre el rigor científico utilizamos diversas estrategias de actuación (hablaremos de rigor siguiendo a Fernández-Balboa Balaguer (1998), ya que el término credibilidad de la investigación de Guba (2008) puede confundirse con el concepto cualitativo de valor de verdad). En la Tabla 21 hemos reflejado los criterios de rigor en investigación cualitativa (primera columna), las estrategias para cubrir estos aspectos de rigor (segunda columna) basándonos en las propuestas de diversos autores (Fernández-Balboa Balaguer, 1998; Guba, 2008; Rodríguez Gómez et al., 1996; Rodríguez Sabiote et al., 2005; Sparkes, 1998; Villar Álvarez, 1994) y cómo hemos aplicado esas estrategias en la investigación (tercera columna).

Tabla 21. *Aplicación de los criterios y estrategias de rigor científico en la investigación cualitativa*

CRITERIO	ESTRATEGIAS	APLICACIÓN A LA INVESTIGACIÓN
CREDIBILIDAD	-Trabajo prolongado -Observación persistente	-Las observaciones de las sesiones las realizamos durante todo un trimestre completo, en todas las unidades didácticas del curso.
	-Triangulación	-Triangulamos en relación con los contenidos de las unidades didácticas y a los cursos a los que el profesor da clase.
	-Recogida de material de adecuación referencial	-Todas las sesiones las grabamos y las transcribimos. -Los encuentros con el profesor los recogimos a través de notas de campo. -El análisis de datos y la revisión de la bibliografía existente los desarrollamos por fases (búsqueda, lectura y revisión, redacción, profundización en aspectos clave, actualización de novedades) que complementaban el trabajo de campo.
	-Comprobaciones entre participantes	-Una vez finalizada la transcripción de sesiones las entregamos al profesor junto a los vídeos. -Una vez realizada la primera categorización y codificación la entregamos al profesor.
TRANSFERIBILIDAD	-Amplia recogida de información	-Registramos todas las sesiones del trimestre, sin saber de antemano si la saturación de datos llegaría antes. -Se han recogido todos los documentos de centro y la información sobre la programación de aula del área de EF. -Se han mantenido entrevistas y contactos frecuentes con el profesor para poder detallar toda la información que requería.
	-Descripción en profundidad	-A lo largo del proceso fuimos detallando el contexto y los participantes con claridad y profundidad, siempre y cuando no pusiéramos en entre dicho el anonimato de las personas participantes.
	-Descripción del proceso de selección del contexto	-Establecimos un muestreo basado en criterios y por conveniencia que se ha detallado en el Apartado 0 de este capítulo. -En el muestro intervino el profesor participante (muestreo de variación máxima).

CRITERIO	ESTRATEGIAS	APLICACIÓN A LA INVESTIGACIÓN
DEPENDENCIA	-Pistas de revisión	-A lo largo de todas las fases de investigación procuramos detallar y concretar todos los procesos de recogida, análisis y obtención de resultados y conclusiones. -Presentamos la categorización y codificación completa y detallamos los sistemas y pasos dados con el software NVivo.
	-Comparación constante	-Análisis cualitativo y sistemático de antecedentes, estableciendo categorías para los hallazgos encontrados en la revisión relativos a contenidos y significados de la interacción y rasgos machistas del lenguaje. -Comparación de las categorías y subcategorías con las referencias encontradas en la revisión bibliográfica. -Consultas de casos particulares encontrados en las interacciones dentro del árbol de categorías.
CONFIRMABILIDAD	-Saturación de datos	-Transcripción de un número equilibrado de sesiones por curso y por unidad didáctica. -Categorización de todas las interacciones de las sesiones transcritas. -Visionado y revisión de todas las sesiones que no fueron transcritas, tratando de identificar la aparición de nuevos patrones o categorías.
	-Elaboración de informes amplios	-Durante todas las fases describimos con detalle el proceso, en la fase de análisis y resultados profundizamos en las categorías y sus relaciones.
	-Descripción minuciosa de hechos	-La descripción minuciosa la fuimos apoyando en varios puntos de los que ya hemos visto: descripción detallada del contexto y participantes, descripción profunda de los procesos de acceso al campo, recogida y análisis de datos y elaboración de informes amplios.
	-Facilitar la réplica	-La hemos trabajado con la descripción minuciosa del contexto y de participantes. -Planteamos cómo ha sido el proceso de recogida y análisis de datos, así como los procedimientos de obtención de resultados y conclusiones. -Hemos ido detallando las estrategias de uso de NVivo.
	-Auditoria de confirmabilidad	-A través de la revisión del proceso de análisis, redacción de resultados y obtención de conclusiones con la directora de tesis. -Consultas con expertas en rasgos machistas del lenguaje.
	-Descriptorios de bajo nivel de inferencia	-En el informe de resultados utilizamos datos textuales tomados directamente de la transcripción.

### 3.3. Herramientas para el desarrollo del análisis

Podemos destacar dos herramientas principales para el análisis en esta tesis. Por un lado, la utilizada para la transcripción y codificación descriptiva. Por otro, la utilizada para profundizar en el análisis y la codificación axial y selectiva. La primera era una tabla para introducir la transcripción y otros parámetros, se realizó con el software de Microsoft Office 2010. La segunda era el software de análisis cualitativo NVivo 10 y 11 para Windows. Aunque esta segunda herramienta es básica para la codificación descriptiva a través de códigos vivos, también ofrecía un proceso de codificación automática a través de las tablas que nos permitía agilizar el proceso si trabajábamos primero con una tabla básica utilizando Microsoft Word 2010.

#### 3.3.1. La herramienta de transcripción y categorización y codificación descriptiva

Para comenzar el análisis de los datos fue necesaria la transcripción de todas las interacciones verbales que se produjeron en el aula. A la vista de nuestros objetivos el interés estaba centrado fundamentalmente en las interacciones profesorado-alumnado, esto implicaba que no se transcriben las interacciones entre alumnos/as, a menos que el profesor estuviera interviniendo en ese proceso de comunicación. Además, un análisis de las interacciones entre alumnas/os, hubiese requerido otro tipo de método (etnografía) y otro tipo de técnicas de investigación (observación participante, como participante completa).

Teniendo en cuenta estas consideraciones la transcripción y el análisis se vieron facilitadas por el uso de los medios técnicos: una cámara de video y un micrófono inalámbrico. Con estos medios y los criterios de grabación, el primer paso fue la transcripción completa de las sesiones utilizando un reproductor de vídeo a baja velocidad. Con la transcripción realizada, el segundo paso fue el traspaso al instrumento que se muestra en la Tabla 22.

Tabla 22. Instrumento para introducir la transcripción, características y codificación de las intervenciones de cada sesión

DATOS	CURSO:							NÚMERO DE GRABACIÓN:				
	UNIDAD DIDÁCTICA:							CÓDIGO DE LA GRABACIÓN:				
	NÚMERO DE SESIÓN:							OBSERVACIONES				
TRANSCRIP.-CARACT.-CATEGORIZACIÓN	MIN	INTERACCIONES	Mom	Emite	Recibe	Cntx	CV	Marca Género	Categoría	Categoría	Observaciones	
			01.									
			02.									
			03.									
			04.									
			05.									

La primera sección de la tabla recogía los datos básicos de identificación de la sesión. La segunda sección de la tabla correspondía a la transcripción de las interacciones, las características de cada intervención y la categorización. En esta segunda sección en cada columna incluíamos la siguiente información, de izquierda a derecha:

- En la primera columna (MIN) hemos introducido marcas de tiempo para localizar las intervenciones.
- En la segunda columna (INTERACCIONES) hemos insertado todas las interacciones verbales que se producían durante la sesión, estaban numeradas para facilitar su localización.
- En la tercera columna (MOM) hemos detallado el momento de la clase en el que se encuentran (inicio-desarrollo-final), como un parámetro más para aplicar las matrices.
- En la cuarta columna (EMITE) hemos reflejado quién realizaba la interacción: profesor (PO), alumna (A), alumno (O), grupo de alumnas (GA), grupo de alumnos (GO), grupo mixto (GM) o toda la clase (T).
- En la quinta columna (RECIBE) hicimos lo mismo que en la anterior, pero con las personas que recibían la interacción.
- En la sexta columna (CNTX) hemos introducido el contexto en el que se producía la intervención, esto es: privada (P), grupo de alumnas (GA), grupo de alumnos (GO), grupo mixto (GM) o toda la clase (GG).
- En la séptima columna (CV) hemos detallado el criterio de voluntariedad de la intervención, es decir, si la interacción se produjo a demanda del profesor o del alumnado (C-contesta) o ha sido una intervención iniciada voluntariamente por quien emitía (I-inicia).
- En la octava columna (MARCA DE GÉNERO) hemos introducido los rasgos del lenguaje, usos y contenidos sexistas que iban apareciendo en la comunicación.
- En las columnas novena y décima (CATEGORÍA) hemos establecido de las primeras categorías de contenido que surgen, de aquí aparecen los códigos vivos y sustantivos (codificación descriptiva). Después, estas categorías iban sufriendo modificaciones para configurar otras de orden superior que corresponderían a la categorización axial.
- En la undécima columna (OBSERVACIONES) hemos realizado las anotaciones del cuaderno de campo, elementos paraverbales y cualquier otra apreciación relevante que nos facilite y clarifique la comprensión del contenido.

La información recogida entre la tercera y la séptima columnas nos servían para caracterizar o analizar los atributos de cada una de las intervenciones. Estos parámetros se utilizan para realizar las matrices y profundizar en los análisis (codificación selectiva). No se trata de categorías emergentes como tal, pues desde el principio sabíamos el abanico de posibilidades. Muchos de los aspectos de estas columnas son los que se han tratado en estudios de uso del lenguaje desde la perspectiva de género (Brady & Eisler, 1999; Davis, 2000; Duffy, Warren, & Walsh, 2001; Good & McLean, 2001; Koca, 2009, entre otros; Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988). Precisamente la diferenciación entre chicos y chicas en la emisión, recepción, su intencionalidad o voluntariedad en la intervención o contexto en el que se producen las interacciones nos dan el eje de análisis de esta perspectiva.

Las columnas 8, 9 y 10 indicaban la categorización y codificación del contenido de las intervenciones, esta parte correspondía a la categorización y codificación descriptiva basada en códigos vivos y códigos sustantivos. Sin embargo, en nuestro proceso al realizar personalmente todas las transcripciones teníamos una visión

panorámica bastante amplia que nos permitía ir categorizando y codificando a la vez, utilizando por lo general códigos sustantivos. Este proceso sí tiene carácter inductivo y, por tanto, emergente. Eso supuso ir realizando ajustes constantes de la estructura de categorías para cada objetivo y que no quedó finalizada hasta que todas las interacciones estuvieron enmarcada en alguna de las categorías y subcategorías de cada árbol (uno por objetivo).

### 3.3.2. El uso de software de análisis cualitativo: NVivo

Dado el volumen de datos que se habían generado con las transcripciones era fundamental el uso de un asistente para el análisis, para ello hemos utilizado el software NVivo 10 y Nvivo 11Pro. Este sirve para evaluar, interpretar y explicar fenómenos sociales a partir del análisis de datos no estructurados o semiestructurados como entrevistas, encuestas, vídeos, imágenes, documentos, notas de campo, páginas web, artículos de revistas, material de redes sociales, etc. Se basa en los procedimientos de la TF, pero está diseñado para facilitar todo tipo de técnicas cualitativas comunes como organizar, analizar y compartir datos, con independencia del método que utilicemos (QSR Internacional, 2014; Rivera García & Trigueros Cervantes, 2013).

Los elementos y procesos básicos del software que hemos utilizado para el análisis fueron:

- Los nodos y la codificación automática: cada intervención se categorizaba y clasificaba a través de un nodo. Tenemos nodos que nos indicaban las características de la intervención (momento de la clase, quién emite, quién recibe, contexto de intervención y voluntariedad de la intervención) y nodos que nos mostraban el contenido de cada una de las intervenciones. Como ya hemos comentado, la categorización descriptiva y los primeros pasos de la axial, los hemos trabajado, en primer lugar, sobre una tabla en el procesador de textos. En segundo lugar, la hemos incorporado al proyecto de NVivo 10 y 11Pro y realizamos una codificación automática que agiliza, facilita y optimiza el proceso.

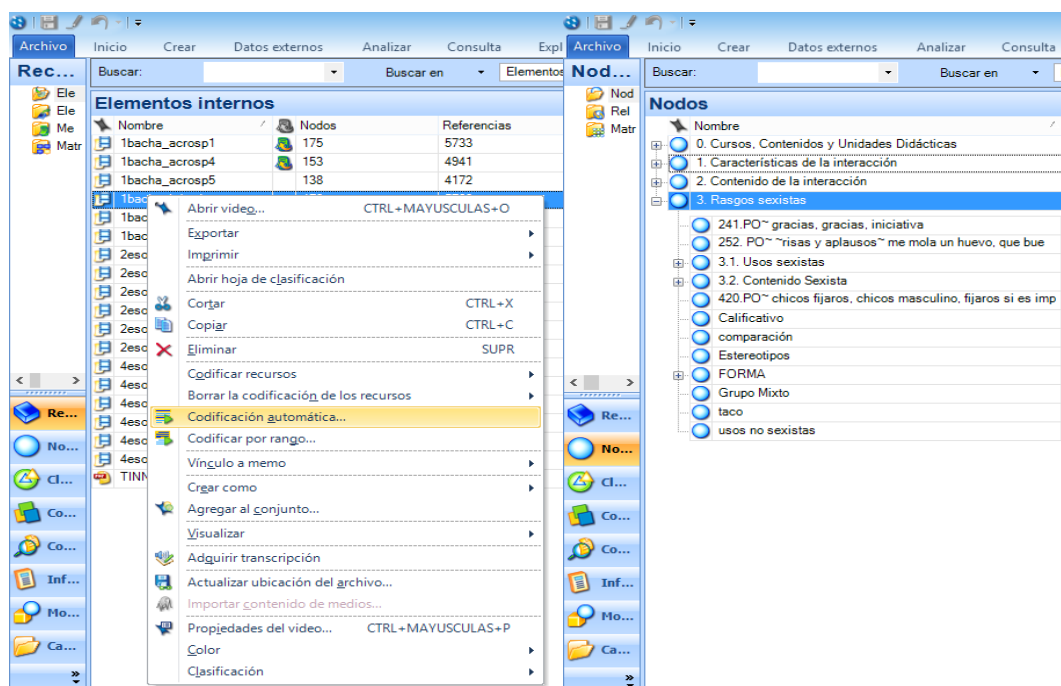


Figura 23. Los Nodos a través de NVivo en la investigación

- Los atributos y las clasificaciones: a partir de las características de la intervención, clasificábamos las transcripciones (recursos en Nvivo) y les asignamos unos atributos. Éstos se han utilizado posteriormente para realizar consultas.

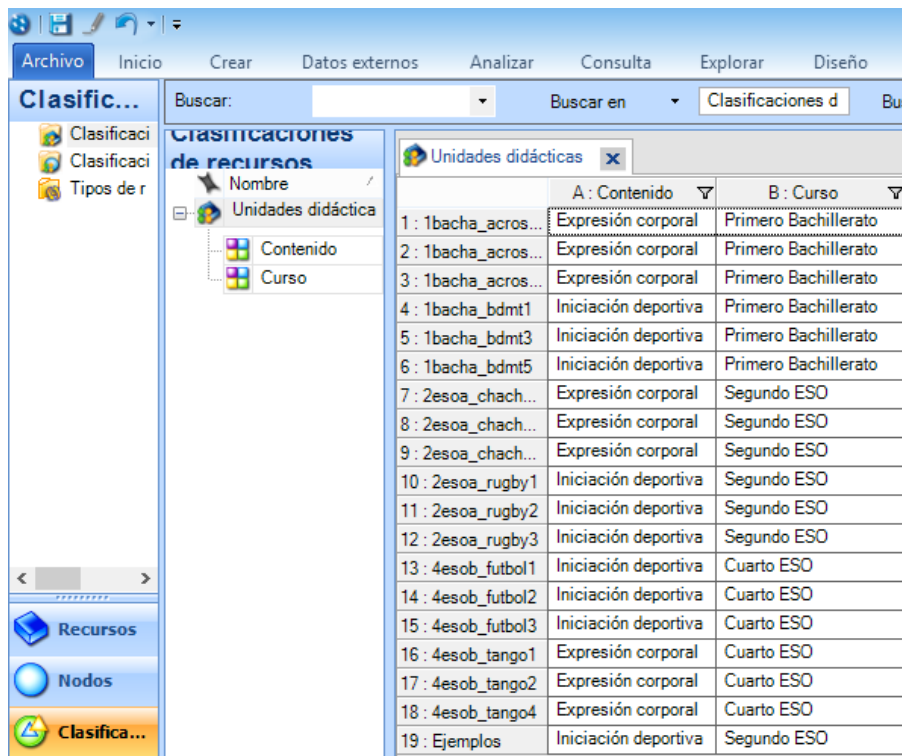


Figura 24. Las clasificaciones y atributos a través de NVivo en la investigación

- Las matrices: creábamos comparaciones a través de matrices que nos ayudan a organizar las categorías según los parámetros que pedíamos al programa. Este procedimiento ha sido muy útil para depurar las categorías y lograr que los criterios de categorización fueran excluyentes y exhaustivos. Además, nos ayudaban en el conteo de categorías interrelacionadas y, seleccionando en las casillas de conteo, aparecían los datos puros (transcripciones) para poder describirlas profundizando en el contenido de cada intersección.



Figura 25. Las matrices a través de NVivo en la investigación

- Las consultas de texto y de codificación: cuando detectamos temas emergentes fuimos realizando búsquedas focalizadas en los mismos que nos permitan extraer la información de todas las transcripciones y con la posibilidad de vincularlas, después con otras categorías.

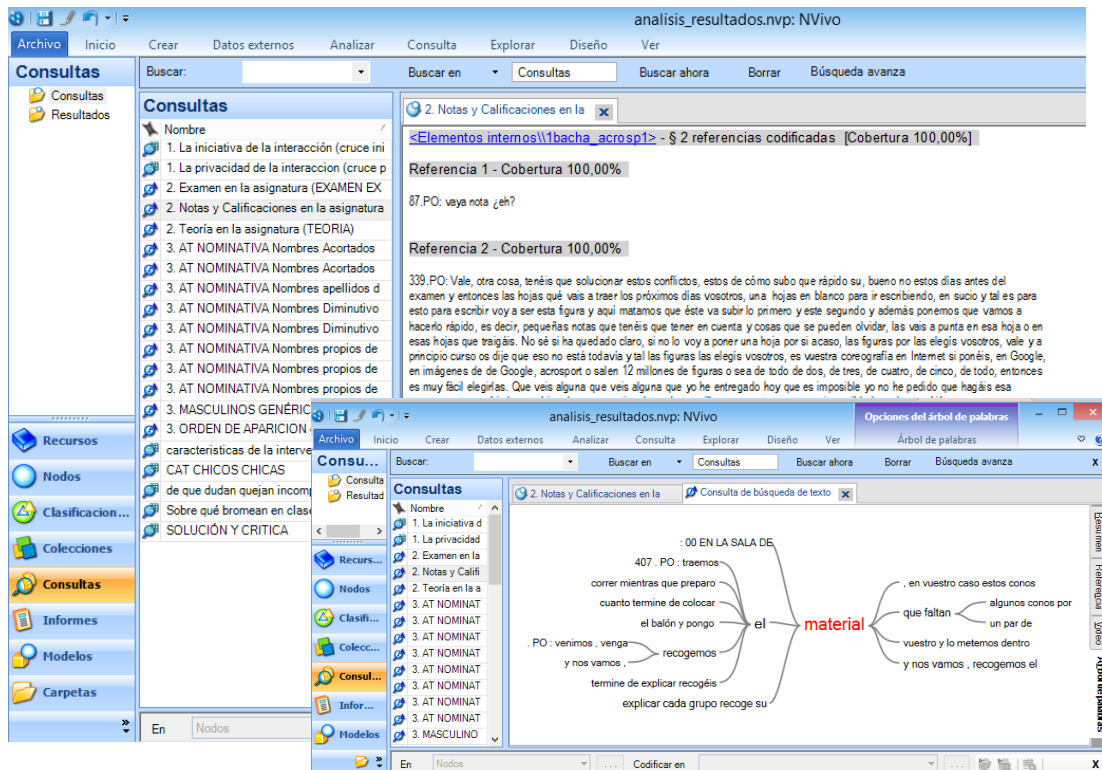


Figura 26. Las consultas y su visualización a través de NVivo en la investigación

- Los memos: los hemos empleado para hacer anotaciones del proceso, informes parciales, descripción de nodos, etc.

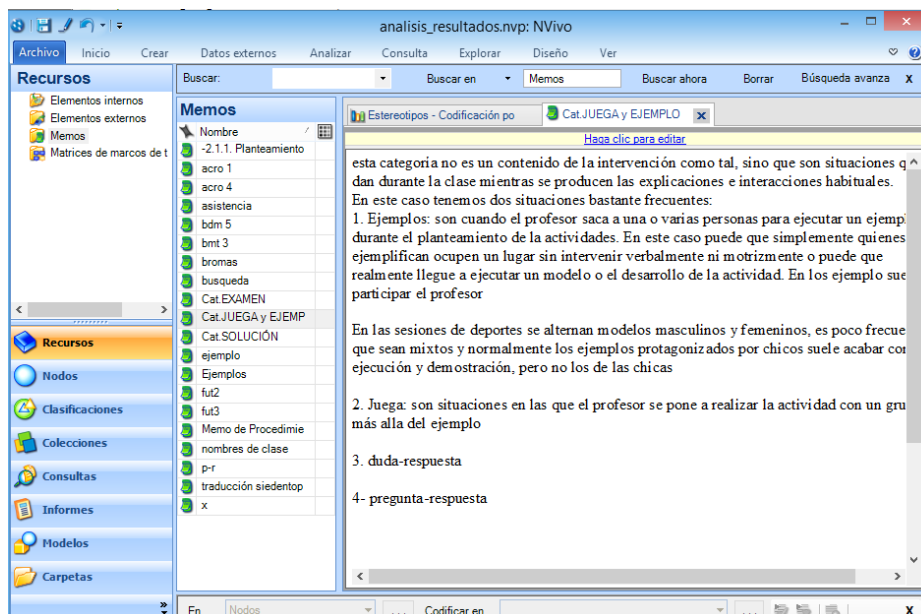
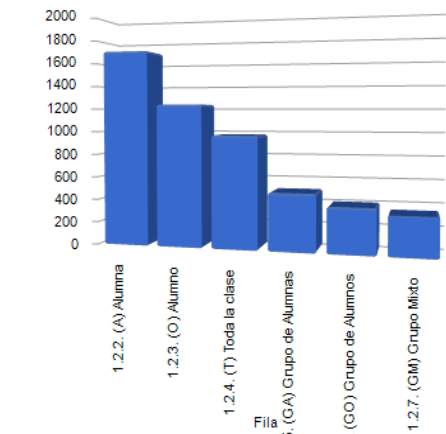


Figura 27. Los memos a través de Nvivo

- Las gráficas, nubes de palabras y mapas ramificados: los hemos utilizado para visualizar y representar el contenido de la información a través de una imagen, o para identificar patrones dentro del discurso de alumnado o profesorado que no hubiéramos identificado mediante otras estrategias.

Consulta de la matriz de codificación: vista preliminar de resultados



1.1.1. (PO) Prof



Nodos comparados por cantidad de elementos codificados

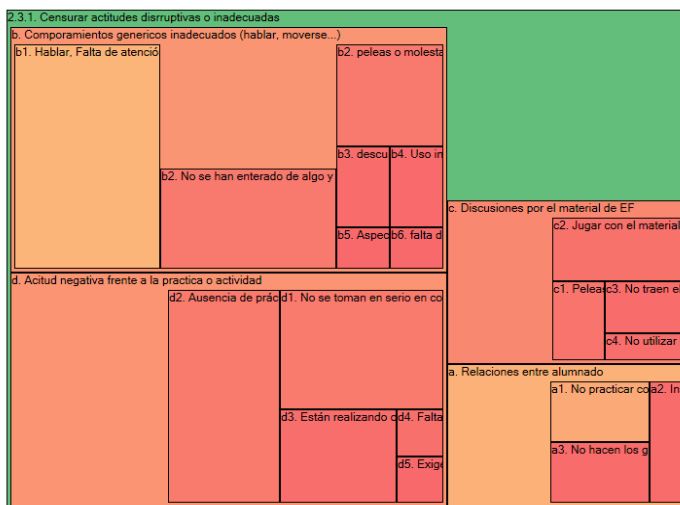


Figura 28. Las gráficas, nubes de palabras y mapas ramificados a través de Nvivo en la investigación. Nota: de izquierda a derecha y de arriba abajo

Por último, queremos señalar que hemos utilizado el software Nvivo, no sólo en el proceso de análisis e interpretación de datos, sino también en el proceso de revisión del marco teórico y los antecedentes. Esto nos ha permitido contrastar una gran cantidad de fuentes, organizarlas y darles forma en el texto que hemos podido ver en el Capítulo 2. El proceso de análisis cualitativo llevado a cabo durante la revisión de la bibliografía existente ha generado una serie de documentos (Tabla 3, Tabla 4, Tabla 5, Tabla 12, Tabla 13) que han constituido la base para el análisis y para la elaboración de una estructura de categorías para cada objetivo.



---

#### 4. PROCESOS PARA GARANTIZAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

---

En lo relativo a la previsión ética durante todo el proceso de investigación, hemos tenido en cuenta las estrategias planteadas por Fernández-Balboa Balaguer (1998), además de todas las cuestiones tratadas en el apartado anterior que se referían a los procesos de rigor en la investigación. A continuación, explicaremos brevemente cada una de las estrategias empleadas para garantizar la ética en cada una de las fases.

En primer lugar, en lo que se refiere al planteamiento del problema, en la introducción de esta tesis tratamos de resolver los primeros dilemas éticos respondiendo a interrogantes como: ¿Qué supone esta investigación? ¿Qué aspecto del saber investiga? ¿Qué puede aportar al campo del saber esta investigación? Además de estas cuestiones pretendemos que de este proceso investigador se beneficie primeramente el profesor participante. Hemos pretendido facilitar la reflexión sobre sus procesos comunicativos, de enseñanza y sobre la consideración respecto al género en sus clases. Asimismo, por extensión, que puedan beneficiarse también sus alumnas y alumnos de esa reflexión. Y, por último, por transferencia, que pueda servir para otras personas interesadas en el objeto de estudio, personas dedicadas a la investigación cualitativa y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente por la complejidad de los procesos que esto supone y especialmente para quienes, como yo, empiezan este camino.

En segundo lugar, lo relacionado con las negociaciones de acceso al contexto ya ha sido explicado con más detalle anteriormente. Así, hemos llevado una serie de protocolos de adquisición de permisos por parte de todas las personas participantes mediante relaciones formales e informales, informando con detalle de todo el proceso de investigación y lo que ello implica (grabaciones, transcripciones, análisis). Todos estos pasos se han dado con la mayor transparencia posible, informando de los fines de la investigación. La estrategia fundamental ha sido el contrato donde hemos procurado dejar claro que: “el derecho de la persona debe prevalecer en todo momento” (Flinders, 1986 en Fernández-Balboa Balaguer, 1998), dejándolo por escrito (contrato) con un lenguaje accesible a las personas participantes.

En tercer lugar, respecto a la recogida y análisis de datos, hemos seguido estrategias concretas sobre el rigor científico y que ya hemos tratado. Las más importantes son: la permanencia prolongada en el contexto, la minimización de la influencia en el contexto, revisión de datos desde el profesor, la explicación detallada de los procesos y decisiones adoptadas, exposición la perspectiva feminista adoptada en la investigación, la comparación constante con la bibliografía existente, la revisión de informes por parte de terceras personas, la no-modificación de los datos en propio beneficio, la revisión de casos negativos, etc.

En cuarto lugar, en relación con los aspectos éticos en la fase de escritura de la investigación, garantizamos la no-manipulación y la no-falsificación de los datos por intereses propios y ajenos, tratando de dar un fiel reflejo de las observaciones que hemos realizado en el análisis de campo y en los datos expuestos en el marco teórico. En este sentido, en el proceso de redacción del marco teórico, se ha seguido un análisis sistemático y minucioso de la bibliografía basado en los mismos métodos de análisis que los propios datos recogidos de las observaciones (análisis de documentos con

Nvivo 10 Y 11Pro, categorización y codificación descriptiva y axial, redacción de memos e informes parciales, etc. En la fase de análisis de datos y resultados, también hemos llevado a cabo una revisión de los procesos de rigor científico que garantizan la calidad de la investigación y que hemos explicado en el apartado anterior.

Respecto a la fase de redacción de esta tesis, para garantizar el buen uso de las fuentes y el modo de citarlas y referenciarlas hemos utilizamos un gestor bibliográfico (Ref-Works 4) que asiste en la citación bibliográfica y garantiza una mayor exactitud en la citación, a partir en las normas APA en su 6ª edición (American Psychological Association, 2010). No obstante, y por un expreso compromiso con la visibilización de la mujer, siempre que ha sido posible, se ha citado en el texto utilizando los dos apellidos de las autoras y autores que referenciamos. Además, en la bibliografía, se han puesto los nombres completos en lugar de las iniciales, tanto en mujeres como en hombres. Este tipo de estrategias no son nuevas, otras Tesis Doctorales (Fontecha Miranda, 2006; Piedra De la Cuadra, 2010, entre otras) ya han adoptado esta opción y se considera una estrategia de visibilización de la mujer en el mudo académico y científico (Apodaka Ostaikoetxea, 2008; Guerrero Salazar, 2012; Marimón Llorca & Santamaría Pérez, 2012; Mediavilla Calleja, 2001, entre otras).

También es clave en este proceso mantener la confidencialidad y la protección de las personas participantes evitando utilizar sus nombres reales, dar datos concretos del centro o del profesor participante, etc. Además, dado el contenido y objeto de investigación tratamos con el mayor respeto a las personas que han participado, realizando una crítica constructiva de los procesos que sirva de aprendizaje a ambas partes. Este respeto también viene dado por el uso del lenguaje, especialmente teniendo en cuenta que es la base del objeto de investigación.

**CAPITULO 4**  
**INFORMES DE INVESTIGACIÓN:**  
**ANÁLISIS Y RESULTADOS**

## Capítulo 4

### INFORMES DE INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS Y RESULTADOS

<b>1. INFORME DE INVESTIGACIÓN I: CARACTERÍSTICAS QUE ADOPTAN LAS INTERACCIONES VERBALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....</b>	<b>232</b>
1.1. ¿Quién habla en clase?: categoría 1.1. Emisión.....	237
1.2. ¿Con quién se habla en clase?: categoría 1.2. Recepción .....	239
1.3. ¿En qué situaciones se emiten y reciben las interacciones?: categoría 1.3. Contextos de interacción.....	243
1.3.1. ¿Cómo se comportan chicos y chicas en cada contexto y para cada unidad didáctica? Matriz de las categorías 1.3 Contextos con las categorías 1.1. Emisión y 1.2. Recepción.....	248
1.3.2. ¿Quién interviene en los contextos compartidos? .....	251
1.4. ¿Quién comienza el intercambio de las conversaciones?: categoría 1.4. Iniciativa de la interacción .....	254
<b>2. INFORME DE INVESTIGACIÓN II: CONTENIDOS Y SIGNIFICADOS DE LAS INTERACCIONES VERBALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....</b>	<b>257</b>
2.1. Desarrollo de las Tareas.....	266
2.1.1. Planteamiento de la Tarea.....	269
2.1.2. Conducción de la Tarea.....	271
2.1.3. Evaluación Global de la Tarea o Sesión .....	275
2.1.4. Intervenciones Voluntarias del Alumnado sobre el Desarrollo de las Tareas .....	276
2.2. Organización de Aula.....	278
2.2.1. Material para las Tareas .....	282
2.2.2. Marcando el Tiempo de las Tareas o la Sesión.....	283
2.2.3. Agrupamientos para las Tareas.....	284
2.2.4. Llamadas al Alumnado, al Profesor y Pasar Lista .....	287
2.2.5. Espacio para las Tareas.....	287
2.2.6. Ayudando al Profesor .....	289
2.2.7. Peticiones para Ir al Baño .....	290
2.3. Comunicación Interpersonal.....	290
2.3.1. Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados.....	293
2.3.2. Bromas.....	295
2.3.3. Salud.....	297
2.3.4. Asuntos Académicos y Escolares .....	297
2.3.5. Aspecto Físico e Indumentaria.....	298
2.3.6. Asuntos Extraescolares.....	298
2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura .....	298
2.4.1. Referencias al Examen.....	301
2.4.2. Referencias a las Calificaciones .....	303
2.4.3. Evaluación Global de la Materia .....	304
<b>3. INFORME DE INVESTIGACIÓN III: RASGOS MACHISTAS EN LAS INTERACCIONES VERBALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....</b>	<b>305</b>
3.1. Usos Androcéntricos en las interacciones verbales.....	308
3.1.1. Masculino como Pretendido o Supuesto Genérico .....	310
3.1.2. Orden de Prelación Preferente Masculino-Femenino .....	312

3.1.3. Masculino Erróneo .....	314
3.1.4. Salto Semántico .....	314
3.1.5. Falsos Genéricos .....	315
3.1.6. Concordancia Exclusiva en Masculino .....	315
3.2. Contenidos machistas en las interacciones verbales .....	316
3.2.1. El Menosprecio de lo Femenino .....	320
3.2.1.1. Las diferencias de habilidad y capacidad .....	320
3.2.1.2. Bromas sobre la habilidad y capacidad.....	323
3.2.1.3. Otros contenidos que hacen referencia al Menosprecio de lo Femenino ....	324
3.2.2. La Deshumanización de la Mujer .....	325
3.2.3. La Subordinación de la Mujer frente al Hombre.....	327
3.2.4. La Heteronormatividad Obligatoria.....	329
3.3. Usos machistas en las interacciones verbales: los usos asimétricos .....	330
3.3.1. Atención Nominativa Diferencial.....	331
3.3.2. Tratamientos Asimétricos .....	332
3.3.3. Roles Deportivos en Masculino.....	334
3.4. Los NO-Usos en las interacciones verbales: la invisibilización de la mujer .....	334
3.5. Los rasgos igualitarios en las interacciones verbales .....	335

En este Capítulo recogeremos todos los resultados encontrados a lo largo del proceso de análisis, de manera que demos respuesta a los objetivos de investigación que nos planteábamos en el Capítulo 3.

*Conocer y describir las características y contenidos de las interacciones verbales que ocurren entre un profesor y su alumnado en EF en la etapa de Educación Secundaria en unidades didácticas vinculadas con iniciación deportiva y expresión corporal para establecer su relación con los procesos de producción, reproducción o ruptura de los estereotipos y roles de género.*

- 1. Conocer las características que adoptan las interacciones verbales existentes entre un profesor de EF y su alumnado tomando como eje central de análisis la perspectiva de género.*
- 2. Explorar los contenidos y significados presentes en las interacciones verbales del profesor de EF y de su alumnado, tomando como eje central de análisis la perspectiva de género.*
- 3. Identificar la presencia y las formas que adoptan los rasgos machistas del lenguaje en las interacciones verbales del profesor de EF y su alumnado.*

Los informes los hemos estructurado de manera que, en primer lugar, realizaremos una aproximación a la estructura de categorías que ha surgido durante el proceso de análisis. A continuación, se explican cada una de las categorías utilizando árboles que nos muestren la estructura de las subcategorías, gráficas de frecuencia para dar una aproximación a lo que sucede en las sesiones y transcripciones que ejemplifiquen la construcción de los significados encontrados en cada una de las categorías y subcategorías.

Hemos estructurado el Capítulo en torno a cuatro apartados dedicados, en primer lugar, a la descripción del contexto y, a continuación, a los tres informes de investigación referidos a cada uno de los objetivos formulados. La contextualización nos permitirá situar los resultados que encontraremos en cada uno de los informes de investigación. Para ello concretaremos algunas de las cuestiones que ya hemos tratado en el Capítulo 3 de Metodología cuando hacíamos la descripción del centro y sus participantes, y recogeremos nueva información que nos servirá para ampliar el conocimiento de ambos: centro y participantes.

A continuación, como se ha dicho, los informes corresponden a cada uno de los tres objetivos específicos de esta investigación. De esta manera se han generado tres grandes esquemas, a modo de árboles de categorías, vinculados a cada uno de los objetivos planteados, donde el primero ha sido la base para realizar matrices de codificación y explorar las diferencias de género en los dos siguientes.

Los resultados de esta investigación se basan en la recogida y análisis de información obtenida a través de las observaciones de las sesiones. Basarnos de manera central en las observaciones nos ha permitido llegar a un nivel de profundidad importante que no hubiéramos conseguido si tomáramos más datos de otras fuentes, es decir, hemos primado la profundización en la descripción e interpretación de las observaciones, frente a otras cuestiones (que plantearemos en las limitaciones de la

investigación). No obstante, como señalábamos en el Capítulo sobre Metodología de la investigación, a lo largo de todo el trimestre de observaciones se han ido recogiendo otros datos que nos ayudan a contextualizar y comprender el día a día que se vive en el aula. A continuación, describiremos otros aspectos importantes que nos permitirán situar convenientemente los resultados que describiremos en el capítulo. Estructuramos esta presentación del contexto yendo de lo más general a lo específico, de manera que realizaremos una descripción del centro como entidad educativa, los documentos que lo regulan, la programación de aula de EF, los materiales curriculares, la estructura de las unidades didácticas y las decisiones sobre el desarrollo de las sesiones.

Antes de comenzar con la descripción del entorno, es preciso reiterar cómo se realizó la selección del centro a partir de los procesos de muestreo de criterio lógico y conveniencia. Para ello, se contactó con diferentes centros que eran diversos en lo que se refería a su carácter, localización, organización, etc. La elección del centro investigado vino dada por varios aspectos: la posibilidad de observar durante un tiempo prolongado, la posibilidad de observar unidades didácticas de iniciación deportiva y expresión corporal para un mismo grupo-clase, la posibilidad de observar a varios cursos y la posibilidad de conseguir los permisos necesarios (centro, profesorado y familias).

Con todo ello, de todos los institutos y centros contactados, quedó uno con el que finalmente realizamos todo el proceso de investigación. El centro es de carácter concertado en las etapas de primaria y secundaria y privado en bachillerato, lo que, en un principio, nos llevó a considerar la conveniencia del centro. Para valorar su idoneidad para la investigación, revisamos las características en cuanto a la titularidad de los centros de la zona y comprobamos que la realidad de los institutos de Educación Secundaria y Bachillerato (etapas que hemos investigado), muestra que la proporción de centros privados-concertados es algo superior a la de centros públicos. Esta realidad es extensiva al conjunto de la Comunidad de Madrid (según los datos de la página web de la consejería), de manera que estamos ante un centro usual dentro del marco de la CAM.

El centro está ubicado en una localidad de la zona norte de Madrid donde, como en otros puntos de la Comunidad, la crisis económica ha tenido su impacto, pero que es menor que otros municipios de la región basándonos en los datos del paro, PIB, etc. Esto explica la presencia, aumento y mantenimiento de centros de carácter concertado y/o privado en la zona.

El análisis de los documentos que regulan el centro (Proyecto Educativo Propio, Reglamento de Régimen Interno, Web, etc.), desde el punto de vista de género, refleja la falta de preocupación por esta cuestión. Por un lado, se hace un uso del masculino como genérico en todos los documentos y página web. Por otro lado, se siguen utilizando términos que invisibilizan a la mujer en su papel social a través del uso de hombre como genérico de humanidad, padres como genérico de familia etc. De estas dos cuestiones, la segunda nos parece más preocupante porque en otros contextos está más superada, pero sin restar importancia a la primera. Ambos aspectos vendrán a reforzar los posibles usos androcéntricos en el aula, ya que es un uso habitual en el discurso institucional del centro.

En cuanto al análisis del contenido de los documentos de centro lo realizaremos desde el punto de vista de la EF y desde la perspectiva de género. Aunque lo

trabajaremos por separado, finalizamos cada uno de ellos viendo las implicaciones que tienen un tema sobre el otro.

El centro ofrece lo que denomina como Proyecto Educativo Propio, basándose en la autonomía de los centros que se regula con la Orden 2774/2011 (de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los Centros Educativos de la Comunidad de Madrid). A partir de este punto, apoyan su modelo educativo en tres aspectos fundamentales:

- *El descubrimiento de su propio proyecto de vida.*
- *La educación integral de los alumnos: con una metodología didáctica abierta y flexible, con inquietud por la búsqueda de la verdad, con el alumno como principal protagonista.*
- *La orientación de los alumnos en su trabajo formativo: una respuesta a las necesidades de cada alumno. (Proyecto Educativo Propio p. 4)*

Según este mismo documento, esto se traduce, para la etapa de Educación Secundaria, en cuatro objetivos fundamentales: la búsqueda del éxito escolar, la potenciación de las materias instrumentales del currículo, el proyecto de bilingüismo y la optimización de recursos del centro. (Proyecto Educativo Propio p. 5)

En relación con el análisis de los documentos desde el punto de vista de la EF, encontramos que la autonomía en la regulación de los planes de estudios, que ofrece la Orden 2774/2011, afecta al número de horas de EF que se imparten en Educación Primaria, pero no en las horas que se dan en Secundaria. Aunque esta información parece no ser relevante para nuestro estudio porque no afecta a la etapa de Secundaria, los cambios en Primaria dan pie a hablar de la realidad de la EF del centro, pues añaden una justificación a esa reducción horaria:

*“la mayor parte de nuestros alumnos practican de forma extraescolar varios días en semana, las actividades deportivas que oferta el centro son variadas y es muy grande la participación de los alumnos en esta etapa” (Proyecto Educativo Propio, p 11).*

A esta cuestión que señala el centro, podemos añadir la presencia de la Agrupación Deportiva, que tiene un peso considerable dentro de la vida del colegio. Este aspecto se refleja en su presencia en la página web, la dotación de espacios y material propios para la práctica deportiva, la existencia de múltiples equipos dentro de la agrupación, etc. Tal es la integración de la Agrupación Deportiva que incluso emergen en las interacciones verbales del aula.

*358 .PO: el 1, 2, 3,4, 5 de la lista, cogen un balón cada uno un balón cada uno de los que no están en la red y los llevan donde Curro y el resto a cambiarse. (Fútbol 1)*  
*422. PO: no esos van, esos van al almacén de Curro, vale (Fútbol 2)*

Además de lo que ya hemos señalado, es importante reflexionar sobre cómo esa pérdida de horas en primaria puede afectar a la participación y abandono de la práctica deportiva en adolescentes tal y cómo señalábamos en el Marco Teórico de esta tesis (Apartado 5.2, p. 118). Esta cuestión, desde la perspectiva de género, es especialmente importante dado que el abandono deportivo en chicas es mayor y puesto que la participación, a día de hoy, sigue teniendo un sesgo de género importante, por lo que dejarla a la “voluntad” del alumnado o sus familias no permite garantizar una participación de alumnas y alumnos que rompa con los estereotipos y patrones tradicionales de género. Además, se deja la educación físico-deportiva en manos de



otras personas donde la formación técnica tiene mayor relevancia que la formación educativa. Asimismo, la realidad de esta Agrupación Deportiva, muestra cómo las actividades tradicionalmente asignadas al género masculino son las que tienen una mayor participación y apoyo; y, las que tradicionalmente se asocian al género femenino, tienen una menor cantidad de matrículas y menor visibilidad en el centro a través de las competiciones externas que en las anteriores.

Profundizando en el contenido de los documentos que regulan el centro y centrándonos en lo relativo al género, podemos seguir hablando de invisibilización por parte del centro como institución. Esto se traduce en que, en el proyecto educativo, no aparece ninguna alusión relacionada con la igualdad entre mujeres y hombres. Sin embargo, en el Reglamento de Régimen Interno (actualizado en 2011), sí aparece una alusión clara. En ella se tipifica como falta muy grave:

*La discriminación, vejación o humillación por diferentes motivos, entre ellos, sexo, orientación sexual, opinión u otras condiciones personales o sociales (Reglamento de Régimen Interno p 39).*

Sin duda este reconocimiento que se da de la discriminación por sexo y orientación sexual es importante en la vida de cualquier institución, especialmente en las educativas donde niños y niñas están aprendiendo una serie de valores. Pero que ésta sea la única alusión a la cuestión de género en los documentos de centro, es preocupante desde el punto de vista de la invisibilización, ya que sólo existe un reconocimiento cuando ha existido un problema, es decir, se interviene sólo en caso de conflicto, pero no en las causas que generan una situación de este estilo. Por último, debemos añadir que, el hecho de que se hable de discriminación por motivo de sexo, evidencia que no existe una formación clara en relación a la cuestión de género<sup>1</sup>.

El Proyecto Educativo Propio del centro recoge la Programación General de Aula (en adelante PGA) de las asignaturas que sufren alguna modificación con respecto a la legislación anterior. Esto nos ha permitido comprobar que la intervención en temas de igualdad de género está en manos de la intención del profesor, ya que en una de la asignatura de Cultura Clásica se hace un reconocimiento explícito de un bloque de contenidos de educación en valores relacionada con la igualdad entre hombres y mujeres (Proyecto Educativo Propio. 194 y siguientes) que se trabaja en cada bloque temático. En el caso de los documentos facilitados por el profesor de EF relacionados con la PGA no existe un reconocimiento de este trabajo, por lo que sigue el patrón del centro respecto a la invisibilización de la cuestión de género.

Concretando en la PGA de EF analizamos el documento desde el punto de vista del uso del lenguaje y desde el punto de vista del contenido, tal y como hemos hecho para otros documentos. Antes de comenzar este análisis debemos tener en cuenta que hemos cogido las PGA de los cursos con los que hemos realizado la investigación, esto es, 2º de la ESO, 4º de la ESO y 1º de Bachillerato. No obstante, un repaso superficial de los documentos correspondientes a los cursos de 1º y 3º de la ESO nos dan una muestra de que la línea de uso del lenguaje y contenido es muy similar y varía únicamente por las concreciones curriculares de cada curso.

En relación con el uso del lenguaje, las PGA de EF muestran un uso del lenguaje claramente androcéntrico que se manifiesta a través del masculino genérico

---

<sup>1</sup> La diferencia entre sexo y género ya ha sido explicada en el Marco teórico de esta tesis y cómo la discriminación se debe a una cuestión de género como constructo social

generalizado en términos tales como: alumnos, adversarios, jugadores, etc. Sólo aparece una doble forma en la que se menciona en primer lugar el masculino. De manera puntual se utilizan formas genéricas como alumnado, pero éstas solo aparecen en tres casos:

- En títulos de apartados

*“Criterios para la recuperación del **alumnado** con la materia pendiente” (PGA 2º ESO, p. 212).*

- Para referirse a la atención a la diversidad, aunque sólo en momentos puntuales

*Además, como medida a este tipo de diversidad del **alumnado**, se puede llegar a ampliar el tiempo destinado para conseguir un determinado objetivo, ampliar el material utilizado (PGA 2º ESO, p. 214).*

- En el establecimiento de unos indicadores de logro relacionados con la actividad docente, que son iguales para todas las materias y que por tanto no han sido elaborados por el profesor de EF.

*Fomento la autoevaluación y la coevaluación en mi **alumnado** mediante rúbricas o procesos claros y explícitos (PGA 2º ESO, p. 218).*

Este uso androcéntrico generalizado en el lenguaje escrito nos da una muestra de cómo serán los usos dentro del aula. En este sentido, debemos valorar que el nivel de conciencia que tenemos a la hora de escribir un texto y, especialmente un documento oficial como la PGA, es superior al que, en general, podamos tener durante la elaboración del discurso oral donde los automatismos nos llevan a reproducir los usos más habituales que sólo podemos evitar poniendo un nivel de conciencia mayor.

En cuanto al análisis de contenido de la PGA de EF, debemos considerar en primer lugar cómo está elaborada. Así, cada curso, se estructura en:

- *Objetivos de etapa.*
- *Objetivos generales de área.*
- *Tabla de relación de contenidos, criterios de evaluación y competencias.*
- *Temporalización.*
- *Metodología didáctica.*
- *Recursos y materiales curriculares.*
- *Procedimientos e instrumentos de evaluación.*
- *Criterios de calificación.*
- *Criterios de recuperación de alumnos con evaluaciones pendientes.*
- *Criterios para la recuperación del alumnado esta materia pendiente en cursos superiores.*
- *Procedimientos y actividades de evaluación para el alumnado que pierda el derecho a la evaluación continua.*
- *Criterios para la prueba extraordinaria de septiembre.*
- *Procedimientos para que el alumnado y, en su caso, las familias conozcan los criterios de evaluación y calificación.*
- *Medidas de atención a la diversidad.*
- *Indicadores de logro. (PGA 2º ESO, PGA 4º ESO, PGA 1º Bachillerato).*

De estos apartados, la mayoría de ellos son iguales para los tres cursos. Sólo hay diferencias en los objetivos generales de etapa, objetivos generales de área, la tabla de relación de contenidos, criterios de evaluación y competencias y los criterios de calificación.

Una vez leídas las tres programaciones, hemos podido encontrar alguna referencia a aspectos de nuestro interés dentro de la investigación. Así, se habla de:

*“Valorar y respetar, como un principio esencial de nuestra civilización, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, rechazando cualquier tipo de discriminación” (PGA 4º ESO, p. 303).*

Esta alusión la encontramos en los objetivos generales de etapa de los cursos 2º y 4º de la ESO y que salen directamente del D 23/2007 por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Sucede lo mismo con la PGA de Bachillerato donde parece:

*“Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres” (PGA 1º Bachillerato, p. 108).*

Como en el caso anterior, es uno de los objetivos de la etapa que marca el D 67/2008 por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del bachillerato.

Sin embargo, estas alusiones a la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres desaparecen cuando llegamos a los apartados que, por coherencia en la programación, deberían reflejarlas en primera instancia, es decir, los objetivos generales de área, la tabla de relación de contenidos, criterios de evaluación y competencias. Tampoco aparecen en otros apartados de la PGA donde tendrían cabida o que suelen recoger este tipo de cuestiones, como puede ser la metodología, la atención a la diversidad, etc. Con todo esto, lo que podemos comprobar es que no existe una conciencia o preocupación por las cuestiones de género dentro de la PGA de los cursos con los que realizamos la investigación.

A lo largo de las tres PGA no aparecen contenidos machistas o rasgos estereotipados en el lenguaje utilizado. Los documentos recogen los elementos básicos de la planificación del curso con una clara orientación técnica y correspondiente a los “Discursos de Rendimiento” (López Pastor & Gea Fernández, 2010); incluso en actividades de expresión que últimamente se les da otro tipo de tratamiento más abierto, en las PGA se tratan desde un punto de vista técnico y centrado en la ejecución, aspecto que algunas autoras señalaron como prácticas poco adecuadas para una EF coeducativa (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990)

Otro aspecto importante que podemos analizar es la selección de los contenidos de la PGA (ver Tabla 16, p. 202) que, si bien responde al marco legislativo vigente, dentro de las posibilidades que ofrece el currículo oficial, la selección realizada muestra una clara orientación hacia el deporte y hacia las actividades con una carga tradicional vinculada al género masculino.

Con todas estas cuestiones parece claro que no existe una preocupación por la cuestión de género, pero que tampoco se hace explícita la presencia de estereotipos o rasgos machistas en la PGA. Esto nos lleva a considerar que estamos ante una situación de invisibilización de la problemática de género o de una falta de conciencia y conocimientos con respecto a la perspectiva de género y los estereotipos tradicionales de género existentes en el área que hemos ido analizando a lo largo del Capítulo 2 (Marco Teórico).

El análisis realizado de la PGA está unido íntimamente con las conversaciones que pudimos mantener con el profesor y donde nos explicaba cómo realizaba la selección de contenidos para cada uno de los cursos. Estas conversaciones vienen a

reforzar las ideas sobre la invisibilización, la falta de conciencia o de conocimientos con respecto a la cuestión de género.

Son varios los criterios que caracterizan la selección de las unidades didácticas. En primer lugar, la visión tradicional de la educación física con una clara orientación hacia lo deportivo, con unas 3 o 4 unidades didácticas por curso dedicadas a algún deporte en particular. En segundo lugar, la condición física como segundo eje que estructura la PGA de todos los cursos. En tercer lugar, la necesidad de introducir expresión corporal como una cuestión que responde a la normativa curricular. Y, en cuarto lugar, la influencia de sus experiencias y puntos fuertes en la práctica de actividades físicas y deportivas. Es este último criterio el que, además de condicionar la selección de unidades didácticas para cada curso, condiciona la reiteración de los contenidos a lo largo de los cursos.

Considerando su formación (ver Apartado 2.4.2 del Capítulo 3 Metodología de Investigación, p. 1992), en la que no se ha abordado de manera específica el estudio de la ideología de género, ni sus causas e implicaciones, una programación de la asignatura basada en la propia experiencia y en la propia formación, conduce a la reproducción de los modelos de AF-D vividos en la infancia o durante la formación inicial y, por tanto, de los patrones tradicionales de género asignados a la AF-D.

Para continuar en la profundización de la programación de aula sobre la que hemos realizado las observaciones, podemos destacar algunos aspectos sobre los materiales curriculares escritos entregados al alumnado, la estructura que se han seguido en las unidades didácticas, la organización de las sesiones y actividades y el clima general de aula. El análisis de estos aspectos nos va a permitir conectar todo lo que venimos señalando sobre los documentos escritos que rigen el centro y la PGA, con las observaciones que hemos analizado.

Comenzamos esta última parte del análisis del contexto con los materiales curriculares, que están a caballo entre los documentos de programación de la asignatura y la práctica de las sesiones. Para todos los cursos, el profesor suele preparar algún tipo de material en forma de “apuntes escritos”. De los correspondientes a las unidades didácticas observadas podemos destacar que, suelen centrarse en el contexto histórico de las actividades que van a realizar y que incorporan algunos detalles sobre la ejecución o la técnica. Además de los propios apuntes de las unidades didácticas, hay un bloque sobre el aparato locomotor para 2º de la ESO. Estos materiales se utilizan como complemento y se comentan muy por encima en alguna sesión, pasando directamente a ser materia de un examen escrito.

*24. PO: bueno, para los apuntes, ¡sh!, mi idea de la clase de hoy y no voy a utilizar otro día para contarlo. (Rugby 1)*

*27. PO: Y, por último, último punto el cuarto punto sobre segmentos corporales, es una tontería es muy fácil, una cosa es hablar de articulaciones tipo rodilla, hombro, cadera y otra cosa es hablar de segmentos corporales, brazo, antebrazo, tronco, ¿vale? Pierna, muslo etc. así de sencillo, ahora tenemos que buscar una fecha de examen, ¿vale? El miércoles (Rugby 1).*

Son varias las cuestiones que nos llaman la atención desde la perspectiva de género. En primer lugar, volvemos a encontrarnos el uso del masculino como supuesto genérico en los diferentes materiales, con independencia del curso. Este aspecto sigue repitiendo el patrón de todos los documentos que hemos analizado anteriormente y que será objeto de análisis en las interacciones verbales. En segundo lugar, llama la

atención cómo la mayoría de las imágenes son de hombres o chicos, a excepción de los apuntes de acrosport donde la frecuencia de chicos y chicas es similar, pero los roles de ellos suelen ser de “portores” y los de ellas de “ágiles”. En tercer lugar, hemos encontrado una parte de los apuntes de Tango (4º ESO) con contenidos que merece la pena analizar desde la perspectiva de género. En este material se habla del origen histórico del Tango y se vincula expresamente al:

*“Ambiente prostibulario, ya que eran sólo prostitutas y “camareras” las únicas mujeres presentes en las academias” (Apuntes de 4º ESO: Tango, p. 3).*

Si bien esta idea puede ser tomada como un dato histórico a continuación se vincula este tipo de baile al deseo e intencionalidad expresa de las mujeres, dando a entender que los hombres nada tienen que ver con esta actividad y ambiente y sin ofrecer ningún comentario crítico respecto al papel que ellos tienen como prostituyentes:

*“Puesto que se trataba de féminas dedicadas en alma y, sobre todo, en cuerpo a sus accidentales acompañantes, el tango se comenzó a bailar de un modo muy “corporal”, provocador, cercano, explícito...” (Apuntes de 4º ESO: Tango, p. 3).*

Estos contenidos, que sin duda llaman la atención, no son tratados en clase, por lo que los valores que quedan por escrito son los únicos con los que alumnas y alumnos cuentan sin tener, por tanto, una visión crítica de los mismos.

En cuanto a la estructura básica de las unidades didácticas que hemos observado, esta varía ligeramente entre las unidades de iniciación deportiva y las de expresión corporal. En ambos casos distinguimos tres momentos, el primero de desarrollo de contenidos, el segundo de desarrollo autónomo del alumnado y preparación del examen y el tercero configurado por la sesión/sesiones de examen final.

En la primera fase, el foco de atención está en el aprendizaje de la ejecución de ciertos movimientos desde un punto de vista técnico y, sólo en el caso de rugby y bádminton algunas cuestiones tácticas. Es interesante cómo el profesor nos explicaba estas decisiones en el caso de los deportes ya que era frecuente hacer una diferenciación por géneros. En el caso de fútbol (4º ESO) la experiencia fuera de la programación de aula es el condicionante para marcar ciertas diferencias de género:

*“Las chicas casi no han jugado por eso les viene bien que nos centremos sólo en la técnica”, luego tengo a los chicos que llevan jugando toda la vida y ellos se apañan en las actividades” (Cuaderno de Campo).*

En el caso del rugby (2º ESO) es el hecho de la falta de conocimiento y práctica la que lleva a tomar las decisiones:

*“Casi nadie ha hecho rugby y me vale con que sepan moverse y que conozcan las normas fundamentales para jugar un partidillo” (Cuaderno de Campo).*

Estas diferencias entre un contenido y otro podrían suponer un diferente tratamiento en el aula y, sin embargo, como veremos a continuación, en ambos casos se acaba segregando al alumnado por género.

En las unidades didácticas de expresión corporal, el funcionamiento de la primera fase es muy similar, pues se empieza por aprendizaje de pasos básicos desde el punto de vista de la ejecución en el caso del Chachachá (2º ESO) y del Tango (4º ESO) y la realización de figuras de Acrosport (1º Bachillerato) en creciente complejidad de ejecución. En estas unidades didácticas, el profesor no nos da una explicación de esta decisión que sea relevante desde el punto de vista de género, pero si nos señala que:

*“Ellas cogen enseguida los pasos de los bailes” (Cuaderno de Campo).*

La segunda fase de las unidades didácticas es en la que se da un desarrollo autónomo por parte del alumnado. Es donde encontramos las mayores diferencias en lo que se refiere a los objetivos de las sesiones y la forma de trabajo. Por un lado, es algo más corta en el caso de las unidades de iniciación deportiva y se dedican a la repetición de los ejercicios del examen (partido en el caso de Rugby y Bádminton, y circuito técnico en el caso del Fútbol). En las unidades didácticas de expresión corporal se enfocan a la preparación de un montaje coreográfico sobre los contenidos trabajados en la primera fase (pasos de baile o figuras de acrosport), lo que requiere una dedicación mayor en cuanto al número de sesiones y supone que el alumnado tenga que tomar un mayor número de decisiones. Ambos tipos de unidades tienen en común en esta segunda fase que se orientan a la preparación del examen. Este segundo momento, desde el punto de vista de género, nos interesará cuando tratemos los aspectos relacionados con la organización de la clase.

El tercer momento de las unidades didácticas corresponde al examen. Para ambos tipos de unidades didácticas es una prueba de carácter práctico, que se realiza al finalizar la unidad y que supone una calificación concreta de cara al final de trimestre. Este examen suele realizarse por turnos y también está condicionado por la forma de organizar al alumnado a lo largo del conjunto de la unidad didáctica. En esta tercera fase, desde una perspectiva de género, cabe señalar el orden en el que realiza el examen en el caso de iniciación deportiva:

*“Dejo a los chicos para el final que así voy más rápido” (Cuaderno de Campo).*

Una vez más vemos la existencia de una explicación de género y unas expectativas sesgadas respecto a alumnas y alumnos como base de la toma de decisiones sobre la organización de la unidad didáctica.

Además de esta estructura clara de las unidades didácticas, encontramos una organización bastante simétrica para el conjunto de las sesiones, que hemos ido registrando como notas de campo y que configuran un patrón relativamente constante. En todas ellas, la clase comienza en unos bancos donde el alumnado se sienta a escuchar al profesor, si bien puntualmente la forma de organizarse es otra. En estos primeros minutos de sesión, el profesor lleva a cabo tareas de gestión de aula (pasar lista, revisar ropa de EF, etc.) y explica las tareas con las que se va a comenzar la sesión. El segundo momento de la sesión es en el que se comienzan con las actividades prácticas motrices, donde no siempre se dan fases concretas. El tercer momento es el final de la clase que suele consistir en la recogida de material y el cambio de ropa. Sólo de manera muy puntual se hace una recapitulación de aprendizajes, contenidos o reflexiones sobre lo trabajado. Dentro de este esquema nos llamaban la atención algunas rutinas que podrían evidenciar diferencias por razón de género. Era el caso de la recogida de material y el alboroto inicial de las clases, que estudiaremos analizaremos mejor a través de las interacciones verbales para analizar los patrones siguiendo un proceso más sistemático.

Como venimos indicando, la estructura de la planificación de las unidades didácticas, la organización de los agrupamientos y los contenidos que se trabajan en cada unidad están estrechamente vinculados y sin duda condicionarán, desde la perspectiva feminista, las interacciones verbales. La organización de los grupos de trabajo para las actividades de clase dependía de la unidad didáctica. Así en iniciación deportiva, la organización era segregada e, igualmente, en expresión corporal en el

aprendizaje técnico de pasos de manera individual. En el resto de actividades de las unidades didácticas, el agrupamiento del alumnado era de carácter mixto.

Este planteamiento choca con algunas de las cuestiones que hemos visto con anterioridad sobre la estructura de las sesiones. En el caso de los deportes, justificaba la segregación en el fútbol por la falta de experiencia de las chicas. Sin embargo, reconociendo la existencia de un nivel de partida similar en chicos y chicas para rugby, cuando organiza al alumnado en estas sesiones, lo vuelve a hacer de manera segregada. Algo similar ocurre en las sesiones de bádminton donde el profesor establece el objetivo de la unidad señalando que:

*“Cuando llegan a bachillerato ya han visto bádminton más veces, por eso les meto más la táctica y la elección de la técnica, que se muevan en el campo”. (Cuaderno de Campo).*

En este caso no hay nada en su explicación que argumente la segregación que vemos en las clases.

En cuanto a los contenidos de expresión corporal, el aprendizaje de los pasos se hace de manera segregada ya que, según argumenta el profesor “cuando los unen, las chicas lo tienen que hacer de una manera y los chicos de otra. Así es más fácil”. Esta decisión, está condicionada por cómo después organiza a las parejas o tríos para que después preparen el baile y examen del final de la unidad didáctica.

*“Tradicionalmente los bailes de salón son en parejas mixtas, yo los aprendí con mi mujer porque nos gustaba el baile y así lo he ido metiendo en las clases” (Cuaderno de Campo).*

Así, tenemos una evidencia de cómo las experiencias vividas por el profesor le llevan a una reproducción de los modelos que ha vivido, sin plantear una visión crítica u otra perspectiva, lo que como se ha dicho, perpetúa los roles tradicionales de género existentes, en este caso, en el baile.

El argumento para la organización de los grupos mixtos en acrosport, es diferente y se basa en las “capacidades naturales” de cada uno de los géneros. Así explica que:

*“Para los montajes de acrosport, necesitan ser grupos mixtos para que tengan portores y ágiles, los chicos son más fuertes para ciertas figuras, aunque yo les digo que todos tienen que hacer de portor”. (Cuaderno de Campo).*

En este caso, aparece la explicación basada en un contenido machista por menosprecio de lo femenino, pues ellas son siempre quienes tienen menos fuerza para ser portoras, sin hacer excepciones y por su condición de mujeres.

Para terminar este análisis del contexto podemos señalar cómo, en general, existe un buen clima de clase, que en varias ocasiones nos hacía explícito el profesor “Yo disfruto mucho de las clases y creo que ellos también porque salen del aula”. Estos momentos de disfrute son patentes, especialmente en las unidades didácticas de iniciación deportiva donde el profesor participa de algunas acciones de juego con el alumnado. En este sentido sólo hace una excepción:

*“Con los chicos de segundo tengo que estar muy encima, porque es que los chicos son muy críos a esta edad” (Cuaderno de Campo).*

En este caso hace referencia de manera específica a los alumnos y recoge los estereotipos tradicionales asociados a los chicos que analizaron Colas Bravo y Villaciervos Moreno (2007).

Todos los aspectos que hemos ido analizando en esta contextualización nos serán de ayuda para comprender la dinámica de las sesiones que hemos observado y analizado. Además, nos permitirán comprender cómo algunas cuestiones sobre las decisiones de la programación, la presencia de estereotipos, empleo de usos androcéntricos, etc., se trasladan desde las cuestiones más generales de organización del centro y de la asignatura a la práctica diaria de las sesiones de EF y, en concreto, a las interacciones verbales que se producen en ellas y que veremos en las próximas páginas en los informes de investigación.

Los informes se estructuran de manera que, en primer lugar, realizaremos una aproximación a la estructura de categorías que ha surgido durante el proceso de análisis. A continuación, se explican cada una de las categorías utilizando esquemas, a modo de árboles que ilustren la estructura de las subcategorías, gráficas de frecuencia para ofrecer una aproximación a lo que sucede en las sesiones y transcripciones que ejemplifiquen la construcción de los significados encontrados en cada una de las categorías y subcategorías.

## **1. INFORME DE INVESTIGACIÓN I: CARACTERÍSTICAS QUE ADOPTAN LAS INTERACCIONES VERBALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

---

Este primer informe supone un primer acercamiento a cómo se suceden las intervenciones en las clases partiendo del esquema básico de la comunicación. Por un lado, es un informe descriptivo sobre las características de las interacciones y sus frecuencias. Por otro lado, es la base para poder realizar un análisis de género en los siguientes informes, ya que nos deja categorizadas y codificadas todas las intervenciones en función del género de quienes participan de las conversaciones de aula.

Comenzaremos este informe haciendo referencia al árbol de categorías que ha surgido y a la descripción de cada categoría. A continuación, iremos describiendo en profundidad los resultados obtenidos en cada categoría. Finalmente realizaremos un análisis en el que iremos contrastando unas categorías con otras. Con todo ello, este informe da respuesta al Objetivo Específico 1.

- 1. Conocer las características que adoptan las interacciones verbales existentes entre un profesor de EF y su alumnado tomando como eje central de análisis la perspectiva de género.*

Las características de la interacción surgen del esquema básico de la comunicación (Figura 12, página 148). Bajo este esquema establecemos unas categorías organizadoras que se refieren a: quién emite el mensaje, quién recibe el mensaje y en qué contexto se produce el mismo. Las dos primeras determinan las personas que intervienen en la conversación. Cuando hablamos del contexto nos referiremos a las personas presentes en la interacción pues, en un sentido amplio, siempre nos encontraremos dentro de una sesión de EF donde cambia la unidad didáctica. No hemos generado categorías organizadoras en los elementos de la



comunicación de canal y código, ya que, el objeto de estudio que trabajamos siempre es el mismo: el lenguaje oral. Es decir, el canal es el aire y el código es la lengua castellana. Tampoco aparecerá, en este primer informe, una categorización del contenido del mensaje porque nos referiremos a ello en los Informes II y III.

Además de estas tres primeras categorías organizadoras (emisión, recepción y contexto del mensaje), también registramos otras dos que se refieren al momento de la sesión y la iniciativa en la interacción. La primera aparece como respuesta a una estructura de sesión habitual, donde se suceden una serie de fases muy marcadas, pero que no hemos analizado porque, después de profundizar no nos aporta información relevante en torno a la cuestión de género. La segunda responde a un rasgo donde identificar cuando la conversación es iniciada por una persona o si está contestado hacia una interpelación de otra.

Finalmente encontramos una última categoría organizadora que se refiere a la programación de aula. Ésta nos permite identificar el curso, bloque de contenidos y la unidad didáctica de cada intervención que se produce. En el proceso de investigación hemos desestimado la profundización en el análisis en función de los cursos ya que se alejaba de los objetivos y no nos aportaba información desde una perspectiva de género. Por tanto, para referirnos a esta categoría utilizaremos el término “*unidad didáctica*”. Además, nos evitará confundir bloque de contenidos, con contenido del mensaje. Con todas estas cuestiones configuramos el árbol de categorías para las características de la interacción (Figura 29).

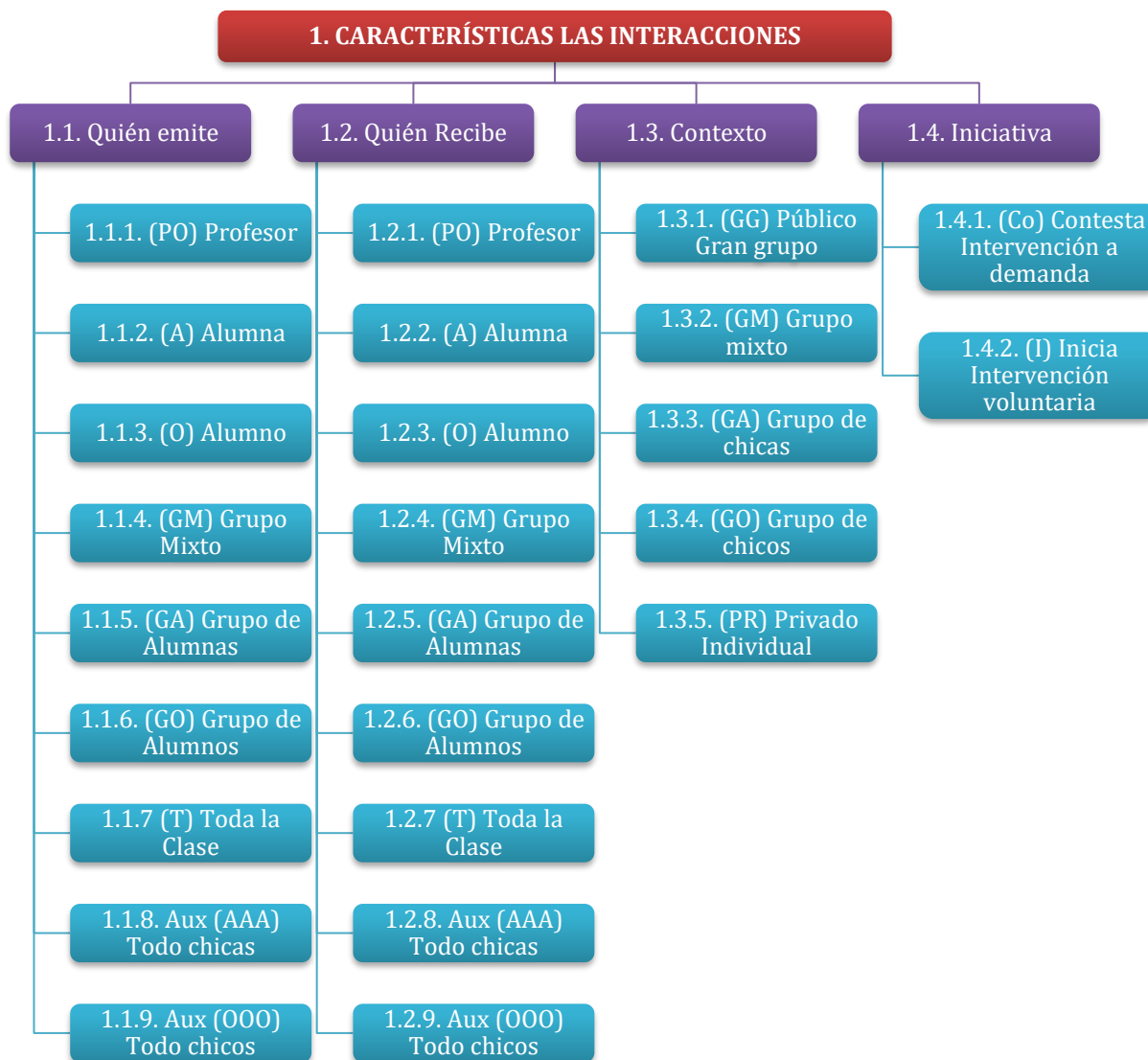


Figura 29. Árbol de categorías para las Características de las Interacciones

Cada categoría queda identificada en el programa de análisis (NVivo) con su numeración, código e identificador y, a continuación, las describimos cada una de ellas (Tabla 23). Hemos sombreado en escala de grises de más oscuro a más claro para identificar las categorías de un orden superior (oscuro) hasta las de orden inferior (claro).

Tabla 23. Numeración, código, identificador y descripción de cada categoría del Árbol para las Características de la Interacción

NUDO: Código-Identificador Categoría	Numeración- DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
<b>1. CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERACCIONES</b>	Categoría núcleo inicial que aglutina a todas las demás categorías que presentamos.
<b>1.1. QUIÉN EMITE</b>	Categoría organizadora que surge de los elementos básicos del esquema de la comunicación. Se refiere a quién es la emisora o emisor del mensaje. Es organizadora porque estructura todas las intervenciones de las transcripciones en categorías primarias descendientes.
1.1.1. (PO) Profesor	Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde el profesor ha sido quién emitía el mensaje.
1.1.2. (A) Alumna	Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde una alumna ha sido quién emitía el mensaje.
1.1.3. (O) Alumno	Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde un alumno ha sido quién emitía el mensaje.
1.1.4. (GM) Grupo Mixto	Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones en las que varias personas, chicas y chicos, intervienen de forma simultánea. A excepción del caso en el que fuera toda la clase la que interviniera a la vez.
1.1.5. (GA) Grupo de Alumnas	Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones en las que alumnas intervienen de forma simultánea.
1.1.6. (GO) Grupo de Alumnos	Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones en las que alumnos intervienen de forma simultánea.
1.1.7 (T) Toda la Clase	Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones en las que toda la clase intervenía de forma simultánea.
1.1.8. Aux (AAA) Todo chicas	Categoría primaria que recopila todas las intervenciones de las chicas, ya sea individualmente o en grupo. Nos servirá para agrupar los datos en las matrices.
1.1.9. Aux (OOO) Todo chicos	Categoría primaria que recopila todas las intervenciones de los chicos, ya sea individualmente o en grupo. Nos servirá para agrupar los datos en las matrices.
<b>1.2. QUIÉN RECIBE</b>	Categoría organizadora que surge de los elementos básicos del esquema de la comunicación. Se refiere a quién es la receptora o receptor del mensaje. Es organizadora porque estructura todas las intervenciones de las transcripciones en categorías primarias descendientes.
1.2.1. (PO) Profesor	Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde el profesor ha sido quién recibía el mensaje.
1.2.2. (A) Alumna	Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde una alumna ha sido quién recibía el mensaje.
1.2.3. (O) Alumno	Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde un alumno ha sido quién recibía el mensaje.

NUDO: Código-Identificador Categoría	Numeración-	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
1.2.4. (GM) Grupo Mixto		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones en las que varias personas, chicas y chicos, recibían el mensaje. A excepción del caso en el que fuera toda la clase quién recibiera el mensaje.
1.2.5. (GA) Grupo de Alumnas		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones en las que varias alumnas recibían el mensaje.
1.2.6. (GO) Grupo de Alumnos		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones en las que alumnos intervienen de forma simultánea.
1.2.7 (T) Toda la Clase		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones en las que toda la clase era receptora del mensaje.
1.2.8. Aux (AAA) Todo chicas		Categoría auxiliar que recopila todas las intervenciones que han recibido las chicas, ya sea individualmente o en grupo. Nos servirá para agrupar los datos en las matrices.
1.2.9. Aux (OOO) Todo chicos		Categoría auxiliar que recopila todas las intervenciones que han recibido las chicas, ya sea individualmente o en grupo. Nos servirá para agrupar los datos en las matrices.
1.3. CONTEXTO		Categoría organizadora que surge de los elementos básicos del esquema de la comunicación. Se refiere al contexto en el que se produce el mensaje, concretamente a cuántas y qué personas están presentes, esto significa que, aunque la conversación se produzca exclusivamente entre dos personas, puede darse la situación de que otras estén presentes y escuchando. Es organizadora porque estructura todas las intervenciones de las transcripciones en categorías primarias descendientes.
1.3.1. (GG) Público Gran grupo		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones que se han producido de manera pública hacia el gran grupo, es decir, toda la clase.
1.3.2. (GM) Grupo mixto		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones que se han producido dentro de un grupo mixto (en lo que se refiere al sexo del alumnado). No incluimos las intervenciones en las que estaba presente toda la clase.
1.3.3. (GA) Grupo de chicas		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones que se han producido dentro de un grupo compuesto exclusivamente por chicas.
1.3.4. (GO) Grupo de chicos		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones que se han producido dentro de un grupo compuesto exclusivamente por chicos.
1.3.5. (PR) Privado Individual		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones que se han producido de forma privada, es decir, entre dos personas sin que otras estuvieran presentes o escuchando.
1.4. INICIATIVA		Categoría organizadora que surge en otros estudios (Castillo Andrés, 2009; Duffy et al. (2001); Vázquez Gómez et al., 2000) en los que nos interesamos por conocer si las intervenciones son voluntarias o a demanda de otra persona. Es organizadora porque estructura todas las intervenciones de las transcripciones en categorías primarias descendientes.
1.4.1. (Co) Contesta Intervención a demanda		Categoría primaria donde introducimos todas las intervenciones que se han producido como respuesta a una intervención anterior, es decir, que se solicitaba expresamente la intervención.
1.4.2. (I) Inicia Intervención voluntaria		Categoría primaria donde introducimos todas las intervenciones que se han producido de forma voluntaria por la persona que emite, es decir, nadie ha pedido su intervención.

A partir de la organización de todas las intervenciones en cada una de estas categorías comenzamos el análisis de las mismas partiendo desde una descripción de las categorías organizadoras de forma independiente hasta el análisis basado en la comparación y cruces (matrices) de las categorías. En este último paso del análisis (matrices), para todas las categorías, realizaremos comparaciones entre lo que sucede con las sesiones de expresión corporal (identificadas con el código 1.5.1. Expresión Corporal) y las sesiones de iniciación deportiva (identificadas con el código 1.5.2. Iniciación Deportiva).

Para analizar las categorías surgidas en relación con las características de las interacciones trabajamos con una primera fase de descripción cuantitativa que nos ofrezca una idea general del discurso de este profesor y de su alumnado. La descripción cuantitativa en la investigación cualitativa ha sido defendida como un paso más en la investigación por autores y autoras como Miles y Huberman (1994), Strauss y Glaser (1990; 2002), entre otros. Presentamos el análisis en el mismo orden que lo hicimos en el árbol de categorías de la Figura 29.

El análisis de las características de las interacciones, en lo que se refiere a frecuencia se ha estudiado habitualmente por el número de ocasiones en las que se emitía un mensaje (Castillo Andrés, 2009; Davis & Nicaise, 2011; Koca, 2009; Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008; Pérez Curiel, 2010). Consideramos que esto no es suficiente cuando pretendemos profundizar en un caso, y que para analizar la frecuencia también es interesante valorar la cantidad de palabras como ya hicieron Subirats Martori y Brullet Tenas (1988). La relación entre ambas frecuencias nos ofrece la longitud de los mensajes que se emiten, aspecto del que no hemos hallado estudios en EF. Es por esta razón que cuando presentemos datos de frecuencia lo haremos con dos figuras, una que se refiera a la cantidad de interacciones y otra que se refiera a la cantidad de palabras.

### 1.1. ¿Quién habla en clase?: categoría 1.1. Emisión

Con la categorización de todas las sesiones de las diferentes unidades didácticas, la distribución de las interacciones en función de quién emite el mensaje queda distribuido como mostramos en la Figura 30 y la Figura 31. Para presentar los resultados utilizamos la categoría 1.1.1 (PO)-Profesor y las categorías auxiliares, 1.1.8. (AAA)-Todo Alumnas y 1.1.9. (OOO)-Todo Alumnos, ya que, en la emisión de un mensaje no es frecuente que dos personas hablen a la vez (categorías *Grupo Mixto*, *Grupo de Chicas* o *Grupo de Chicos*).

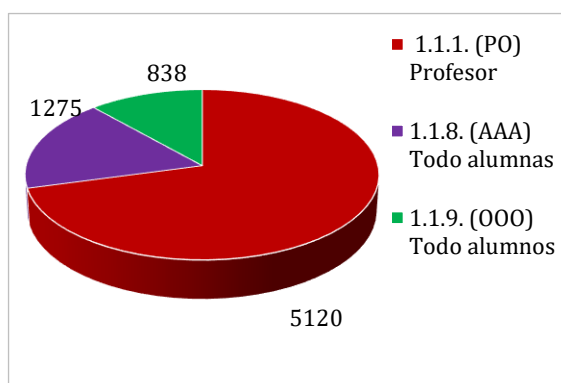


Figura 30. Cantidad de intervenciones emitidas

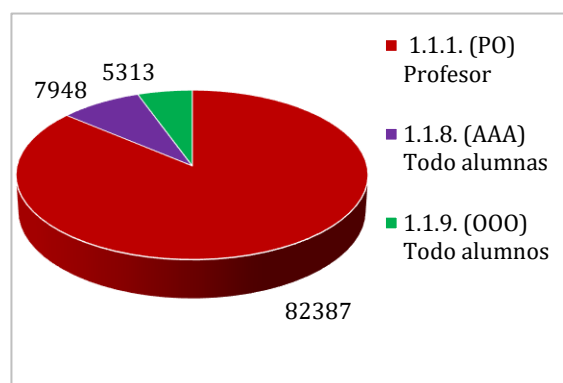


Figura 31. Cantidad de palabras emitidas

Sobre el total de las intervenciones que se produjeron en el aula, el profesor es quien domina sobre los intercambios comunicativos, aspecto que se refuerza no sólo con la cantidad de intervenciones, sino con la cantidad de palabras. Aunque la investigación está centrada en las interacciones con el profesor, esta situación se corresponde con un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el dominio del profesor sobre los contenidos de la asignatura, de manera que es él quien explica los contenidos, las actividades, ofrece el feedback, etc.

Si nos fijamos particularmente en la participación del alumnado en lo que se refiere a los aspectos de cantidad de intervenciones, cantidad de palabras y longitud de sus intervenciones (palabras/intervención), observamos cómo la participación de las chicas es superior a la de los chicos y que las intervenciones tienen una longitud similar (Figura 32). La diferencia es llamativa si traducimos estos datos a promedio por sesión, dónde obtenemos que las alumnas intervienen por sesión una media de 70,67 veces y los chicos una media de 46,3 veces.

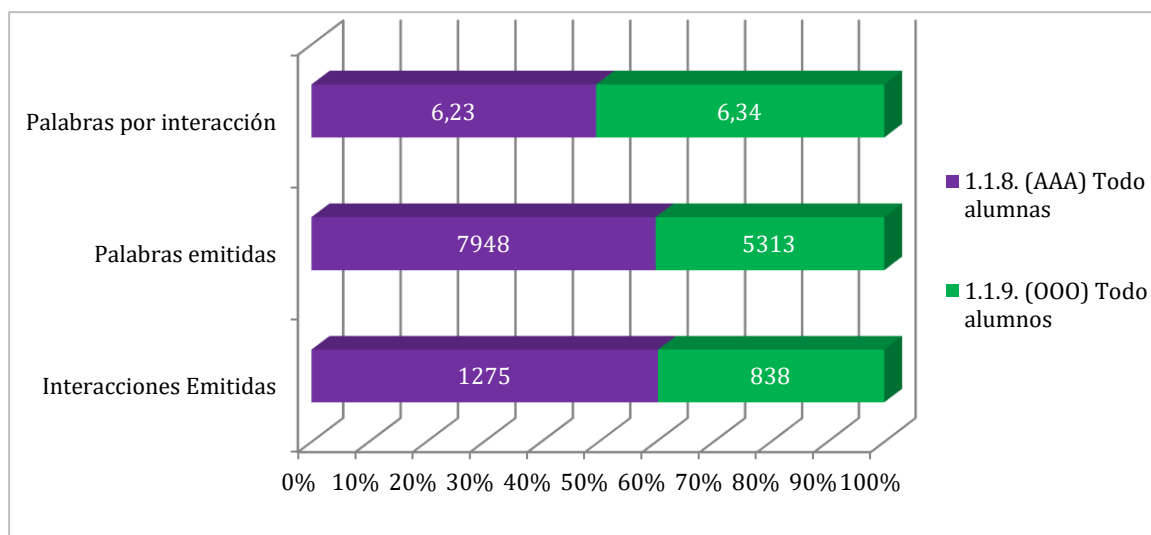


Figura 32. Características de los mensajes emitidos por alumnas y por alumnos

A continuación, valoramos la emisión de mensajes teniendo en cuenta la unidad didáctica: expresión corporal e iniciación deportiva. Con la Figura 33 (cantidad de interacciones) y la Figura 34 (cantidad de palabras) vemos cómo el profesor tiene una ligera tendencia a intervenir y utilizar más palabras en las unidades didácticas que tienen que ver con iniciación deportiva. En cuanto al alumnado, la tendencia general es a una mayor participación de las alumnas frente a los alumnos (Figura 32). Esta mayor participación de las chicas se mantiene, pero si ponderamos los datos sobre el total de intervenciones que tiene cada género, vemos que los chicos intervienen más en expresión corporal que en iniciación deportiva. En el caso de las chicas hay bastante más equilibrio.

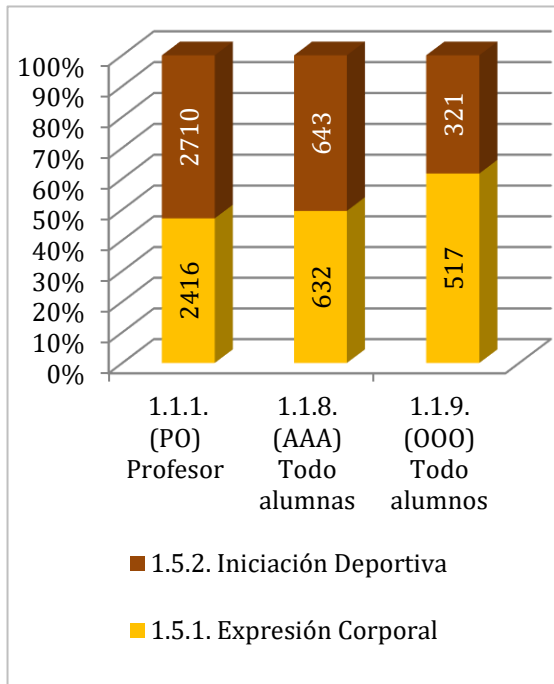


Figura 33. Cantidad de interacciones emitidas en cada tipo de unidad didáctica

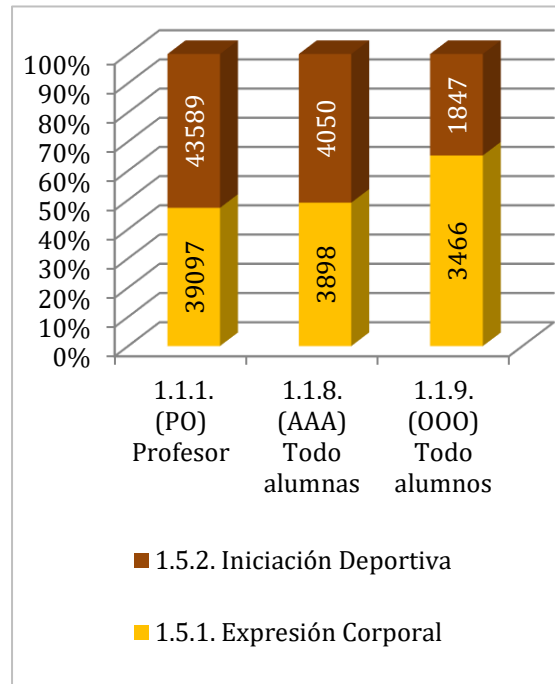


Figura 34. Cantidad de palabras emitidas en cada tipo de unidad didáctica

## 1.2. ¿Con quién se habla en clase?: categoría 1.2. Recepción

Realizamos el mismo procedimiento para hacer una exploración inicial de quién recibe los mensajes en clase. En este caso las categorías que aparecen se amplían considerablemente, ya que es bastante frecuente que los mensajes se dirijan hacia grupos compuestos por varias personas. En la Figura 35 y la Figura 36 vemos cómo la cantidad total de interacciones y de palabras en función de la persona/s que recibe el mensaje.

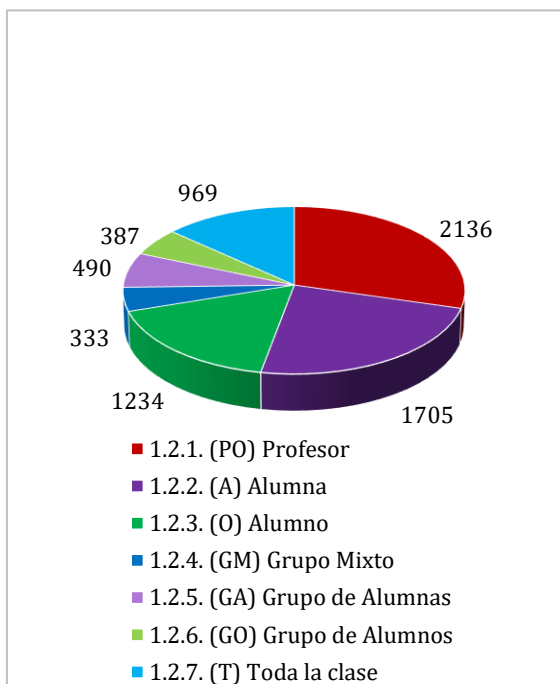


Figura 35. Cantidad de intervenciones recibidas

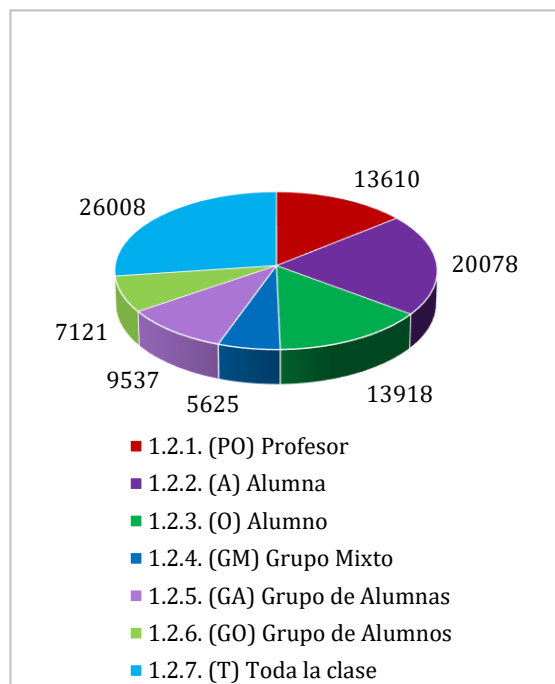


Figura 36. Cantidad de palabras recibidas

Como era de esperar, frente a una alta frecuencia y cantidad de palabras emitidas por el profesor (Figura 30 y Figura 31) encontramos que el alumnado recibe una gran cantidad de interacciones, frente a las que recibe el profesor. El contraste de la cantidad de interacciones hacia el profesor frente a la cantidad de palabras es una muestra de las interacciones breves del alumnado que ya vimos en la Figura 32. Con la Figura 35 y la Figura 36 también observamos la existencia de un patrón del profesor a realizar mensajes dirigidos a toda la clase y que dichos mensajes son largos correspondientes a explicaciones de actividades. La longitud de estos mensajes se debe a que el profesor explica la ejecución concreta que desea en cada ejercicio con bastante detalle.

22. PO: entonces vamos a hacer un ejercicio. En principio, este calentamiento lo hemos hecho alguna vez, simplemente pasarnos el volante suave, nada más. Ahora, vais a prestar mucha atención a una cosa, nada más. En mi caso, que soy zurdo, perdón en vuestro caso, que sois diestros la pierna izquierda vais a intentar que no se mueva. Si el volante va muy lejos, habrá que moverla, pero en principio si va cerca de nosotros la única que movemos es la derecha, la muevo, y vuelvo a la posición inicial, que va muy cerca, la muevo la muevo y vuelvo a la posición inicial. ¿Vale? La izquierda permanece fija y la derecha es la que movemos, que tenemos que dar dos pasos. Sabemos que, primero la izquierda... primero la derecha, juntamos y terminamos de dar los pasos. ¿Vale? Pero intentamos, pero si funciona la actividad que es pasarnos entre nosotros sin apenas movernos los pasos para ser, el paso para la derecha va a ser muy cortito para terminar de llegar si está un poquito lejos, sino va a ver momentos en los que a lo mejor ni nos movamos, en mi caso con la izquierda, va a ver momentos en los que no me mueva, me muevo un poquitín para acá, vuelvo otra vez, siempre vuelvo, en este caso tengo que llegar, vuelvo otra vez, a él le toca moverse un poquitín. (Bádminton 1).

Otra de las razones por la que estos mensajes son más largos es porque enlaza la explicación de varias actividades en un tiempo y después sólo marca el cambio.

59. PO: ¡sh!, si lo hicimos un día, me acuerdo, además uno contra uno contra el portero, pero en lugar de buscar el uno contra uno el enfrentamiento y el regate, vamos a tirar, pero no se puede tirar más cerca, bueno, mejor dicho, que cada grupo según su nivel decida, el nivel más alto que tenéis más fuerza no tiréis desde muy cerca, ¿vale? Y los que tiréis más flojo pues no pasa nada os acercáis un pelín más pero no dentro del área, pero en cualquier caso dentro del área no se puede tirar, ¿vale? Acordaros que, para tirar, lo dije el otro día, insistí especialmente el grupo de las chicas que a lo mejor os cuesta más por este tipo de deporte, os insistí el último paso es más largo, ¿vale? Para poner el pie junto al balón el talón en el culo, ¿vale? generalmente sois diestros, es talón el culo para tener más recorrido del pie y le pegamos con el empeine, ¿vale? ¿De acuerdo? Talón en el culo, pero con carrerilla, venís con carrerilla, vamos corriendo talón al culo y todo el recorrido, ¿de acuerdo? Siguiendo ejercicio, nos damos la vuelta, tal y como estáis os dais la vuelta. A ver, hicimos,

60. PO: chicos no aprovechéis para hablar.

61. PO: Laura y compañía, no aprovechéis para hablar.

62. PO: hicimos un ejercicio que voy a... que pusimos conos por aquí alrededor y cada vez que nos encontrábamos un cono teníamos que dar dos toques con el interior del pie para sortear el cono, había que hacer este gesto y seguir ¿vale? aquí vamos hacer lo mismo, vamos a ir por un lado vamos a sortear los dos conos metiéndonos por ellos para seguir por el otro lado y seguimos; un-dos y sigo condiciendo, vale, está muy juntos, un dos y seguimos por otro lado, igual un dos y aquí ya zigzag, ¿vale? Y aquí ya zigzag hasta llegar al fondo, cuando lleguemos al fondo. (Fútbol 1).



En busca de las posibles diferencias de género nos detenemos concretamente en las interacciones recibidas por el alumnado. Como en la categoría de *Emisión*, nos centramos en la cantidad de interacciones, las palabras y la longitud de los mensajes recibidos. En la Figura 37 vemos cómo las chicas reciben más interacciones y mayor número de palabras que los chicos, ya sea de forma individual o en grupo. No obstante, la longitud de los mensajes es bastante similar y como vimos anteriormente, cuando la intervención del profesor se dirige a varias personas es más larga que si lo hace individualmente.

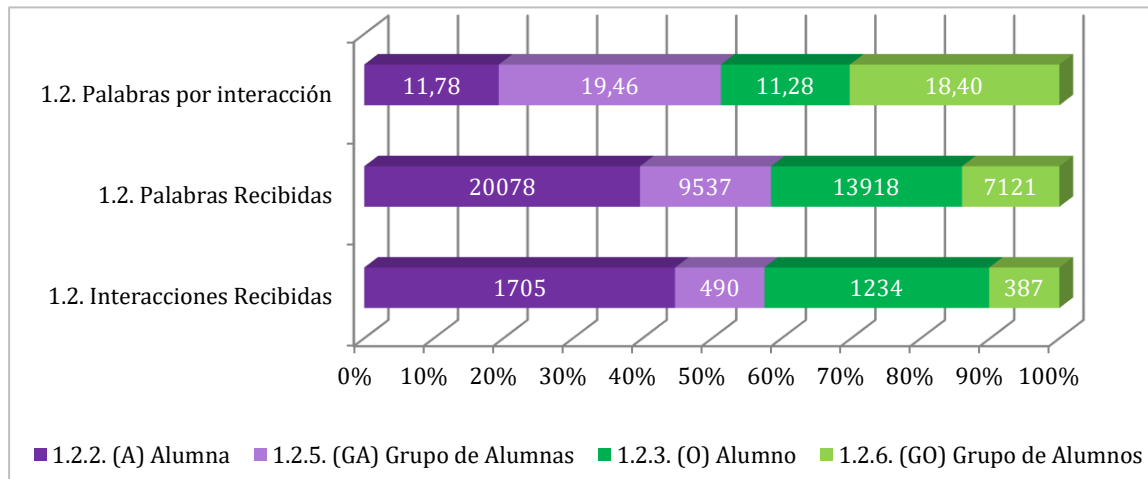


Figura 37. Características del mensaje recibido por alumnas y alumnos

Siguiendo con el análisis respecto a las diferencias en los mensajes recibidos en función del tipo de unidad didáctica, mostramos la Figura 38 con el conteo de intervenciones, ya que los datos de la cantidad de palabras, comparativamente, son muy similares y no aportan una información añadida a la que nos ofrece el estudio del número de intervenciones. Desde estos datos podemos observar varias cuestiones. En primer lugar, vemos cómo los mensajes emitidos por el profesor se dirigen al alumnado de manera diferenciada en función de la unidad didáctica.

En segundo lugar, se dan grandes desequilibrios en los mensajes dirigidos a toda la clase y a grupos mixtos, en este caso, se utilizan más en expresión corporal. También existen desequilibrios en los mensajes dirigidos a grupos de chicas y grupos de chicos. Estas dos cuestiones se deben fundamentalmente a cómo organiza la clase el profesor (aspecto que también veremos en el contenido del mensaje, Informe II del objetivo 2). Las clases de expresión corporal se organizan en parejas para los bailes de salón y grupos mixtos en acrosport. La iniciación deportiva se organiza de forma segregada (chicos por un lado y chicas por otro).

En tercer lugar, vemos que la intervención que reciben los alumnos individualmente es bastante similar en ambos tipos de unidades didácticas. Sin embargo, en el caso de las chicas sucede que en iniciación deportiva reciben el doble de mensajes que en expresión corporal. Es decir, que las diferencias de género no se manifiestan tanto en una comparación entre chicos y chicas, ya que la proporción de mensajes recibidos en las sesiones de expresión corporal por chicas y chicos (individualmente y en grupo) es bastante similar. La diferencia reside en las sesiones de iniciación deportiva, donde las chicas reciben el doble de mensajes que, en las sesiones de expresión corporal, lo cual no sucede en el caso de los chicos, donde la proporción en las dos unidades didácticas es similar.

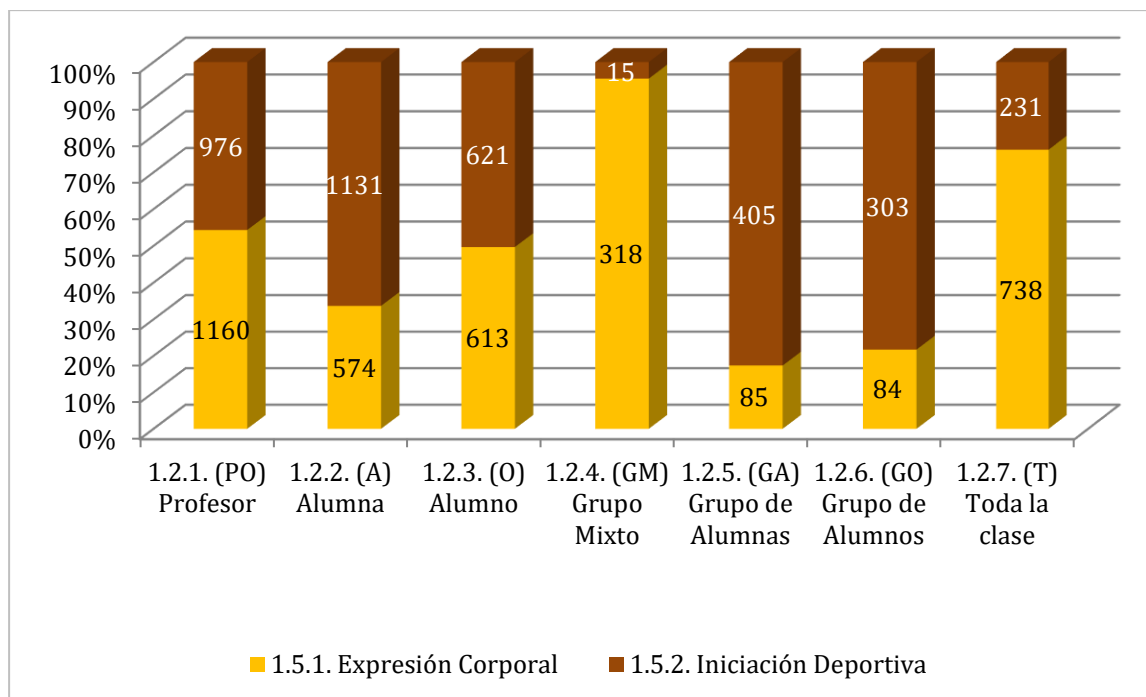


Figura 38. Cantidad de interacciones recibidas en cada tipo de unidad didáctica

Si agrupamos los datos de mensajes recibidos, individual y en grupo, por chicas y por chicos, reforzamos esta última idea. Así, en la Figura 39 vemos cómo la interacción en expresión corporal es algo favorable a los chicos y que el mayor desequilibrio es en iniciación deportiva debido al aumento de interacciones que se lanzan a las chicas.

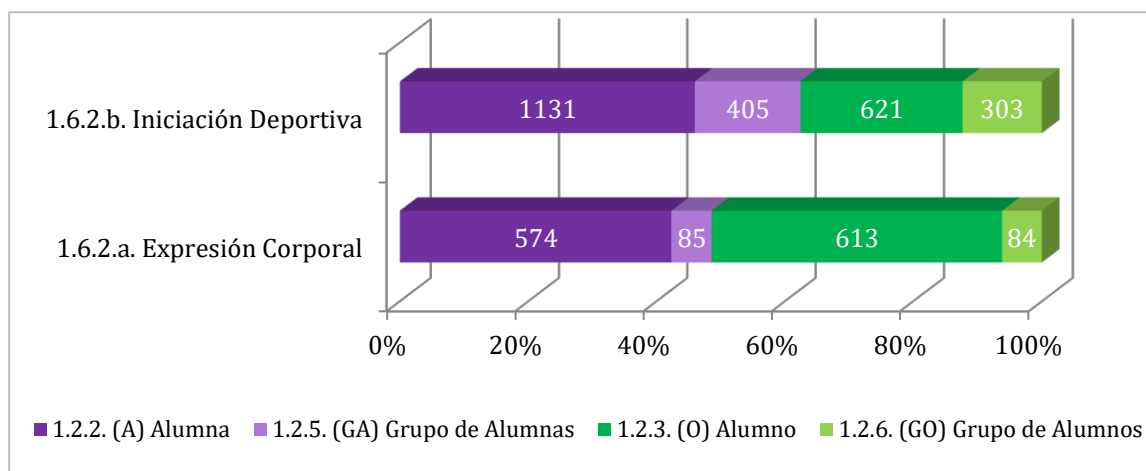


Figura 39. Cantidad de intervenciones recibidas por alumnas y por alumnos, individualmente y en grupos segregados en función del tipo de unidad didáctica

Sobre los resultados de las personas que emiten y reciben los mensajes en el aula podemos empezar a analizar las diferencias de género que subyacen en relación con el resto de características de la interacción (contextos, iniciativa, momentos de la sesión), los contenidos de la interacción (que veremos en el Informe II de este capítulo) y los tipos de unidad didáctica (expresión e iniciación deportiva). Es por ello que, a partir de ahora iremos mostrando los resultados de las matrices (comparación de resultados) de cada resultado con las personas que emiten y reciben cada una de las interacciones.

### 1.3. ¿En qué situaciones se emiten y reciben las interacciones?: categoría 1.3. Contextos de interacción

Como ya hemos señalado al inicio de este Informe (Tabla 23), el contexto de interacción se refiere a las personas que están presentes durante un intercambio de mensajes. Así, este aspecto está muy vinculado a la forma de agrupar al alumnado, aspecto, que, como ya hemos comentado en el marco teórico, ha sido objeto de estudio en EF desde la perspectiva de género. Los resultados de este apartado reflejan claramente la organización de la clase y volverán a salir a la luz con los resultados de los contenidos de las interacciones del Informe II.

Esta organización seguía un patrón constante en todas las sesiones y diferenciado con relación al tipo de unidad didáctica que se trabajaba. En las sesiones correspondientes a iniciación deportiva la organización es segregada, es decir los agrupamientos se distribuyen en grupos compuestos exclusivamente por un género (Fotografía 1 y Fotografía 2). Además, suelen llevar consigo una distribución de espacios diferenciada, es decir las chicas juegan en una zona y los chicos en otra, sin que existan espacios comunes. Esta organización diferenciada, solo se ve modificada en algunas actividades del inicio de la sesión donde se mantiene la organización segregada pero la distribución de espacios es más flexible (Fotografía 3).



Fotografía 1. Grupos y espacios segregados en una sesión de iniciación deportiva (Rugby 2)



Fotografía 2. Grupos y espacios segregados en sesión de iniciación deportiva (Bádminton 3)



Fotografía 3. Grupos segregados y espacios compartidos en el inicio de una sesión de iniciación deportiva (Fútbol 2)

Estos patrones que acabamos de describir solo se rompen en una sesión de iniciación deportiva, donde el profesor pide expresamente la configuración de grupos de nivel heterogéneos y en ese momento se generaron grupos mixtos.



Fotografía 4. Grupos mixtos en una sesión de iniciación deportiva (Bádminton 2)

Las sesiones correspondientes a expresión corporal se organizan principalmente en gran grupo y grupo mixto. Este patrón es diferente en función de la unidad didáctica por las características de los agrupamientos. En segundo y cuarto de la ESO se trabaja el ritmo y las coreografías a través de los bailes de salón (Chachachá y Tango), y en primero de Bachillerato se trabajan los montajes coreográficos y en menor medida, el ritmo a través del Acrosport. Aunque en todos los casos se utiliza como base el grupo mixto, en el caso de los bailes de salón, el aprendizaje de los pasos se da en gran grupo (Fotografía 5, Fotografía 6, Fotografía 7, Fotografía 8); y en el caso del acrosport, el aprendizaje de figuras se realiza en pequeños grupos mixtos (Fotografía 10). El montaje de coreografías para todas las unidades didácticas se realiza en grupos mixtos, con el matiz en las sesiones de bailes de salón, que se realiza en parejas o a lo sumo tríos (Fotografía 9).





Fotografía 5. Aprendizaje de los pasos de baile en gran grupo (Chachachá 2)



Fotografía 6. Aprendizaje de los pasos de baile en gran grupo por parejas mixtas (Chachachá 2)



Fotografía 7. Aprendizaje de los pasos de baile en gran grupo por filas segregadas (Tango 1)



Fotografía 8. Aprendizaje de los pasos de baile en gran grupo por parejas mixtas (Tango 1)



Fotografía 9. Montaje de coreografías de bailes en parejas o tríos mixtos (Chachachá 5)



Fotografía 10. Aprendizaje y preparación de coreografías de acrosport en grupos mixtos (Acrosport 4)

El último gran patrón que se puede observar en la clase es el que aparece en las explicaciones de inicio de sesión, la primera explicación de una tarea. En este caso el contexto y agrupamiento que se genera es el gran grupo, configurado por todas las personas de la clase, ya sea con el grupo sentado en unos bancos más o menos en una hilera (Fotografía 12) o en un círculo (Fotografía 11).



Fotografía 11. Contexto y agrupamiento de toda la clase en los bancos en hilera (Fútbol 3)



Fotografía 12. Contexto y agrupamiento de toda la clase en círculo (Chachachá 4)

Estas apreciaciones sobre los patrones de organización de las sesiones y de las tareas nos ayudarán a comprender los resultados de los contextos de interacción que expondremos a continuación. Seguiremos el mismo esquema que en los Apartados 1.1 y 1.2 de este Informe I, sobre emisión y recepción de las interacciones en el aula. Para



analizar los datos de contexto tenemos que fijarnos en que no existe una relación directa entre los datos de recepción o emisión con los de contexto. Por ejemplo, no es cierto que todos los mensajes en contexto de gran grupo sean recibidos por toda la clase, ya que el contexto gran grupo incluye también mensajes que el alumnado lanza al profesor. No obstante, gran parte de los mensajes que recibe todo el grupo (T) configuran los registros de interacciones en Gran Grupo (GG).

También hemos tenido en cuenta que las interacciones en contextos privados (PR) nos aportaban información acerca del profesor, pero no acerca de las diferencias de género. Por lo que, para ser de utilidad, hemos realizado una matriz previa donde cruzábamos la información de quién emite y quién recibe la información en los contextos privados. Así obtenemos las categorías de las *Interacciones privadas con alumnas* (1.3.5.a) e *Interacciones privadas con alumnos* (1.3.5.b), estas engloban tanto lo que emiten las alumnas y los alumnos como lo que reciben por parte del profesor en ese contexto privado. Después haremos lo mismo para los contextos de *Grupo Mixto (GM)* y *Gran Grupo (GG)*, para ver la implicación de chicos y chicas en contextos no segregados.

Como ya venía sucediendo en los resultados sobre emisión y recepción, la proporción de interacciones y de palabras en cada contexto ofrecen una distribución bastante similar a excepción de las interacciones en gran grupo, donde se registran proporcionalmente más palabras. Como resulta obvio, esto viene a indicar que la longitud de los mensajes es mayor y se debe a que el contexto de *Gran Grupo* aglutina los mensajes largos emitidos por el profesor.

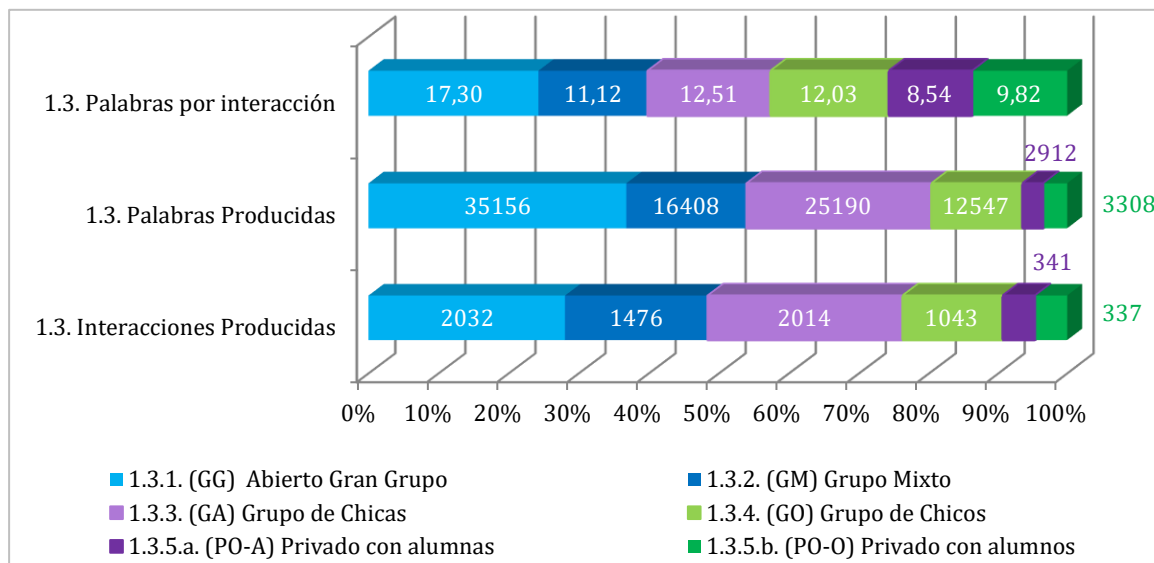


Figura 40. Distribución de las interacciones, palabras y palabras por interacción que se producen en cada contexto

Estos datos vienen a reafirmar la mayor interacción profesor-alumnas, en cualquiera de los dos sentidos de la comunicación ya que tanto la cantidad de interacciones, como la cantidad de palabras es el doble que en los contextos configurados exclusivamente por chicos. Así, la comunicación en contextos segregados (GA o GO) se acerca a la de los contextos mixtos (GM y GG). De hecho, con estos datos vemos cómo la interacción en los grupos mixtos llega a ser inferior a la que se da en los grupos de chicas, lo que refleja que, cuando se están realizando pequeños grupos para las tareas de clase, en su mayoría son grupos segregados.

Los contextos de interacción privados muestran una distribución muy similar en chicos y en chicas. Sin embargo, la diferencia radica en la cantidad de palabras que se emplea. El contexto privado implica una individualización y una personalización mayor que en otro tipo de interacciones, lo que nos lleva a una mayor cercanía con el alumnado. Así parece que existe un desequilibrio de género a favor de los chicos y que sale a la luz bajo el análisis de la cantidad de palabras dedicadas a ellos y a ellas y, por tanto, en la longitud de sus mensajes.

**1.3.1. ¿Cómo se comportan chicos y chicas en cada contexto y para cada unidad didáctica? Matriz de las categorías 1.3 Contextos con las categorías 1.1. Emisión y 1.2. Recepción**

En cuanto a las unidades didácticas, el uso de los contextos (Figura 41) principalmente muestra los patrones de organización de la clase que explicábamos al inicio de este Apartado 1.3. En las sesiones de iniciación deportiva se trabajaba fundamentalmente en grupos segregados y en las de expresión corporal en grupos mixtos, esto nos explica las diferencias de interacciones en los contextos segregados (GO y GA) y en los mixtos (GM). Además de esto, desde el punto de vista de género, interesan las grandes diferencias que encontramos en las intervenciones que se dan en los grupos segregados: en expresión corporal las chicas intercambian con su profesor 116 interacciones frente a las 196 de los chicos, y la tendencia es la opuesta en iniciación deportiva 1898 interacciones con chicas y 847 con chicos. Estas diferencias tan abultadas son el resultado de los datos que ya veíamos en emisión y recepción de interacciones, donde las chicas emitían y recibían más mensajes en iniciación deportiva y los chicos en expresión corporal.

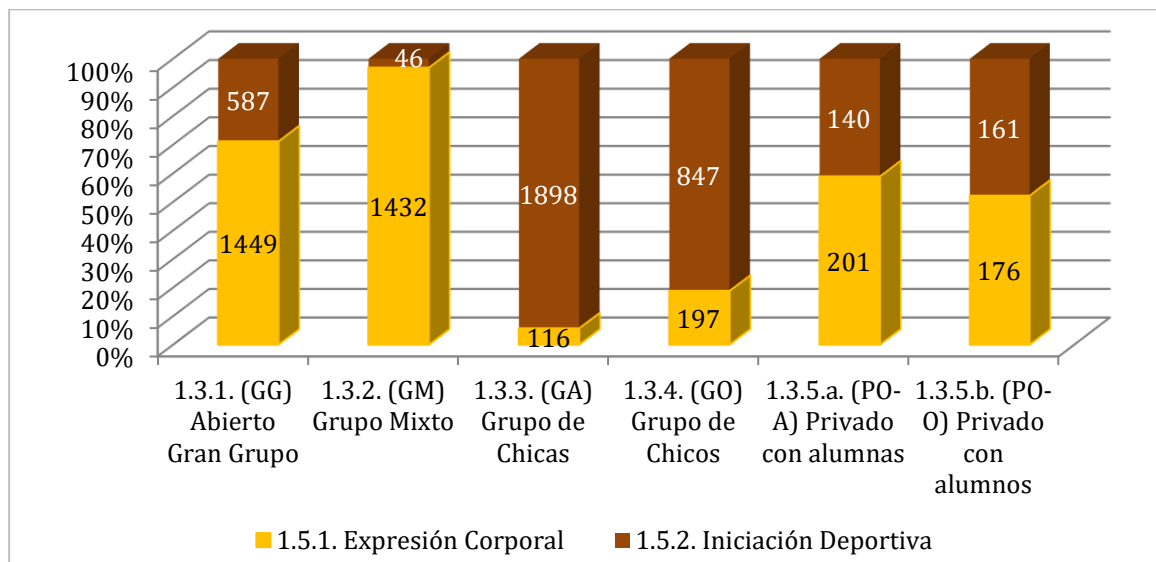


Figura 41. Cantidad de interacciones realizadas en cada contexto en función de la unidad didáctica

En cuanto a las diferencias entre las unidades didácticas en el contexto de gran grupo, como ya dijimos, las sesiones de expresión corporal en segundo y cuarto de la ESO tenían dos estructuras fundamentales, una dedicada al aprendizaje de los pasos de baile y otra para la elaboración de coreografías. En el primer caso, la clase se organiza en gran grupo y en la segunda, en parejas mixtas. Esto explica la diferencia de interacciones en gran grupo en cada uno de los tipos de unidad didáctica, mientras que en iniciación deportiva el patrón habitual de interacción en gran grupo era para la explicación de un ejercicio que después el alumnado realizaba de forma autónoma, en



expresión corporal a la explicación inicial le seguían una serie de interacciones para marcar el ritmo y cada uno de los pasos. En la Tabla 24 mostramos un ejemplo de cada uno de estos patrones.

Tabla 24. *Comparación de dos interacciones en diferentes tipos de unidades didácticas*

Sesión Chachachá 3	Sesión Bádminton 3
43. PO: venga, distribuiros más o menos con un metro de distancia entre unos y otros por favor, venga.	10. PO: Venga chicos empezamos ya, quedan dos sesiones de bádminton antes del examen. La de hoy y la del lunes que viene, y a partir de ahí será el examen.
44. A: ¿aquí?	Con lo cual seguimos trabajando el otro día estuvisteis trabajando con diferentes niveles, me refiero, os juntasteis gente que iba bien con gente que iba regular para ayudarlos un poquillo
45. PO: sí. Joe, no puedo ni hablar.	11. O: ¿Y hoy?
46. PO: vale, bien 4, 5, 5, 6, 7.	12. PO: pero también, hoy no, hoy vamos hacerlo al revés,
47. PO: las dos últimas de esta fila pasan a la fila del fondo.	13. PO: también es verdad, que si os digo que el otro día la actitud que algunos de los que jugaban mejor tomaron con sus parejas que jugaban un poco peor, uno de todo hubo gente que si participo, perdón que si colaboró que sí estuvo ayudando a su compañero o a su compañera le pasaba el volante a él o le decía, se tenía que colocar, había movimiento había colaboración y hubo parejas que se dedicaron a jugar su partido y ellos se olvidaron de que tenían a un compañero que tenían que ayudar, es una pena, yo lo sé, y eso ve y sois compañeros de clase pero bueno. Hoy no, hoy vamos a hacerlo, hoy vamos hacer todo lo contrario hoy vamos a ponernos por grupos de nivel gente que se le dé un poquito peor que se vaya juntando, de manera que yo un estaré hoy más con la gente que le cueste un poquito más, y la gente que vaya un poquito mejor pues y, más o menos empiece a saber, por lo que pude ver el otro día por lo menos saber colocarse en el campo, que pasa lo mismo en el otro grupo pues, pues que puedan trabajar un poquito por libre.
48. PO: y echaros, separaos un poquitín.	14. PO: Ya directamente, os ponéis ya, lo digo por no perder mucho tiempo, os ponéis ya por parejas por nivel por favor.
49. PO: vamos, venga a ver, para que sirva como calentamiento y nos acordamos de los pasos que hicimos, vamos hacer los cuatro pasos que hemos aprendido en el orden que los hemos aprendido, acordaros el paso básico, todos empezamos ahora con la derecha hacia delante, aunque luego las chicas cambiéis ese orden, pero es lo de menos, derecha hacia delante y el básico sería. Ah perdón, perdón una cosa, nos vendrá luego bien para la vuelta... acordaros que los cuatro pasos, el chachachá lo hacemos en el mismo sitio donde estamos aquí, ¿vale? Luego el paso básico y él en mismo sitio el chachachá, el lateral, en el sitio el chachachá. El cruzado hacia atrás 1-2-3, cruzado hacia delante 1-2-3, da igual siempre ahí. Cuando demos la vuelta vamos a ver que esto es importante el básico 1-2, 1-2-3, lateral, volvemos al mismo sitio, el cruzado, cambio de peso y volvemos al mismo sitio y el cruzado para delante cambio de peso y volvemos al mismo sitio ¿vale? Con la música.	15. PO: Venga va.
50. PO: ¿preparados? 1, 2, 3 va. Uno, dos, tres, y cuatro. Lateral, uno, dos, tres, y cuatro. Uno dos, tres y cuatro. Por delante uno dos tres y cuatro. El básico uno, dos tres y cuatro. Uno, dos	16. PO: Venga chicos a trabajar
51. PO: uno	
52. PO: y cuatro cruzados. Uno, dos, tres y cuatro, uno	
53. PO: a ver chicos aquí hay dos tipos de fallos a ver una cosa.	
54. PO: ponte a la altura de la línea verde	
55. PO: entonces ponte en esta línea verde	
56. PO: no ahí está bien, vale,	
57. PO: dos fallos los que no terminan de pillar el ritmo, el paso no termina de pillarlo bien pues eso se subsana tenemos tiempo lo vamos viendo etc. y los que no están atentos al paso van ahora toca este, da igual, ahora para allá. Vamos a estar atentos a lo que toca en cada momento 4 pasos, sabéis contar hasta cuatro, seguro. 1, 2, 3, 4; 1, 2, 3, 4; 1, 2, 3, 4 y 1, 2, 3, 4 bien a ver si lo hacemos, venga.	
58. PO: 1, 2, 3 va. Uno, dos, tres y cuatro. Uno, dos, tres, cruzado, cuatro. Uno, dos para allá, tres, cuatro. Uno, dos, tres, básico. Una vez más, dos, tres y cuatro. Uno, dos, tres y cuatro. Cruzado. Lo vamos pillando. Bien, tres y cuatro, hacia delante	
59. PO: bien Sergio, bien, eso es perfecto.	
60. PO: Vale a ver, A ver.	

Por último, respecto a los contextos privados, encontramos que la igualdad no es tal si las interacciones se analizan en función de la unidad didáctica. Así, en expresión corporal las interacciones privadas con chicas son mayores que las de los chicos y lo contrario sucede en iniciación deportiva. También vemos cómo esta diferencia entre los tipos de unidad didáctica es mayor en el caso de las chicas.

Además de tener en cuenta los datos globales de lo que sucede en las sesiones de expresión corporal y en las de iniciación deportiva, vamos a profundizar en las diferencias existentes en la emisión y recepción de mensajes en función del género del alumnado para cada uno de los contextos.

En la Figura 42 mostramos los resultados de la matriz que cruza los datos entre la emisión de mensajes de chicos y chicas, y los contextos de interacción para cada una de las unidades didácticas. Así mismo, en la Figura 43, mostramos la matriz que cruza los datos entre la recepción de mensajes del alumnado y los contextos de interacción en cada uno de los tipos de unidades didácticas. Aunque los datos de conteo para ambos cruces son diferentes, la lectura del patrón de comportamiento es igual para ambas matrices, por lo que se retroalimentan y refuerzan entre sí.

La organización segregada en iniciación deportiva y de forma mixta en expresión corporal, se ve reflejada en los datos de la Figura 41. De manera que los contextos más utilizados son los segregados en iniciación deportiva y los mixtos en expresión corporal. Sin embargo, a pesar de las diferencias de organización en cada tipo de unidad didáctica, en las clases de expresión corporal (mixtas fundamentalmente) se siguen dando interacciones en grupos de género homogéneo (GA y GO). Esto sucede en una mayor proporción que las interacciones en los grupos mixtos (GM) en iniciación deportiva (organizada en grupos segregados fundamentalmente). Además, vemos cómo ellas utilizan en mayor proporción que ellos el grupo segregado en el caso de la iniciación deportiva.

El conteo en contextos privados es similar entre chicos y chicas dentro de cada tipo de unidad didáctica y, para ambos géneros, la cantidad de interacciones es mayor en las sesiones de expresión corporal. Por tanto, las diferencias de género que encontrábamos en la Figura 41, se deben a un patrón del profesor más que del alumnado.

En los contextos de gran grupo (GG) las chicas interaccionan más en expresión corporal que los chicos, y los chicos más en iniciación deportiva que las chicas. Si comparamos las interacciones para cada tipo de unidad didáctica encontramos que: las chicas emiten más mensajes en gran grupo en expresión corporal que en iniciación deportiva. Los chicos emiten más mensajes en gran grupo en las sesiones de expresión corporal que en las de iniciación deportiva.

En los pequeños grupos mixtos, ellas intervienen más que ellos. Esta diferencia es importante tanto en la comparación de la cantidad de mensajes (datos absolutos) como en la comparación de proporciones dentro del mismo género.

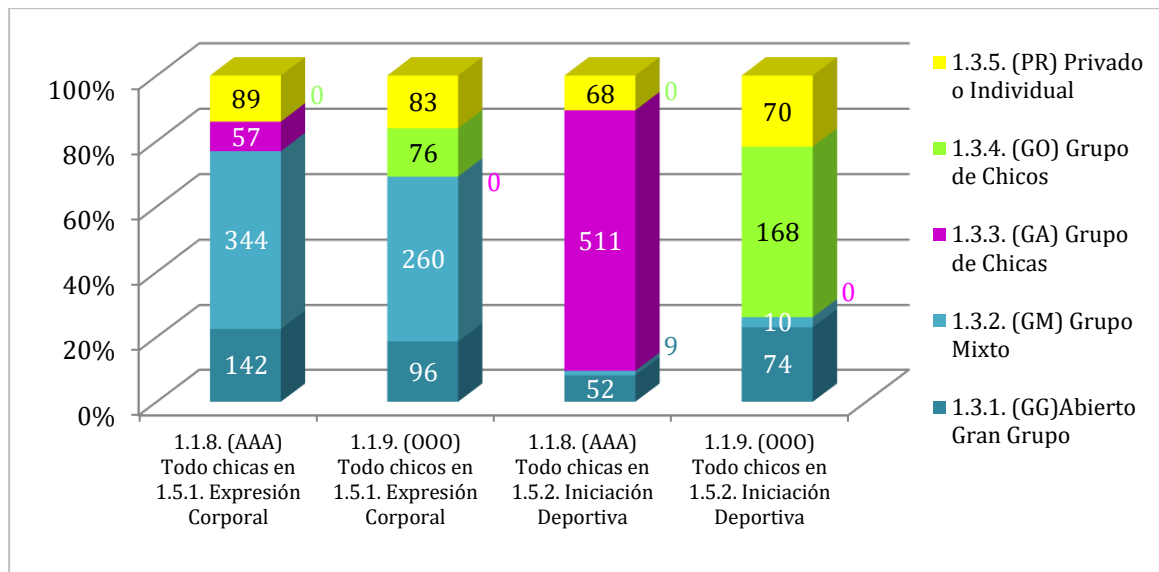


Figura 42. Interacciones emitidas por cada género para cada uno de los contextos organizadas por tipos de unidad didáctica

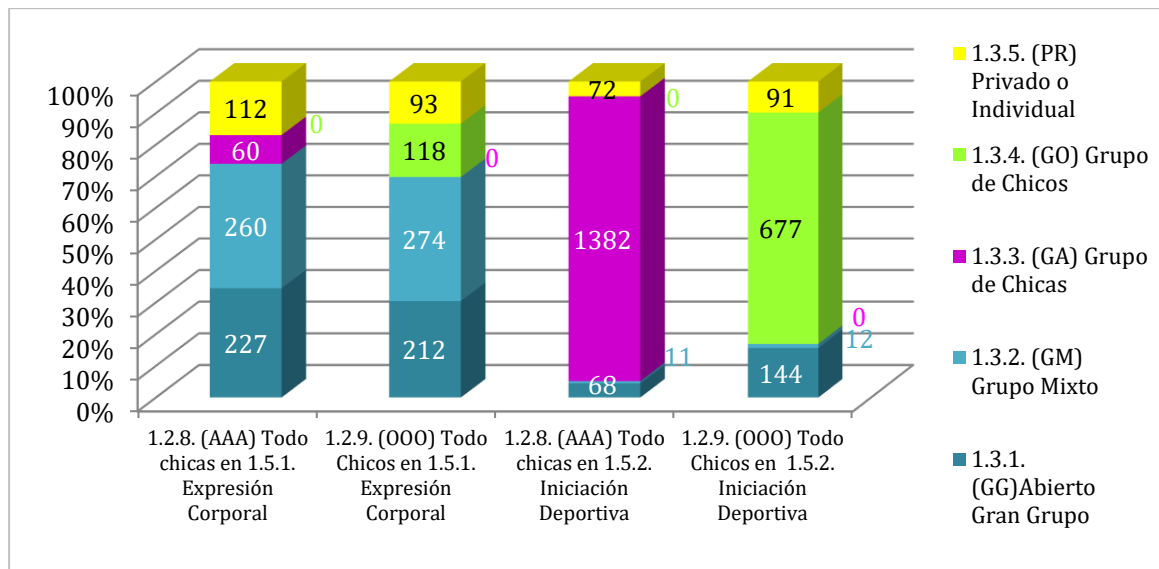


Figura 43. Interacciones recibidas por cada género para cada uno de los contextos organizadas por tipos de unidad didáctica

### 1.3.2. ¿Quién interviene en los contextos compartidos?

Los contextos de interacción nos describen y dan buena muestra de la organización de la clase. Pero el análisis de los mismos, en contraste con las categorías de emisión y recepción, responde a la pregunta de este apartado. Entendemos por contextos compartidos aquellos contextos mixtos, es decir, el gran grupo (GG) y los pequeños grupos mixtos (GM). El dominio de estos espacios, desde la perspectiva de género, viene dado por la cantidad de interacciones emitidas por alumnas o alumnos y la cantidad de interacciones o palabras recibidas por alumnas y alumnos. A continuación, vamos a ver los resultados en cada uno de estos contextos compartidos, tomando como referencia la cantidad de interacciones.

Vamos a tratar de responder a esta pregunta analizando tanto los datos globales como los datos en función de la unidad didáctica. En primer lugar, analizaremos quién

emite mensajes en los contextos de gran grupo y de grupo mixto y, en segundo lugar, quién los recibe en cada uno de los dos contextos. En el análisis de género, para este caso, lo que nos interesa es conocer los datos referidos al alumnado, es decir, analizamos si son los chicos o las chicas quienes intervienen (emisión y recepción); es por ello que sacamos los datos directos referidos al profesor. Además, también hemos descartado los datos de recepción de toda la clase (T) en el contexto de gran grupo (GG) para facilitar el análisis, ya que, si bien la frecuencia es más alta, no nos aporta información desde la perspectiva de género. Por otra parte, que sea la frecuencia más alta es una cuestión lógica ya que la mayoría de mensajes de gran grupo se refieren a explicaciones y pautas que se dan a toda la clase y que ya hemos analizado en apartados anteriores.

Comenzando por las emisiones de interacciones, en la Figura 44 encontramos que, en general a lo largo de toda la programación, las chicas intervienen algo más que los chicos en el contexto del gran grupo. Sin embargo, la profundización a través de las matrices nos da como resultado que existen diferencias en la intervención en función de la unidad didáctica que se trabaje de manera que los chicos son quienes más mensajes emiten en el contexto de gran grupo en las clases de iniciación deportiva y ellas, en las clases de expresión corporal. Esta mayor intervención del alumnado en uno u otro tipo de unidad didáctica nos da una muestra de cómo los estereotipos de género existentes hacia la iniciación deportiva y la expresión corporal se reflejan en las interacciones, de manera que el contenido tradicionalmente vinculado a las chicas es donde ellas emiten más mensajes en el gran grupo, y en el contenido tradicionalmente vinculado a los chicos es donde ellos emiten más mensajes en el gran grupo. En este sentido hemos de tener en cuenta que el gran grupo es el espacio abierto donde todas las personas pueden emitir y recibir mensajes, por tanto, es un espacio potente para la reproducción o producción de roles de género.

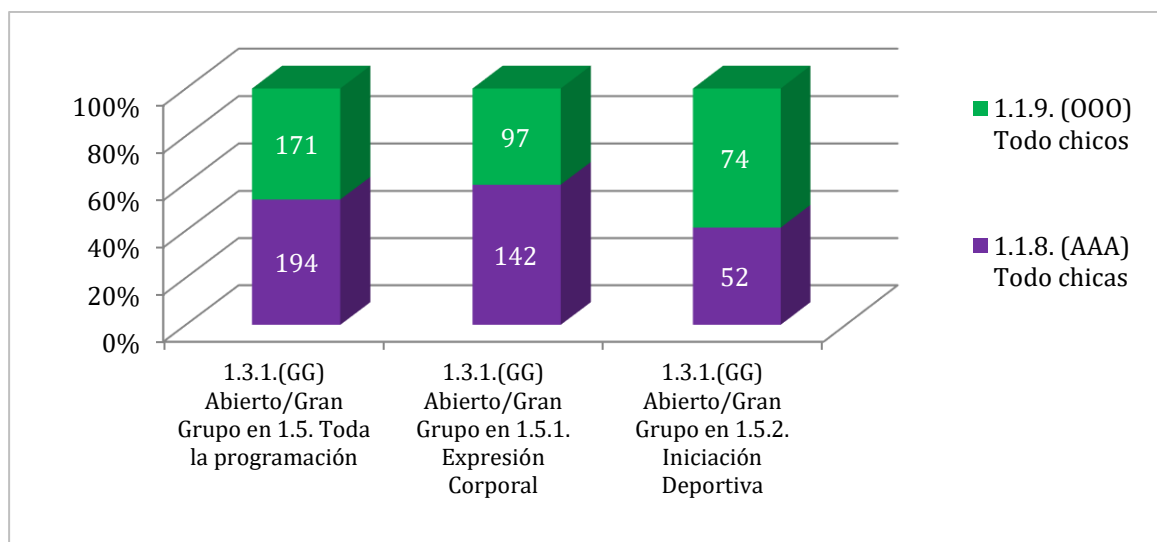


Figura 44. Cantidad de interacciones que se producen en contexto de Gran Grupo (GG) en función de la unidad didáctica de la programación y de quien emite el mensaje

Cuando realizamos este mismo análisis en el contexto de los grupos mixtos (Figura 45), los resultados son parecidos, aunque las chicas van tomando más espacio en expresión corporal y con ello en los datos globales. Los resultados absolutos para las unidades didácticas de iniciación deportiva son muy bajos debido a la organización segregada de grupos; como dijimos, en este tipo de unidades didácticas los contextos de grupo mixto son muy poco frecuentes.

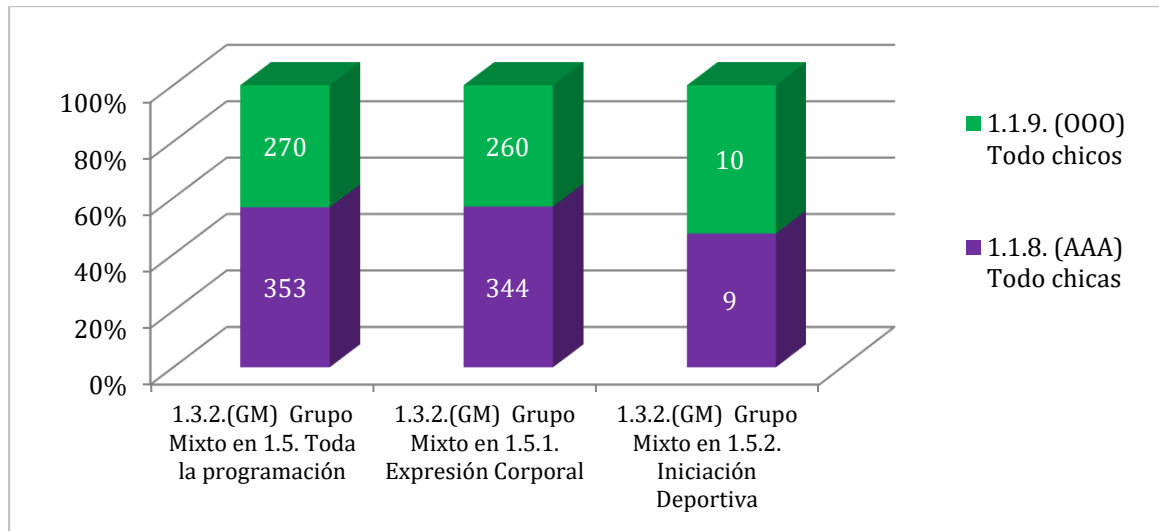


Figura 45. Cantidad de interacciones que se producen en contexto de Gran Mixto (GM) en función de la unidad didáctica de la programación y de quien emite el mensaje

Pasando al análisis de la recepción de mensajes (Figura 46), encontramos que la situación sobre quién asume protagonismo en los contextos compartidos cambia. Esta es una situación bastante particular, pues como veíamos hasta ahora, una mayor cantidad de mensajes emitidos conllevaba una mayor cantidad de mensajes recibidos. En la recepción de mensajes, en el conjunto de toda la programación, son los chicos (individual o en grupo de chicos) quienes más interacciones reciben en el contexto de gran grupo. Al analizar lo que sucede en las unidades didácticas, vemos que esta situación cambia. En el caso de expresión corporal ellas reciben más mensajes (tanto individual como en grupos de chicas). En el caso de iniciación deportiva son ellos quienes reciben más mensajes, con unas diferencias porcentuales más importantes que las encontradas en expresión corporal. Esta situación viene a reforzar el estereotipo de los tipos de unidades didácticas asociadas tradicionalmente a un género.

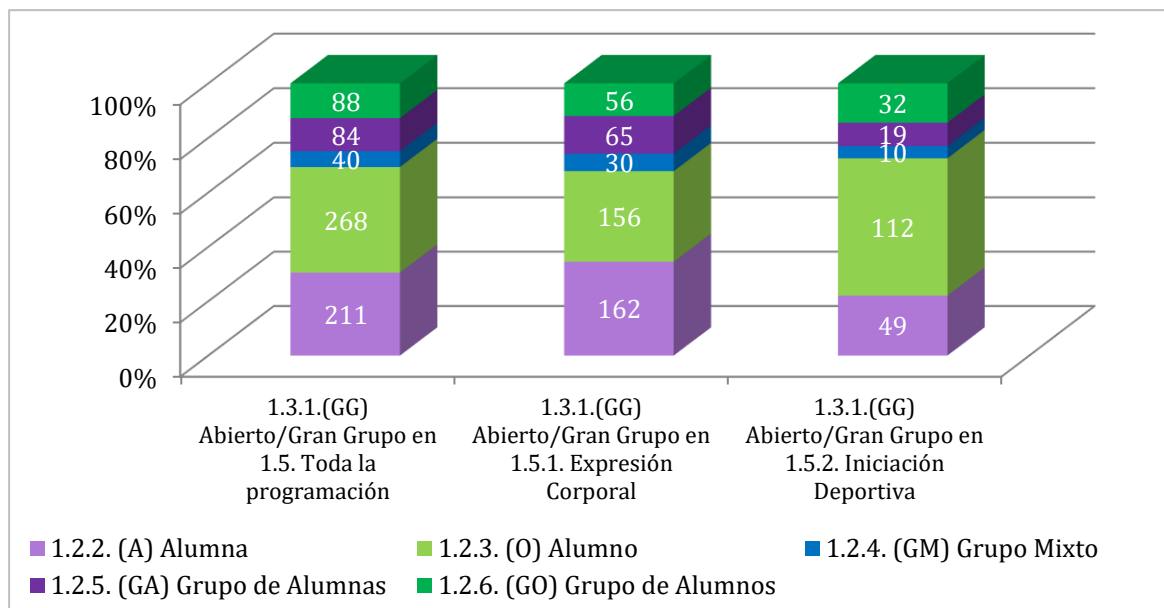


Figura 46. Cantidad de interacciones que se producen en contexto de Gran Grupo (GG) en función de la unidad didáctica de la programación y de quien recibe el mensaje

Al realizar este mismo análisis, pero en el contexto de los grupos mixtos (Figura 47), encontramos que, en estos grupos más reducidos los alumnos tanto en los datos globales como en los referidos a la unidad didáctica de expresión corporal, reciben un mayor número de interacciones. Este aumento del protagonismo de los alumnos en los espacios compartidos en las unidades de expresión corporal, viene a mostrarnos una mayor dedicación del profesor hacia los chicos en el contenido que socialmente no les ha sido asignado. En el caso de iniciación deportiva, al apenas darse los espacios compartidos (GM), las diferencias encontradas en datos absolutos son mínimas.

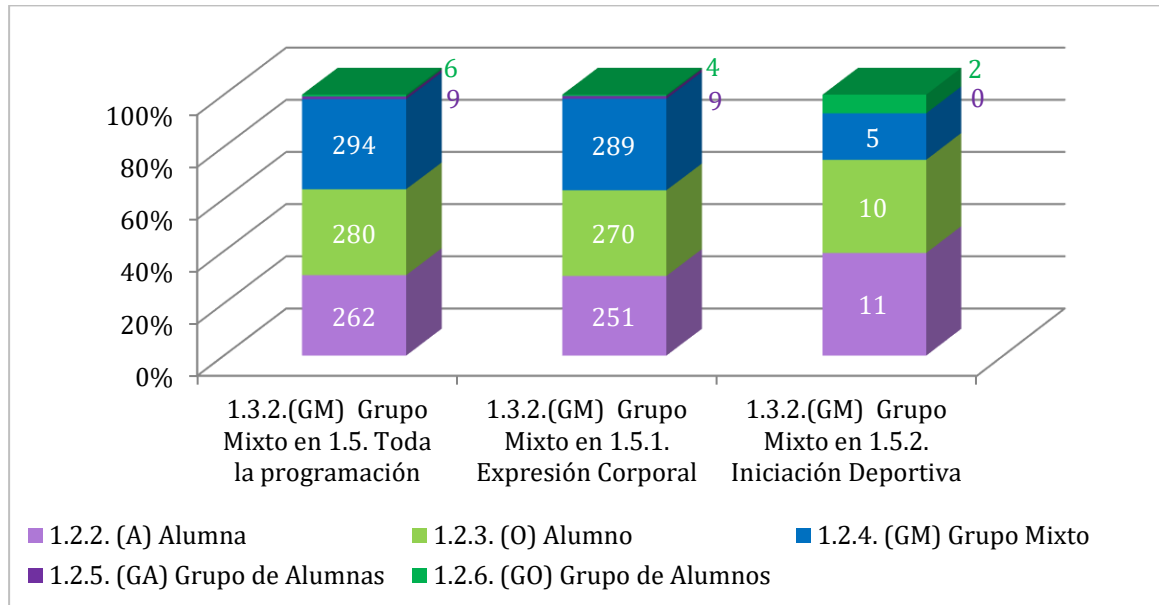


Figura 47. Cantidad de interacciones que se producen en contexto de Grupo Mixto (GM) en función de la unidad didáctica de la programación y de quien recibe el mensaje

#### 1.4. ¿Quién comienza el intercambio de las conversaciones?: categoría 1.4. Iniciativa de la interacción

La categoría relacionada con la iniciativa de la interacción, desde el punto de vista de género, nos interesa solo desde la perspectiva del alumnado y por tanto de los mensajes que emite de manera voluntaria. Partiendo de esta base, además nos interesarán las matrices (cruces) relacionadas con los contextos en los que el alumnado inicia las interacciones de manera voluntaria y los relacionados con los tipos de unidades didácticas.

En la Figura 48 vemos cómo la proporción de mensajes emitidos por alumnos o por alumnas de manera voluntaria muestra claras diferencias. No obstante, parte de esta diferencia queda determinada por la mayor interacción de las chicas en el cómputo general de las clases (1275) frente al cómputo general de los chicos (878). Así, las intervenciones voluntarias de las chicas son un 62% de las intervenciones totales frente al 35% correspondiente a las de los chicos.

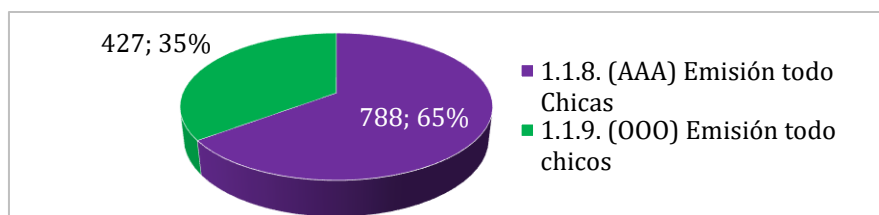


Figura 48. Cantidad y porcentaje de interacciones voluntarias por género

Para profundizar en el análisis de género de las intervenciones voluntarias, hemos creado una matriz que nos diera como resultado los contextos en los que se producen dichas interacciones. En la Figura 49 y la Figura 50 podemos ver los contextos utilizados por chicas y por chicos respectivamente, cuando intervienen de manera voluntaria. El contraste de ambas figuras nos permite realizar una lectura desde la perspectiva de género. No obstante, hemos de tener en cuenta que ellas siempre intervienen de manera voluntaria más que los chicos.

En primer lugar, vemos que el contexto segregado (GO y GA) es el prioritario para ambos géneros, pero en una mayor proporción en el caso de las chicas, quienes realizan casi la mitad de sus intervenciones voluntarias en este tipo de contextos. Una posible interpretación de esta situación puede ser que ellas se sienten más seguras a la hora de intervenir en los contextos segregados.

En segundo lugar, otra cuestión que saca a la luz este contraste de categorías, es que ellos intervienen de manera voluntaria con el profesor en contextos privados en mayor medida que las chicas, de manera que la vinculación profesor-alumno es mayor que en caso de las chicas.

En tercer lugar, vemos cómo las intervenciones voluntarias de los chicos también son porcentualmente mayores que las de las chicas en los contextos de gran grupo. Esto refleja una la mayor confianza de intervención de los chicos frente a las chicas en este tipo de contextos.

Por último, vemos cómo los contextos mixtos son utilizados algo más por chicos que por chicas, pero sin llegar a las diferencias de otras situaciones. Recordemos, que este tipo de contextos se dan en las sesiones de expresión corporal, donde la organización fundamental de la clase era la de parejas mixtas.

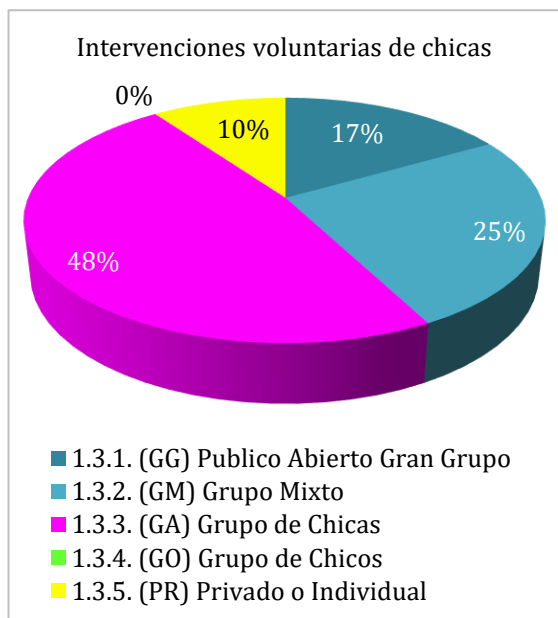


Figura 49. Distribución de las intervenciones voluntarias de las chicas para cada uno de los contextos de interacción

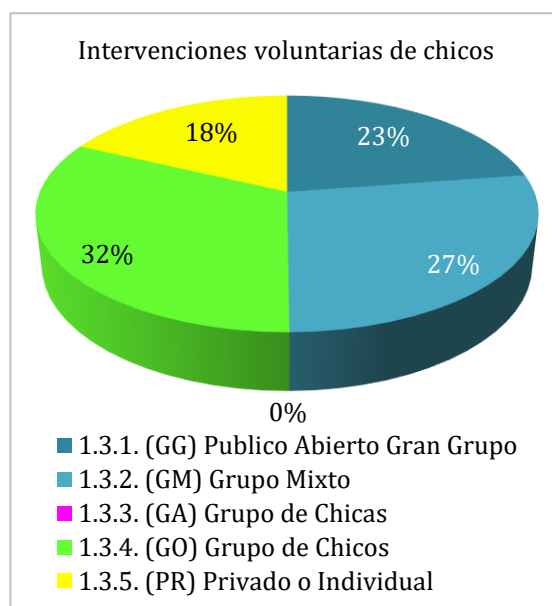


Figura 50. Distribución de las intervenciones voluntarias de los chicos para cada uno de los contextos de interacción

De la misma manera que realizábamos el cruce de intervenciones voluntarias con los contextos, ahora lo hacemos con los tipos de unidades didácticas. En la Figura 51 y la Figura 52 podemos ver los resultados obtenidos de esos cruces. Por un lado,

vemos cómo las chicas intervienen de manera voluntaria en mayor proporción en las sesiones de iniciación deportiva y los chicos en las sesiones de expresión corporal. Es decir, que cada género interviene de manera voluntaria en aquellas unidades didácticas que tradicionalmente no han sido asignadas a su género. Por tanto, se produce una ruptura del rol tradicional de género, quizá ocasionada por la menor seguridad de alumnas y alumnos en contenidos tradicionalmente más alejados del estereotipo y, quizá, de su propia experiencia lo que lleva a unas y a otros a preguntar más o a tener más dudas.



Figura 51. Distribución de las intervenciones voluntarias de las chicas para cada uno de los tipos de unidades didácticas

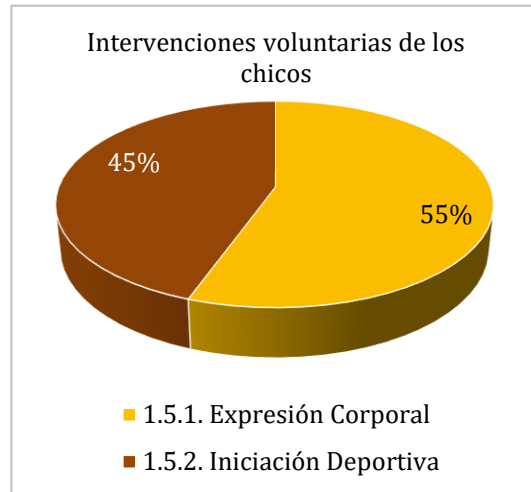


Figura 52. Distribución de las intervenciones voluntarias de los chicos para cada uno de los tipos de unidades didácticas

A partir de los resultados obtenidos en este informe, comenzaremos a trabajar en la exploración de los contenidos y significados de las interacciones. Estos nos ayudarán a entender o nos matizarán algunas de las diferencias de género que encontraremos en las diferentes categorías analizadas. También nos dan una base para ahondar en la interpretación de las diferencias que hemos encontrado.

Bajo estas premisas es fundamental que, respecto al presente informe, tengamos en cuenta los siguientes datos: la mayor participación de las chicas en el conjunto de las sesiones investigadas; la mayor participación de los chicos en expresión corporal frente a iniciación deportiva; la mayor intervención del profesor en las sesiones de iniciación deportiva, especialmente hacia las chicas; y la diferente organización de las sesiones de expresión corporal y de iniciación deportiva y su influencia en los contextos de intervención.



## 2. INFORME DE INVESTIGACIÓN II: CONTENIDOS Y SIGNIFICADOS DE LAS INTERACCIONES VERBALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

---

En este segundo informe profundizaremos en los contenidos y significados de las interacciones verbales que surgen en las clases de EF, desde la perspectiva de género. Este tipo de análisis ya ha sido abordado en otras investigaciones, pero siempre se ha realizado desde una perspectiva cuantitativa (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés, Romero Granados, González Ramírez, & Campos Mesa, 2012; Davis & Nicaise, 2011; Duffy, Warren, & Walsh, 2001; Koca, 2009; Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008; Vázquez Gómez, Fernández García, & Ferro López, 2000) o sin la mirada centrada en la cuestión de género (Cheffers, 1983; Flanders, 1977; Hernández Álvarez, 2002; Pieron, 1988; 1999; Smith & Smoll, 1990; Velázquez Buendía et al., 2007; Velázquez Buendía & López Rodríguez, 2010).

Como en el informe anterior, comenzaremos describiendo cómo se ha configurado el árbol de categorías y, posteriormente, pasaremos a profundizar en cada una de ellas desde el punto de vista de las diferencias de género. Con todo ello, este informe da respuesta al Objetivo específico 2.

2. *Explorar los contenidos y significados presentes en las interacciones verbales del profesor de EF y de su alumnado, tomando como eje central de análisis la perspectiva de género.*

Antes de analizar en profundidad los resultados que hemos encontrado en relación con este objetivo, es necesario abordar una serie de consideraciones que se han tenido en cuenta para llevar a cabo dicho análisis. En primer lugar, la categorización resultante para este objetivo de investigación es la que tiene una mayor densidad porque incluye todas las interacciones que se han dado en el aula y porque el árbol de categorías no sigue una estructura cerrada de antemano como nos sucedía en el objetivo 1 (características del esquema de la comunicación en las interacciones).

En segundo lugar, en el análisis de los contenidos y significados de la interacción no tiene sentido que se tenga en cuenta, por un lado, la emisión y, por otro, la recepción. Es decir, que para cuestiones de descripción de frecuencias podremos hacer esta diferencia, pero para el análisis de los significados no.

En tercer lugar, el análisis desde la perspectiva de género, para esta investigación, supone establecer los patrones relacionados por parte del profesor hacia chicos y chicas y viceversa, del alumnado hacia el profesor. De esta manera, cuando presentamos datos relativos al conteo de situaciones de unas determinadas categorías, tendremos en cuenta la recepción de mensajes hacia grupos mixtos (GM) o hacia toda la clase (T), pero la profundización en los significados se realizará utilizando la diferenciación de géneros. Para facilitar la comprensión y síntesis de los datos hemos utilizado las categorías auxiliares que recogían las intervenciones de cada género de manera individual o en grupos segregados (A y GA en AAA; O y GO en OOO), realizando la diferenciación de la información cuando los resultados así lo requerían.

En cuarto lugar, es preciso aclarar que con estas condiciones no se queda fuera el discurso del profesor, de hecho, sigue siendo el eje central, ya que todo lo que el alumnado recibe es discurso del profesor y todo lo que el alumnado emite son mensajes hacia el mismo.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, las interacciones presentes en el aula han quedado organizadas según se muestra en la Figura 53.

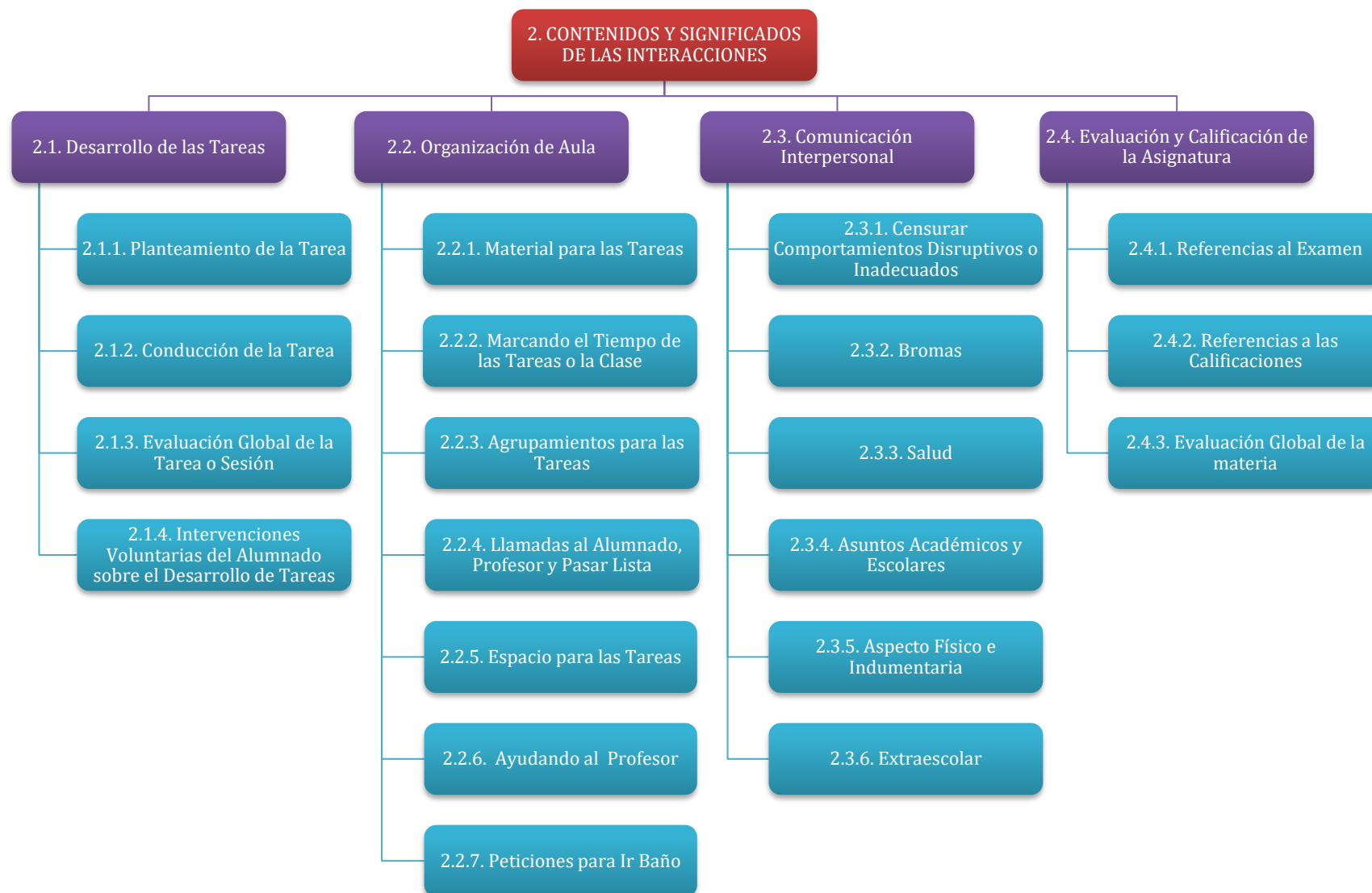


Figura 53. Árbol de categorías para los Contenidos y Significados de la Interacciones

Todas las categorías y subcategorías recogidas en este árbol quedan recogidas en el programa de análisis con una numeración concreta y un nombre que nos permitan identificarlas con agilidad. Cada una de ellas queda descrita como mostramos a continuación (Tabla 25). Hemos sombreado en escala de grises de más oscuro a más claro para identificar las categorías de un orden superior (oscuro) hasta las de orden inferior (claro).

Tabla 25. Numeración, identificador y descripción de cada categoría o subcategoría relativa a los Contenidos y Significados de las Interacciones

NUDO: Numeración - Identificador-Categoría	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
<b>2. CONTENIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA INTERACCIÓN</b>	Categoría núcleo inicial que aglutina a todas las demás categorías que presentamos para el Objetivo 2 relacionado con los contenidos y significados que adoptan las interacciones verbales, tanto del profesor como del alumnado.
2.1. Desarrollo de las Tareas	Categoría que recoge todas aquellas cuestiones relacionadas directamente con las intervenciones dirigidas a explicar las actividades de clase, las informaciones que se dan enfocadas al aprendizaje de los contenidos motrices o cognitivo-motrices y las relacionadas con la valoración que se realiza de la respuesta motriz o cognitivo-motriz del alumnado frente a la actividad.
2.1.1. Planteamiento de la Tarea	Subcategoría en la que se engloban todas las intervenciones que tienen que ver con la presentación de los contenidos y actividades que se abordan en clase (presentación general de la sesión, descripción inicial de actividades y tareas, demostración de las tareas, modificaciones, alternativas y adaptaciones a la tarea inicial, explicaciones sobre la ejecución motriz).
2.1.2. Conducción de la Tarea	Subcategoría que aglutina todas las intervenciones que suceden durante la tarea y que se enfocan a realizar un seguimiento de la misma. Encontramos todas las intervenciones relacionadas con el feedback o retroalimentación.
2.1.3. Evaluación Global de la Tarea o Sesión	Subcategoría que engloba las interacciones que dan cierre a una actividad o recopila contenidos cognitivo-motrices trabajados durante la tarea, a veces esto sucede al final de la sesión aglutinando varias tareas.
2.1.4. Intervenciones Voluntarias del Alumnado sobre el Desarrollo de Tareas	Subcategoría que incluye intercambios iniciados por el alumnado y que están directamente relacionados con las actividades propuestas y el desarrollo de los contenidos de la asignatura. A diferencia de las anteriores, estas secuencias de intercambio comienzan a iniciativa del alumnado (Categoría 1.4.2. Inicia una conversación) y pueden estar seguidas de una o varias intervenciones, por eso también engloban interacciones de la categoría 1.4.1. Contestación/Respuesta a preguntas directas.
2.1.4.a. Dudas	Subcategoría que recoge todas las preguntas que tiene el alumnado durante el desarrollo de las tareas.
2.1.4.b. Queja	Subcategoría que engloba todas las intervenciones negativas y de rechazo hacia las tareas por parte del alumnado y la respuesta que da el profesor a las mismas.
2.1.4.c. Busca una evaluación	Subcategoría que aglutina aquellas interacciones que inicia el alumnado hacia su profesor para que este emita un juicio de valor sobre lo que están haciendo durante la tarea.
2.1.4.d. Solicita actividades, variantes o cambio	Subcategoría que contiene todas las intervenciones del alumnado pidiendo a su profesor que modifique o cambie la tarea por cualquier motivo.

NUDO: Numeración - Identificador-Categoría	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
2.1.4.e. Busca un reconocimiento personal	Subcategoría que recoge todas las intervenciones del alumnado que tienen como finalidad que el profesor reconozca de manera explícita que se está realizando un buen trabajo o que la ejecución motriz es buena. A diferencia de la búsqueda de evaluación, el alumnado espera siempre un feedback positivo o un reconocimiento público.
2.1.4.f. Solicita la ayuda del profesor	Subcategoría que engloba todas las intervenciones del alumnado pidiendo al profesor que ayude en la realización de algún aspecto de la tarea.
2.2. Organización de Aula	Categoría que incluye todas las interacciones en las que el profesor y el alumnado intercambian mensajes que se relacionan con la gestión de los recursos, las rutinas de aula o las labores docentes no vinculadas a la tarea. En muchas ocasiones, la relación con la tarea es muy estrecha y dentro de una misma intervención se lanzan mensajes relacionados con la categoría <i>Desarrollo de las Tareas</i> y con la de <i>Organización de Aula</i> .
2.2.1. Material para las Tareas	Subcategoría que engloba todas las intervenciones en las que se refieren a algún material (específico o no de EF). Esto conlleva una serie de labores de reparto, distribución, colocación, recogida, cambios, etc. que se manifiesta en el aula a través de múltiples intercambios.
2.2.2. Marcando el Tiempo de las Tareas o la Clase	Subcategoría que contiene todas las intervenciones relativas a la gestión de los tiempos ya sea de manera específica sobre una tarea o sobre el conjunto de la sesión.
2.2.3. Agrupamientos para las Tareas	Subcategoría que recoge todas las intervenciones que tienen que ver con la configuración de grupos para las tareas o trabajos que se proponen en clase.
2.2.4. Llamadas al Alumnado, Profesor y Pasar Lista	Subcategoría que aglutina las interacciones que tienen como finalidad llamar la atención de alguna persona de clase, ya sea porque el alumnado requiere al profesor, o porque el profesor requiere al alumnado.
2.2.5. Espacio para las Tareas	Subcategoría que hace referencia a las intervenciones que indican dónde se debe estar trabajando en cada momento de la sesión o para cada tarea.
2.2.6. Ayudando al Profesor	Subcategoría relativa a las interacciones donde el profesor pide la colaboración del alumnado o es ayudado de forma voluntaria por alguien.
2.2.7. Peticiones para Ir Baño	Subcategoría que incluye todas las peticiones del alumnado para ir al baño y que implican una serie de decisiones que afectan a cómo el profesor va organizando la sesión y adaptándose a las circunstancias del alumnado.
2.3. Comunicación Interpersonal	Categoría que incluye todas las interacciones que se dan en el aula, de o hacia el profesor, que tienen como objetivo establecer una relación personal entre quienes interactúan.
2.3.1. Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados	Subcategoría que contiene los mensajes que surgen por parte del profesor para establecer los límites y las normas de clase. Por tanto, están muy relacionadas con los comportamientos de aula, especialmente con los negativos, las conductas disruptivas, que resultan inadecuadas para el funcionamiento de la clase o el proceso de aprendizaje.
2.3.2. Bromas	Subcategoría que recoge los intercambios dirigidos a crear un clima de desenfadado dentro del aula.
2.3.3. Salud	Subcategoría que aglutina las interacciones relativas a aspectos sobre el estado de salud del alumnado o del profesor, especialmente relativo a lesiones.
2.3.4. Asuntos Académicos y Escolares	Subcategoría que hace referencia a las conversaciones que profesor y alumnado mantienen en relación a cuestiones que tienen que ver con el instituto.
2.3.5. Aspecto Físico e Indumentaria	Subcategoría relativa a interacciones sobre la apariencia física y la ropa/complementos del alumnado o del profesor.

NUDO: Numeración - Identificador-Categoría	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
2.3.6. Extraescolar	Subcategoría que incluye las conversaciones sobre temas que no tienen nada que ver con el colegio: películas, competiciones deportivas, compra de material, etc.
2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura	Categoría que engloba todas las conversaciones en las que se habla sobre solos procesos de evaluación y calificación del conjunto de la materia o de una unidad didáctica, es decir, más allá de los aspectos puntuales que suceden en una tarea o sesión.
2.4.1. Referencias al Examen	Subcategoría que contiene todas las interacciones en las que se habla del examen de una unidad didáctica o del trimestre.
2.4.2. Referencias a las Calificaciones	Subcategoría que recoge todas las intervenciones relativas a la entrega o petición de las calificaciones de una prueba o unidad didáctica.
2.4.3. Evaluación Global de la Materia	Subcategoría que aglutina todas las conversaciones en las que se comenta el conjunto del proceso de evaluación y calificación de trimestre.

Hemos organizado el árbol de categorías en torno a cuatro grandes núcleos de significado: el desarrollo de la tarea, la organización de aula, la comunicación interpersonal y la evaluación y calificación de la asignatura. La primera categoría, *Desarrollo de las Tareas*, recoge todas aquellas cuestiones relacionadas directamente con las intervenciones dirigidas a explicar las actividades de clase, las informaciones que se dan enfocadas al aprendizaje de los contenidos cognitivo-motrices y las relacionadas con la valoración que se realiza de la respuesta del alumnado frente a la actividad.

*162 .PO: Vale, exactamente, tú has visto si ella va para adelante yo para atrás, inmediatamente porque es la jugada que voy a hacer ahora. Saque corto y golpeo largo para ver si os pillo. (Bádminton 3)*

La segunda categoría, *Organización de Aula*, incluye todas las intervenciones que están dirigidas a la gestión de recursos para las tareas y las labores docentes no vinculadas a la tarea. Incluye cuestiones relacionadas con el material, distribución de espacios, realización de agrupamientos, gestión del tiempo, etc.

*173. O: ¿qué hay que hacer, un círculo? (Chachachá 3).*

La tercera categoría, *Comunicación Interpersonal*, incluye todas las interacciones que se dan en el aula, de o hacia el profesor, que tienen como objetivo establecer una relación personal entre quienes interactúan. Así, recoge interacciones de muy diverso tipo. Por ejemplo, una gran subcategoría está formada por la censura de comportamiento o actitudes disruptivas que se dan en el aula. También entraremos en cuestiones relativas a las bromas que surgen entre el profesor y el alumnado o aspectos relacionados con elementos ajenos a la asignatura.

*42. PO: a ver chicos, callamos un poco. Callamos todos un poco. Venga. (Fútbol 1)*

La cuarta categoría, *Evaluación y Calificación de la Asignatura*, surge como un tema reiterativo a lo largo de las sesiones, que está impulsado tanto por el profesor como por el alumnado y tiene que ver con aspectos relacionados con la calificación y la evaluación de la materia. Así, en esta categoría se incluyen las dudas sobre los exámenes prácticos, pruebas escritas, entregas de notas, etc.

*52. A: y ¿cómo voy a evaluarme Juan si no tengo nada? (Acrosport 5).*

Antes de pasar a realizar una descripción pormenorizada de cómo se construyen las interacciones para cada uno de los géneros, realizamos una aproximación a cada una de las categorías analizando las frecuencias para cada una de ellas en el discurso del profesor y del alumnado. Lo datos absolutos sobre emisión de mensajes para cada una de las categorías quedan como se ve en la Tabla 26.

Tabla 26. Frecuencia para las categorías correspondientes a contenidos y significados de las interacciones en relación con las personas que emiten el mensaje

Persona que emite	Categorías relacionadas con los contenidos y significados de las interacciones			
	2.1. Desarrollo de las Tareas	2.2. Organización de Aula	2.3. Comunicación Interpersonal	2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura
1.1.1. (PO) Profesor	2976	1215	717	377
1.1.8. (AAA) Todo chicas	625	273	193	102
1.1.9. (000) Todo chicos	345	180	159	151

Como ya apuntábamos en el Informe I, existe una mayor intervención por parte del profesor que responde tanto a la naturaleza de la investigación como al rol de transmisor de conocimientos que adopta el mismo. No obstante, desde el punto de vista de género, lo que nos interesa es analizar las diferencias que encontramos entre el alumnado. En general, vemos que son las chicas las que más intervienen, aspecto que ya pudimos analizar en general en la Figura 30. Sin embargo, en la categoría de *Evaluación y Calificación de la Asignatura*, son los chicos quienes más intervienen. Por otra parte, las diferencias más llamativas las encontramos en la categoría relativa a *Desarrollo de las Tareas*.

Para poder comparar los datos entre cada uno de los géneros hemos elaborado la Figura 54 y la Figura 55 donde podemos ver los datos porcentuales, es decir, valorando cada categoría sobre el total de intervenciones.

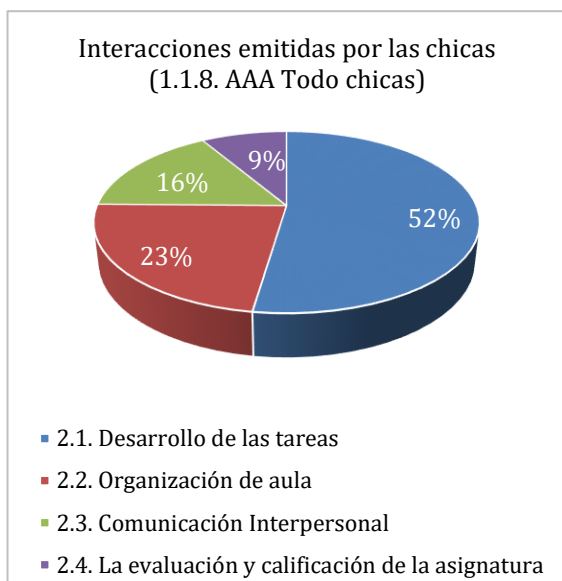


Figura 54. Distribución de las interacciones emitidas por las chicas en relación con las categorías de contenido y significado de la interacción

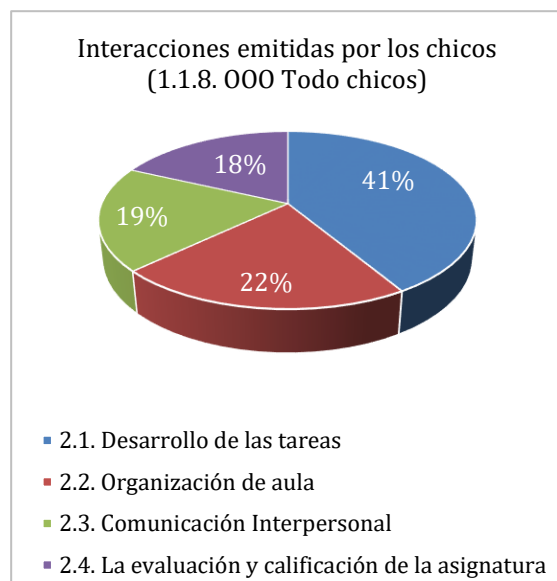


Figura 55. Distribución de las interacciones emitidas por los chicos en relación con las categorías de contenido y significado de la interacción

Aunque chicos y chicas tienen un discurso más centrado en la tarea, es en el caso de ellas donde tiene una mayor importancia, mientras que, en el de ellos, el discurso está más repartido entre las diferentes categorías. Además, comparativamente, la categoría de *Evaluación y Calificación de la Asignatura* tiene una mayor relevancia en los alumnos que en las alumnas y, también, dentro del propio discurso de ellos.

En cuanto a la distribución de los contenidos recibidos (Tabla 27) debemos tener en cuenta que el profesor es quien, en general, recibe más interacciones como consecuencia del diseño de la investigación (centrada en las interacciones profesor-alumnado). No obstante, la recepción de mensajes por parte de alumnado nos permite identificar ciertos patrones seguidos por el profesor.

En cuanto a la perspectiva de género vemos que las alumnas, de manera individual, reciben un mayor número de interacciones en relación con las categorías de *Desarrollo de la Tarea y Organización de Aula* y, los alumnos en las de *Comunicación Interpersonal y Evaluación y Calificación de la Asignatura*. Cuando analizamos los grupos segregados son ellas quienes más interacciones reciben en todas las categorías.

Tabla 27. Frecuencia para las categorías correspondientes a contenidos y significados de las interacciones en relación con las personas que reciben el mensaje

Persona que recibe	Categorías relacionadas con los contenidos y significados de las interacciones			
	2.1. Desarrollo de las Tareas	2.2. Organización de Aula	2.3. Comunicación Interpersonal	2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura
1.2.1. (PO) Profesor	973	460	359	256
1.2.2. (A) Alumna	1041	344	217	91
1.2.3. (O) Alumno	662	283	248	136
1.2.4. (GM) Grupo Mixto	216	80	33	30
1.2.5. (GA) Grupo de Alumnas	299	128	62	26
1.2.6. (GO) Grupo de Alumnos	227	119	55	10
1.2.7. (T) Toda la clase	530	258	99	83

Si comparamos los mensajes que reciben chicas (Figura 56) y chicos (Figura 57) podemos ver cómo siguen los mismos patrones que en la emisión, especialmente en el caso de las chicas, quienes reciben una cantidad llamativa de mensajes referidos a la tarea. La exploración de cada una de las categorías nos ayudará a comprender mejor qué está sucediendo y qué tipo de mensajes reciben chicos y chicas que generan estas diferencias.

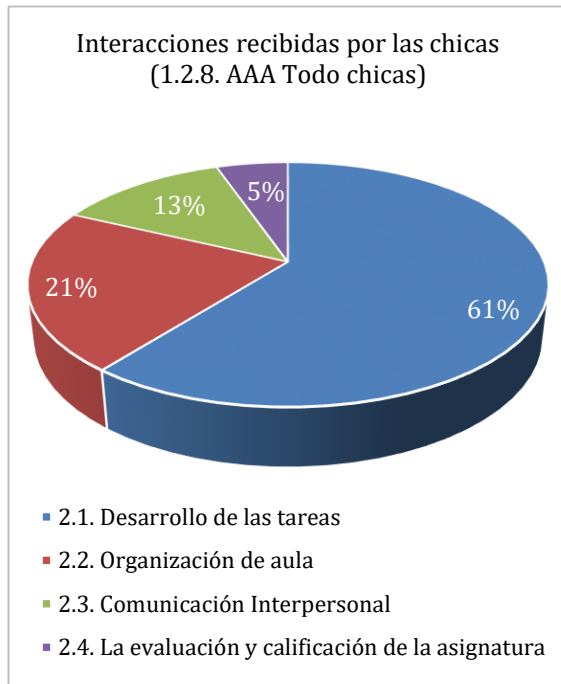


Figura 56. Distribución de las interacciones recibidas por las chicas en relación con las categorías de contenido y significado de la interacción

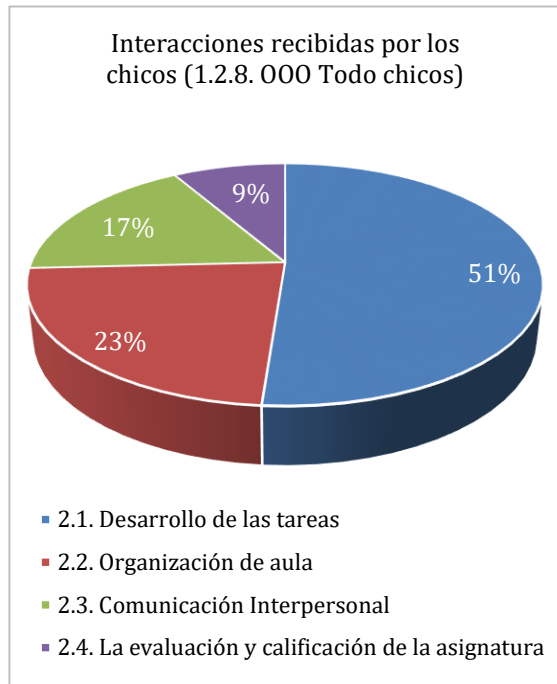


Figura 57. Distribución de las interacciones recibidas por los chicos en relación con las categorías de contenido y significado de la interacción

Para cerrar este acercamiento a las categorías relacionadas con el contenido y significado de la interacción, analizamos la participación (*Emisión* y *Recepción*) de chicos y chicas para cada uno de los dos tipos de unidades didácticas. En la Figura 58 podemos ver la comparativa de las interacciones emitidas y recibidas por chicas para expresión corporal y para iniciación deportiva y en Figura 59 lo mismo, pero en el caso de los chicos.

Con los datos de emisión y recepción de mensajes de las chicas podemos observar unos patrones muy llamativos entre los tipos de unidades didácticas. Por un lado, la emisión de las chicas en cada uno de los tipos de unidades didácticas se mantiene para todas las categorías de los contenidos y significados de los mensajes, simplemente la mayor participación en iniciación deportiva que vimos en la Figura 33 (página 239) se debe a una mayor participación en lo relacionado con la categoría *Organización de Aula*.

Por otro lado, la mayor diferencia las encontramos en la recepción de mensajes, es decir, en el comportamiento del profesor. En este caso vemos con la preocupación del profesor hacia las chicas en iniciación deportiva se centra en el *Desarrollo de las Tareas* fundamentalmente, y en gran parte en la *Organización de Aula*. Por lo que, cuando exploremos estas dos categorías, nos centraremos en localizar las diferencias entre las dos unidades didácticas en los mensajes recibidos por chicas.



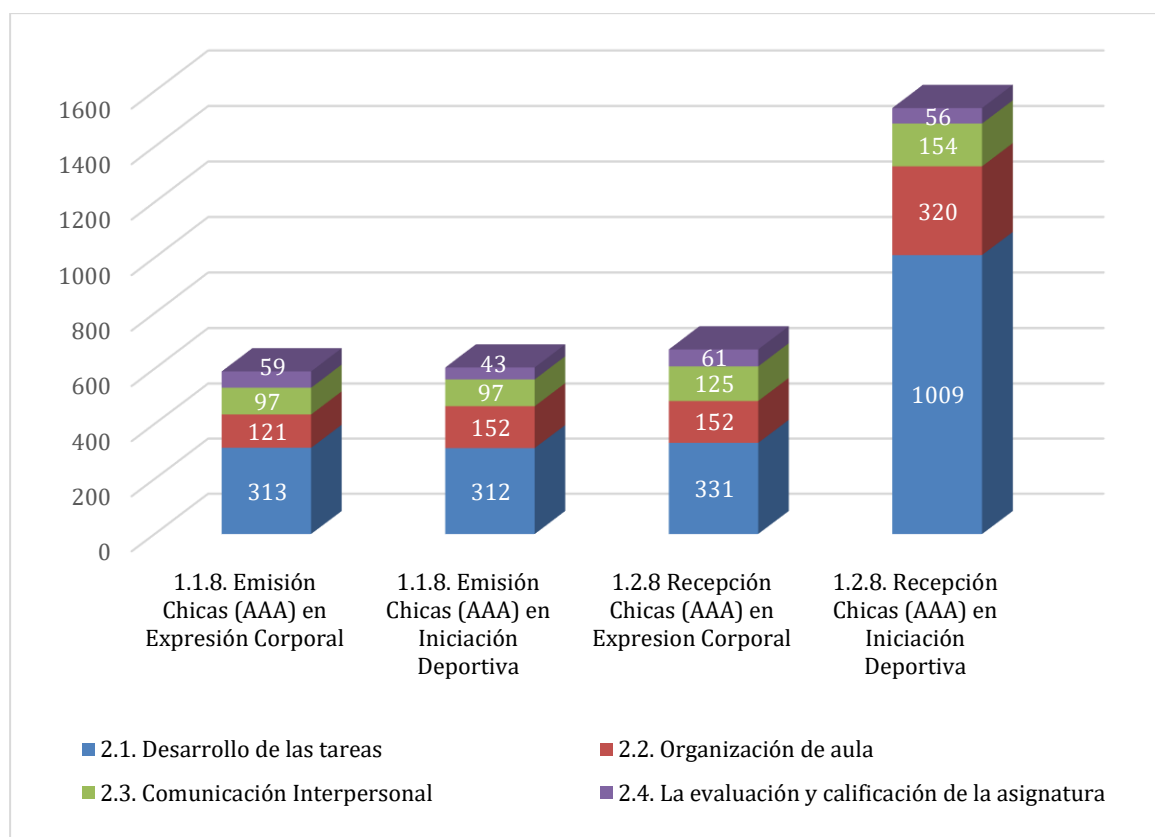


Figura 58. Cantidad de las interacciones emitidas y recibidas por chicas para cada una de las unidades didácticas en función de los contenidos y significados de la interacción

Con los datos de emisión y recepción de los chicos (Figura 59), también podemos observar ciertos patrones y dar explicación a resultados que vimos en el Informe I. Por un lado, en el comportamiento de los chicos (emisión) comprobamos que la mayor participación de los mismos en expresión corporal se refleja en una mayor participación en todas las categorías referidas a contenidos y significados de la interacción, llegándose casi a duplicar la cantidad de interacciones de los chicos para cada una de ellas (a excepción de la categoría de *Organización de Aula*).

Por otro lado, en el comportamiento del profesor hacia los chicos (mensajes recibidos). Observamos cómo el comportamiento del profesor a dar más información en relación con el *Desarrollo de las Tareas* y la *Organización de Aula*, que vimos en chicas, también se da hacia los chicos, pero con unas diferencias menos llamativas. Estas diferencias se suavizan por dos motivos, primero por la menor intervención del profesor hacia los chicos en iniciación deportiva en comparación con las chicas y, segundo, por la mayor cantidad de interacciones con los chicos en expresión corporal frente a las chicas.

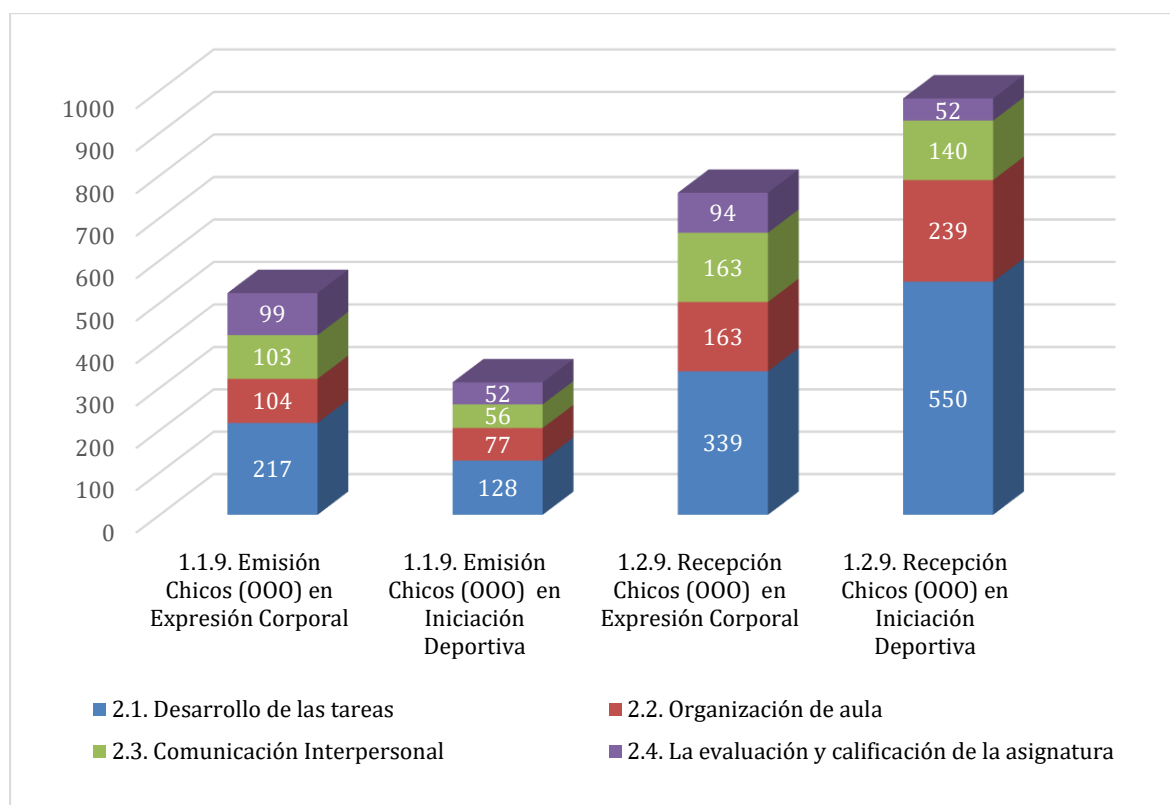


Figura 59. Cantidad de las interacciones emitidas y recibidas por chicos para cada una de las unidades didácticas en función de los contenidos y significados de la interacción

A continuación, pasamos a profundizar en cada una de las categorías, siguiendo una estructura similar para describir el correspondiente nivel de subcategorías y, para cada una de ellas, realizaremos una descripción más cualitativa en función del género.

### 2.1. Desarrollo de las Tareas

La categoría *Desarrollo de las tareas* alude a las intervenciones que se dirigen hacia la actividad en sí misma: qué se debe hacer, cómo se debe hacer, qué errores o aciertos se están dando, etc. Esta categoría está íntimamente relacionada con la siguiente (2.2. *Organización de Aula*) donde una gran cantidad de información se refiere a la tarea, pero se enfoca hacia la gestión de los recursos de la tarea, es decir, material, tiempos, espacios, grupos, etc. Esta diferenciación se debe fundamentalmente a la idiosincrasia de la asignatura que, como es sabido, conlleva una serie de recursos diferentes a otras. Esta diferenciación ha sido frecuentemente descrita y reconocida dentro del área (Contreras Jordán, 1998; Florence, Brunelle, & Carlier, 2000; Galera Pérez, 2001; Pieron, 1988; Siedentop, 1998).

Esta categoría queda organizada (Figura 60), en primer lugar, por tres grandes subcategorías que se relacionan directamente con otros estudios de la intervención docente en los que se hablaba de la tarea en tres momentos: presentación, conducción y evaluación (Hernández Álvarez, 2002). Para esas intervenciones del profesor suele existir una respuesta del alumnado (relacionada con la categoría 1.4.1 (C) *Iniciativa de la intervención: Contesta*). No obstante, por lo general, para cada una de las subcategorías del *Desarrollo de las Tareas*, el alumnado suele realizar una serie de intervenciones voluntarias (1.4.2. (I) *Iniciativa de la intervención: Inicia*), que hemos analizado en otra subcategoría, ya que partiendo del alumnado los significados que

subyacen son diferentes. Y como ya hemos dicho, estas intervenciones han sido menos estudiadas ya que, habitualmente, las investigaciones se han centrado en la intervención del profesorado.



Figura 60. Árbol de subcategorías identificadas para la categoría 2.1 Desarrollo de las tareas

En la Tabla 28 mostramos los resultados de las interacciones emitidas en relación con el *Desarrollo de la Tareas* en cada una de sus subcategorías. En estos resultados podemos ver cómo las tres primeras categorías están directamente vinculadas con el discurso del profesor y la última con las intervenciones del alumnado. También podemos observar cómo la conducción de la tarea es la fase principal de ese ciclo que señalábamos con anterioridad, seguido del planteamiento de las tareas y la evaluación, resultados que son coincidentes con los obtenidos en otras investigaciones (Hernández Álvarez, 2002; López Rodríguez, 2012). En la subcategoría de *Intervenciones Voluntarias del Alumnado* ya podemos empezar a ver las primeras diferencias de género, de manera que con las alumnas quienes intervienen mucho más que los alumnos en este sentido. Esta tendencia también queda respaldada por las respuestas que las alumnas dan al profesor en las otras tres subcategorías.

Tabla 28. Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.1. Desarrollo de las tareas en relación con las personas que emiten el mensaje

Persona que emite	Subcategorías que engloba 2.1. Desarrollo de las tareas			
	2.1.1. Planteamiento de la Tarea	2.1.2. Conducción de la Tarea	2.1.3. Evaluación Global de la Tarea o Sesión	2.1.4. Intervenciones Voluntarias del Alumnado
1.1.1. (PO) Profesor	592	1996	63	625
1.1.8. (AAA) Todo chicas	59	84	19	507
1.1.9. (OOO) Todo chicos	35	76	13	252

Para identificar las diferencias de género existentes en estos resultados, analizaremos la distribución de las interacciones totales de chicas y las de chicos para cada una de las subcategorías (Figura 61 y Figura 62). Con estos datos podemos ver la relevancia que tiene la subcategoría *Intervenciones Voluntarias del Alumnado* para ambos géneros, pero especialmente en el caso de ellas. Además, también podemos apreciar cómo, de las subcategorías restantes, la relativa a la *Conducción de la Tarea* es la que muestra una mayor cantidad de interacciones para ambos géneros, pero especialmente en el caso de los chicos. Esta última cuestión es bastante lógica ya que es el momento en el que se da una mayor interacción entre profesor y alumnado para realizar el seguimiento de la tarea y porque, en el caso del profesor con quien estamos realizando la investigación, es la fase de la tarea de mayor duración.

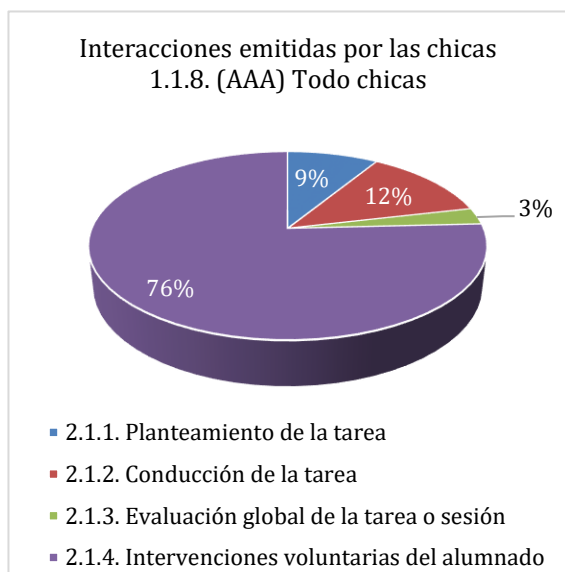


Figura 61. Distribución de las interacciones emitidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.1. Desarrollo de las Tareas

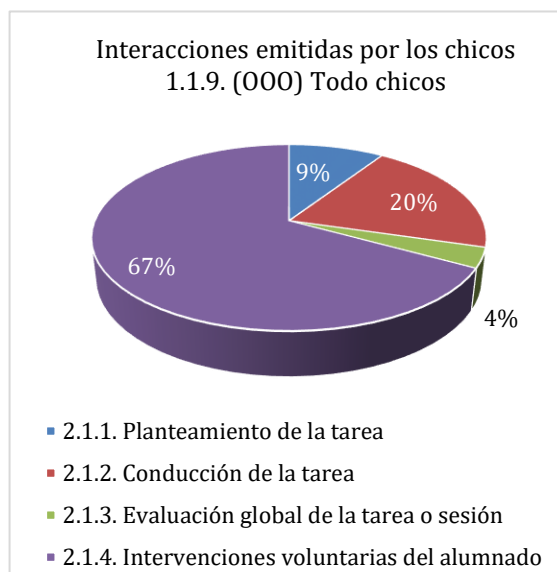


Figura 62. Distribución de las interacciones emitidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.1. Desarrollo de las Tareas

En los resultados relativos a las interacciones recibidas (Tabla 29), podemos analizar, desde la perspectiva de género, algunos patrones que adquieren las intervenciones del profesor. La mayor cantidad de interacciones sobre todas las subcategorías referidas al *Desarrollo de las Tareas*, se dan hacia las chicas de manera individual (A) o grupal (GA), excepto en el caso de la subcategoría *Planteamiento de la Tarea* en grupos segregados.

Son especialmente llamativas las diferencias entre ambos géneros en el caso de las subcategorías de *Conducción de la Tarea* y de las *Intervenciones Voluntarias del Alumnado*. Estas diferencias nos empiezan a dar algunas de las claves para interpretar los contrastes, en los datos absolutos, que ya veíamos al analizar el conjunto de todas las categorías sobre los contenidos y los significados de las interacciones.

Tabla 29. Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.1. Desarrollo de las tareas en relación con las personas que reciben el mensaje

Persona que recibe	Subcategorías que engloba 2.1. Desarrollo de las tareas			
	2.1.1. Planteamiento de la Tarea	2.1.2. Conducción de la Tarea	2.1.3. Evaluación Global de la Tarea o Sesión	2.1.4. Intervenciones Voluntarias del Alumnado
2.1. TAREA				
1.2.1. (PO) Profesor	94	162	33	762
1.2.2. (A) Alumna	111	703	10	333
1.2.3. (O) Alumno	87	448	10	181
1.2.4. (GM) Grupo Mixto	24	167	11	62
1.2.5. (GA) Grupo de Alumnas	59	228	19	19
1.2.6. (GO) Grupo de Alumnos	73	148	2	16
1.2.7. (T) Toda la clase	238	301	46	11

Del total de interacciones que reciben alumnas y alumnos, la distribución de las mismas queda reflejada en la Figura 63 y la Figura 64. Con ellas podemos observar cómo la mayor proporción para ambos géneros es la referida a la *Conducción de la Tarea*, seguida de las *Intervenciones Voluntarias del Alumnado* y el *Planteamiento de la*

*Tarea.* Estas tres subcategorías son las que muestran las diferencias entre chicas y chicos dónde, aunque ellas siempre reciben más interacciones, comparativamente, en el caso del *Evaluación Global de la Tarea o Sesión*, la diferencia es menor.

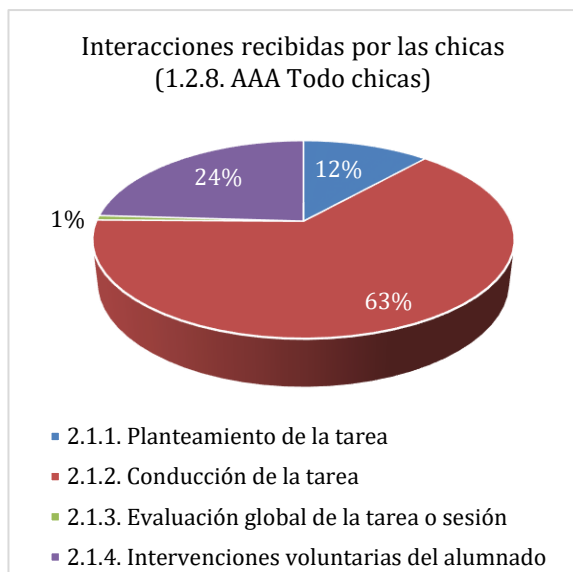


Figura 63. Distribución de las interacciones recibidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.1. Desarrollo de las tareas

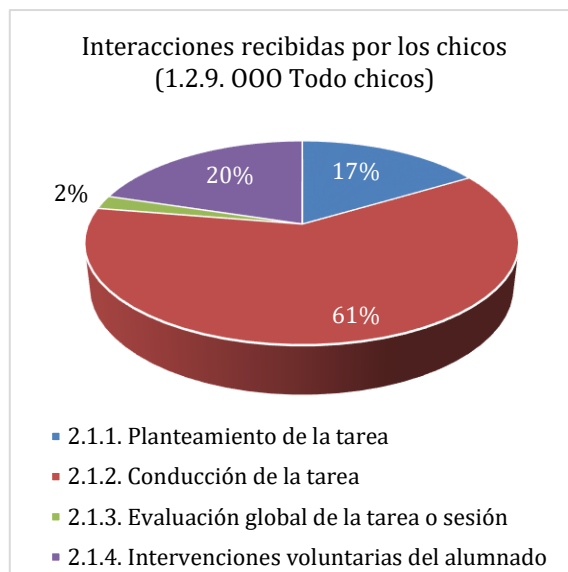


Figura 64. Distribución de las interacciones recibidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.1. Desarrollo de las tareas

En el próximo apartado vamos a ver cómo son, desde la perspectiva de género, las interacciones que realizan el profesor y el alumnado para cada una de las subcategorías que acabamos de describir. En este sentido, debemos recordar que existían grandes diferencias en relación con las unidades didácticas. En relación con la categoría de *Desarrollo de las Tareas* dichas diferencias se plasmaban, en primer lugar, en la mayor intervención del profesor hacia las alumnas en iniciación deportiva; en segundo lugar, en la mayor intervención del profesor hacia los alumnos en expresión corporal (aunque no en la misma proporción que con ellas) y, en tercer lugar, en la mayor intervención de los alumnos en expresión corporal. Todas estas diferencias encontrarán su significado en la subcategoría de *Conducción de la Tarea* en todo lo referido al discurso del profesor, y en la intervención voluntaria del alumnado, en lo referido a los alumnos.

### 2.1.1. Planteamiento de la Tarea

Dentro del *Desarrollo de la Tarea*, las primeras intervenciones que aparecen tienen que ver con el *Planteamiento de la Tarea*: presentación general de la sesión, descripción inicial de actividades y tareas, demostración de las tareas, modificaciones, alternativas y adaptaciones a la tarea inicial, explicaciones sobre la ejecución motriz.

Este momento de las sesiones suele estar muy dirigido por el profesor, de manera que la mayoría de las intervenciones son suyas siendo las del alumnado bastante escasas. No obstante, si existen algunas diferencias de género en las intervenciones de alumnos y alumnas. Ellas suelen intervenir durante las explicaciones en las que el profesor está realizando una demostración de la tarea.

*[El profesor está explicando un paso nuevo de tango y una chica está haciendo la demostración con él].*

405. PO: *en lugar de poner mi pie junto al suyo, como cuando hacemos el lateral, el lateral, pero en lugar de hacerlo de lado lo voy hacer de frente, nos cuesta hacer el ejercicio. ¿Vale?*

406. PO: *tú tranquila, tú quieta.*

407. PO: *ella de espaldas normal, de frente el pie lo voy a poner por fuera de ella, lenta ¿Vale?*

408. PO: *apoya el pie de atrás, apoya el peso en el pie de atrás todo mi peso en el pie de delante.*

409. PO: *lento, ¿vale? Hemos hecho media vuelta, lento.*

410. PO: *Y ahora apoya este pie delante.*

411. A: *¡ah! Vale. Vale delante.*

412. PO: *has dado media vuelta en esta, has dado media vuelta hacia este lado.*

413. PO: *Repito, lento, el lento es escuchad.*

414. A: *ya, ya voy, tranquilos.*

415. PO: *El lento es media vuelta. (Tango 1).*

Sin embargo, los chicos, en la subcategoría del *Planteamiento de la Tarea*, suelen intervenir más en la presentación de la sesión y en la explicación inicial de tareas. En ambas situaciones suelen intervenir como respuesta a las preguntas que lanza el profesor.

02. PO: *¿de acrosport llevamos dos clases solo?*

03. O: *sí, esta es la tercera.*

04. O: *sí, esta es la tercera.*

05. O: *Llevamos dos.*

06. O: *Esta es la tercera.*

07. GM: *[Interacciones de alumnos que se solapan diciendo tercera y cuarta sesión].*

08. GO: *Esta es la cuarta, la cuarta.*

09. O: *Esta es la cuarta.*

10. PO: *Hemos hecho figuras de dos y de tres.*

11. O: *de tres y de cuatro.*

12. O: *de 3, de 5 ¿no?*

13. O: *y la pirámide.*

14. PO: *ya está, ya está. Está bien, entonces está bien, si hemos hecho la pirámide. Está bien, pues está bien.*

Además de estas dos diferencias, si nos fijamos en quién recibe los mensajes encontramos que, en conjunto, todo el grupo recibe una gran cantidad de información sobre la descripción inicial de la tarea, las demostraciones o la ejecución motriz. Esto se debe fundamentalmente a que este tipo de situaciones suelen darse en el contexto del gran grupo. A pesar de esto, también aparecen algunas diferencias entre alumnas y alumnos.

Por un lado, ellas reciben muchas interacciones relacionadas con la demostración de las tareas, aspecto que se relaciona con esa mayor participación de las chicas en las demostraciones. Además, también reciben muchos mensajes con el fin de adaptar la actividad al nivel de ejecución o con el fin de realizar actividades de refuerzo, incluso el profesor se pone a jugar con ellas. También reciben información relacionada con la ejecución de la tarea

158. PO: *Venga, a ver, una en cada lado, saco. A ver. Vamos a trabajar el saque, a ver qué hacéis en función de donde yo saque.*

159. A: *¿eso cómo es?*

160. PO: *Valle eso es sencillo haz lo contrario de lo que haga ella, ahora mismo como saco a ella tu haz lo contrario de lo que haga ella, o sea quiero decir, ve lado contrario de donde vaya ella, va.*
161. PO: *Eso es, eso es, está muy bien*
162. PO: *Valle exactamente tú has visto si ella va para adelante yo para atrás, inmediatamente porque es la jugada que voy a hacer ahora. Saque corto y golpeo largo para ver si os pilló. (Bádminton 2).*

Por otro lado, los chicos reciben muchas interacciones relacionadas con la demostración de la tarea, es decir que, aunque ellos no emitían mensajes en estos momentos, sí reciben muchas interacciones en este sentido.

76. PO: *Eduardo ven.*
77. PO: *a ver aquí va a un balón por pareja.*
78. PO: *no, no, aquí, aquí, conmigo, Eduardo ven.*
79. PO: *un balón por pareja, vamos a hacer un poquito de manejo de balón, la idea es yo tengo el balón aquí nos adaptamos el grupo que tiene más nivel, el que defiende va a generar más presión y el grupo que tenga menos nivel va a generar menos presión, al fin y al cabo, el que tiene el balón va a sufrir lo mismo en este aspecto. Esto es sencillo, yo tengo el balón y me lo tiene que quitar así de fácil tiene el balón y me lo tiene que quitar, lo que pasa es que el balón no puedo dejar de tocarlo, no puedo dejar el balón ahí ya pues que no me lo quite, el balón lo tengo que tener yo, a intentar proteger el balón en el medio y en función de lo que haga el nuevo, el balón para un lado para una lado o para el otro echaré el balón para un lado, lo que no puedo hacer es correr; ah que me lo quiere quitar pues le pego un patadón al balón y ya me voy detrás de él.*
80. O: *pero ¿podemos movernos?*
81. PO: *Eduardo quítamelo.*
82. O: *vale.*
83. PO: *sí.*
84. PO: *¿vale? Yo intento proteger el balón con la planta, con el empeine, como queráis, pero protegemos, ¿de acuerdo? Siguiente ejercicio. (Fútbol 2).*

También reciben mensajes sobre la adaptación de la tarea, pero mientras que con las alumnas es para dar un refuerzo, en el caso de los alumnos las intervenciones describen adaptaciones a un nivel de complejidad mayor.

160. PO: *aquí si queréis jugar en lugar de conducir y tiro, tirar de centro de campo juego que hacéis muchas veces en el recreo de tirar del centro uno adelantado.*
161. O: *¿Un rápido?*
162. PO: *eso, un rápido también se puede, al fin y al cabo, también es tiro a puerta. (Fútbol 1).*

### 2.1.2. Conducción de la Tarea

La segunda gran subcategoría que tiene que ver con el *Desarrollo de las Tareas*, es la que hemos denominado *Conducción de la Tarea*. En ella encontramos todas las intervenciones relacionadas con el feedback o retroalimentación que han sido objeto de numerosos estudios en la EF, en general (Cheffers, 1983; Flanders, 1977; Hernández Álvarez, 2002; Pieron, 1988; 1999; Smith & Smoll, 1990; Velázquez Buendía et al., 2007; Velázquez Buendía & López Rodríguez, 2010), y desde la perspectiva de género en particular (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés et al., 2012; Davis & Nicaise, 2011; Duffy et al., 2001; Koca, 2009; Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008; Vázquez

Gómez et al., 2000). Dado que nuestra investigación no se centra especialmente en el análisis del feedback o a su clasificación detallada, a partir de las categorías emergentes hemos generado unas categorías de orden superior con significados amplios que pudieran aglutinar todas las intervenciones relacionadas con el feedback que se da sobre la tarea.

Como ya hemos dicho, esta subcategoría se refiere exclusivamente a las tareas específicas que se dan en clase, por lo que todos los feedbacks relacionados con el comportamiento, que suelen incluirse en las clasificaciones convencionales sobre el estudio de la retroalimentación, están dentro de la categoría. *Comunicación Interpersonal* y los veremos más adelante.

Dentro de la subcategoría *Conducción de la Tarea* hemos podido identificar cinco patrones de intervención fundamentales: los feedback positivos, los negativos, los motivacionales, los reiterativos y las secuencias de feedback interrogativo. Además, hemos obtenido como resultado general, para todas las subcategorías de la *Conducción de la Tarea*, que las chicas reciben más feedback de todos los tipos que los chicos (excepto para la cuestión de las normas de los juegos y deportes, que analizaremos más adelante).

De manera ponderada, para cada género, los feedbacks que recibe el alumnado se distribuyen de la siguiente manera (Figura 65, para chicas y Figura 66, para chicos).

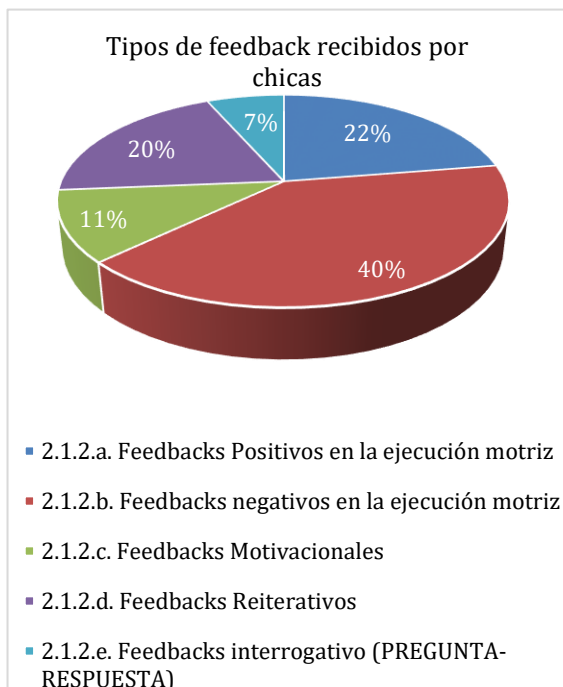


Figura 65. Distribución de los tipos de feedback recibidos por chicas

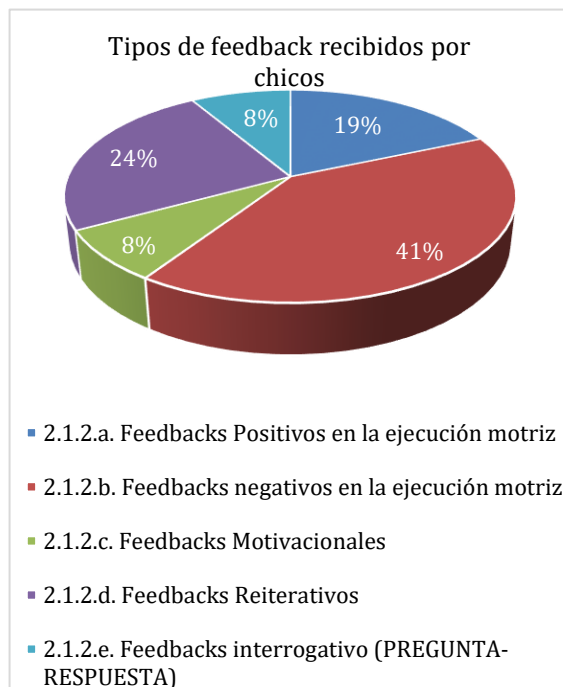


Figura 66. Distribución de los tipos de feedback recibidos por chicos

Tal y como veníamos anticipando, en la Figura 58 (página 265) y en la Figura 59 (página 266), existen diferencias llamativas en lo que se refiere al *Desarrollo de las Tareas* en función de la unidad didáctica. Estas diferencias se encuentran relacionadas, básicamente, con la subcategoría *Conducción de la Tarea* y que, como podemos ver, quedan reflejadas en la Figura 67 (datos de alumnas) y Figura 68 (datos de alumnos), que muestran respectivamente la frecuencia de recepción de los tipos de feedback, de forma individual o grupal, en función de la unidad didáctica.



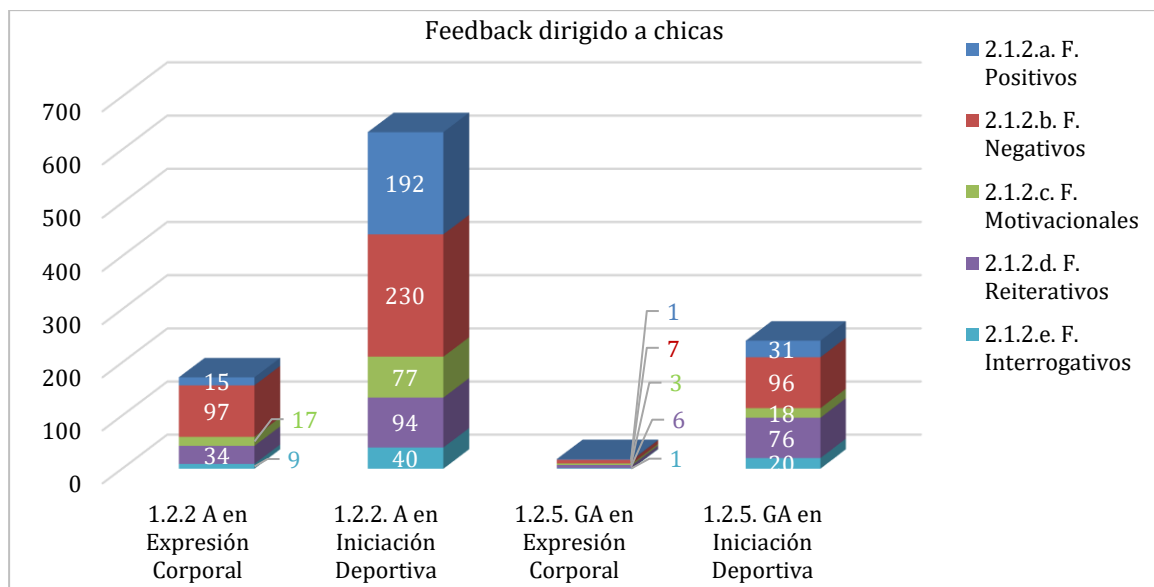


Figura 67. Frecuencia de recepción de los tipos de feedback hacia chicas (de forma individual o grupal) en función de la unidad didáctica

El mayor número de intervenciones del profesor con las alumnas en la categoría de *Desarrollo de las Tareas* en las sesiones de iniciación deportiva queda explicado por su intervención en el conjunto de la subcategoría *Conducción de la Tarea* que recoge los feedback. Estas diferencias están presentes en todos los tipos de feedback, pero de manera especial en los feedback positivos y negativos cuando los da de manera individual. En relación, a los feedback que se dirigen a grupos de alumnas, hemos de recordar que, en expresión corporal, la organización básica de la clase es en parejas y grupos mixtos. Aun así, vemos la importancia que toman los feedback positivos y negativos, como en los de carácter individual, pero también los reiterativos, en el caso de las sesiones de iniciación deportiva.

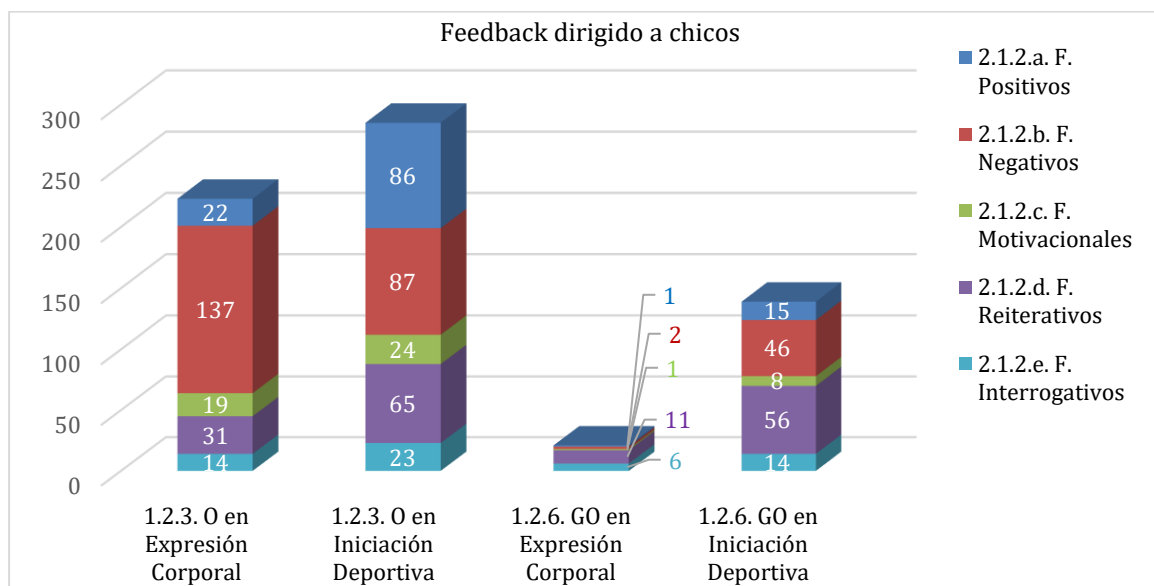


Figura 68. Frecuencia de recepción de los tipos de feedback hacia chicos (de forma individual o grupal) en función de la unidad didáctica

Este patrón del profesor relativo a intervenir más en el conjunto de las sesiones de iniciación deportiva, centrado especialmente en la subcategoría *Conducción de la Tarea*, también lo vemos en el caso de los alumnos, aunque en una proporción menor

que para las alumnas. Sin embargo, al profundizar en los tipos de feedback encontramos las diferencias de género en relación con las unidades didácticas. Es decir, si bien da más feedbacks positivos en iniciación deportiva a los chicos, como hacía con las chicas, no sucede lo mismo con los feedback negativos. En expresión corporal, el profesor da más feedbacks negativos a los alumnos que en iniciación deportiva.

Además, la proporción de feedback positivos y negativos, dirigidos de forma individual, en iniciación deportiva es diferente hacia las chicas (muchos más negativos) que hacia los chicos (en proporción más similar). La proporción en el caso de las sesiones de expresión corporal, para chicos y chicas es similar.

Tanto en los datos relativos a la distribución general de las intervenciones, como con las descritas en función de la unidad didáctica, encontramos diferencias de género. No obstante, para profundizar más en nuestro análisis, a continuación, describiremos las diferencias cualitativas que hemos encontrado.

En los feedback positivos, la tendencia del profesor es a utilizar más los inespecíficos tanto con las alumnas como con los alumnos, siendo en ambos casos intervenciones muy cortas y reiterativas. En el caso de los feedbacks específicos, comparativamente los emplea más con las chicas que con los chicos, además con ellas se extiende más a la hora de explicar la conducta motriz correcta, que normalmente combina con un aspecto a mejorar. Esta situación es poco habitual en los chicos, con quienes un feedback positivo más largo aparece solo en las sesiones de expresión corporal.

*277. PO (→A): bien, bien, el desplazamiento muy bien, luego le das uno, das, en este caso el problema es de darle, ha sido el problema, pero te has movido muy bien, en cuanto has visto el volante, pierna derecha pero luego no le has dado, pero el resto estaba muy bien hecho, venga, va. (Bádminton 1).*

*121. PO (→O): por eso te lo digo, que te aceleras un poquitín, pero el básico no te estás acelerando, ha sido cuando has cambiado el paso ¿vale? incluso en la vuelta no te has ido de ritmo; la vuelta, que es un momento que la gente se le va mucho al hacer la vuelta muy rápido, tú has hecho pa-pa-pam. (Chachachá 5).*

Los feedbacks negativos, como ya señalábamos al principio, son los más frecuentes tanto para chicos como para chicas. Sin embargo, a diferencia del feedback positivo, en los negativos, las alumnas reciben fundamentalmente un feedback inespecífico acompañado de una solución, mientras que los alumnos el feedback que reciben es específico y se acompaña de información adicional, como las causas del error, las consecuencias o posibles soluciones.

*131. PO (→A): No, Laura, la pierna tiene que hacer un recorrido más largo, más largo, vale (Fútbol 1).*

*186. PO (--O): Pablo, ves que los pies tuyos tienden a estar a la altura de la cadera, un poquito más para acá se te caen, ¿vale?, por el peso del compañero, ¿vale? (Acrosport 4.)*

En cuanto a los feedbacks motivacionales, la tendencia del profesor es a utilizar expresiones de empuje y ánimo o que restan la importancia de los fallos tanto para chicas como para chicos. Cuando anima a las alumnas tiende a interaccionar con ellas mediante expresiones que proponen un reto, a darles autoconfianza o a dar su apoyo como elemento de motivación. Estas formas tienen una presencia muy escasa en los feedback hacia los alumnos.

395. PO ( $\rightarrow A$ ): *a ver como lo proteges, venga (Futbol 2).*

159. PO ( $\rightarrow A$ ): *pon las manos que yo ahora te sujeto por las muñecas, ahora el otro pie (Acrosport 1).*

En el caso de los alumnos aparecen feedbacks motivacionales que les dan a entender que la tarea es fácil y asumible, lo cual no sucede con las alumnas.

96. PO ( $\rightarrow O$ ): *así en escalera es bastante... eh si lo practicáis se consigue con bastante soltura. Esta que podéis hacer el día del examen, si lo practicáis conseguís bastante soltura haciéndola, no es difícil (acrosport 5).*

Los feedback reiterativos son los que más diferencias muestran en cuanto al género. En este caso, las chicas suelen recibir este tipo de feedback para recordar información sobre la ejecución de la tarea o sobre alguna información que se dio durante la explicación inicial. Los chicos, por su parte, lo que más reciben es información relativa a las normas del juego o del deporte que están practicando.

143. PO ( $\rightarrow A$ ): *tercer paso sigue siendo recto, quiero hacer una L, una L dos, así que hago rápido, rápido, lento. (Tango 2).*

481. PO ( $\rightarrow O$ ): *tiene que ser justo en medio. Vamos a hacer una cosa, vamos a hacer la melé aquí (Rugby 1)*

Por último, encontramos en esta subcategoría las secuencias de feedback interrogativo. Lo hemos denominado como secuencias ya que estos feedbacks tienen asociado un diálogo con el alumnado. No obstante, se dan casos en los que el profesor se contesta a sí mismo cuando lanza uno de estos feedback. Independientemente de estas consideraciones, la participación de las chicas en estas secuencias es algo mayor que la de los chicos. En cuanto a los contenidos de estas secuencias con las alumnas suele enfocarse hacia cuestiones de ejecución (táctica o técnica) y, en el caso de los alumnos, hacia cuestiones de normas, patrón que también hemos visto en el caso del feedback reiterativo.

169. PO: *y ahora seguimos eh seguimos, tú estás atrás y de repente voy a hacer una dejada aquí. ¿Si es muy cortita tu...?*

170. A: *me vengo aquí.*

171. PO: *exactamente, hacemos así. Seguimos. (Bádminton 3).*

258. PO: *¿qué falta ha cometido?*

259. O: *Patada.*

260. O: *Patada.*

261. PO: *patada no, adelantado ¿vale?*

262. PO: *¿cómo se sanciona eso?*

264. PO: *Melé, vale, venga iros para allá. (Rugby 1).*

### 2.1.3. Evaluación Global de la Tarea o Sesión

La tercera subcategoría relacionada con el *Desarrollo de las tareas* es la que tiene que ver con la *Evaluación Global de la Tarea o Sesión*. Este tipo de interacciones son muy poco frecuentes como pudimos ver al inicio del Apartado 2.1., aspecto que ya ha sido detectado en otras investigaciones (Hernández Álvarez, 2002; López Rodríguez, 2012).

Las interacciones que nos encontramos en esta subcategoría hacen referencia a la valoración de una actividad, del conjunto de la sesión o a la anticipación de contenidos de la siguiente sesión. Aunque los datos de participación son similares, las chicas vuelven a intervenir más que los chicos, esto se debe a que este tipo de interacciones suelen darse en el contexto de grupo de chicas (GA).

*164. PO (→GA): bastante bien, lo que sí que es verdad buscar alternativas, lo estaba diciendo antes, que, si hay gente que sí que lo ha buscado, al pase, corro y me bloquea, pase, corro y me bloquean. No, hay gente que, ya buscado, que ahora lo habéis hecho y este equipo cuando estabais por aquí antes también pase y otro pase rápido y pillas. María, habéis conseguido progresar más cuando habéis hecho un segundo pase. Lo habéis hecho bastante bien, venga, vamos para afuera, que os toca cambiaros (Rugby 3).*

### 2.1.4. Intervenciones Voluntarias del Alumnado sobre el Desarrollo de las Tareas

Esta subcategoría de interacciones está directamente relacionada con la iniciativa de la interacción (Categoría 1.4). Se trata de una serie de intercambios entre el alumnado y el profesor, cuya significación no se engloba de las categorías anteriores, pero que sigue aportando información sobre lo que sucede en la tarea. Estas secuencias de intercambio comienzan a iniciativa del alumnado (Categoría 1.4.2. Inicia una conversación) y pueden estar seguidas de una o varias intervenciones, por eso también engloban interacciones de la categoría 1.4.1. Contestación/Respuesta a preguntas directas.

A continuación, mostramos las subcategorías de orden inferior identificadas durante el análisis (Figura 69). De estas subcategorías, la primera de ellas referida a dudas podría haber sido incluida en una o varias de las subcategorías anteriores. No obstante, para seguir un criterio único hemos optado por valorar que todas ellas respondían al patrón de ser interacciones iniciadas por el alumnado.

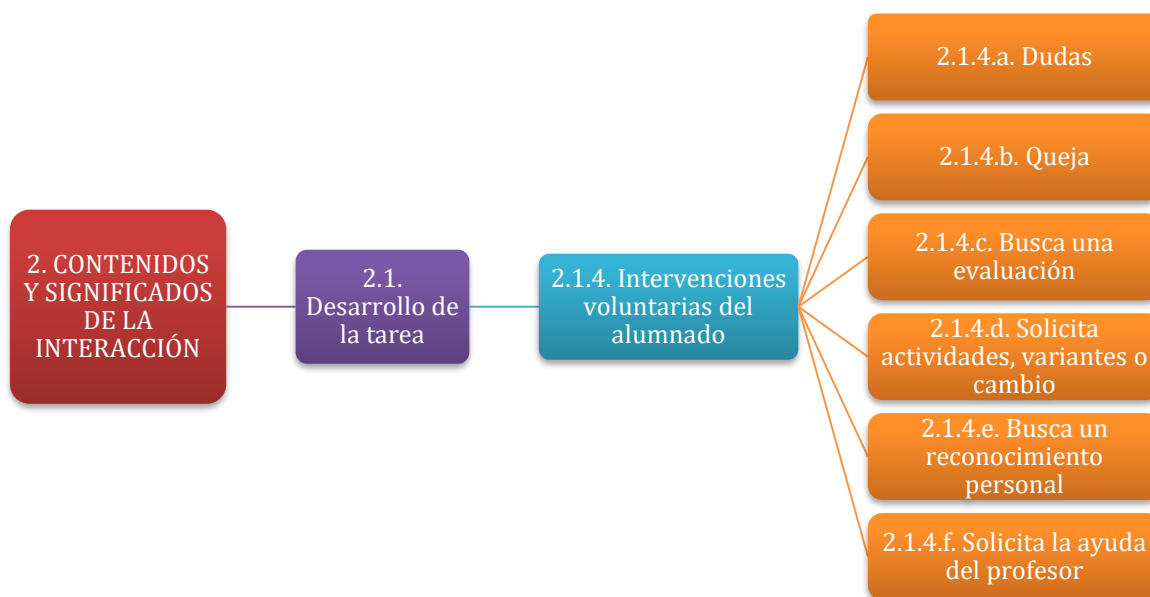


Figura 69. Árbol de subcategorías identificadas para 2.1.4. Intervenciones Voluntarias del Alumnado en el Desarrollo de las Tareas

En el primer acercamiento a los datos de la categoría 2.1. *Desarrollo de las Tareas*, ya vimos cómo las chicas asumían gran protagonismo en esta subcategoría. Esto se debe fundamentalmente a una mayor participación en todas las subcategorías inferiores que engloba, pero muy especialmente en las dos primeras que hemos denominado *Queja* y *Busca una Evaluación*.

En relación con la subcategoría de *Dudas*, ellas suelen preguntar más sobre cuestiones relacionadas con la gestualidad, la ejecución, las cuestiones tácticas y las decisiones. Este tipo de dudas son más frecuentes en expresión corporal, pero no son exclusivas de este tipo de unidades didácticas.

38. A: *que nunca me acuerdo ¿se anda con el pie derecho?*

39. PO: *ahora mismo, con este ejercicio tú ten en cuenta que la izquierda está pegada al suelo, sólo puedes hacer este gesto. Hombre, si va a freír espárragos no, no te queda otra. (Bádminton 1).*

Ellos suelen hacerlo, en general, sobre la información inicial de la tarea. Pero cuando contrastamos los datos con las unidades didácticas, vemos que sólo en expresión corporal hacen preguntas en relación con la gestualidad y la toma de decisiones sobre la tarea.

116. O: *¿entonces la vuelta hacemos 3 pasos dentro del paso básico?*

117. PO: *1-2-, 1-2-3 y paso atrás con la otra. (Chachachá 3).*

La subcategoría de las *Quejas* es la que mayores diferencias de género muestra. Las quejas son muy características dentro de las intervenciones de las chicas, especialmente por el contenido de las mismas. Por un lado, los chicos suelen quejarse por cuestiones interpersonales vinculadas a la relación con los iguales, también aparecen algunas quejas relativas a la tarea y su complejidad o por las normas de juego.

54. O: *me ha quitado la pelota.*

55. PO: *sentado muchas gracias.*

56. PO: *es que me ha quitado la pelota [Imita al alumno con tono de burla].*

Así mismo, dentro de las quejas sólo en las unidades didácticas de expresión corporal aparecen quejas relativas a su falta de capacidad para la actividad propuesta y la naturalización de su incompetencia.

47. O: *es que yo no tengo imaginación, ella fue a baile (Chachachá 5).*

122. O: *es que soy así de soso (Tango 4).*

En cambio, las chicas intervienen con *Quejas* relativas a cuestiones: interpersonales, sobre la tarea y, especialmente, sobre cuestiones intrapersonales, tipología que es casi exclusiva de ellas. Este tipo de quejas caracteriza en gran medida la actitud y el rol de género que las alumnas han ido aprendiendo con el paso de los años. Las quejas intrapersonales hacen referencia sobre todo a la falta de capacidad “*es que esto a mí no me sale*”. También sobre la naturalización de la incompetencia (“*es que yo no puedo*”, “*es que yo no valgo*”). Pero estas quejas adoptan muchísimos significados: falta de comprensión, cansancio, miedo, desmotivación e incluso rechazo de la actividad.

79. A: *yo esto no sé hacerlo.*  
 339. A: *¡ay! Jope.*  
 340. PO: *ahí te has incorporado bien.*  
 341. A: *ya, pero luego.*  
 342. PO: *pero siempre va a ser patada y me voy para delante, delante, atrás y así.*  
 (Tango 1).

154. A: *No puedo Juan, no puedo.*  
 155. PO: *pon las manos ahora el pie.*  
 156. A: *¿aquí?*  
 157. PO: *y yo estoy aquí por si acaso. Y ahora el otro pie.* (Acrosport 1).

Respecto a las intervenciones que *Buscan una Evaluación*, las encontramos tanto en el discurso de las chicas como en el de los chicos de una manera más equilibrada que las anteriores y referidas sólo a las unidades didácticas de expresión corporal. La idea suele ser la de llamar la atención del profesor para que emita un juicio de valor sobre la ejecución que están realizando.

71. A: *¿Juan es así?*  
 72. PO: *¿qué pasa?*  
 73. A: *es que hemos intentado.*  
 74. PO: *a ver ¿cómo es?* (Chachachá 5).

128. O: *¿seguro que eso vale?*  
 129. PO: *¿qué?*  
 130. O: *¿seguro que eso vale?*  
 131. PO: *sí, sí vamos no sé por qué tenéis que durar ni dejar de durar.* (Acrosport 5)

En relación con las tres últimas subcategorías: la *Solicitud de Variantes de la Actividad*, la *Búsqueda del Reconocimiento* o la *Solicitud de la Ayuda Externa del Profesor*, están también más presentes en el discurso de las alumnas, especialmente esta última.

109. A: *Juan, ¿tienes un momento por favor?*  
 110. PO: *sí, yo hago de chica ahora.* (Tango 1).

## 2.2. Organización de Aula

La categoría de *Organización de Aula* recoge todas aquellas interacciones en las que el profesor y el alumnado intercambian mensajes que se relacionan con la gestión de los recursos y las rutinas de aula. En muchas ocasiones, especialmente en la gestión de recursos, la relación con la tarea es muy estrecha y dentro de una misma intervención se lanzan mensajes relacionados con la categoría *Desarrollo de las Tareas* y con la de *Organización de Aula*. No obstante, la identificación de las subcategorías de la *Organización de Aula* establece con claridad qué información podemos encontrar en esta categoría. En la Figura 71 presentamos las subcategorías correspondientes a la categoría *Organización de Aula*.

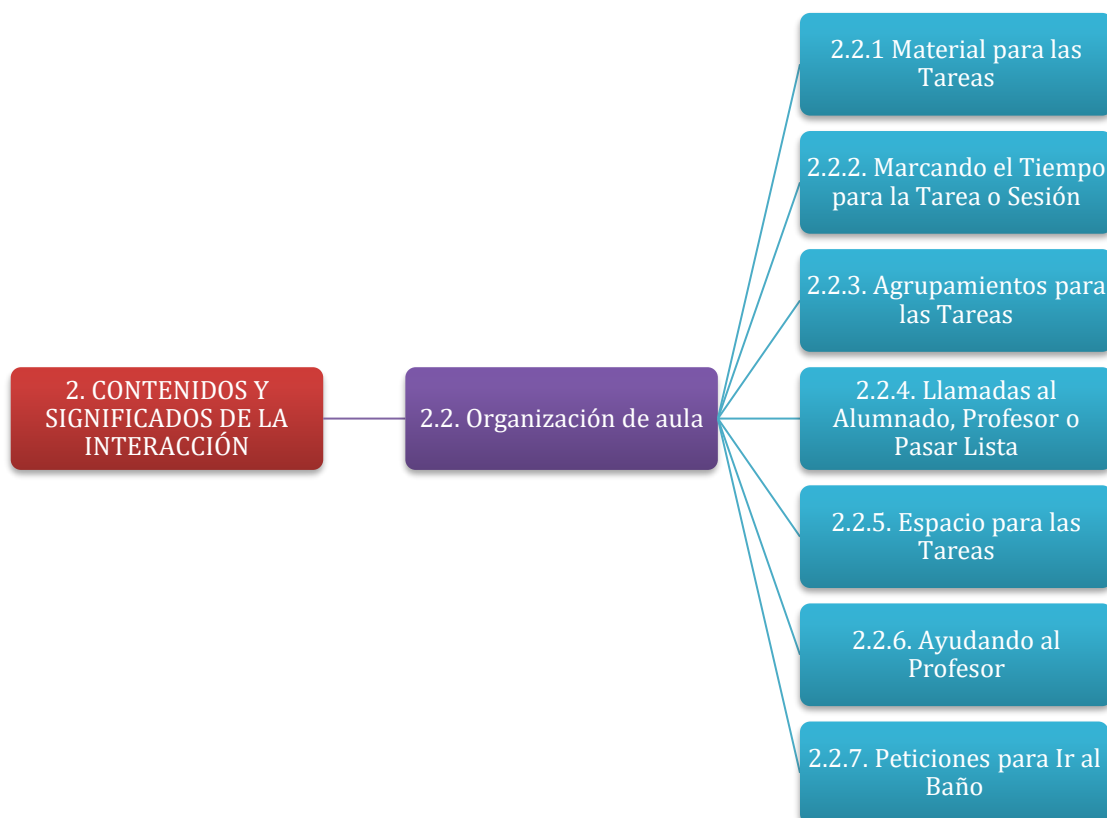


Figura 70. Árbol de subcategorías identificadas para los contenidos y significados de 2.2. Organización de Aula

Tal y como hemos hecho en la categoría de *Desarrollo de las Tareas*, presentamos en primer lugar los datos absolutos sobre las interacciones emitidas en relación con cada una de las subcategorías que se engloban dentro de los contenidos y significados relacionados con la categoría *Organización de Aula* (Tabla 30). Acompañamos los datos absolutos, de la distribución porcentual de las intervenciones que han realizado alumnas y alumnos en cada subcategoría, teniendo en cuenta el total de mensajes que emiten (Figura 71 y Figura 72, respectivamente).

Tabla 30. Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.2. Organización de Aula en relación con las personas que emiten el mensaje

Persona que emite	Subcategorías que engloba 2.2. Organización de Aula						
	2.2.1. Material	2.2.2. Tiempos	2.2.3. Agrupamientos	2.2.4. Llamadas	2.2.5. Espacio	2.2.6. Ayudando profesor	2.2.7. Peticiones Baño
1.1.1. (PO) Profesor	272	273	205	254	191	130	15
1.1.2. (A) Alumna	71	27	45	36	42	53	9
1.1.3. (O) Alumno	75	18	39	20	12	23	9

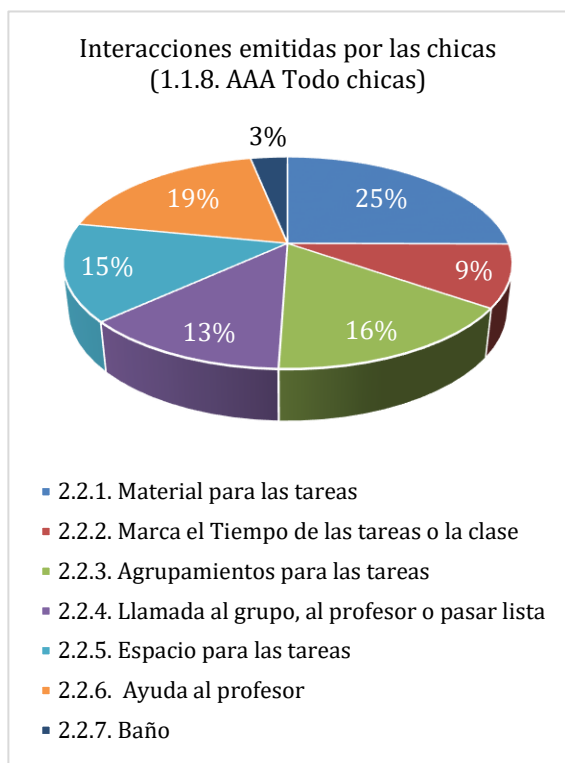


Figura 71. Distribución de las interacciones emitidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.2. Organización de Aula

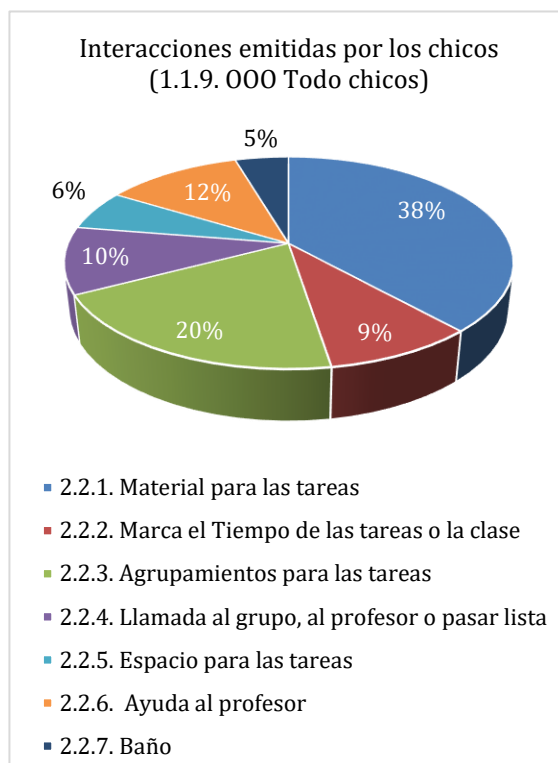


Figura 72. Distribución de las interacciones emitidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.2. Organización de Aula

En los datos absolutos podemos ver cómo las chicas, de nuevo, son quienes más intervenciones realizan en esta categoría, en conjunto, y en general para cada una de las subcategorías, excepto para la de *Material para las Tareas*. No obstante, las diferencias no son tan importantes como las que vimos en la categoría *Desarrollo de las Tareas*.

Además, vemos cómo las preocupaciones o los temas centrales de las intervenciones de alumnos y alumnas relacionadas con esta categoría son diferentes. En el caso de los chicos toman especial relevancia la subcategoría *Material para las tareas* y *Agrupamientos para las Tareas*. En el caso de las chicas, está más distribuido y, aunque las subcategorías *Material para las Tareas* y *Agrupamientos para las Tareas* son recurrentes, subcategorías como *Ayuda al Profesor* y el *Espacio para las Tareas* se vuelven más relevante si los comparamos con los abordados por los chicos.

De la misma manera, en la Tabla 31, presentamos los datos absolutos sobre los mensajes recibidos por el alumnado para cada una de las subcategorías de *Organización de Aula*. Esto nos da una muestra de cómo el profesor organiza el discurso hacia su alumnado en relación con la organización. Así mismo, en la Figura 73 y en la Figura 74, presentamos la distribución de los mensajes recibidos por alumnas y alumnos de manera independiente para cada una de las subcategorías y teniendo en cuenta el total de mensajes recibidos en la categoría de *Organización de Aula*.



Tabla 31. Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.2. Organización de Aula en relación con las personas que reciben el mensaje

Persona que recibe	Subcategorías que engloba 2.2. Organización de Aula						
	2.2.1. Material	2.2.2. Tiempos	2.2.3. Agrupamientos	2.2.4. Llamadas	2.2.5. Espacio	2.2.6. Ayudando profesor	2.2.7. Peticiones Baño
1.2.1. (PO) Profesor	146	47	85	61	54	75	18
1.2.2. (A) Alumna	85	69	49	44	56	71	7
1.2.3. (O) Alumno	109	38	53	34	45	39	8
1.2.4. (GM) Gr. Mixto	12	16	19	26	9	1	0
1.2.5. (GA) Gr. Alumnas	20	41	19	20	32	9	0
1.2.6. (GO) Gr. Alumnos	19	33	19	28	28	7	0
1.2.7. (T) Toda la clase	27	75	45	100	21	4	0

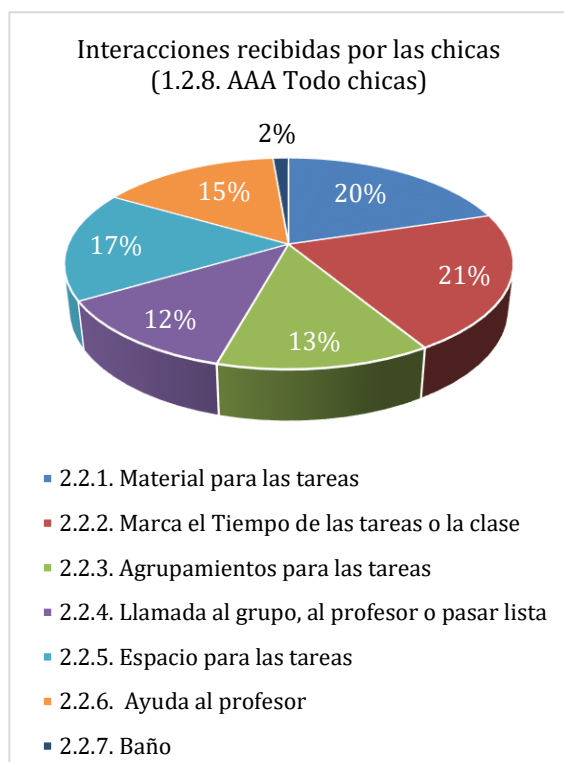


Figura 73. Distribución de las interacciones recibidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.2. Organización de Aula

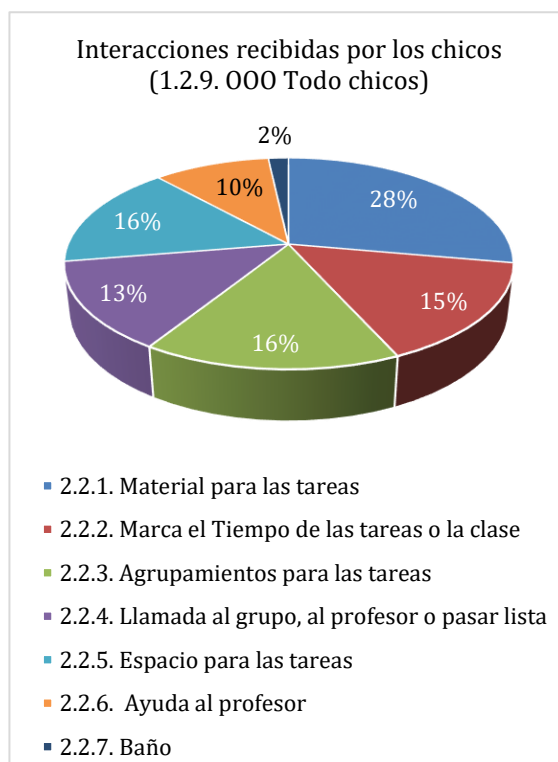


Figura 74. Distribución de las interacciones recibidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.2. Organización de Aula

Con estos datos podemos ver cómo existe una mayor distribución de los mensajes en las diferentes subcategorías, pero que siguen existiendo ciertos patrones que ya hemos visto en los mensajes emitidos por chicos y por chicas y que, por tanto, se refuerzan mutuamente. Sigue existiendo una temática prioritaria relacionada con la

subcategoría *Material para las tareas*, aspecto que es bastante lógico si pensamos en el carácter de la asignatura. También, vemos cómo la subcategoría *Marcando el Tiempo para las Tareas o Sesión* tiene mayor presencia, lo que nos indica que es una cuestión que está más presente en el discurso del profesor que en el del alumnado y, especialmente, en el dirigido a las chicas.

En el caso de los mensajes recibidos por los chicos, podemos ver cómo se refuerza la importancia de la subcategoría *Material para las tareas* frente a las chicas y, en menor medida, la subcategoría *Agrupamientos para las Tareas*. En el caso de las alumnas, se refuerza la idea de los mensajes relacionados con la subcategoría *Ayudando del Profesor*. Sin embargo, la subcategoría *Espacio para las Tareas* está más distribuida por lo que es una preocupación que parte de las alumnas.

A continuación, detallamos cómo se construyen las interacciones para cada una de las subcategorías relacionadas con la categoría *Organización de Aula*

### 2.2.1. Material para las Tareas

Como es sabido, en las sesiones de EF es frecuente el uso de material por parte de todo el alumnado. Esto conlleva una serie de labores de reparto, distribución, colocación, recogida, cambios, etc. que se manifiesta en el aula a través de múltiples intercambios, especialmente en las sesiones de iniciación deportiva, que son las que más lo requieren, justificando con ello la mayor intervención del profesor con alumnas y alumnos en la categoría de *Organización de Aula*. De las subcategorías relativas a la *Organización de Aula*, esta es la más presente tanto en el discurso del profesor como en el del alumnado, y tiene mayor relevancia en los intercambios con alumnos. Es habitual en las sesiones que existan situaciones más, o menos conflictivas, en las que se hace presente en las conversaciones la distribución del material, especialmente en el caso de los chicos.

183. PO: *¿y el balón? ¿y el balón?*

184. O: *se lo he dado.*

185. PO: *se han dejado allí los dos.*

186. PO: *dáselo a Sergio que te lo dé (Rugby 3).*

También son frecuentes las intervenciones en relación con la recogida de material, si bien este tipo de mensajes se dan con alumnos y alumnas, aparecen con mayor frecuencia en el caso de los chicos que se quedan hasta el último momento con el material.

275. PO: *señores, balones por favor a la esquina y nos vamos*

276. PO: *Eloy, Eloy, mete los balones amarillos, mételos en la red, porfa, que está ahí en la esquina,*

277. PO: *Javier.*

278. O: *Ya voy.*

279. PO: *balones amarillos a la esquina, o sea, a la red, y luego hay uno más de red, ese, el que llevas tú en la mano, ese también es de la red gracias Jorge, Raúl*

Otras cuestiones relativas al material que nos muestran ciertas diferencias de género es que ellos suelen intervenir para pedir más material o cambios del mismo, llegando incluso a ciertos conflictos. Este tipo de aspectos no suceden en el caso de las alumnas.

22. O: *oye Juan ¿hay más colchonetas?*

23. PO: *pero si tenéis cuatro ¿qué más queréis?*

24. O: *pues que ahí te matas.*  
 25. O: *teníamos una de ésas y nos la ha quitado algún flipao.*  
 26. O: *es que no entramos.*  
 27. PO: *¿y yo qué quieres que haga?*  
 28. O: *nos la ha quitado algún flipao de otro grupo*  
 29. PO: *solucionarlo pacíficamente por favor.*  
 30. O: *Juan es que.*  
 31. PO: *... disponemos de lo que disponemos, no tenemos 20 colchonetas para cada grupo lógicamente*

En el caso de las chicas, además del tema de reparto de material, aparecen intervenciones relativas a la música en las clases de expresión corporal. Entendemos la música como material, porque es el apoyo o el recurso, aunque no sea físico, que se utiliza en estas sesiones. Estas cuestiones son muy poco habituales en los chicos.

352. A: *Juan ¿qué música es esta?*  
 353. PO: *mira.*  
 354. A: *no.*  
 355. PO: *esta canción mola un montón.*  
 356. A: *no.*  
 357. O: *¿qué música es esta?*  
 358. PO: *Chicago.*  
 359. A: *Juan, no, no lo intentes, no tiene ritmo.*  
 360. A: *si claro Juan, pero...*  
 372. A: *es Chicago.*  
 373. PO: *está bien esa película. (Tango 4).*

### 2.2.2. Marcando el Tiempo de las Tareas o la Sesión

La gestión de los tiempos en las sesiones de EF es un tema recurrente y que también aparece en las interacciones verbales. Está muy dominado por la iniciativa del profesor y se dan muchos mensajes dirigidos al conjunto del grupo que marcan el inicio, final o cambio de las actividades. Esta subcategoría también tiene más presencia en las sesiones de iniciación deportiva y hacia ambos géneros, por lo que la diferencia entre unidades didácticas no responde a cuestiones de género sino de cómo se organiza el profesor en relación con cada tipo de unidad.

No obstante, hay algunas diferencias de género. En esta subcategoría son muy frecuentes los mensajes dirigidos a chicas cuya intencionalidad es la de que comiencen la actividad, aspecto que de cara a los chicos es menos habitual. Están caracterizados por intervenciones muy cortas y que aparecen fundamentalmente en las sesiones de iniciación deportiva.

93. PO: *venga va Paula. (Fútbol 1).*  
 317. PO: *Venga Elena va. (Bádminton 3).*

Otra de las diferencias que hemos encontrado ha sido en las intervenciones sobre la finalización de la sesión. Ellos preguntan por la hora, intervienen para quedarse más tiempo o porque se sorprenden cuando finaliza la clase.

343. PO: *vale, pues vamos a coger las cosas. Vámonos.*  
 344. O: *¿ya? (Bádminton 1).*  
 171. PO: *chicos quedan dos o tres minutos os vais a quedar u os vais.*

172. O: *nos quedamos un poco.*

173. PO: *chicos quedan dos o tres minutos ¿os vais a quedar u os vais? Por saberlo solo, me da igual.*

174. O: *Sí. (Acrosport 5).*

Aunque las alumnas también preguntan, lo hacen para saber si se pueden ir ya, cuando aún queda algo de tiempo de la sesión y el profesor, siempre les da indicaciones para seguir practicando.

382. A: *¿nos vamos ya?*

383. PO: *no, venga última jugada que nos vamos a ir.*

384. PO: *no, pero os da tiempo a una jugada o dos. (Rugby 2).*

383. A: *bueno, pero ya nos vamos, ¿no?*

384. PO: *todavía quedan 20 minutos... (Chachachá 2).*

### 2.2.3. Agrupamientos para las Tareas

Otro de los aspectos fundamentales de la gestión de una sesión de EF es la organización de los grupos de trabajo y sobre ello surgen numerosas intervenciones, tanto del profesor como del alumnado. En nuestra investigación, los mensajes que se cruzan en relación con esta cuestión están muy condicionados por las decisiones previas que el profesor ha tomado sobre cómo será la metodología de la sesión y la organización del conjunto de la clase.

Por un lado, en las sesiones de expresión corporal, el aprendizaje de los pasos de baile se realiza de manera individual y luego se lleva a la pareja (mixta siempre), estructura que se mantiene para los montajes finales. En el caso del acrosport, el trabajo es en pequeños grupos, obligatoriamente mixtos.

Por otro lado, en las sesiones de iniciación deportiva, el criterio habitual que se sigue es el de grupos de nivel, en unas ocasiones con niveles heterogéneos y en otras, la mayoría, con niveles homogéneos. La cuestión en estas sesiones es que los grupos homogéneos acaban siendo segregados y los grupos heterogéneos mixtos, donde el rol de las alumnas es siempre (justificadamente o no) el de las personas de clase con menor nivel. En este sentido los mensajes que manda el profesor llegan a ser contradictorios:

75. PO: [...] *En principio chicos por un lado chicas por otro. No me importa si un chico concreto que se le da muy mal la técnica, que ve que se le da muy mal la técnica, a lo mejor, es más, a lo mejor tiene menos coordinación de coger el balón o es menos rápido, ponerse con las chicas, que son menos rápidas, en ese aspecto tienen menos velocidad. (Rugby 2).*

339. PO: *no, no odiáis el deporte, Rocío odia el deporte, Marta no odia el deporte, o sea (Rugby 3).*

La realidad es que, aun existiendo alumnas con niveles altos de competencia en los deportes propuestos y alumnos con niveles bajos, cuando se hacen estos grupos de nivel los géneros quedan segregados. De este modo, en las clases de iniciación deportiva trabajan de manera segregada y en las de expresión corporal, obligatoriamente de manera mixta, aunque ello suponga romper la estructura inicial de parejas y hacer tríos, antes que tener una pareja de dos chicas o de dos chicos.

Realizadas estas consideraciones, los mensajes que emite el profesor tienen tres intenciones: la realización de grupos organizados según el género, la realización de grupos organizados según el nivel de competencia motriz y la realización de grupos sin un criterio preestablecido.

Cuando el profesor pide los grupos de nivel, la intervención del profesor es relativamente rápida y está integrada dentro de la explicación de la tarea, y acaba suponiendo la segregación de géneros cuando los niveles son homogéneos. La respuesta del alumnado a este tipo de interacción también muestra una diferencia de género. Por un lado, ellos sólo intervienen para ajustar el número de personas que integran el grupo

45. PO: *venga volvemos a hacer grupos, hacemos grupos de más o menos siete, ¿vale? como solemos hacer, más o menos con el mismo nivel cada grupo. grupos de siete con el mismo nivel más o menos cada grupo. [...]*

53. O: *aquí somos trece.*

54. PO: *no, hacer 5 y 6, dividíos 5 y 6, 5 y 6 y ya está. (Fútbol 2)*

Por otro lado, las chicas también realizan intervenciones en esta línea. Sin embargo, son más frecuentes otro tipo de intervenciones, normalmente para quejarse de la situación en la que se encuentran para formar los grupos.

43. A: *que no tenemos el mismo nivel nosotras.*

44. PO: *no, no, pero es verdad que no hay... es que aquí probablemente haya 29 niveles uno por cada gente.*

73. A: *pero ¿cómo sabemos qué nivel es?*

74. PO: *a ver, aquí podéis ponerlos. Estas dos pueden tener el mismo nivel que vosotras. Pero insisto, como dices tú, es que no tiene.*

75. A: *¿Valle y Laura?*

76. PO: *es que no todo el mundo tiene el mismo nivel, aquí hay 29 niveles, pero clarísimamente, aquí hay un nivel por persona, pero a la legua.*

77. PO: *poneos con estas dos... Haced una cosa, vosotras dos por ejemplo poneos en ese campo jugando una contra una. Y mientras vosotras dos jugáis con ellas. Luego llamo a otras dos, quedará una pareja libre, jugarán una contra una y mientras yo juego con la pareja esa, ¿vale? Hacerlo de esa manera. Porque es lo que voy a hacer hoy, voy a llamar a parejas todo el rato. (Bádminton 3).*

29. A: *pasa siempre lo mismo.*

30. PO: *¿qué?*

31. A: *pasa siempre lo mismo.*

32. PO: *¿por?*

33. A: *es que estamos to margis.*

34. PO: *no, pero es que... (Fútbol 1).*

En los casos en los que los agrupamientos tienen un criterio de organización por géneros sucede que, en el caso de hacer pequeños grupos mixtos, surgen conflictos en los que las chicas toman especial relevancia en las conversaciones.

257. PO: *chicas, aquí una de las tres, tiene que irse allí. Una de las tres tiene que ir allí, a mí me da igual porque sois tres y una o, dicho de otra manera, sois cinco, perdón siete y cinco.*

258. O: *pero en el otro grupo son tres chicas.*

259. A: *pero ya ¿qué más da?*

260. PO: *sí, porque en el otro grupo hay tres y tres, es más, falta un chico, en el otro grupo son tres y cuatro, en el otro grupo que hay ahí una.*

261. A: *¿pero por qué en este grupo?*

262. PO: *que no es porque sea este grupo porque aquí hay tres, y tres, y allí hay uno y cinco.*

263. A: *pero hay más grupos.*

264. PO: *pero de ellos ya han hecho el grupo, han dicho ya tenemos el grupo hecho, el único que falta es Blas y aquí son los dos grupos que no os habéis puesto de acuerdo. (Acrosport 1).*

También sucede que la organización de las parejas mixtas implica una colocación en el espacio particular, que lleva al profesor a asignar las parejas y las ubicaciones sin que, en general, se den intervenciones por parte del alumnado. Ocasionalmente surgen algunas protestas por parte de las alumnas por quedarse solas, situación que cuando se da en los alumnos no comentan nada.

251. PO: *un poquito para allá Laura.*

252. PO: *ahí perfecto.*

253. PO: *ponte allí con Laura.*

254. PO: *a ver conmigo, aquí conmigo, porfa.*

257. O: *¿y yo?*

258. PO: *aquí con ella (Tango 2).*

166. A: *¿y yo?*

167. PO: *tú ahora estás marginada, no, ahora te digo. Me pongo yo contigo (Chachachá 2).*

334. A: *¿me has dejado sin pareja?*

335. PO *sí. (Tango 1).*

En los casos de organización por criterio de género, el alumnado establece algunas intervenciones que buscan la ruptura de esos patrones.

413. A: *¿podemos chicas con chicas?*

414. PO: *no, otro día.*

415. O: *¿y nosotros?*

416. PO: *chicos, no perdamos tiempo. (Chachachá 2).*

Cuando no existe un criterio cualitativo para asignar grupos, lo que sucede es que las intervenciones del profesor cambian para cada tipo de unidad didáctica. Así, en las de expresión corporal, es él quien establece la manera de agruparse (lo cual suele implicar también la ocupación de espacios) y lo hace de una manera directiva y con una organización mixta.

45. PO: *Rocío, Miguel, Oriol, Julen y Marta conmigo, en filas y los demás.*

46. PO: *vale, bien 4, 5, 5, 6, 7.*

47. PO: *las dos últimas de esta fila pasan a la fila del fondo. (Chachachá 3).*

En iniciación deportiva, el profesor indica el número de personas que integran el grupo y el alumnado decide con quién y dónde ponerse. El alumnado acaba generando nuevamente grupos segregados y sólo se dan intervenciones en caso de dudas o de no encajar los números con la petición del profesor.

24. PO: *venga, hacemos cuatro grupos.*

25. A: *¿cuatro grupos de qué?*

26. PO: *más o menos de seis, más o menos.*

27. O: *¿de cuánto son los grupos?*

28. PO: *más o menos de seis. Es que chicos, los chicos sois menos. (Fútbol 1).*

A veces, en iniciación deportiva, cuando no existe criterio preestablecido, durante la propia organización de los grupos, acaba surgiendo una asignación por parte del profesor donde se segrega a chicos y chicas.

369. PO: *un partido normal y corriente, lo único que os he recordado es que no olvidéis las reglas, que no olvidéis las reglas que habéis aprendido. [...]*

372. PO: *chicas dividís, 3 y 3.*

373. PO: *chicos 3 y 3 ó 4 y 3. (Rugby 1).*

#### 2.2.4. Llamadas al Alumnado, al Profesor y Pasar Lista

Dentro de la categoría de *Organización de Aula* hemos identificado toda una serie de intervenciones muy cortas que tienen como finalidad llamar la atención de alguna persona de clase, ya sea porque el alumnado requiere al profesor, o porque el profesor requiere al alumnado. Estas intervenciones, en el discurso del profesor, están muy presentes a la hora de pedir la atención del grupo en el inicio de las clases, en los cambios de actividad, cuando debe darse la modificación de una situación, etc.

Nos interesa desde el punto de vista de género porque, como vimos en la Tabla 30 y en la Tabla 31, ellas realizan más llamadas al profesor que ellos y aparecen en todo tipo de sesiones. Además, ellos sólo realizan estas llamadas a su profesor en las sesiones de expresión corporal. En cuanto al formato, chicos y chicas siempre utilizan el nombre propio de su profesor.

430. O: *Juan.*

431. PO: *¿qué? (Tango 2).*

216. A: *Juan ven, ven un momento, ven*

217. PO: *voy para allá (Tango 4).*

Otra cuestión es que el profesor, cuando llama al alumnado, en el caso de los chicos es más frecuente que lo haga hacia los grupos (categoría 1.2.5 GO) y con las chicas lo haga de manera individual (categoría 1.2.2 A). Así mismo, este tipo de llamadas, en el caso de las chicas se dan mucho más en las sesiones de iniciación deportiva que en las de expresión corporal.

Otra de las labores de aula del profesor es la de pasar lista. Se trata de un tipo de llamada que se da al inicio de la clase y que normalmente realiza de forma rápida y donde el alumnado, con independencia del género, suele colaborar corroborando si alguien ha venido o no.

18. PO: *María no viene, Alejandro, tampoco, Julen, Marta, Marina, ¡ah! se ha ido Marina, Ignacio, Laura, Javier, Lucía, Marta, Sergio, Álvaro, Diego, Sandra, Marta, ¿Álvaro?*

19. O: *No. (Rugby 1).*

01. PO: *¿Ha faltado alguien?*

02. A: *no. (Tango 2).*

#### 2.2.5. Espacio para las Tareas

El *Espacio para las Tareas* es una subcategoría que hace alusión a las intervenciones que indican o plantean dudas sobre dónde se debe estar trabajando en cada momento de la sesión o para cada tarea. Esta subcategoría, como la de los *Agrupamientos para las Tareas*, también está muy condicionada por la forma de trabajo

del profesor en las sesiones y las diferencias que establece en las unidades didácticas de expresión corporal y de iniciación deportiva. Las tareas de iniciación deportiva, en pequeños grupos, llevan a utilizar el espacio de un modo diferente a cuando, en expresión corporal, todo el grupo debe adoptar una distribución concreta para realizar todas las personas al tiempo una serie de pasos o cuando las parejas/grupos se colocan para la preparación de los montajes finales. No obstante, al contrario que en los agrupamientos, los criterios para el uso del espacio implican del mismo modo a alumnos y a alumnas. Sin embargo, hemos encontrado diferencias en los tipos de mensajes que emiten o reciben ellos y ellas.

Las diferencias que hemos encontrado radican en que las intervenciones dirigidas hacia los alumnos se producen en su mayoría cuando todas las personas de clase deben adoptar una distribución y colocación concreta en el espacio, lo cual es más frecuente en las sesiones de expresión corporal. Además, el profesor tiene que, casi alumno por alumno, ir dándoles pautas para colocarse, insistiendo constantemente en esta cuestión.

101. PO: *Chicos, nos ponemos en, perdón. Chicos ¿sabéis hacer un círculo?*  
 102. O: *sí.*  
 103. PO: *¿sí? y ¿sabéis ponernos en un círculo con una distancia más o menos equidistante entre unos y otros?*  
 104. O: *sí.*  
 105. PO: *Sí, Chicas ponerlos en el medio.*  
 106. PO: *y chicos en un círculo.*  
 114. PO: *chicas mostrarles que sabéis hacer un círculo de manera equidistante.*  
 115. PO: *¡ya! chicos al medio.*  
 116. PO: *chicas hacer un círculo.*  
 117. PO: *chicos hacer...*  
 118. PO: *chicas, perdón hacer un círculo.*  
 119. PO: *chicas hacer un círculo se iban a poner ellos que ellos no saben.*  
 120. PO: *ya. (Chachachá 2).*
97. PO: *Carlos, Carlos vente para allá.*  
 98. PO: *Jorge ponte allí al lado de Juan.*  
 99. PO: *Carlos ponte aquí tú.*  
 100. PO: *gracias.*  
 102. PO: *allí, allí. (Tango 1).*

En el caso de las chicas, la mayoría de las intervenciones en relación con el espacio surgen cuando la organización es en pequeños grupos, habitualmente en iniciación deportiva. En este caso, las situaciones que se dan están caracterizadas no sólo por la intervención del profesor, sino por la intervención de las alumnas, que emiten bastantes más mensajes que los chicos en relación con esta subcategoría fundamentada en las dudas que les surgen al respecto.

19. A: *¿hasta dónde?*  
 20. PO: *yo te digo. tú vete para allá.*  
 22. PO: *Marina, más para acá, a la altura del dibujo.*  
 23. A: *¿a la altura de qué?*  
 24. PO: *del dibujo.*  
 25. A: *Vale.*  
 26. PO: *por ahí, vale.*  
 28. A: *¿allí?*



29. PO: *No, no, Lo vas a ver ahí, porque si no, si os paráis os tocaría pasar por la izquierda. (Fútbol 3).*

Otra cuestión que surge, solo en el caso de las chicas, son intervenciones que tienen que ver con la falta de espacio a la hora de realizar las actividades prácticas, dando muestra de que son ellas quienes se quedan sin espacios, aspecto que se ha observado como indicador de igualdades o desigualdades (Alonso Rueda, 2007; Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Vilanova Soler & Soler Prat, 2012).

72. A: *no hay hueco.*

73. PO: *eso iba a deciros ahora mismo...*

74. PO: *chicos...*

75. PO: *Cristina, echarlos un poquito para allá. Es que aquí no hay, están todas pegadas.*

76. PO: *a parte que, es verdad, allí están jugando tres, allí están vacíos. (Bádminton 1).*

### 2.2.6. Ayudando al Profesor

Dentro de la gestión de la clase, en ocasiones el profesor pide la colaboración del alumnado o es ayudado de forma voluntaria por alguien. Este tipo de intervenciones están incluidas en esta subcategoría: **Ayudando al Profesor**. No implican a las situaciones en las que todo el alumnado debe hacer algo que facilite la organización de la clase como rutina de comportamiento, sino aquellos “favores” concretos que surgen en el aula. Este tipo de tareas se han señalado como un aspecto a considerar desde la perspectiva de género (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990) Estas situaciones, como veíamos en la Tabla 30 y en la Tabla 31, son más frecuentes con las alumnas que con los alumnos. Pero, como veremos, no es sólo en la frecuencia donde radica la diferencia de género.

Por un lado, este tipo de ayuda y colaboración con los chicos se relaciona con la recogida final de material, porque ellos se han quedado hasta el último momento, a demanda del profesor y en las sesiones de iniciación deportiva.

340 .PO: *Dani, toma, porfa.*

341. PO: *este no, este no.*

342. PO: *los balones amarillos aquí porfa son para abajo esto.*

344. PO: *Miguel, déjame ese balón. (Fútbol 1).*

Por otro, en el caso de las chicas aparece relacionado con peticiones del profesor para que les recuerde alguna cosa en clase o para colaboración en tareas que afectan y se hacen visibles al conjunto de la clase.

78. PO: *Recuérdame que os tengo que decir una cosa respecto a eso ¿vale?*

79. A: *vale (Acrosport 1).*

412. PO: *chicas, le dais el peto a Marina, ponga y el balón, y el balón.*

413. PO: *chicos, venimos, el peto se lo damos a Marina y el balón.*

414. PO: *Carlos.*

415. PO: *el peto a Marina porfa (Rugby 2).*

También aparecen situaciones en las que ellas son quienes se ofrecen para esa colaboración, es decir, que muestran su iniciativa para colaborar con el profesor o directamente realizan una tarea que facilita la labor del mismo.

24. A: *¿Ayudo?*

25. PO: no es que no hay que hacer nada, voy a pasar lista, voy a ver que están todos y que se pongan a trabajar (Acrosport 5).

### 2.2.7. Peticiones para Ir al Baño

Por último, hemos incluido en esta categoría todas las peticiones del alumnado para ir al baño ya que implica una serie de decisiones que afectan a cómo el profesor va organizando la sesión y adaptándose a las circunstancias del alumnado. Esta subcategoría no muestra diferencias de género, de manera que, tanto en conteo como en su forma, el alumnado interviene en relación con este tema de la misma manera.

## 2.3. Comunicación Interpersonal

La categoría de *Comunicación Interpersonal* tiene que ver con todas las interacciones que van más allá de la tarea y la organización en sí misma. No obstante, debemos tener en cuenta que, en el marco de una sesión de EF, siempre existe una vinculación. Dentro de esta categoría hemos podido identificar varias subcategorías (Figura 75). Como iremos viendo a continuación, la categoría está definida fundamentalmente por las dos primeras subcategorías, *Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados* y las *Bromas* pues conforman el grueso de las interacciones identificadas como *Comunicación Interpersonal*.

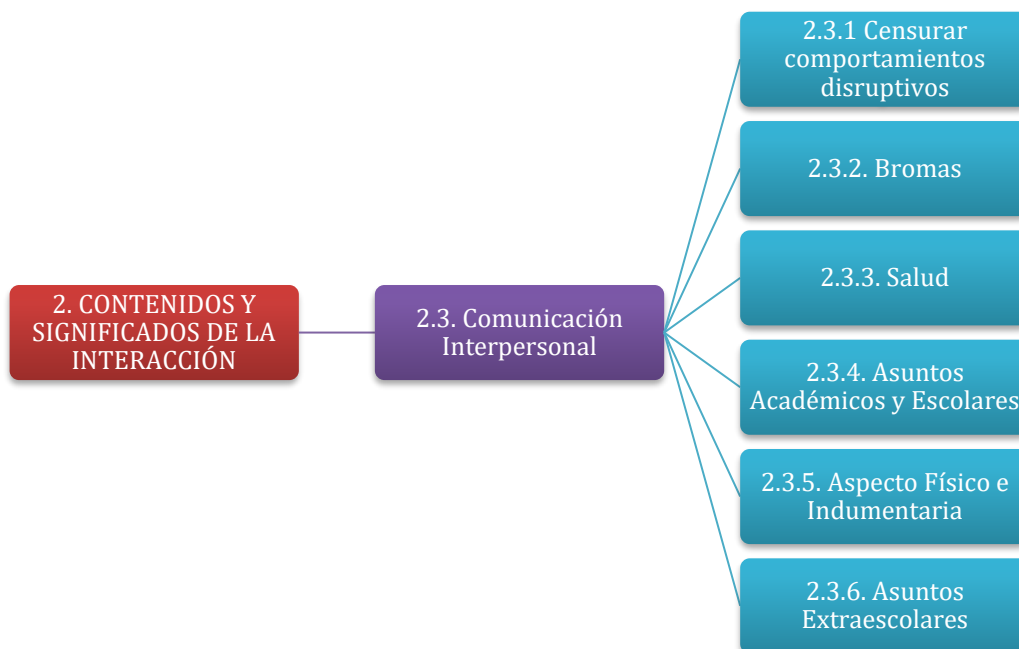


Figura 75. Árbol de subcategorías identificadas para los contenidos y significados de 2.3. Comunicación Interpersonal

En la Tabla 32 podemos ver los resultados obtenidos sobre la emisión de mensajes para estas subcategorías. También presentamos los datos porcentuales sobre cómo se distribuyen las emisiones de alumnas (Figura 76) y de alumnos (Figura 77) para cada una de las subcategorías identificadas dentro de la categoría *Comunicación Interpersonal*. Vemos que, en este caso, los datos absolutos y los porcentuales aportan la misma información.

Tabla 32. Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.3. Comunicación Interpersonal en relación con las personas que emiten el mensaje

Persona que emite	Subcategorías correspondientes a 2.3. Comunicación Interpersonal					
	2.3.1. Censurar	2.3.2. Bromas	2.3.3. Salud	2.3.4. Académico	2.3.5. Aspecto	2.3.6. Extraescolar
1.1.1. (PO) Profesor	339	242	71	32	35	20
1.1.8. (AAA) Todo chicas	13	112	21	17	16	19
1.1.9. (000) Todo chicos	64	50	15	18	17	1

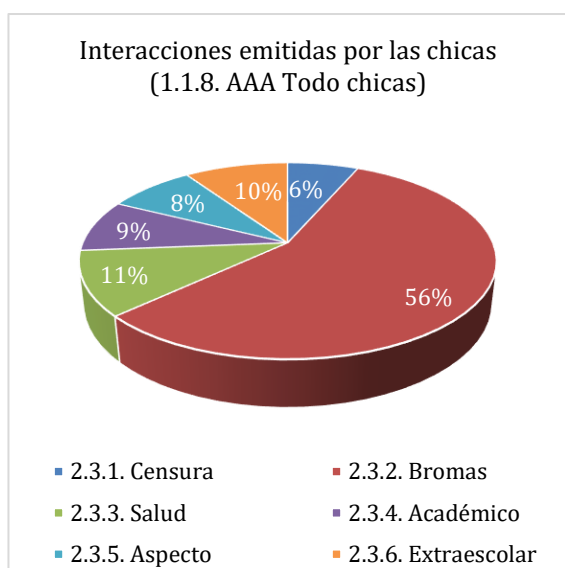


Figura 76. Distribución de las interacciones emitidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.3. Comunicación Interpersonal

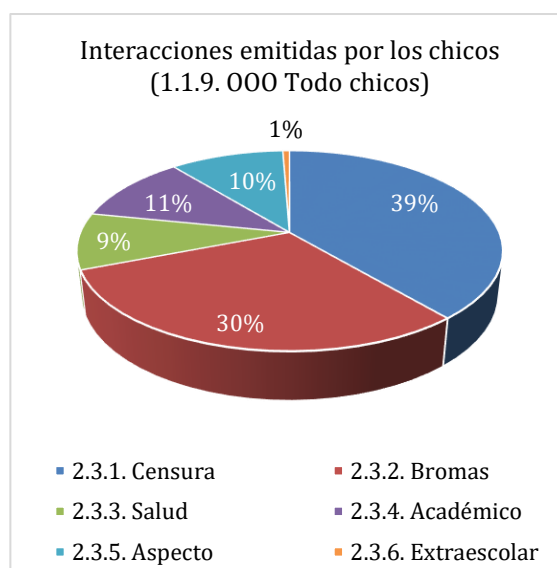


Figura 77. Distribución de las interacciones emitidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.3. Comunicación Interpersonal

Comenzamos el análisis de estos datos teniendo en cuenta que, de nuevo, es el profesor quién realiza la mayor parte de las intervenciones analizadas en toda la categoría, especialmente en la subcategoría *Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados*. Por otra parte, las emisiones del alumnado nos muestran una gran diferencia entre ambos géneros. En la Figura 77 podemos ver que las intervenciones de los alumnos se relacionan en mayor medida con las subcategorías *Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados*, en primer lugar, y *Bromas*, en segundo. La subcategoría *Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados* son un tipo de intervenciones dominadas por el profesor donde trata de poner los límites al alumnado y las normas de comportamiento del aula, por lo que la emisión de los chicos en este caso, refleja la reacción de los mismos ante este tipo de interacciones por parte del profesor.

Por otro lado, las intervenciones de las alumnas se relacionan fundamentalmente con la subcategoría que hemos identificado como bromas, siendo de hecho algo más de la mitad de sus intervenciones las vinculadas a esta subcategoría.

De esta manera, ellas suelen interactuar y encontrar la vinculación con el profesor a través de este tipo de interacciones.

Las intervenciones para las subcategorías de *Salud, Asuntos Académicos y Escolares, Aspecto físico e Indumentaria y Asuntos Extraescolares*, tienen un reparto similar en la emisión para ambos géneros. Por ello, nos centraremos en profundizar en la recepción de mensajes y en el contenido de los mismos, lo que nos puede aportar algo más de información con respecto a las subcategorías mencionadas.

En la Tabla 33 recogemos los resultados absolutos relativos a las interacciones recibidas por el alumnado para cada una de las subcategorías recogidas en las intervenciones de carácter interpersonal. En la Figura 78 y la Figura 79 podemos ver los datos porcentuales para cada género, dándonos muestra de cómo se distribuyen el total de las interacciones para esa categoría.

Tabla 33. Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.3. Comunicación Interpersonal en relación con las personas que reciben el mensaje

Persona que recibe	Subcategorías correspondientes a 2.3. Comunicación Interpersonal					
	2.3.1. Censurar	2.3.2. Bromas	2.3.3. Salud	2.3.4. Académico	2.3.5. Aspecto	2.3.6. Extraescolar
1.2.2. (A) Alumna	39	106	30	15	18	19
1.2.3. (O) Alumno	130	70	29	12	13	1
1.2.4. (GM) Grupo Mixto	16	12	2	3	0	0
1.2.5. (GA) Grupo de Alumnas	38	22	3	0	0	0
1.2.6. (GO) Grupo de Alumnos	38	10	5	2	0	0
1.2.7. (T) Toda la clase	77	20	2	0	3	0

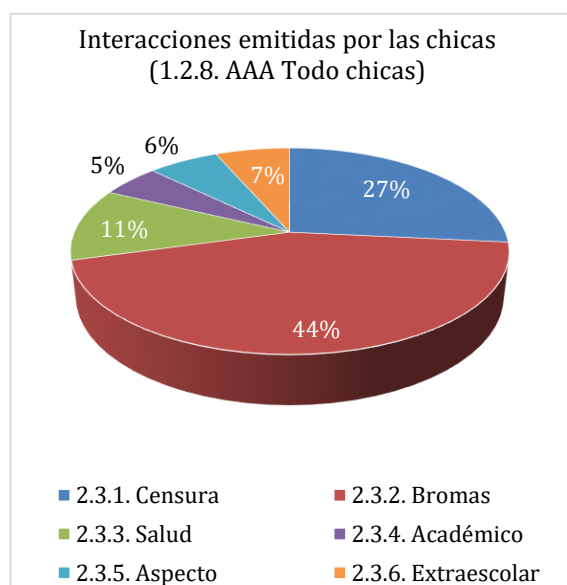


Figura 78. Distribución de las interacciones recibidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.3. Comunicación Interpersonal

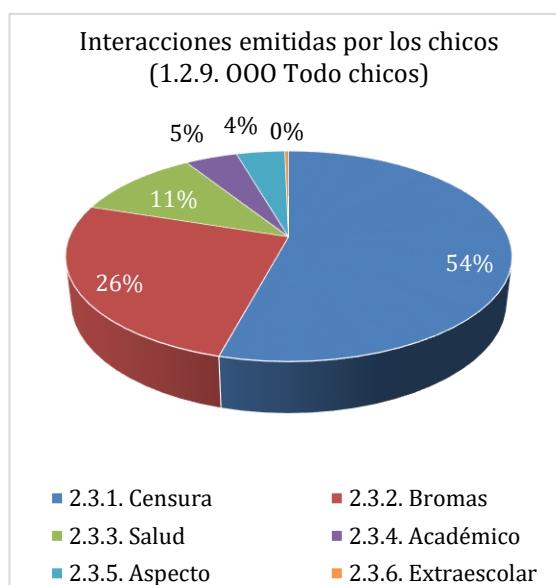


Figura 79. Distribución de las interacciones recibidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.3. Comunicación Interpersonal

De manera paralela a lo que sucedía con los datos relativos a la emisión de las interacciones, los resultados de la recepción nos muestran cómo existe una diferenciación entre ambos géneros en relación con las subcategorías de *Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados* y *Bromas*. Una vez más vemos cómo las emisiones-recepciones se alimentan y refuerzan entre sí. Entre las cuestiones más destacables podemos ver que ellos reciben muchas más intervenciones sobre la subcategoría *Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados* de los comportamientos que ellas. Ahondando en la cuestión de la censura, si analizamos conjuntamente los datos de emisión y los de recepción, vemos que, aunque ellas y ellos reciben mensajes de censura, son ellos quienes reaccionan en mayor medida ante esas interacciones contestando al profesor.

Otro punto importante que podemos corroborar con los datos de recepción, es que ellas también reciben más interacciones sobre la subcategoría *Bromas* que ellos. Y aunque los datos de emisión mostraban que ellos emitían un porcentaje menor de bromas que ellas, el profesor sí que interactúa con los chicos a través de este tipo de mensajes.

El resto de subcategorías, como veíamos en el análisis de las interacciones emitidas, tienen un peso menor y un reparto similar entre ambos géneros. También podemos observar una menor presencia de la recepción en los mensajes hacia los pequeños grupos (GO, GA, GM) y el gran grupo (T). Esta cuestión se debe fundamentalmente a la naturaleza de la categoría, pues al ser un medio para establecer vínculos profesor-alumnado, la interacción suele ser individualizada. No obstante, las dos subcategorías principales, *Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados* y *Bromas*, si tienen presencia en la recepción de mensajes en grupo y, como veremos, hacen referencia a llamadas de atención hacia un colectivo, en el caso de la censura, o una broma que se realiza con o hacia un grupo de personas.

### **2.3.1. Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados**

Las intervenciones identificadas en la subcategoría *Censura y Comportamientos Disruptivos o Inadecuados* hacen referencia a los mensajes que surgen por parte del profesor para establecer los límites y las normas de clase. Por tanto, están muy relacionadas con los comportamientos de aula, especialmente con los negativos, las conductas disruptivas, que resultan inadecuadas para el funcionamiento de la clase o el proceso de aprendizaje. Las interacciones de este tipo que parten del profesor han sido estudiadas en el marco de las investigaciones del feedback (Castillo Andrés, 2009; Duffy, Warren, & Walsh, 2001; Hernández Álvarez, 2002; Koca, 2009; López Rodríguez, 2012; Smith & Smoll, 1990; Vázquez Gómez et al., 2000, entre otros estudios). En esta subcategoría, además recogemos las intervenciones del alumnado que surgen como reacción a la censura. Es en este punto donde existen las primeras diferencias de género por la mayor reacción de los alumnos que de las alumnas.

A lo largo de todo el proceso de categorización hemos podido observar diversos tópicos en torno a los que giran estas intervenciones de *Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados*: relaciones entre el alumnado, llamadas de atención por temas de material, actitud negativa frente a la práctica o los comportamientos genéricos inadecuados. En la mayoría de los casos este tipo de mensajes son más frecuentes hacia los chicos que hacia las chicas y su reacción también.

Las mayores diferencias de género las encontramos en las situaciones en las que se censura las relaciones inadecuadas entre compañeras y compañeros de clase. Este tipo de interacciones son casi exclusivas para los chicos y para las sesiones de expresión corporal. Y tienen que ver con no querer practicar con otra persona de la clase, insultar o meterse con otra persona.

226. PO: *estás fatal ;eh! Navas.*

227. O: *¿qué?*

228. PO: *fatal*

229. O: *¿fatal?*

230. PO: *y sabes a que me refiero ¿no?*

231. O: *¿qué?*

232. PO: *tú lo sabes a que me refiero.*

234. O: *es porque no todos han bailado con ella, ¿no?*

235. PO: *bueno, pues entonces sabes de qué hablo.*

236. PO: *pero a ti te da igual la gente, yo te evalúo a ti, ¿vale? (Chachachá 2).*

A lo largo de las clases, se suceden una gran cantidad de intervenciones dirigidas a censurar comportamientos de carácter general que se consideran inadecuados que dificultan el proceso habitual de las sesiones: hablar, no prestar atención, alumnado que se incordia, uso inadecuado del lenguaje, etc. Este tipo de censuras también tienen mayor presencia en los alumnos que en las alumnas.

De todos estos comportamientos inadecuados de carácter general, las chicas solo reciben censura en el caso de estar hablando o de no prestar atención; ya sea de manera individual o grupal, en sesiones de iniciación deportiva o de expresión corporal.

73. PO: *oye chicas, chicas ¿cada vez que cambiemos de ejercicio vais a hablar?*

74. A: *no*

75. PO: *pues ¿calláis ya por favor? (Fútbol 2).*

Aunque este tipo de censura a comportamientos genéricos también está presente en el discurso hacia los chicos, existen otros comportamientos por su parte que reciben mensajes de censura: no enterarse de qué deben hacer, las peleas, la falta de cuidado del material, etc.

377. PO: *Diego ¿tú te crees que esto es normal en clase? eh? [dos alumnos salen corriendo, persiguiéndose el uno al otro].*

378. O: *Es que, me está pegando.*

379. PO: *ponte en tu sitio.*

380. PO: *Diego, Diego te estoy hablando: ¿tú te crees que esto es normal en clase?*

381. O: *¿qué?*

382. PO: *que estamos en clase, claro. (Chachachá 2).*

Otra cuestión que es casi exclusiva para los alumnos son las censuras relacionadas con el material. Las hemos incluido en esta subcategoría porque tienen que ver con cómo se distribuye el material, si se reparte de manera equitativa; también se relaciona con la indumentaria de EF como rutina y hábito de higiene, etc. Las censuras de este tipo, hacia los chicos, aluden sobre todo a temas de reparto equitativo de material, en el caso de las alumnas, aunque con poca presencia, a temas como el uso de los petos en las actividades o el material que deben traer a la sesión.

3. PO: *Alejandro ¿cuántos tenis? Alejandro ¿cuántas tenis? Alejandro, mírame.*

4 O: *Es que tienen muchas.*

5. O: *¿Y ellos?*

6. PO: *pero con toda la lógica del mundo, que tienen dos, macho, o sea que esperáis, como si quieren coger otra, porque tenéis cinco y tienen tres.*
7. O: *no, es que el otro día nos quedamos con dos porque dijeron que el primero que llegara y cogieron todas.*
8. PO: *pero que no digo que no, no es así, porque lo digo yo.*
9. O: *pues el otro día.*
10. PO: *vosotros tenéis cinco y ellos tienen tres y es lo que no puede ser (Acrosport 5).*

431. PO: *no pónitelo, aunque sea solo, por un lado, que sea solo para verlo.*
432. PO: *pónitelo bien, pónitelo bien, jope no seas pesada Marta. [...]*
436. A: *¿Así, Juan?*
437. PO: *pónitelo, no, no, no se juega ya hasta que te lo pongas. Eres la única que no te lo pones, otra.*
438. A: *es que me queda pequeño.*
439. PO: *pero ¿qué más da que le quede pequeño?*
440. A: *pues que no le cabe. (Rugby 1).*

Por último, en las interacciones emitidas por el profesor analizadas, encontramos un tipo de censuras referidas a las actitudes negativas frente a la práctica en las clases de EF. La frecuencia es baja para ambos géneros, pero tiene una mayor presencia en el caso de las chicas, especialmente cuando están en grupos de chicas. Las temáticas que adopta el discurso en este sentido también son diferentes para cada género. En el caso de las alumnas suelen referirse a no tomar en serio el contenido o a la ausencia de práctica. En el caso de los alumnos, se refieren a situaciones en las que no están haciendo la actividad que se ha pedido o la falta de preparación del examen.

53. PO: *¿qué os pasa? [Risas de las chicas].*
54. PO: *a todas y cada una de las chicas, excepto una o dos. Excepto una o dos.*
55. PO: *¿qué pasa? ¿Lo hacemos o no? No entiendo nada digo. Es que no he exagerado. Yo estaba mirando así, ninguna de las chicas estando mirando aquí, ni una estaba viendo el ejercicio, ni una. Os juro que no estoy exagerando, estabais aquí. Y de verdad que no exagero nada, estabais siguiendo a la marea, la marea os lleva os va, no hacéis nada ningún gesto de los que os toca hacer. (Tango 2).*
68. PO: *chicos, eso no lo he pedido yo.*
69. O: *has dicho.*
70. PO: *es que no he pedido cambio todavía.*
160. PO: *no, todavía no he dicho cambio, siempre o a él de cerca, o aquí largo. (Bádminton 1).*

Con todo esto podemos observar cómo la presencia de la subcategoría *Censura y Comportamientos Disruptivos o Inadecuados* es mayoritaria en los intercambios con los chicos, quienes también reaccionan más ante estas cuestiones. Así mismo, la censura presente tanto en las interacciones hacia alumnas como hacia alumnos, sigue pautas generales comunes, pero con diferencias en el contenido para cada género.

### 2.3.2. Bromas

Dentro de la categoría de *Comunicación Interpersonal*, encontramos la subcategoría denominada *Bromas*. Este tipo de intercambios generan un clima de confianza dentro del aula; las temáticas en torno a las que surgen las bromas son muy variadas y muestran un sesgo de género. En primer lugar, debemos recordar que aparecen con mayor frecuencia en el intercambio con las chicas (tanto en emisión como en recepción) y, además, la variedad de las bromas también es mayor. Así mismo,

aparecen en los intercambios con los chicos, aunque en comparación con la subcategoría anterior, la presencia es menor.

En segundo lugar, vemos cómo los contenidos de la subcategoría *Bromas* suelen estar dirigidos a la falta de capacidad motriz, la torpeza y la debilidad para ambos géneros, aunque más en el caso de las alumnas.

117. PO: *oye chicos, si dais os tenéis que acercar, si sois malos yo no tengo la culpa.*

118. O: *sí, ya.*

119: *pues os acercáis. (Fútbol 1).*

377. PO: *vaya grupito, vaya quejicas.*

378. A: *somos las que mejor lo hacemos.*

379. PO: *eso por supuesto.*

381. PO: *estáis demasiado mal acostumbradas al pabellón, al calorcito y a la sombra.*

*(Rugby 3).*

En tercer lugar, hemos encontrado que el resto de bromas tienen más peso o son casi exclusivas con los chicos. Así, por ejemplo, los chicos bromean acerca de su superioridad física. En este caso, además el profesor también sirve de referente porque hace esas bromas con ellos sobre su propia superioridad motriz.

244. PO: *¿Has visto? Mucho mejor.*

245. A: *es guay.*

246. PO: *claro.*

247. O: *hay mucho fémur*

248. PO: *mucho fémur, parece una tabla de planchar. (Acrosport 4).*

*[El profesor está jugando con una pareja de alumnos y la jugada se interrumpe por una persona que se cruza].*

131. PO: *Árbitro.*

132. PO: *imaginaros que he conseguido el punto porque estaba hecho, estaba hecho.*

*(Bádminton 5).*

El resto de bromas dentro del discurso de las chicas aparecen en relación con temas variados: sobre aspectos de la indumentaria, sobre la relación personal con el profesor, sobre momentos en los que el profesor juega con ellas, las interrumpe o las incordia, sobre la grabación, etc.

293. A: *que voy hacer que me divierto [irónica].*

294. PO: *vale, o sea, pero la idea es eso justo, como veis, lo que estamos trabajando en realidad es el manejo de balón porque no tengo que tirar ni nada, tengo que hacer pequeños gestos para cubrir el balón.*

295. A: *¿podemos arrancarle la cabeza?*

296. PO: *pero poco.*

299. PO: *pero bien, sin morderla, ni escupirla ni nada.*

300. A: *deja de vacilarme anda. (Fútbol 2).*

26. A: *que calvito preferido.*

27. A: *¿a que no sabes qué?*

28. PO: *todo esto lo están grabando.*

29. A: *por eso mismo para que vean que tenemos confianza.*

30. PO: *claro, qué cariño. (Rugby 3).*



### 2.3.3. Salud

El análisis de la subcategoría referida a la *Salud* muestra un equilibrio en la presencia de los intercambios tanto con alumnos como con alumnas. Las diferencias se deben a las cuestiones que tratan en cada una de las conversaciones. Esta subcategoría está muy relacionada con las lesiones que el alumnado trae de días anteriores, en este caso las chicas suelen intervenir más que los chicos y la interacción, en el caso de los chicos, viene iniciada por el profesor.

De manera general, ellos hablan sobre la prevención de lesiones, la seguridad en la sesión y las adaptaciones de la actividad que están realizando.

76. PO: *hoy no hagas mucho.*

77. O: *no, si no.*

78. PO: *cuando vas hacer una acrobacia puedes ponerte en los sitios, pero sin llegar a hacerlo.*

79. O: *lo hago lo que puedo, por ejemplo, hay una que la que me cogía y me tiraba de cabeza.*

80. PO: *sí.*

81. O: *que es al principio como hay mucha altura no puedo poner la mano porque me da miedo.*

82. PO: *no, no, apoya un poco así el brazo. (Acrosport 5).*

En el caso de las chicas, las intervenciones se refieren a quejas y la demanda de una adaptación, las lesiones durante la sesión, o a la menstruación.

265. PO: *¿qué tal? [pregunta tras caerse gente sobre él en una figura]*

266. O: *sí, estoy bien, yo soy de este palo ¿tenía tres encima?*

267. O: *no, no, se ha caído ella*

268. PO: *te has caído con las rodillas, pero bueno*

269. A: *es que, a ver.*

270. PO: *no, no, si es que te has caído, te has caído de*

271. PO: *¡ah! ¿Tú también te has hecho daño? ¿dónde te has dado tú? ¿Pero dónde?*

272. A: *aquí. (Acrosport 4).*

184. A: *es que tengo dos contracturas*

185. PO: *él la ha quitado ¿eh? Las contracturas fijo (Acrosport 1).*

### 2.3.4. Asuntos Académicos y Escolares

La presencia de esta subcategoría de carácter interpersonal es menor, pero siguen evidenciando ciertas diferencias de género. Durante las sesiones de EF, el alumnado y el profesor comentan cuestiones que tienen que ver con el instituto. En este caso, con las chicas suele comentar cuestiones sobre las tareas que han realizado de la asignatura fuera del horario escolar.

35. A: *Juan te lo juro.*

37. PO: *sois la leche.*

38. A: *y no nos ha cundido nada, solo nos ha cundido en realidad.*

39. PO: *pero ¿os habéis reído?*

40. O: *sí.*

41. A: *muchísimo.*

42. PO: *hemos conseguido el objetivo está hecho.*

43. O: *está hecho.*

44. A: *se acabó las hojas en la piscina. (Acrosport 5).*

Con ellos suele tratar temas sobre la ejecución y la práctica de la asignatura refiriéndose a terceras personas o sobre el seguimiento de otras asignaturas.

158. PO: *te veo enfadado hoy, ¿malas noticias académicas?*

159. O: *no malas, pero jodidas, pero no malas, o sea sociales el examen me salió fatal o sea que es que hasta ella lo dice, no lo quiere reconocer y me dice hasta mañana y que mañana tengo que entregar el cuaderno y ya está*

160. PO: *¿y tienes que hacer alguna recuperación? (Chachachá 5).*

### 2.3.5. Aspecto Físico e Indumentaria

Otra subcategoría analizada relativa a las interacciones con la *Comunicación Interpersonal*, tiene que ver con el *Aspecto Físico e Indumentaria*. Normalmente estas conversaciones suelen dirigirse a temas sobre la indumentaria. En el caso de los alumnos salen las cuestiones sobre la ropa específica de EF o comentarios sobre el aspecto del profesor.

67. O: *eso es.*

68. O: *¿te lo has pintado?*

69. PO: *¿si me lo he pintado?*

70. PO: *No, una niña que me lo ha quitado. Una niña que lo llevaba puesto aquí, eso sí y me lo ha pegado. (Acrosport 4).*

En el caso de las alumnas, las temáticas giran alrededor de dos cuestiones, la indumentaria para los montajes de expresión corporal y el decoro vistiendo. La primera a demanda de ellas y la segunda por iniciativa del profesor.

171. A: *Juan una cosa, yo estuve mirando un vestido y tengo una minifalda.*

172. PO: *minifalda no, no pega. Largo.*

173. A: *es que no tengo.*

174. PO: *pues se lo pides a alguien. Si no lo consigues, no pasa nada, cualquier cosa lo que pegue. (Tango 4).*

### 2.3.6. Asuntos Extraescolares

Esta última subcategoría surge casi en exclusiva en los intercambios con las alumnas e incluye las conversaciones sobre temas que no tienen nada que ver con el colegio: películas, competiciones deportivas, compra de material, etc. Este tipo de intervenciones reflejan la existencia de una interrelación que va más allá de la asignatura y que conecta con los intereses, en este caso, de las alumnas.

90. PO: *estuve en el open de Madrid, el sábado. Que estuve en el open de Madrid, el sábado.*

91. A: *¿qué?*

92. PO: *que estuve en el open, el open de Madrid, el sábado. Sí, estuvimos viendo los partidos, muy chulo*

93. A: *¡ah!*

94. Po: *muy chulo*

## 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura

La última categoría identificada dentro de los *Contenidos y Significados de las Interacciones* tiene que ver con la *Evaluación y Calificación de la Asignatura*. Esta tipología de mensajes está muy presente a lo largo de todas las sesiones, existiendo en todas ellas algún momento en el que sale en las conversaciones de aula. Además de ser

un tema recurrente, es una cuestión que genera intercambio entre profesor y alumnado. Las subcategorías que emergen relacionadas con la *Evaluación y Calificación de la Asignatura* las vemos en la Figura 80.

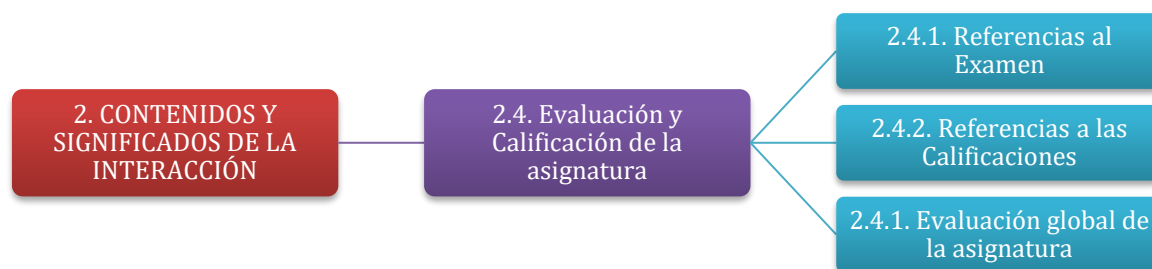


Figura 80. Árbol de subcategorías identificadas para los contenidos y significados de 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura

Como ocurría en otras ocasiones, las interacciones relacionadas con esta categoría también están muy dominadas por el profesor; de hecho, las referencias a la evaluación surgen como una herramienta que utiliza el docente para invitar al alumnado a que se esfuerce y se centre en la tarea. Esto se debe fundamentalmente a cómo está organizada la programación general de las unidades didácticas. Las unidades didácticas son relativamente cortas (7-8 sesiones), las primeras sesiones se dedican al aprendizaje de elementos motrices relacionados con los contenidos de la unidad y las últimas se dedican a la preparación del examen. En el caso de iniciación deportiva, se trata de la práctica de partidos o de circuitos de habilidad. En el caso de expresión corporal, la práctica del examen se basa en la preparación de montajes finales.

Además de estas cuestiones de la programación de las unidades didácticas, la evaluación se completa con un examen teórico sobre contenidos que no están directamente relacionados con las unidades trabajadas; habitualmente se trata de contenidos de anatomía.

Con este acercamiento a la categoría podremos comprender mejor el análisis de lo que sucede en ella. En primer lugar, presentamos los resultados sobre los mensajes emitidos (Tabla 34) y cómo se distribuyen las subcategorías para el total de los mensajes emitidos por alumnas y por alumnos de manera independiente (Figura 81 y Figura 82).

Tabla 34. Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura en relación con las personas que emiten el mensaje

Persona que emite	Subcategorías que engloba 2.4. Evaluación y Calificación de la asignatura		
	2.4.1. Referencias al Examen	2.4.2. Referencias a las Calificaciones	2.4.3. Evaluación Global de la Materia
1.1.1. (PO) Profesor	271	113	10
1.1.8. (AAA) Todo chicas	74	19	7
1.1.9. (OOO) Todo chicos	103	47	3

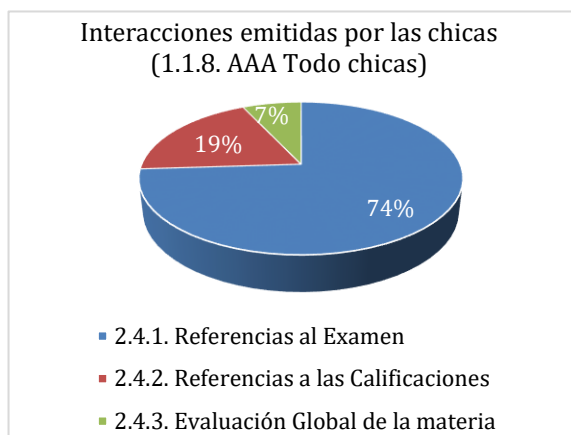


Figura 81. Distribución de las interacciones emitidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura

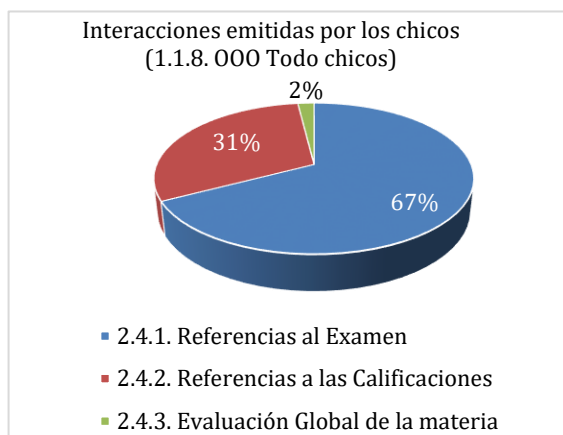


Figura 82. Distribución de las interacciones emitidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura

Atendiendo a los datos sobre la emisión de mensajes, vemos cómo el profesor es quien protagoniza las intervenciones relacionadas con esta categoría, lo que ya hemos descrito que sucedía en otras ocasiones. No obstante, frente a la mayor participación que, en general, tienen las alumnas en otras categorías, en el caso de la *Evaluación y Calificación de la Asignatura*, las intervenciones de ellos toman un mayor peso que las de ellas. La única excepción vemos que se da en las interacciones sobre la *Evaluación Global de la Materia* que, sin embargo, es una subcategoría en general muy poco presente en el conjunto de las interacciones y que aparece por la cercanía del final de curso.

Al analizar la emisión de los mensajes, podemos ver cómo la preocupación mayor de chicos y chicas es la del examen, muy condicionada por la relevancia que tiene dentro de la programación de las unidades didácticas y por la insistencia del profesor durante las sesiones de preparación del mismo. Sin embargo, los chicos tienden a mostrar una preocupación mayor por las calificaciones.

En cuanto a los datos referidos a la recepción de los mensajes, hemos recogido los resultados absolutos en la Tabla 35. Además, en la Figura 83 y la Figura 84, presentamos los resultados ponderados sobre toda la información que reciben alumnas y alumnos, de manera independiente para cada género, en relación con las subcategorías identificadas para la *Evaluación y Calificación de la Asignatura*.

Tabla 35. Frecuencia subcategorías correspondientes a 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura en relación con las personas que reciben el mensaje

Persona que recibe	Subcategorías que engloba 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura		
	2.4.1. Referencias al Examen	2.4.2. Referencias a las Calificaciones	2.4.3. Evaluación Global de la Materia
1.2.1. (PO) Profesor	181	65	10
1.2.2. (A) Alumna	49	37	8
1.2.3. (O) Alumno	87	50	2
1.2.4. (GM) G. Mixto	22	8	0
1.2.5. (GA) G. de Alumnas	25	3	0
1.2.6. (GO) G. de Alumnos	10	0	0
1.2.7. (T) Toda la clase	76	15	0

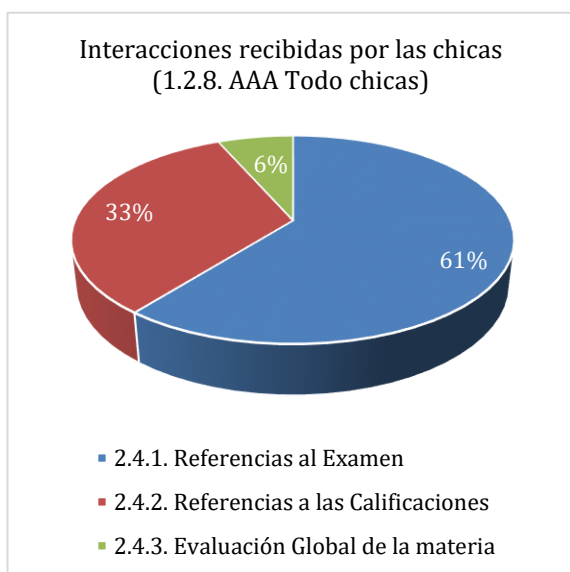


Figura 83. Distribución de las interacciones recibidas por las chicas en relación con las subcategorías de 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura

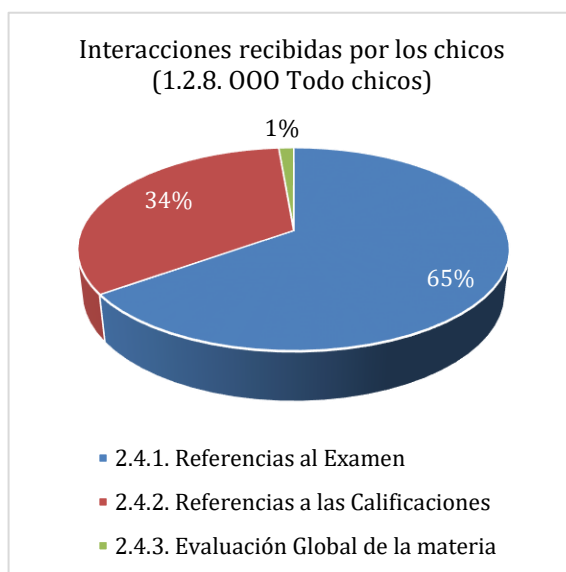


Figura 84. Distribución de las interacciones recibidas por los chicos en relación con las subcategorías de 2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura

Si analizamos los datos relativos a la recepción de los mensajes, vemos la importancia de la presencia del examen dentro del discurso y la mayor relevancia que tiene esta categoría para el conjunto de los alumnos y las alumnas. El único caso en el que se da un resultado diferente es en los mensajes que reciben los grupos de chicas (GA), sobre los grupos de chicos (GO), también referidos al examen. Además, vemos un aumento de la relevancia de la subcategoría de *Referencias a las Calificaciones*, que se debe fundamentalmente a la presencia de esta dentro del discurso del profesor para ambos géneros, aunque de manera especial para las chicas, quienes la tenían menos presente en los mensajes que emitían.

A continuación, para profundizar en el análisis desde la perspectiva de género, presentamos los resultados concretos para cada una de las subcategorías pertenecientes a la *Evaluación y Calificación de la Asignatura*.

#### 2.4.1. Referencias al Examen

La importancia del examen a lo largo de la asignatura y de las unidades didácticas, hace que esta subcategoría tenga una especial relevancia dentro del conjunto de la evaluación. Las interacciones relativas al examen tienen presencia a lo largo de las sesiones analizadas porque se dedican tiempos concretos a la preparación de los mismos, por lo que no sólo está presente durante su “ejecución”, sino que se convierte en una tarea durante las sesiones.

Todo lo que tiene que ver con los exámenes tiene presencia en las interacciones del profesor con alumnos y con alumnas, pero en mayor medida con ellos. Esto se debe a una mayor cantidad de interacciones emitidas y recibidas por ellos, por lo que es una cuestión que se retroalimenta entre el profesor y los alumnos. Así mismo, para ambos, lo más frecuente es el intercambio sobre los contenidos y las tareas que deben realizarse en el examen.

386. PO: *podéis hacer de todo, cambiar el orden.*  
 387. O: *¿cuántas veces?*  
 388. PO: *si, es lo que iba a decir, cuantas veces hago cada paso.*  
 389. O: *dos veces.*  
 390. PO: *un momentito, 1-2, 1-2-3. 1-2, 1-2-3 ya hemos hecho un paso, pasos, no me vale con eso, o sea más. Nosotros hacemos cuatro por llevar protocolo y hacerlo así ¿vale? Pero...*  
 391. O: *¿cuántos hay que inventar?*  
 392. PO: *los inventados, puedes hacer ocho, pero como mínimo 1 (Chachachá 3).*

Es frecuente que, durante la preparación de estos exámenes, el profesor realice sugerencias, o que éstas vengan a demanda del alumnado. Las diferencias de género también están presentes en esta cuestión y aparecen vinculadas al tipo de unidad didáctica. Las interacciones de ellos sobre los exámenes aparecen especialmente en las sesiones de expresión corporal y las de ellas, en las sesiones de iniciación deportiva. Esta es una cuestión que parte tanto del alumnado como del profesor, pero que podemos apreciar especialmente en el discurso del profesor preocupándose por dar información adicional sobre el examen a las chicas para el caso de iniciación deportiva.

283. PO: *no, pero está bien, pero ¿cuántos golpes habrás fallado de no darle tres?, poco más y lo que te digo la posición en el campo bien, hablad y hablad mucho si no es ella porque no quieras hacer con ella sino cono otro ¿Con quién haces el examen?*  
 284. A: *voy con Elena.*  
 285. PO: *bueno, con ella hablas mucho: voy, quita, va, dale, vete para atrás, vete para adelante Lo habláis todo, ¿eh? (Bádminton 3).*

Otra diferencia que encontramos en cuanto al género es la referida a la presencia del examen teórico en el caso de los alumnos. Por un lado, es mayor en el caso de ellos y, por otro, surge en relación con cuestiones sobre el formato del examen o aspectos que ya se han explicado.

7. PO: *último día para practicar el examen del baile. El miércoles tenemos el examen del baile. Y el lunes examen de recuperación del examen teórico. Los que suspendieran tienen examen de recuperación.*  
 8. O: *¿va a ser lo mismo?*  
 10. PO: *sí, las mismas preguntas [ironía y enfado].*  
 12. PO: *era coña no sé cómo va a ser. Tienes que estudiártelo, si has suspendido lo estudias. (Chachachá 5).*

En los casos que aparece en el discurso de las alumnas es para resolver dudas concretas del contenido.

27. PO: *dudas que han surgido por favor.*  
 29. A: *que, ¿qué significa isquiotibiales?*  
 30. PO: *isquiotibiales, no es que significa, sino qué es. Isquiotibiales son un conjunto de músculos que se encuentra en la parte posterior del muslo ¿vale? (Rugby 2).*

Las últimas diferencias sobre el contenido de los discursos de chicos y chicas a cerca del examen, las encontramos en relación con la variedad. En sus interacciones, los chicos sacan temáticas y dudas más variadas que las chicas: fechas, material, agrupamientos, duración. Todos estos matices van generando esa mayor participación de los chicos en esta subcategoría y nos dan muestra de la preocupación que sienten de cara al examen y, especialmente, de cara a los exámenes relacionados con expresión corporal.

190. O: *¿cuánto tiene que durar?*

191. PO: *lo que dure para que hagáis todas las figuras, claro, todas las de parejas, todas las de tríos, todas las de cuatro.*

192. O: *¿si alguna dura más?*

193. PO: *no pasa nada, bien, mínimo, es un mínimo. (Acrosport 4).*

### 2.4.2. Referencias a las Calificaciones

Si las cuestiones relacionadas con los exámenes estaban presentes, en gran medida, en el discurso de los alumnos, las interacciones sobre la subcategoría *Referencias a las Calificaciones* está protagonizada, casi en su mayoría, por ellos. Aparece muy brevemente en las interacciones con las alumnas motivada por la entrega de calificaciones por parte del profesor o, puntualmente, porque alguna alumna de manera individual lo solicite.

80. PO: *¿ya? Cristina.*

81. A: *yo ya la sabía.*

82. PO: *¿Cristina? 7,1 y 6.5, ¿vale? (Acrosport 4).*

122. A: *me tienes que decir la nota.*

123. PO: *pero no me acuerdo, creo que un seis, me parece que un seis o así.*

124. A: *¿lo mismo?*

125. PO: *pero te he dicho la nota, si la acabo de decir ahora.*

126. A: *no, pero era el otro, me refería al rugby (Chachachá 2).*

En el caso de los chicos, unido a las interacciones sobre la entrega de las notas, encontramos otras que demandan información adicional sobre las notas, comentarios acerca de los criterios de evaluación, etc., tratando de ahondar más en las calificaciones.

109. PO: *ocho en los desplazamientos, siete y medio en el desplazamiento del grupo, y 7, 5 técnicas, ocho en que técnicas electas en cada momento, ocho y medio en general en una nota de soltura en el juego, eso te da una media de 7,5.*

110. O: *¿y yo que tengo en la técnica y todo eso?*

111. PO: *Mangas tú tienes todo diez, menos en la técnica concreta, porque tienes 10 incluso en la elección de la técnica, es decir...*

112. O: *¿Y me da 9,6 solo?*

113. PO: *te pongo un diez si quieres, pero te estaría mintiendo (Acrosport 4).*

Por último, ellos también demandan y reciben valoraciones de esas notas por parte de su profesor, aspecto que no ocurre en el caso de las chicas.

87. PO: *vaya nota ¿eh?*

88. O: *¿qué?*

89. PO: *os he dado el examen teórico ya ¿no?*

90. O: *sí, hace mucho ya.*

91. PO: *qué bien ¿no?*

92. O: *sí, sí. (Acrosport 1).*

Tras la revisión de estas cuestiones, podemos ver la mayor preocupación de los chicos por las calificaciones, aspecto que se ve reforzado por el discurso del profesor.

### 2.4.3. Evaluación Global de la Materia

Por último, tenemos una subcategoría en la que se habla del conjunto de la *Evaluación de la Global de la Materia*. Esta subcategoría aparece ya que las grabaciones se realizaron en el último trimestre del curso. La presencia en el discurso de profesor y alumnado es muy baja y está motivada principalmente por el alumnado que, de forma particular, sufre alguna lesión en la asignatura y que, estando a final de curso, quiere saber cuál será el proceso de evaluación. Las diferencias entre chicos y chicas, son muy bajas y se deben a los intercambios más largos con las alumnas que con los alumnos, pero las preocupaciones por las que surgen son las mismas.

51. PO: *tú ya has terminado Educación Física.*

52. A: *y ¿cómo voy a evaluarme Juan si no tengo nada?*

53. PO: *¿cómo que nada? tú has hecho el examen de bádminton.*

54. A: *sí.*

55. PO: *pues ya está, quiero decir has tenido el examen teórico.*

56. A: *sí.*

57. PO: *has tenido el examen práctico.*

58. A: *sí.*

59. PO: *y has tenido la nota de actitud, quiero decir que no tienes uno de los prácticos.*

*(Acrosport 5).*

Con los resultados presentados en este informe hemos podido profundizar en los significados que adoptan los mensajes que se intercambian en las clases de EF. Hemos realizado este análisis teniendo en cuenta la perspectiva de género, que supone que nos acerquemos a este intercambio a través de la consideración del género de las personas que emiten y reciben los mensajes, los contextos (mixtos o segregados) en los que aparecen estas interacciones y los estereotipos de género que tradicionalmente se han dado a la hora de trabajar ciertas unidades didácticas.

Para poder terminar de completar este análisis de los significados que subyacen en las interacciones verbales en las clases de EF con respecto a la cuestión de género es preciso que nos detengamos en rasgos concretos del lenguaje que, como hemos visto en el marco teórico, dan muestra de las ideologías androcéntricas y machistas en relación a los usos y contenidos que empleamos en los procesos de comunicación en las sesiones de EF.



### 3. INFORME DE INVESTIGACIÓN III: RASGOS MACHISTAS EN LAS INTERACCIONES VERBALES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

---

Este tercer informe profundiza en los rasgos machistas del lenguaje que habíamos visto en los antecedentes de esta investigación (Apartado 3.2.3, del Marco Teórico, página 58). Estas cuestiones han sido objeto de estudio de diversas investigaciones (Calero Fernández, 1999; Lledó Cunill, 2008; 2009; Suardiaz, 2002, entre otras). Sin embargo, es una cuestión de la que nos hemos encontrado con menos referencias en el ámbito concreto de la EF y, las que existen, lo trabajan con menor profundidad y se limitan a ciertos aspectos cuantitativos (Castillo Andrés, 2009; Vázquez Gómez et al., 2000).

Como en los anteriores, comenzaremos este informe haciendo referencia a cómo se ha configurado el árbol de categorías y, posteriormente, pasaremos a profundizar en cada una de las categorías aportando la perspectiva de género. Con todo ello, este informe da respuesta al Objetivo Específico 3.

#### *3. Identificar la presencia y las formas que adoptan los rasgos machistas del lenguaje en las interacciones verbales del profesor de EF y su alumnado.*

La base de este análisis es la diferenciación entre sexismo y androcentrismo en el lenguaje que vimos en el marco teórico y la propuesta de Lledó Cunill (2013) de organizar estos rasgos en grandes grupos: los usos (y no usos) y los contenidos. Muchas de las formas que adopta el lenguaje en relación con esta cuestión se ajustan a los hallazgos encontrados por las investigaciones que hemos referenciado en el marco teórico. No obstante, en la profundización del análisis hemos podido generar una serie de subcategorías que ahondan en el contexto particular de la EF o que nos aportan mayor información sobre cómo se genera una categoría de orden superior.

A diferencia de la terminología de “Rasgos Sexistas del Lenguaje”, que hemos encontrado durante la revisión de antecedentes, optamos por denominar al conjunto de rasgos del lenguaje que perpetúan y transmiten roles y estereotipos de género como “Rasgos Machistas del Lenguaje”. Como explicamos en el Apartado 2 del Marco Teórico, consideramos que el término sexista invisibiliza que la discriminación y el rol de inferioridad es el asociado a lo femenino y, por el contrario, el término “Machista” lo visibiliza de mejor manera. Así mismo no sólo debemos pensar en los roles de género solamente como una dicotomía superior para lo masculino e inferior para lo femenino, sino que debemos plantearlo como la asignación de roles fijos e inamovibles. Por ejemplo, decir “las mujeres son mejores en el cuidado del hogar” o “a las chicas se les da mejor el baile”, aunque sitúa lo femenino como superior, es un estereotipo de género porque se establece como algo asociado a su género.

De esta manera, el árbol de categorías sobre los rasgos machistas del lenguaje podemos representarlo con la Figura 85.

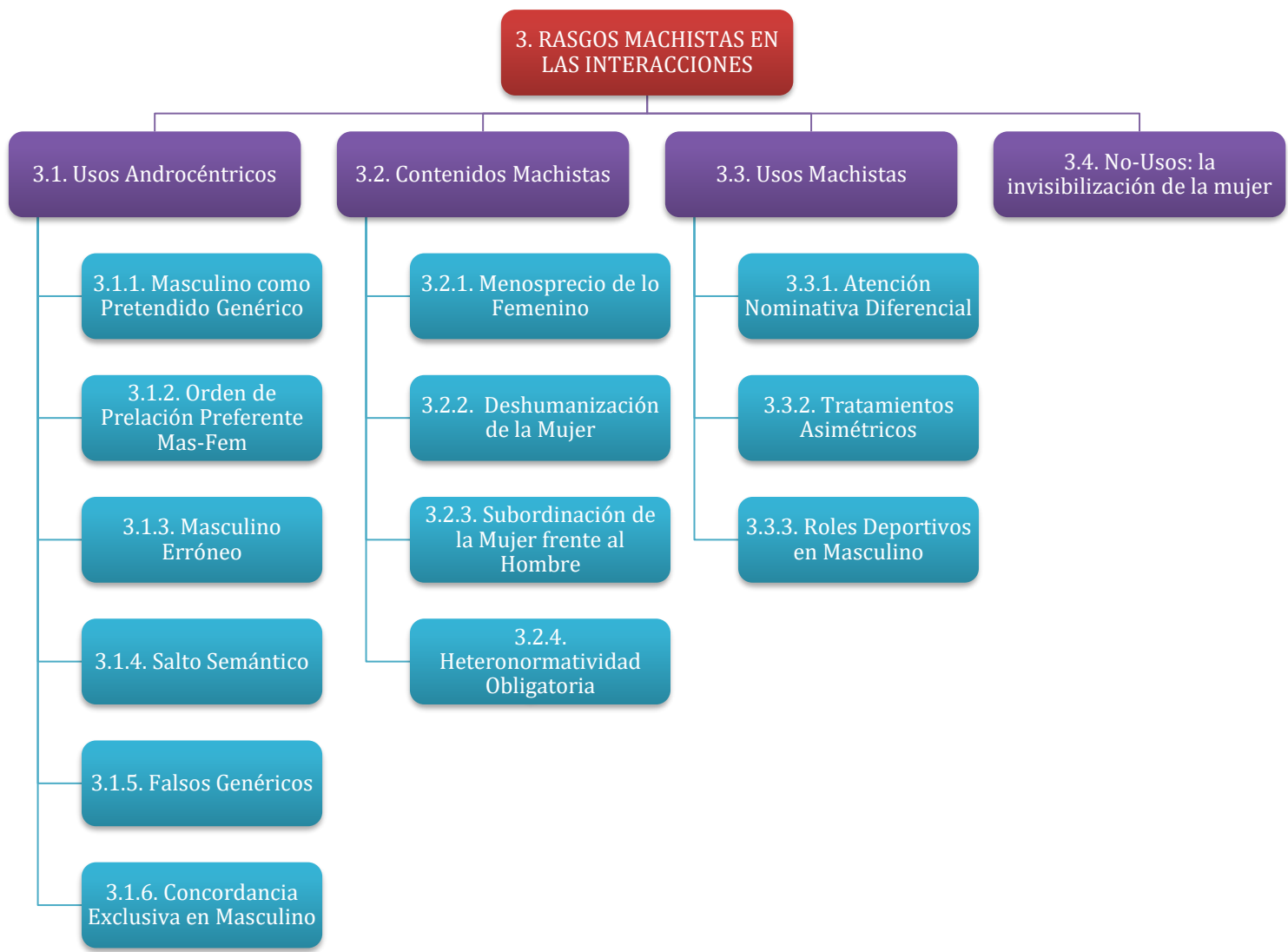


Figura 85. Árbol de categorías para los Rasgos Machistas del Lenguaje

Todas las categorías y subcategorías recogidas en este árbol quedan recogidas en el programa de análisis con una numeración concreta y un nombre que nos permitan identificarlas con agilidad. Cada una de ellas queda descrita como mostramos a continuación (Tabla 36). Hemos sombreado en escala de grises de más oscuro a más claro para identificar las categorías de un orden superior (oscuro) hasta las de orden inferior (claro).

Tabla 36. Numeración, identificador y descripción de cada categoría o subcategoría relativa a los Rasgos Machistas del Lenguaje

NUDO: Numeración - Identificador-Categoría	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
<b>3. RASGOS MACHISTAS DEL LENGUAJE</b>	Categoría núcleo inicial que aglutina a todas las demás categorías que presentamos para el Objetivo 3 relacionado con rasgos machistas (usos o contenidos) que aparecen en las interacciones verbales, tanto del profesor como del alumnado.
3.1. Usos Androcéntricos	Categoría en la que recogemos todos a aquellos rasgos, reglas y tendencias particulares que adopta el lenguaje en los que el varón o lo masculino, por el hecho de serlo, constituye el referente, el patrón de medida.
3.1.1. Masculino como Pretendido Genérico	Subcategoría en la que incluimos todas las expresiones que utilizan el masculino gramatical para referirse a un conjunto mixto de personas.
3.1.2. Orden de Prelación	Subcategoría que engloba todas las interacciones en las que se hace referencia a ambos géneros gramaticales, para analizar en qué orden aparecen y en qué contexto.
3.1.3. Masculino Erróneo	Subcategoría que contiene los mensajes en los que aparece el masculino gramatical para referirse a una chica o grupo de chicas.
3.1.4. Salto Semántico	Subcategoría que incluye las situaciones en las que, dentro de una misma interacción, se da el uso del masculino como pretendido genérico y como específico, por lo que la persona que recibe no diferenciará a quién se refiere.
3.1.5. Falsos Genéricos	Subcategoría que recoge las formas genéricas que se utilizan para referirse a un colectivo de un solo género en particular, y que por tanto invisibilizan el género real del grupo de chicos o chicas a quienes alude.
3.1.6. Concordancia Exclusiva en Masculino	Subcategoría que aglutina las interacciones en las que, apareciendo una doble forma, a la hora de realizar la concordancia sólo aparece el masculino gramatical.
3.2. Contenidos Machistas	Categoría que hace referencia a las interacciones en las que las palabras seleccionadas por sí mismas no tienen una carga estereotipada, discriminatoria o que infravalora a uno de los sexos, pero que el conjunto del mensaje saca a la luz de forma más o menos sutil una serie de valores, de argumentos, en los que se muestra y se demuestra una diferencia injustificada en el trato o percepción entre mujeres y hombres.
3.2.1. Menosprecio de lo Femenino	Subcategoría que incluye todos los mensajes que reflejan la infravaloración de lo femenino, por exaltación de lo masculino o por la comparación entre ambos.
3.2.2. Deshumanización de la Mujer	Subcategoría que engloba las interacciones en las que se desequilibra lo físico, lo sexual, la vestimenta, la moralidad de mujeres frente a hombres, etc., genera la imagen deshumanizada de la mujer frente al hombre, una imagen que vincula a la mujer con la naturaleza, con la

NUDO: Numeración - Identificador-Categoría	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
	biología, alimentando todos los argumentos que consideran que la situación de diferencia entre hombres y mujeres es algo natural y dado.
3.2.3. Subordinación de la Mujer frente al Hombre	Subcategoría que recoge los contenidos en los que se refieren a la dependencia de la mujer frente al hombre y los que definen el rol de las mujeres vinculado a su función de madres.
3.2.4. Heteronormatividad Obligatoria	Subcategoría que contiene todas las interacciones en las que se hace explícita que la norma correcta es la heterosexualidad, invisibilizando otras opciones que llegan a ser vistas como raras, negativas u objeto de desprecio.
3.3. Usos Machistas	Categoría que recoge intervenciones relacionadas con la manera en que nos referimos a uno u otro género utilizando palabras que, en sí mismas no encierran machismo, pero que al utilizarse de manera asimétrica para ellas y para ellos generan unas diferencias que encierran un significado machista. De ahí que los denominemos usos machistas y se relacionen con la asimetría.
3.3.1. Atención Nominativa	Subcategoría en la que recogemos todas las formas en las que se llama a una persona en concreto a través de un nombre propio, que no tiene porque ser exactamente el "nombre de pila".
3.3.2. Tratamientos Asimétricos	Subcategoría que incluye todas las formas que hacen referencia a llamadas al alumnado que no se realizan por su nombre propio. Es decir, cualquier otra forma común de llamada a una persona de clase y que, por tanto, no está incluida en la subcategoría 3.3.1. <i>Atención Nominativa</i> .
3.3.3. Roles Deportivos	Subcategoría en la que recogemos todas las palabras relacionadas con los roles deportivos para poder analizar su uso asimétrico.
3.4. No-Usos: la invisibilización de la mujer	Categoría que alude a los procesos por los cuales las mujeres desaparecen del discurso, hábitos o ideología de la sociedad. Es por ello que detectar esta categoría resulta compleja, pues hay que localizarla en la ausencia, en nuestro caso, de discurso.

A continuación, iremos profundizando en cada una de las categorías de manera que podamos hacer un análisis exhaustivo de ellas. Este análisis, partirá de una descripción general y después se desarrollarán tres cuestiones: la presencia en el discurso del profesor hacia alumnas y alumnos, la presencia en el discurso del alumnado (chicos y chicas), la presencia general en las unidades didácticas de iniciación deportiva y de expresión corporal.

### 3.1. Usos Androcéntricos en las interacciones verbales

Como describíamos en el marco teórico los usos androcéntricos aluden a aquellos rasgos, reglas y tendencias particulares que adopta el lenguaje en los que el varón o lo masculino, por el hecho de serlo, constituye el referente, el patrón de medida. Este tipo de usos estaba muy extendido y su mayor expresión se encuentra en el "*Masculino Como Pretendido Genérico*". No obstante, los antecedentes nos han mostrado que adopta otras formas y, como resultado de la profundización del análisis, hemos encontrado una serie de *Usos Androcéntricos* asentados en el discurso. Los usos encontrados en nuestra investigación quedan categorizados de la siguiente manera (Figura 86).

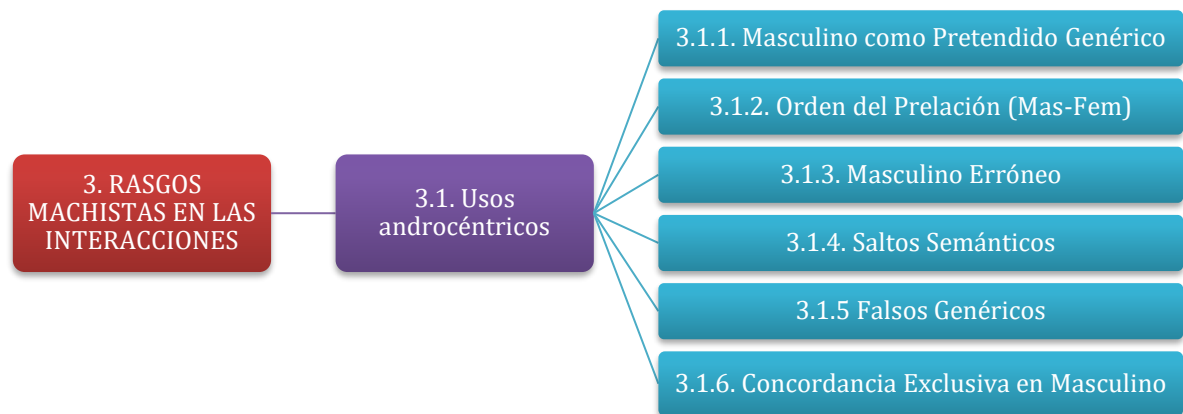


Figura 86. Árbol de subcategorías sobre los Usos Androcéntricos del Lenguaje

A la vista de esta categorización, no encontramos nuevas formas que adopte el lenguaje sobre los *Usos Androcéntricos*, con respecto a las encontradas en los antecedentes (Bejarano Franco, 2013; Bengoechea Bartolomé, Centenera Sánchez-Seco, González Araujo, & Simón Granda, 2010; García Meseguer, 1988; Lledó Cunill, 1995; Lledó Cunill, 2007; Lledó Cunill, 2009; Pérez Curiel & López Crespo, 2013). No obstante, hemos podido profundizar en las formas concretas que adoptan en las clases de EF.

Antes de pasar a describirlas queremos detenernos en la frecuencia de aparición de cada una de estas formas. En la Figura 87 podemos encontrarlas de manera detallada. Como podemos ver el uso del masculino como genérico es el uso más extendido, cuestión que ya señalaban otras investigaciones (Calero Fernández, 1999; García Meseguer, 1988; Lledó Cunill, 2004; Perissinotto, 1984; Rodríguez Fernández, 2009, entre otras) y que por ello han recibido más atención. No obstante, tenemos que considerar que es el rasgo más visible por su frecuencia y por cómo los discursos dominantes (Bosque Muñoz, 2012; Moreno Cabrera, 2012; Roca, 2012) están actuando en contra de otro tipo de alternativas más igualitarias. No obstante, no debemos quedarnos en esta cuestión, por lo que profundizaremos en cada uno de los *Usos Androcéntricos*.

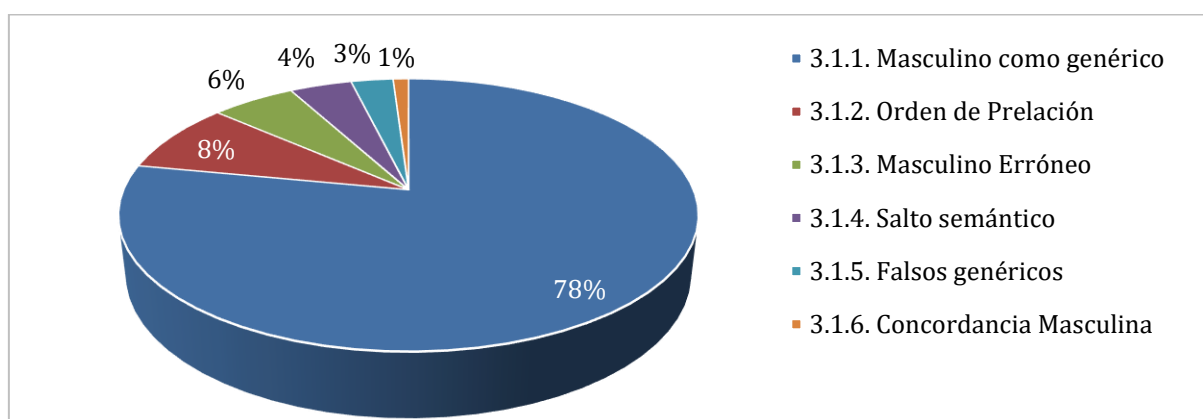


Figura 87. Porcentaje de aparición de las subcategorías de 3.1 Usos Androcéntricos del Lenguaje

Las frecuencias sobre quiénes emiten, reciben o en qué contextos aparecen estos *Usos Androcéntricos* no nos aportan información relevante desde la perspectiva de género, por lo que, a pesar de haber sido analizadas, no recogeremos aquí las gráficas de resultados al respecto. Sin embargo, las frecuencias de aparición en función de la unidad didáctica sí nos muestran aspectos relevantes (Figura 88).

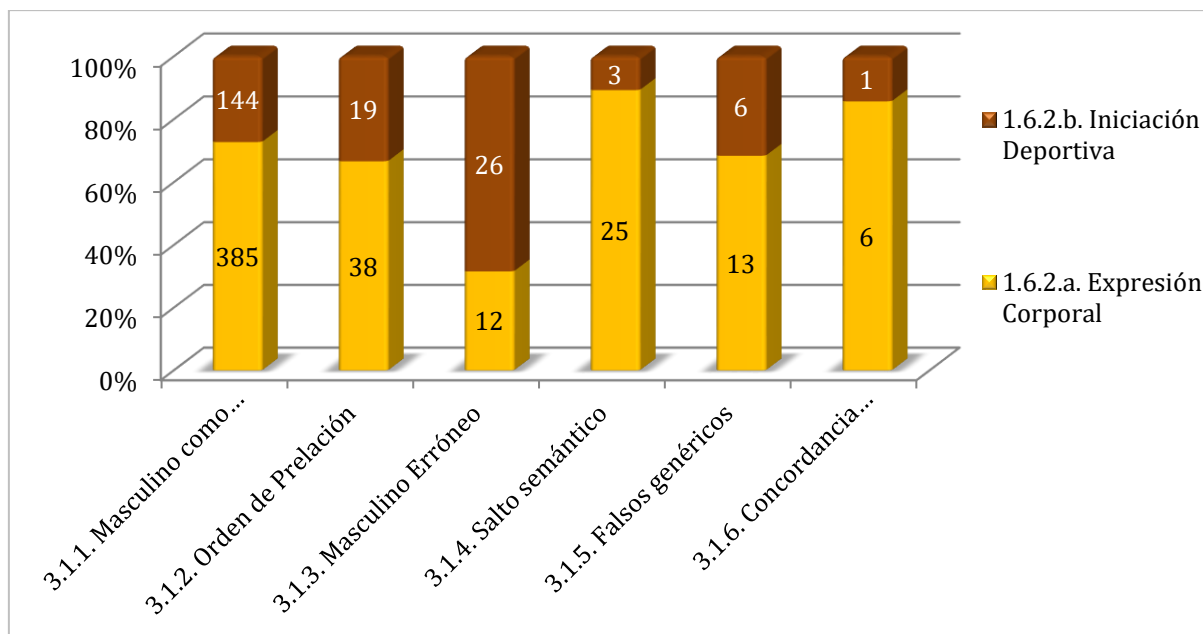


Figura 88. Frecuencias de las subcategorías de 3.1 Usos Androcéntricos del Lenguaje en función de la unidad didáctica

### 3.1.1. Masculino como Pretendido o Supuesto Genérico

El uso del masculino como pretendido genérico es la forma machista y androcéntrica más extendida de todas las encontradas. Aparece en cada sesión en el discurso del profesor y del alumnado y, aunque tienen más presencia en el discurso del profesorado, aparece en el lenguaje de alumnas y de alumnos.

Este tipo de usos encuentra su mayor expresión en las llamadas que el profesor realiza para todo tipo de intervenciones, especialmente en llamadas de atención a toda la clase o en las explicaciones iniciales de una actividad:

*25. PO: Bueno ¡eh! buen sabiendo que hicimos el ejercicio de la pirámide. **Chicos** os comento, empezamos hoy, empezamos hoy a preparar el examen, ¿vale? Entonces Os voy a decir cómo es el examen. (Acrosport 1, párrafo 25).*

En las clases de EF observadas, este masculino como pretendido genérico suele darse a través de voces como: “chicos”, “alumnos”, “amigos”, “compañero”, “todos”, “señores”, etc. es decir a través de sustantivos que nos señalan el sujeto de una acción concreta o que se refieren a la persona que debe recibir el mensaje.

*91. PO: primero entre conos, una conducción lo más rápido que podáis, vuelvo a insistir, lo más rápido que pueda yo no será lo mismo que lo más rápido que pueda **otro** vale, cada uno a la velocidad que pueda. Termino el cono amarillo, acelero conducimos un poquito más rápido y vuelvo a parar en el cono rosa para volver a conducir y ya está, paro el balón y en el azul, le mando el balón al **compañero** que esté aquí para que lo haga **él**. ¿Lo habéis entendido? Conducción entre conos, acelero y conducción entre conos. Y allí me da igual que hagáis, me da igual que hagáis, lo que quiero es que hagáis tiros a puerta, ¿vale? Tiros, desde lejos, me da igual que hagáis conducir un poquito el balón parar y tirar a puerta, me da igual que hagáis un rápido, que **algunos** saben lo que es, o simplemente tiros, pongo el balón y tiro. (Fútbol 2).*

El profesor también utiliza el masculino genérico a través de todas las formas de los pronombres que tienen el masculino gramatical marcado: “nosotros”, “vosotros”,

“ellos”. Así como todos los artículos definidos, indefinidos, numerales ordinales, determinantes, como pueden ser: “el que...”, “los que...”, “uno”, “algunos”, “ninguno”, “otros”, “ultimo”, “primero”.

104. PO: *al ritmo eh, que **algunos** lo están haciendo al ritmo, pero... Y yo me he confundido porque estoy pendiente de lo que estáis haciendo. Entonces vamos a hacer una cosa, yo no voy hacer el ejercicio, yo marco el ritmo y **vosotros** lo hacéis. (Tango 1).*

43. PO: *venga, distribuiros más o menos con un metro de distancia entre **unos** y **otros** por favor, venga. (Chachachá 3).*

Por las características de la asignatura, el discurso del profesor suele utilizar muchísimos adjetivos para caracterizar y describir cómo deben realizarse las acciones o pautando la ejecución del alumnado. Si unimos esta característica al hecho de que la gran mayoría de los adjetivos en nuestra lengua tienen marca de género gramatical, el discurso está plagado de adjetivos que utilizan el masculino como genérico.

149. PO: *¿**preparados**?: lo hacemos todo entero, solo este paso, este paso completo. (Tango 2).*

65. PO: *venga repetimos **todos concentrados**. (Tango 2).*

139. PO: *sois más **sosos**, además, un poquito más de gracia. (Tango 4).*

222. PO: *Pero, pero **atentos**, tened claro tened claro dónde colocadas vuestras colchonetas para que cuando le toque **al** siguiente, las colchonetas, sale, descoloca las tuyas, coloca las vuestras, tened claro dónde van las colchonetas, no empecéis en medio del examen, ah no, que ésta iba aquí, aquí no ponerlos a discutir, tener claro dónde va cada colchoneta. (Acrosport 5).*

Otra de las formas frecuentes en las que nos encontramos el masculino genérico, es en la forma que adoptan las palabras cuando se refieren a los roles de juego dentro de los deportes: “jugador”, “el atacante”, “el defensor”, “el portero”, “portor”. Este tipo de formas aparecen dado el contexto específico de la EF y concretamente, el contenido que están trabajando (iniciación deportiva).

218. PO: *esto es, a ver repito Sofía, está detrás de mí, tiro va fuera o se la para **el portero** y yo digo ah pues ha tirado pues voy a portería me toca ponerme a mí, igual me pillan por aquí rápidamente tira ella y mete gol. (Fútbol 2).*

197. PO: ***chicos** os recuerdo, desde el punto de vista del juego que sepáis mover bien el balón, buscar los espacios libres, atacantes: crear espacios libres para poder pasar por los espacios. **Defensores**, intentar cerrarles según el momento y luego saber llevar un poquito el juego, ¿qué pasa cuando el balón está fuera? ¿qué pasa cuando hay un **adelantado**? todo eso que yo no voy a decir nada, a ver cómo lo hacéis. (Rugby 3).*

339. PO: *vamos a resolver lo que ha dicho Laura, digo Lucia. Es que estoy en el otro campo, es tu no podrás defender en cuanto haces un placaje, o te pillan en el otro campo rápidamente tienes que volver a tu campo para poder defender porque estando allí lo único que haces es nada, **un jugador** menos. Ellas que se aprovechen, que espabilen. (Rugby 2).*

351. PO: siguiente ejercicio, la idea es la misma, ¿vale? Parten **los atacantes** de un sitio, **los defensores** de otro, ¿cuál va a ser la posición de **los defensores**?, esta vez va a ser doble, lo vamos a dividir, la mitad de **los defensores**, en este caso que sois 6, tres en la portería y tres en esa esquina, ya no es tan fácil ya, lo que ha hecho antes Jaime, o lo que ha hecho antes Rocío de ir pitando hasta esa zona, y ya no es tan sencillo ¿vale?, pero también **los defensas** tienen que estar **atentos** a distribuir bien. La mitad en la esquina **juntos**, y la otra mitad en la otra portería **metidos juntos**. (Rugby 1).

Por las características que adopta la comunicación en el aula y las características de la recogida de información que se ha realizado en la investigación, la presencia del masculino genérico en el discurso del profesor es mayor que en la del alumnado. No obstante, este tipo de usos aparece tanto en alumnas como en alumnos y con las mismas características y formas que acabamos de describir referidas al discurso del profesor.

35. A: **Nosotros** estamos con Blas. (Acrosport 1).

132. O: yo creo que **el** de más adelante debería coger todas las que van adelante y **el** de atrás todas las que van hacia atrás. (Bádminton 1).

A continuación, vamos a seguir profundizando en el resto de *Usos Androcéntricos* que hemos categorizado en esta investigación. No obstante, es importante señalar que cada una de las subcategorías que describiremos, tienen una relación directa con la subcategoría del *Masculino como Pretendido Genérico*, pues su origen es consecuencia directa de este tipo de uso.

### 3.1.2. Orden de Prelación Preferente Masculino-Femenino

Como veíamos en el marco teórico de esta tesis, el orden de prelación no tiene por qué suponer un uso androcéntrico del lenguaje. Sin embargo, los resultados obtenidos de las transcripciones nos muestran que en el discurso del profesor con quien hemos realizado la investigación, sí utiliza el orden de prelación con carácter androcéntrico. En la siguiente Figura 89 vemos la distribución de las situaciones en las que se utiliza el orden masculino-femenino, frente al femenino-masculino. En este caso, tres de cada cuatro veces que aparecen nombrados ambos géneros, el profesor utiliza primero el masculino y luego el femenino.

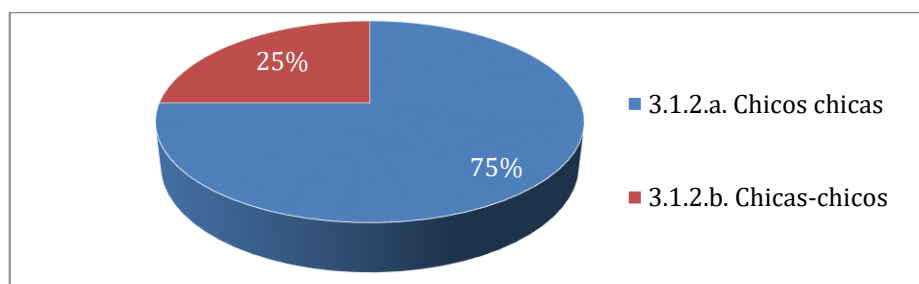


Figura 89. Distribución los usos del Orden de prelación

Es preciso señalar que el orden de prelación aparece con relativa poca frecuencia y que adopta ciertas formas muy concretas. En otros contextos, lo habitual sería encontrarnos el orden de prelación que responde a la existencia de una doble forma. Sin embargo, esta situación no es frecuente en nuestra investigación y aparece de manera muy puntual.

348. PO: a ver **chicos, chicas**, escucharme un momentito. (Fútbol 2).



En nuestro estudio, el uso de un masculino y un femenino en una misma interacción, se dan por una frecuente diferenciación entre la pauta dada a chicos y la dada a las chicas.

82. PO: **chicos**, derecha para delante.

83. PO: **chicas**, izquierda para atrás. (Tango 1).

Esta situación responde a dos motivos. El primero es la organización de las clases de expresión corporal donde el contenido se trabaja desde una perspectiva tradicional donde los roles del baile están marcados por el género. El segundo es la organización de las sesiones de iniciación deportiva que, de manera más o menos intencionada por parte del profesor, se agrupa al alumnado de manera diferencial y segregada por el género.

Esta diferenciación en las pautas y tareas entre alumnas y alumnos, así como el frecuente uso del masculino como pretendido genérico, provoca confusión. Es por ello que, el profesor se ve obligado a marcar ambos géneros en ciertas situaciones y aparecen las dobles formas y con ello el orden de prelación:

82. PO: venga **chicos y chicas**, derecha hacia delante ¿vale? (Chachachá 2).

Este tipo de situaciones nos dan una muestra de la insuficiencia del masculino genérico y que, en algunos momentos lleva a errores, aun cuando no se estaba haciendo una diferenciación de tareas o pautas a realizar:

350. PO: **atentos, atentas**. [remarca sobre las chicas que estaban hablando]. (Rugby 1).

5. PO: ¡sh! Venga ya, ya callamos **todos** por allí y **todas**, venga. (Tango 4).

El último tipo de situación en la que nos encontramos el uso de las dobles formas, es cuando el profesor necesita contar al alumnado diferenciando ambos géneros y con ello organizar los agrupamientos para una tarea.

31. PO: No, sois 10 **chicas** y 16 **chicos**, bueno pues no será exacto pero las chicas distribuiros bien vale. Diez chicas entre habrá dos chicas en un grupo, tres chicas en algún grupo pues os dividís ¿vale? Estaréis 2 y 2, 3 y 3 las chicas ¿vale? (Acrosport 1).

En este último ejemplo hemos visto una de las situaciones donde aparece el orden femenino-masculino. Las interacciones en las que aparece este orden responden a los mismos patrones que el orden masculino-femenino, es decir diferenciación de tareas, la organización de agrupamientos y la insuficiencia del masculino como genérico. La diferencia radica en la frecuencia con la que se dan estas situaciones.

En el caso del discurso del alumnado, no aparecen las dobles formas. Esta situación se explica porque, por un lado, el discurso del alumnado se ha registrado sólo en interacción con el profesor y por lo tanto hay menos interacciones. Por otro lado, porque se dan pocas situaciones mixtas en el aula. No obstante, cuando se dan estas situaciones mixtas tanto alumnos como alumnas hablan de su grupo/pareja en masculino como pretendido genérico. Esto nos da una muestra más del arraigo que tiene este tipo de usos desde edades tempranas.

194. A: deberían estar más **juntos**, ¿no? (Acrosport 1).

16. O: nada, que bajamos las colchonetas **nosotros** será para **nosotros**, digo yo. (Acrosport 5).

### 3.1.3. Masculino Erróneo

Otra de las subcategorías englobada en *Usos Androcéntricos* que surgen tiene que ver con el uso del masculino cuando debería utilizarse un femenino (*Masculino Erróneo*). Este tipo de forma se da como consecuencia del uso constante del masculino genérico. Llegado el momento de tener que referirse a una chica o grupo de chicas, quien emite lo hace en masculino pues no está poniendo conciencia en el grupo de personas que recibe la información.

Esta situación se da tanto en el discurso del profesor como en el de alumnas y alumnos:

307. PO: *venga chicas va, no perdamos de vista el juego, vamos a estar **atentos**. (Rugby 2).*

166. A: *¡ah! Entonces por ejemplo ¿si **el último** es Lidia...? (Rugby 1).*

180. O: *¿**le** tengo que llevar yo? [Refiriéndose a su pareja chica]. (Chachachá 2).*

Cuando aparecen este tipo de formas, puede darse el caso que se rectifique lo dicho o que no se tenga ningún tipo de conciencia sobre las palabras que se han utilizado:

343. PO: *venimos aquí un momentito, **chicos, perdón chicas**. Vosotras hacéis el ejemplo. (Rugby 1).*

Este tipo de situaciones, por ser un error, son menos frecuentes que los casos de los que hemos hablado con anterioridad. Además, por el hecho de ser un error generan la reacción de las chicas:

348. PO: *a ver **chicos**, chicas, escucharme un momentito.*

349. A: *¿has dicho **chicos**? ¿**Hay aquí chicos**?*

350. PO: *la costumbre. (Fútbol 2).*

Además, queda explicado el uso, como decíamos antes, en “la costumbre”. Esa costumbre que nos habla de la conciencia de uso del masculino genérico que llega a provocar, no sólo confusión, sino errores.

### 3.1.4. Salto Semántico

Como se explicaba en el marco teórico, el uso del masculino como genérico acarrea ciertas problemáticas. En este análisis del lenguaje, hemos ido encontrándolas y dando muestra de su existencia en el contexto investigado. En este caso particular, también se han dado *Usos Androcéntricos* relacionados con los *Saltos Semánticos*. Si recordamos, el salto semántico es la situación en la que dentro de una misma interacción se da el uso del masculino como pretendido genérico y como específico, por lo que la persona que recibe no diferenciará a quién se refiere. Estos usos aparecen en el discurso del profesor cuando está explicando las actividades.

220. PO: *A ver ¡sh! Venga. Y ahora los **chicos** [específico], vamos a hacer igual, con hacerlo a la cuarta **atentos** [genérico] **todos** [genérico] que no pase como la otra clase que hasta que lo han entendido que los **chicos** [específico] empezamos para atrás, ¡madre mía! **Chicos** [específico] empezamos para atrás, izquierda atrás empezamos con la vuelta, empezamos con izquierda, derecha o sea que la 4 hacemos la vuelta la cuarta corresponde cuando vamos para delante ¿de acuerdo? **Chicos** a la cuarta. **Chicos** empezáis con la izquierda. (Chachachá 3).*

282. PO: *chicos* [genérico], *chicos* [específico] *cambiamos, ahora el chico* [específico], *chicos* [genérico] *el chico* [específico] *empieza con la izquierda atrás, otra vez. (Chachachá 3).*

Una vez más, este tipo de situaciones se da por el uso del masculino como supuesto genérico y por la organización diferencial de agrupamientos y tareas en las clases de EF sobre las que hemos estado investigando.

### 3.1.5. Falsos Genéricos

El uso generalizado del masculino genérico conlleva que se utilicen pocas formas genéricas. No obstante, cuando se utilizan, en algunas ocasiones invisibilizan una realidad que existe detrás de las mismas. Este tipo de usos es lo que hemos identificado y categorizado como los falsos genéricos y toman especial relevancia por la invisibilización que se realiza de la cuestión de género.

Al utilizarse pocas formas genéricas es una categoría muy poco frecuente, pero es necesario sacarla a la luz. A continuación, mostramos dos ejemplos y explicamos el proceso de invisibilización que producen.

533. PO: *no te gusta que se rían de ti cuando bailas con una persona. Vale, me quedo con ello. (Chachachá 2).*

En este primer ejemplo, se está dando un análisis de un conflicto surgido en clase cuando el grupo de chicos debe bailar con una compañera pues la rechazan y la dejan sola. Al utilizar la palabra *persona* está invisibilizando a quien hay detrás, una chica. Esta situación es especialmente llamativa porque en todas las clases de baile se utilizan las parejas mixtas (como norma social, el baile de salón se realiza en parejas formadas por un chico y una chica), se marca siempre la diferencia de sexo y al llegar a esta situación no se hace. Además, supone una situación de rechazo del colectivo chicos frente a una chica, situación que no se da entre las chicas. Este tipo de conflictos refuerzan los roles de género establecidos y se convierte en una cuestión más sutil, si cabe, a través del uso de una forma genérica para referirse a ella.

57. PO: *no os pusisteis un chico que lo hiciera bien con un chico que lo hiciera mal. (Bádminton 3).*

En el segundo ejemplo el profesor hace referencia a una sesión anterior. En dicha sesión el alumnado estaba agrupado en parejas y cuartetos con niveles heterogéneos en cuanto a la ejecución de los elementos técnico-tácticos del Bádminton. La explicación inicial fue diferente a la realidad vivida donde un chico debía ponerse con una chica. En este caso está utilizando la palabra “chico” como genérica pero oculta en una ocasión la realidad de una “jugadora” y en otra la de un “jugador”. Esta situación se da para tapar un discurso poco “aceptado” que clasifica a los chicos como buenos y a las chicas como malas, pero que se ha venido reforzando sesión tras sesión con el tipo de organización llevada a cabo y con la falta de visibilización de todas las alumnas competentes y la invisibilización de los alumnos menos competentes, metiendo a ellos en el saco de “los buenos” y a ellas en el saco “las malas”.

### 3.1.6. Concordancia Exclusiva en Masculino

Este último tipo de usos tiene que ver con la aparición de las dobles formas. Al existir pocas dobles formas, esta subcategoría también tiene una menor frecuencia de aparición. En esta subcategoría encontramos todas las interacciones en las que,

apareciendo una doble forma, a la hora de realizar la concordancia aparece solo el masculino. Por lo tanto, refuerza el uso del masculino como pretendido genérico y da una muestra de que el uso de las dobles formas es muy puntual y con fines muy específicos tal y como vimos al describir esa categoría.

392 .PO: chicos, chicas. **Separados, separados.** (Tango 1).

346. PO: **Chicos y chicas**, después de los cruzados para detrás vienen los cruzados para delante, y empezamos luego con el básico para empezar la vuelta. Básico, lateral, cruzados y el básico con vuelta. **Preparados.** (Chachachá 3).

### 3.2. Contenidos machistas en las interacciones verbales

Hasta ahora hemos podido identificar los usos androcéntricos que están arraigados en nuestra lengua y nuestro discurso. Hemos visto que están asentados en los usos del lenguaje del día a día del profesor y tienen un carácter más o menos consciente. Son visibles, pero cambiarlos exige un proceso de toma de conciencia y de modificación de los hábitos que supone desaprender las normas y convenciones sociales.

A continuación, nos centraremos en la cuestión de los contenidos. A diferencia de lo registrado en *Usos Androcéntricos*, las interacciones de esta categoría tienen una fuerte relación con las creencias profundas de cada persona ya que no tienen nada que ver con la manera en la que colocamos las palabras o las normas que rigen para ser utilizadas. Los contenidos machistas tienen que ver con nuestra forma de pensar, por tanto, puede estar muy naturalizada y nos puede resultar incuestionable. Además, como veremos, son los que generan una diferenciación de género más explícita y los que van a reproducir estereotipos de género de manera más directa.

Durante el proceso de categorización, los nodos libres resultantes se ajustaban en gran medida a la clasificación elaborada por Suardiaz (2002). El análisis en profundidad de esos nodos libres nos ha dado como resultado una profundización en la propuesta de esta autora que, además, nos ayuda a describir el panorama en las sesiones de la materia concreta de EF. El árbol de categorías final quedó como mostramos en la Figura 90.

Antes de pasar a la descripción pormenorizada de cada una de las subcategorías, es interesante, desde el punto de vista de género, analizar las frecuencias de estos contenidos machistas en relación con: quién emite la información, quien la recibe y en qué tipo de unidades didácticas aparecen. Debemos de tener en cuenta en el caso de la emisión y recepción del mensaje que, por las características de la investigación y por cómo se realiza el proceso de recogida de datos, los porcentajes referidos a las intervenciones del profesor, siempre son superiores a los del alumnado. Por otro lado, la lectura de género nos la podrá aportar las diferencias entre alumnas y alumnos (tanto en emisión como en recepción).

En cuanto a las frecuencias generales de aparición de cada una de las subcategorías de los contenidos machistas, encontramos que fundamentalmente aparecen intervenciones que suponen *Menosprecio de lo Femenino* y *Deshumanización de la Mujer*. Las subcategorías de *Subordinación de la Mujer frente al Hombre* y la *Heteronormatividad Obligatoria* son mucho menos frecuentes (Figura 91).

La explicación a estas cuestiones viene dada porque los contenidos relacionados con las subcategorías de *Menosprecio de lo Femenino* y *Deshumanización de la Mujer*

son más sutiles y están más asentados dentro del discurso social, frente a los relacionados con la *Subordinación de la Mujer frente al Hombre*. En cuanto a la *Heteronormatividad Obligatoria*, su frecuencia es muy escasa dado que existe una tendencia a no tratar y hablar de estos temas dentro de las escuelas y de la EF (Devís Devís, Fuentes Miguel, & Sparkes, 2005) y los contenidos relacionados con esta categoría (insultos, comentarios homófobos, habitualmente) pertenecen a un discurso que en la cultura escolar empieza a estar muy denostado.

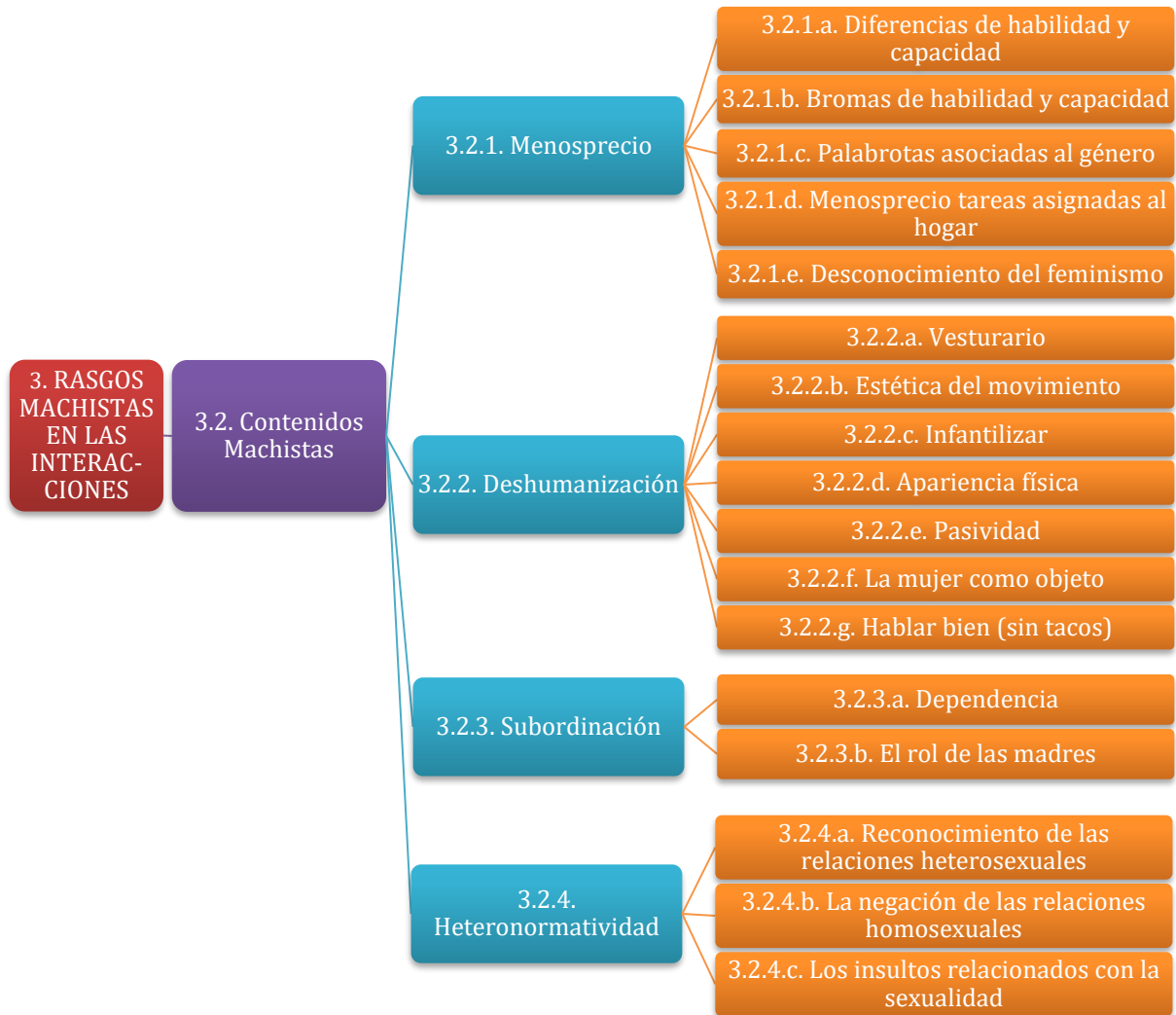


Figura 90. Árbol de subcategorías sobre los Contenidos Machistas del Lenguaje

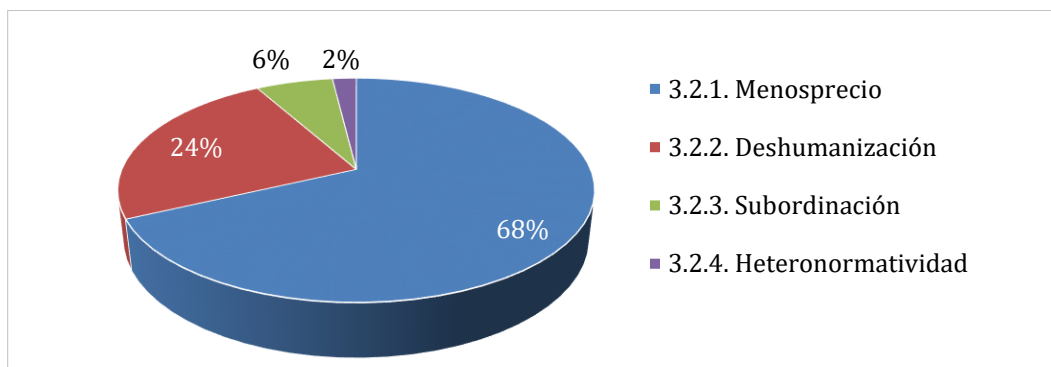


Figura 91. Porcentaje de aparición de las subcategorías de 3.2 Contenidos Machistas del Lenguaje

En cuanto a la emisión de los contenidos machistas, podemos ver que las frecuencias en las intervenciones de las alumnas suelen ser superiores a las de los alumnos (Figura 92) . Sin duda esta cuestión es preocupante ya que son ellas mismas quienes se lanzan mensajes negativos por su condición de mujeres. Esta situación de ser las mujeres las primeras en utilizar contenidos machistas no es nueva (Varela Menéndez, 2008). Además nos aporta información sobre cómo están construyendo su identidad en relación con los prejuicios contra los que van a tener que luchar. Solo tenemos la excepción de los contenidos relacionados con la heteronormatividad, si bien la diferencia entre chicos y chicas no es interesante ya que en valores absolutos la frecuencia es muy baja.

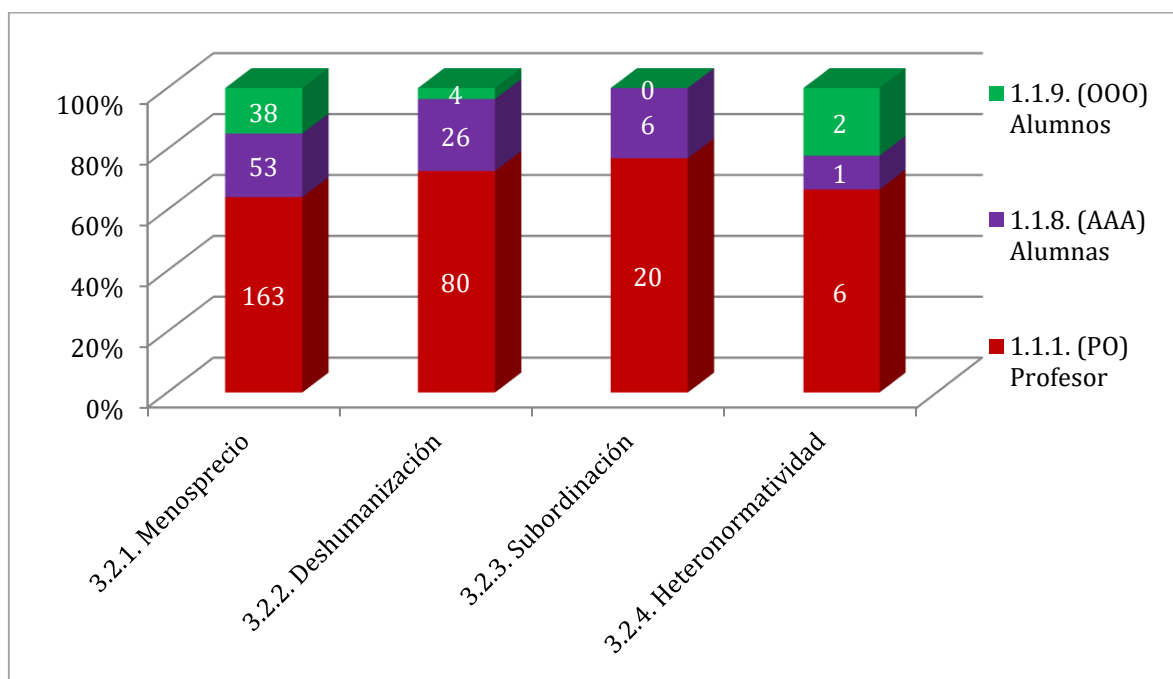


Figura 92. Frecuencias de las subcategorías de 3.2 Contenidos Machistas del Lenguaje en función quien los emite

En cuanto a la recepción de este tipo de mensajes en la Figura 93 vemos que son mayores las frecuencias de recepción de contenidos machistas por parte de las chicas que de los chicos, por lo que esta situación sigue reforzando la construcción de un rol de género concreta y se irá arraigando más en ellas que en ellos. Nuevamente en el caso de la subcategoría *Heteronormatividad Obligatoria* sucede lo contrario, pero estos resultados debemos tomarlos con cautela ya que la frecuencia de aparición en datos absolutos es bastante baja.

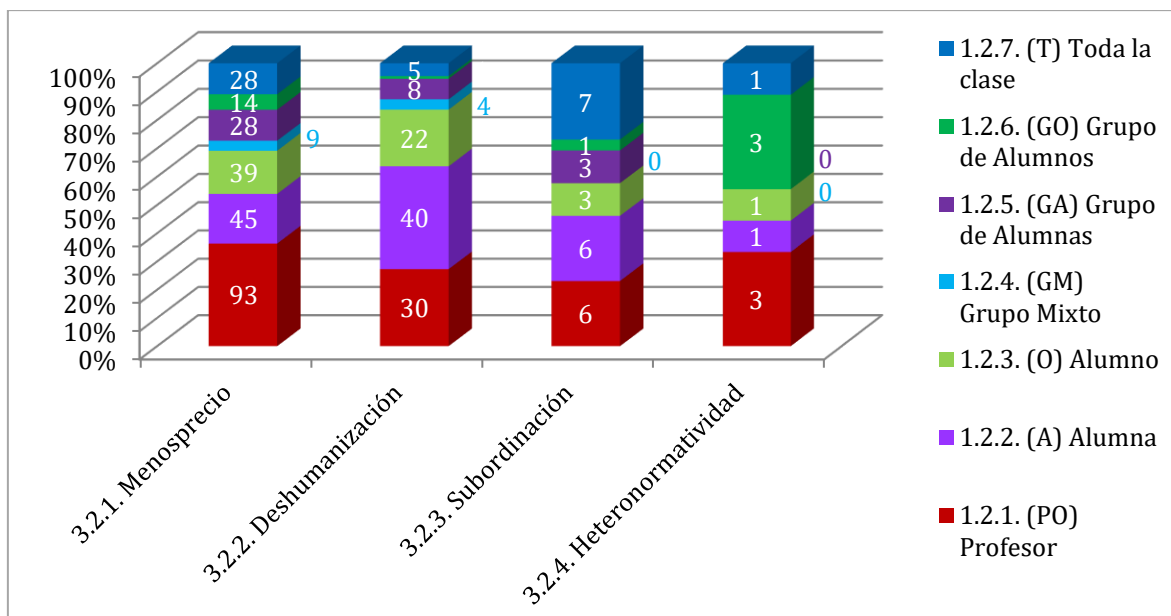


Figura 93. Frecuencias de las subcategorías de 3.2 Contenidos Machistas del Lenguaje en función quien los recibe

Siguiendo la Figura 93 cabría preguntarse cómo interpretar los contenidos machistas cuando se dirigen hacia el profesor. Estas situaciones, tienen que ver con la situación comunicativa donde alumnas y alumnos también intervienen hacia el conjunto de la clase (T) o hacia el profesor (PO) y, en esas interacciones, pueden surgir comentarios machistas.

En cuanto a las frecuencias en función de los tipos de unidades didácticas trabajadas (Figura 94), encontramos que es mayor en las unidades de expresión corporal, excepto en el caso de los contenidos recogidos en la subcategoría *Menosprecio de lo Femenino*. Aunque la interpretación de estos datos vendrá con la profundización en las subcategorías, lo interesante es observar cómo existe cierto arraigo de contenidos machistas en las sesiones de iniciación deportiva y expresión corporal que generan una predisposición y expectativas del alumnado hacia este tipo de unidades didácticas.

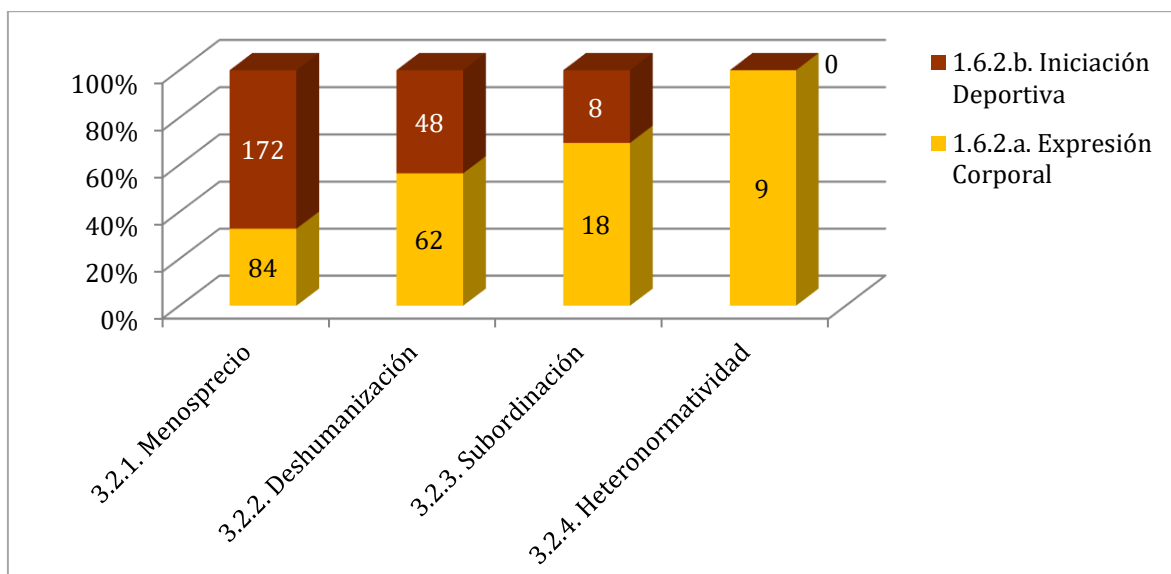


Figura 94. Frecuencias de las subcategorías de 3.2 Contenidos Machistas del Lenguaje en función las unidades didácticas

Para poder profundizar en las interacciones con contenido machista, nos apoyamos en una serie de categorías de orden inferior que nos ofrecen significados de lo que sucede dentro del aula. Esas categorías, que a continuación analizaremos pormenorizadamente, quedan reflejadas en la Figura 90 (página 317).

### 3.2.1. El Menosprecio de lo Femenino

Cuando hablamos de la categoría *Contenidos Machistas*, entre las diferentes subcategorías exploradas hemos encontrado que la más frecuente es la de *Menosprecio de lo Femenino*. Esta, como el resto de cuestiones relacionadas con los contenidos machistas, se considera como tal ya que existe una predominancia en este tipo de mensajes cuando se alude a la mujer.

Las interacciones relacionadas con el *Menosprecio de lo Femenino* se reflejan de diferente forma en los mensajes. Estos pueden construirse por infravaloración de lo femenino, por exaltación de lo masculino o por la comparación entre ambos. Los contenidos más frecuentes son los referidos a las diferencias de habilidad o capacidad en función del género y las bromas sobre dicha capacidad. Hablaremos de cada uno de ellos en los dos próximos apartados y, en el tercero, veremos otros contenidos que han surgido a lo largo de las sesiones pero que tiene una frecuencia de aparición menor.

#### 3.2.1.1. Las diferencias de habilidad y capacidad

El discurso de las diferencias de habilidad y capacidad en las clases de EF se construyen de manera diferente en función de las unidades didácticas. De esta manera encontramos un tipo de mensajes en las sesiones de iniciación deportiva y otro tipo en expresión corporal.

En las clases de las unidades didácticas correspondientes a iniciación deportiva, hemos encontrado un primer tipo de mensajes que hacen referencia a la mayor habilidad y coordinación de los chicos frente a la de las chicas, esto es, lo que disciplinarmente identificaríamos como mejores habilidades específicas y coordinativas.

*166. PO: ahora os cuento, en un momentito ahora es muy fácil, esto es rápido, vosotros que sois de Fútbol lo entendéis enseguida. (Fútbol 3).*

*8:00. PO: Cuanto más rápido mejor, lógicamente, yo os digo lo mismo que a las chicas. A las chicas les dije "chicas, no pretendáis ir como Andrés", por ejemplo, ahora que estoy hablando de ti, porque entonces, porque **a las de allí se les va a escapar el balón, lógicamente**. Y a vosotros os digo lo contrario no pretendáis ir como ellas para que el balón no se os vaya porque entonces os voy a decir mira eso no es normal, **tienes mucha más capacidad**, estáis yendo, vas muy despacito, no estas poniendo el nivel que tú tienes, es muy mala nota. Ir al máximo que vosotros podáis. (Fútbol 4).*

En la misma línea encontramos mensajes que hacen referencia a que las chicas tienen un menor dominio de la técnica, del juego, etc.

*70. PO no, no, no, no, eso pasa siempre. Yo me pongo a jugar con vosotras y yo le pego peor, **porque me la tiráis muy blandita** y tengo que ir a por ella, pero es que es lo que hay... (Bádminton 3).*



75. PO: [...] Los partidos van a ser en principio, esto no lo hago nunca. En Rugby lo hago, en Rugby si lo hago. En principio chicos por un lado chicas por otro. No me importa si un chico concreto que se le da muy mal la técnica que ve que se le da muy mal la técnica a lo mejor, es más, a lo mejor tiene menos coordinación de coger el balón o es menos rápido, ponerse con las chicas, **que son menos rápidas**, en ese aspecto **tienen menos velocidad**. (Rugby 2).

121. A: chicos contra chicas en el partido del examen.

122. PO: porque si quieres planteamos esa actividad, el examen va a ser 6 contra 6 pero no estar todo el mundo en el campo 6 chicos contra 6 chicas, no tocáis el balón, **por norma general no tocáis el balón, ellos son mucho más rápidos, tienen mucha más velocidad de reacción**. (Rugby 2).

Este tipo de mensajes no sólo parten del profesor, también parte de los alumnos quienes refuerzan la idea de que “las chicas son peores” o lo que hacen en clase tiene menos valor.

588. O: es que se creen que es un balón de Fútbol o de baloncesto. (Rugby 1).

83. O: ¿si te pones con las chicas te pone peor nota? (Rugby 2).

Las chicas, por su parte, refuerzan esta idea bajo la aceptación de esta situación, los mensajes que se lanzan de incompetencia y vinculando sus intereses fuera de la iniciación deportiva.

60. A: es que, si ahora mismo me pongo con Carla, o con Sonia, o con cualquiera, no doy ni una, o sea ni una. (Bádminton 3).

337. PO: pero eso se ve a la legua, pero eso también pasa entre chicos y chicas, las chicas que estáis menos acostumbradas a hacer deporte de equipo, sobre todo.

338. A: es que odiamos el deporte. (Rugby 3).

Todo este tipo de mensajes van reforzando la idea de que el deporte es cosa de chicos, que ellos son más hábiles y que ellas son más torpes. Además, estas ideas tienen un calado profundo ya que no se dan situaciones en las que se cuestionen estas afirmaciones.

El arraigo de estos mensajes se muestra en la propia organización de las clases. En muchas ocasiones las sesiones de iniciación deportiva se organizan por grupos de nivel, normalmente niveles homogéneos. Esta pauta, dada por el profesor mediante formas del lenguaje genéricas o mediante el uso del masculino como genérico, se traslada a la realidad en grupos segregados de chicas y chicos cuando se piden niveles homogéneos y grupos mixtos cuando se piden que las personas con más nivel ayuden a las de menos nivel. En todos los casos ellas asumen el nivel inferior y ellos el nivel superior.

13. PO: también es verdad, que si os digo que el otro día la actitud que algunos de los que jugaban mejor tomaron con sus parejas que jugaban un poco peor, hubo de todo, hubo gente que sí participo, perdón que si colaboró que sí estuvo ayudando a su compañero o a su compañera le pasaba el volante a él o le decía, se tenía que colocar, había movimiento había colaboración y hubo parejas que se dedicaron a jugar su partido y ellos se olvidaron de que tenían a un compañero que tenían que ayudar, es una pena, yo lo sé, y eso ve y sois compañeros de clase, pero bueno. Hoy no, hoy vamos a hacerlo, hoy vamos a hacer todo lo contrario; hoy vamos a ponernos por grupos de

*nivel gente que se le dé un poquito peor que se vaya juntando, de manera que yo estaré hoy más con la gente que le cueste un poquito más, y la gente que vaya un poquito mejor pues y, más o menos empiece a saber, por lo que pude ver el otro día, por lo menos saber colocarse en el campo, que pasa lo mismo en el otro grupo pues, pues que puedan trabajar un poquito por libre. (Bádminton 3) [La clase anterior a la que se refiere las parejas fueron mixtas y en esta fueron parejas del mismo género].*

*45. PO: venga volvemos a hacer grupos, hacemos grupos de más o menos siete, ¿vale? como solemos hacer, más o menos con el mismo nivel cada grupo. Grupos de siete con el mismo nivel más o menos cada grupo. (Fútbol 2). [los grupos fueron segregados por género].*

Esta cuestión de los estereotipos vinculados a las habilidades específicas y coordinativas también la encontramos en lo relativo a las capacidades físicas básicas y, nuevamente, nos encontramos que el estereotipo se refuerza siendo ellas quienes tienen peor condición física y ellos mejores o mayores capacidades.

*82. PO: ¿Alguno no entiende que, como norma general, **en general los chicos tienen más fuerza que las chicas o los chicos son más rápidos que las chicas?** ¿Vale? Cuando se hacen los grupos en actividad como judo o el Rugby en el que se requiere una cierta fuerza no pasa nada por dividir chicos y chicas. Pero dentro de ese grupo, digo, igual que he dicho en la otra clase, que alguna chica concreta que es bastante rápida, yo estoy pensando ahora mismo en la otra clase porque ya hemos hecho esta sesión que chicas que perfectamente podrían estar en el grupo de los chicos, que son súper rápidas podían estar perfectamente. Si alguna chica prefiere estar chicos, genial, se parte de esa base y chicos igual. Vale, primer ejercicio para calentar, atentos por favor. (Rugby 2).*

Esta situación está asumida por las chicas, quienes además adoptan ese rol, lo justifican, llegan a compararse con los chicos y es reforzado por parte del profesor.

*380. PO: pero no paran, vamos a beber agua, ay que calor, nos vamos a la sombra, nos sentamos, venga hablamos y ahora no corremos.*

*381. PO: estáis demasiado mal acostumbradas al pabellón, al calorcito y a la sombra.*

*382. A: hemos estado en el banquillo.*

*383. PO: digo, los chicos han estado antes y dicen, ah es q son chicos, si claro que vienen de otra especie.*

*384. A: hemos estado en el banquillo.*

*385. PO: y los chicos han estado corriendo antes todos.*

*386. A: hace un calor impresionante. (Rugby 3).*

*139. A: ¿le tengo que dar a lo bestia?*

*140. PO: todo lo que podáis.*

*141. A: sí, claro.*

*142. PO: lo que podáis.*

*143. A: sí, va.*

*144. PO: no te voy a pedir a ti que lo mismo que a Juan o a Carlos. (Fútbol 2).*

*124. PO: o sea Alba por ejemplo perfectamente yo creo puede jugar por ejemplo con los chicos. Porque Alba es muy rápida, igual que estaba pensando antes en Rocío o en Marina de la otra clase, son súper rápida como aquí no se necesita mucha fuerza porque no hay placajes de placar bien, la diferencia está en la velocidad. Tú podrías estar, o Rocío o Marina por ejemplo sin problemas. Pero en general las chicas tenéis*

*menos velocidad, pero si es que eso no es malo ni bueno, eso es un hecho biológico ¿qué quieres que haga yo? (Rugby 2).*

Por el contrario, al cambiar a las unidades didácticas de expresión corporal, el mensaje que nos encontramos es que ellas tienen ritmo y ellos son los torpes. Esta situación queda muy patente y normalizada desde la primera sesión, sentando las bases de los estereotipos de género asociados al baile.

*26:50 PO: Todos con la derecha, las chicas luego cambian, pero por ahora vamos a hacerlo igual.*

*O: ¿Cómo que al revés?*

*PO: Las chicas luego cambiarán **que tienen más capacidad de cambiar**, que nosotros somos muy cortos.*

*GO: ¡Ooooooh! [Tono de burla].*

*GA: [se ríen] (Chachachá 1).*

*39:15 PO: Chicas, **que sois las que tenéis un poquito más de ritmo**, aquí. Os vamos a pedir un pequeño cambio. Que vosotras en lugar de empezar con la ida, vosotras empezáis con la vuelta, con la izquierda atrás, pero el gesto es el mismo. (Chachachá 1).*

De la misma manera que ellas asumían su rol en el deporte, ellos lo asumen en el baile, reflejando lo asentado que está el estereotipo de género en función del tipo de habilidad, deportiva o rítmica, y quedando reforzado por el profesor.

*120. O: es que yo no sirvo, yo no sirvo.*

*121. PO: pero, perfecto, pero, eres más soso que un cacho de soso. (Tango 4).*

El análisis realizado pone de manifiesto cómo los estereotipos de género vinculados al deporte y a la expresión corporal están presentes en el aula, se ven reforzados y queda patente que están asumidos por el profesor y el alumnado, sin que exista ninguna reacción por parte de las personas implicadas.

### **3.2.1.2. Bromas sobre la habilidad y capacidad**

Unido al apartado anterior donde se justifican las diferencias en la habilidad y en la capacidad en función del género del alumnado, encontramos una subcategoría que, siguiendo la misma línea de pensamiento, utiliza el lenguaje y las formas de transmitir el mensaje de otro modo. En este caso el mensaje utilizado se basa en la broma y el humor.

Una de las primeras situaciones que son objeto de burla es la falta de capacidad o de habilidad de los chicos. Estas bromas se realizan cuando no existe esa falta de habilidad y buscan afianzar la relación profesor-alumno.

*117. PO: oye chicos, si dais, os tenéis que acercar si sois malos yo no tengo la culpa. (Fútbol 1).*

*119. PO: Blas, Blas probablemente esté lesionado ya sabéis que Blas [Bromeando]. (Acrosport 1).*

Cuando lo que se trabajan son las unidades didácticas de baile, las bromas vienen a reforzar los comentarios de la torpeza “natural” de los chicos con las actividades rítmicas que señalábamos en el apartado anterior.

58. PO: *el que estéis aquí y que terminéis a lo mejor aquí. Soltaros, agarraros, de espaldas uno a otro, de frente, lo que queráis.*

59. A: *de espaldas tú te pierdes.*

60. PO: *bastante tiene con respirar.*

61. A: *¿qué?*

62. PO: *que bastante tiene con respirar a la vez que va a hacer el baile. (Tango).*

Otra de las formas que adopta el discurso de los chicos o hacia los chicos es el del “alarde” (o chulería si se quiere). Con él intentan sobrevalorar sus capacidades o mostrarse ante el resto de la clase. Este tipo de mensajes pueden venir por parte de los alumnos o por parte del profesor.

266. O: *sí, estoy bien, yo soy de este palo ¿tenía tres encima? (Acrosport 4).*

230. PO: *¡ah! Bueno y yo contra todas. (Fútbol 1).*

Lo que sucede hacia las alumnas es que sus errores son objeto de bromas, situación que sólo sucede en las clases de iniciación deportiva.

61. PO: *a ver, vamos a hacer un Fútbol tenis. [...] la paráis, lo cogéis directamente con la mano y le dais, ¿vale? que hacéis eso, bien está, yo puedo cogerla y le doy otra vez, no pasa nada. Que veis que el nivel es mejor y puedo darle directamente, pues le doy directamente, que queréis que haya juego con la pared, como ha hecho ella, pues jugamos con la pared. (Fútbol 2).*

Cuando ellas intentan hacer valer sus capacidades o mostrar ese “alarde” que veíamos entre los chicos, se toma a risa.

189. A: *es que, aunque no lo parezca, aquí... [se toca el bíceps haciendo fuerza].*

190. PO: *risas. (Bádminton 1).*

Por tanto, todas estas cuestiones, junto a lo descrito en el apartado anterior, siguen reforzando los mismos patrones y con ello los estereotipos de género.

### 3.2.1.3. Otros contenidos que hacen referencia al Menosprecio de lo Femenino

El resto de comentarios relativos al *Menosprecio de lo Femenino* que surgen en las clases de EF, además de tener una menor frecuencia quedan vinculados a estereotipos de género que no tienen que ver con la actividad física, pero que refuerzan el rol femenino, el masculino y su papel en la sociedad. Estas interacciones responden a tres patrones: las palabrotas asociadas al sexo, el menosprecio de las tareas asociadas al hogar y lo femenino y el desconocimiento del feminismo.

El patrón de las “palabrotas”, sigue los estereotipos clásicos, donde lo femenino se considera negativo o inferior y lo masculino se utiliza como positivo o superior. Así surgen “palabrotas” como: chorrada, mamón, coña, chupón

298. PO: *Raúl, estás haciendo una cosa mal que te hace que sea imposible hacer el paso este. Es una **chorrada**, te va a salir en seguida, por lo que me ha parecido, veo que estás apoyando tu talón, algo así un poco raro. (Tango 2).*

28. A: *¡ah! Es verdad qué **hijo de su madre**. (Tango 4).*

252. PO: *[risas y aplausos] me mola **un huevo**, que bueno. (Acrosport 4).*

Sólo sale de la norma una situación, donde una chica utiliza un término relativo a lo femenino en sentido positivo. Este tipo de usos cada vez son más frecuentes y empiezan a tener cierto calado en la sociedad.

119. A: *se lo pasan **teta** verdad. (Acrosport 5).*

El segundo patrón que aparece en las sesiones es el que muestra que las tareas asociadas al hogar se vinculan a lo femenino y generan rechazo entre el alumnado. Este tipo de mensajes, de los más explícitos, sí tienen una reacción por parte del profesor dirigida a cortar este tipo de conductas que están presentes en la ideología y discurso de algunos alumnos.

621. PO: *a ver los petos se los dais a Rocío por favor que los ha pedido.*

622. PO: *escuchamos mientras.*

623. PO: *a ver a partir de ahora se trata de esto, de hacer diferentes ejercicios.*

624. A: *¡ey! Que no soy la **chacha**.*

625. PO: *¡sh! Escuchamos.*

626. PO: *no déjalos ahí en el suelo.*

627. PO: *deja.*

628. PO: *no, no déjalo, ahora lo recoge Carlos.*

629. O: *pero ¿por qué yo?*

632. PO: *Carlos, **no, no es tu criada**. Entonces no me respondas.*

633. O: *¿qué le he dicho yo?*

634. PO: *sí, sí, que sí, que si es tu criada.*

635. PO: *vale tú tampoco eres el criado así que recógelo. (Rugby 1).*

Por último, dentro de la subcategoría de *Menosprecio de lo Femenino* hemos encontrado contenidos que reflejan el desconocimiento de lo que supone el feminismo. En este caso el desconocimiento queda patente al equiparar machismo y feminismo e intentar justificar la organización segregada en cuestiones asociadas al género. No obstante, este tipo de intervenciones empiezan a tener ciertas voces contrarias o que, al menos, se cuestionan su contenido.

77. PO: *no, quiero decir, no entiendo espero que nadie de mis palabras este traduciendo nada **de machismo ni feminismo**, o sea chicos, chicas. [Se generan algunas risas entre las chicas].*

78. O: *si estaba pensando en machista.*

79. PO: *chicos, chicas. (Rugby 2).*

### 3.2.2. La Deshumanización de la Mujer

Los contenidos machistas relacionados con la subcategoría *Deshumanización de la Mujer* son bastante frecuentes a lo largo de las sesiones investigadas. Las formas y significados concretos que adoptan son variados y se refieren a: el vestuario, la estética del movimiento, la infantilización, la apariencia física, la pasividad, la mujer como objeto y hablar bien.

Cuando en las sesiones surgen comentarios sobre el vestuario, encontramos patrones concretos hacia las chicas y hacia los chicos. En el caso de ellas vemos cómo se hace referencia al decoro vistiendo.

279. PO: *Sonia, cuidado con la camiseta, mira que por dentro se abomba mucho, ten cuidado. (Acrosport 1).*

319. PO: *venga baja, Elena, cuidado. Ten cuidado Elena con la camiseta. (Acrosport 1).*

Estas situaciones no se dan en el caso de los chicos, que cuando se hace referencia al vestuario es desde un tono de broma.

5. PO: *bienvenido, bienvenido.*  
 6. O: *es que es el chándal de mi hermano.*  
 7. PO: *te queda muy bien. [Risas].*  
 8. PO: *¡sh!*  
 9. *[risas de alumnos y alumnas] PO: oye ¿quién no ha traído alguna vez la ropa de su hermano o un pantalón roto? oye, pues cualquiera. (Bádminton 3).*

En otras ocasiones, las cuestiones sobre el vestuario surgen desde las propias alumnas que, por lo general, muestran su preocupación por la apariencia del atuendo que llevan.

171. A: *Juan una cosa, yo estuve mirando un vestido y tengo una minifalda.*  
 172. PO: *minifalda no, no pega. Largo.*  
 173. A: *es que no tengo.*  
 174. PO: *pues se lo pides a alguien. Si no lo consigues, no pasa nada, cualquier cosa lo que pegue.*  
 175. A: *y tacones.*  
 176. PO: *traer tacones, no os paséis porque no estáis acostumbradas [La conversación se alarga durante 18 intervenciones]. (Tango 4).*

430. A: *uno muy grande.*  
 431. PO: *no pónitelo, aunque sea solo, por un lado, que sea solo para verlo.*  
 432. PO: *pónitelo bien, pónitelo bien, jope no seas pesada Marta. (Rugby 1).*

En lo que se refiere a la estética del movimiento, en las sesiones que aparecen este tipo de cuestiones son en las vinculadas a expresión corporal. Es una cuestión lógica pues uno de los objetivos que pretende el profesor en estas unidades didácticas es ese cuidado por la belleza del movimiento. En general, este tipo de interacciones se da hacia las chicas, aportando matices para mejorar esa estética.

274. PO: *con piernas abiertas tu que tienes mucha elasticidad, queda mejor, si eso lo hago yo queda... 80º, tú tienes mucha elasticidad queda más bonito. (Acrosport 4).*

Los mensajes sobre la estética del movimiento son mayoritariamente hacia las chicas, aunque no exclusivamente. Así los chicos también reciben este tipo de mensajes, si bien solo durante los bailes de pareja, mientras que para ellas se dan en todo tipo de contenidos relacionados con expresión corporal.

123. PO: *es que, mirando al suelo, ahí a los pies, mmm, mmm, ya, ya. No tío, o sea, ese paso para que quede bonito tú tienes que echarte encima de ella lento, lento, rápido, rápido, lento. [El profesor habla con un chico]. (Tango 4).*

223. PO: *abro, junto, abro, pero no llegas a apoyar, lo haces en el aire, abro, junto abro, ¿vale? queda mejor, queda más bonito, en este sentido, con pasos muy largos, muy exagerados queda más bonito más pequeño. [El profesor habla con una chica]. (Tango 4).*

Suardiaz (2002) explicaba la deshumanización de la mujer a partir de la infantilización de la misma. En este caso han surgido interacciones dirigidas tanto a chicas como a chicos, con repartos de frecuencia y significados en cuanto a contenido bastante similares. La infantilización viene muy marcada por el uso de diminutivos que se han utilizado para censurar, motivar o corregir la ejecución.

337. PO: *arriba, arriba, arriba, arriba, arriba. Juan arriba, dale arriba. Va Juan. Claro. Saca Juan. Risas. Bien **Juanillo** Bien, está muy bien. (Bádminton 1).*

559. PO: **Sarita**, tardas mucho, se han colocado. (Rugby 1).

121. PO: ¡ey! estáis invadiendo el terreno de juego **señoritas**. [Entre risas y broma]. (Bádminton 5).

63. PO: **Carlitos** ¿tú estás sordo macho? (Rugby 1).

Lo llamativo de la infantilización es cuando aparecen ciertos usos asimétricos. En este caso la infantilización viene dada porque el profesor se refiere a ellas como niñas y a ellos a través de pretendido genéricos.

199. PO: [...] Pero una de esas cosas es el agarre; ahora mismo ya no sois **compañeros** del cole, amigos, mejor dicho, no sois amigos, no sois, estoy con **la niña** es que me da corte estáis con un **compañero** de trabajo. (Chachachá 2).

La apariencia física también es uno de los *Contenidos Machistas* asignados a la *Deshumanización de la Mujer* pues nos llevan a reforzar los ideales estéticos frente a los ideales de otro tipo. Este tipo de situaciones surgen desde el profesor o desde las propias alumnas, y todas tienen que ver sobre la importancia de un aspecto deseable.

162. A: que no puedo, que voy a hundir a Sergio. (Acrosport 1).

416. PO: ¿están buenas? [A una chica que se muerde las uñas]. (Rugby 1).

Vinculado a lo anterior, existe un discurso en el que las chicas “deben” hablar bien, que responde a ese cuidado de las apariencias y los modales. Estas situaciones en las que una persona dice una palabrota se abordan en el caso de las chicas, pero no en el de los chicos.

233. PO: Rocío habla bien anda. (Tango 4).

La pasividad como rasgo asociado al género femenino también está presente en el discurso del profesor y vinculado a las alumnas. Los mensajes refuerzan ciertos estereotipos vinculados a la práctica de la actividad física entre las chicas.

462. PO: me aburro. Rápido chicas. (Rugby 1).

614. PO: es que no se te oye, eres tan **suavecita** que no se te oye nada, grita de verdad. (Rugby 1).

La última cuestión que podemos abordar relacionada con la subcategoría *Deshumanización de la Mujer* aparece relacionada con el tratamiento de las chicas como objeto. Si bien son situaciones poco frecuentes, dejan ver algunas cuestiones que salen de manera sutil a través de las bromas. Así, por ejemplo, el mensaje que se lanza se refiere a las chicas como objetos de intercambio.

240. PO: Ahora te la devuelvo. (Chachachá 3).

### 3.2.3. La Subordinación de la Mujer frente al Hombre

Los *Contenidos Machistas* recogidos en la subcategoría *Subordinación de la Mujer frente al Hombre* no son tan frecuentes como los anteriores ni adoptan significados tan diversos. Los hemos agrupado en dos tipos de mensajes, los que se

refieren a la dependencia de la mujer frente al hombre y los que definen el rol de las mujeres vinculado a su función de madres.

En el caso estudiado, hemos visto cómo la organización del alumnado en las sesiones de bailes de salón ha ido generando una serie de patrones vinculados a los roles de género. Esta cuestión sigue presente en los contenidos machistas asociados a la subordinación por el papel que ejercen hombres y mujeres en el baile. Esta asignación tiene que ver con el rol dominante del hombre frente a la mujer y, por tanto, el rol dependiente de la mujer frente al hombre, que se traduce en: “el chico debe dirigir el baile”, “el chico lleva a la chica”, etc.

*503. PO: a ver, esta actividad está claro que en examen nadie tiene que llevar a nadie. Cuando os toca montar la coreografía, esa pareja conocerá su coreografía, aquí sabéis lo que va a tocar en cada momento, pero no tiene por qué ser así si estáis bailando no sabéis qué toca en cada momento. Y si el chico quiere llevar a la chica tiene que saber qué transmitirle con el cuerpo para que ella se mueva ¿vale? Entonces está claro que, si yo quiero que vaya para allá, lógicamente no puedo hacer eso, si quiero que vaya para atrás tendré que indicarle con el brazo con la mano que vaya para atrás, no hay que ser agresivo, pero indicarle que va a ir para atrás o indicarle que va a ir para delante o indicarle que va ir con un lado con el antebrazo o si quiero que haga cruzado para atrás soltarla si quiero que haga cruzado para delante ¿vale? Indicárselo. Entonces, ahora voy a poner la música ahora vais a trabajar dos cosas, el ritmo y que el chico intente llevar, el ritmo porque, porque yo no digo cuando empezáis y que cada pareja decida empezar cuando quiera. (Chachachá 2).*

*300. PO: chicos, chicos os digo lo mismo que digo todos los días yo no tengo que llevarla a ella, ella conoce el paso, pero si tengo que parece que llevo un cierto control, ya que es un baile en el que el chico lleva y si quiere que haga este gesto, pues tendré que decirle que vaya para acá y que vaya para acá que llegue, que se abra, ¿Vale? ¿De acuerdo? vamos a intentarlo, que no hace falta, pero vamos a hacer un poco el gesto. (Tango 1).*

No obstante, estas situaciones de dependencia de la mujer frente al hombre no sólo han surgido en las clases de expresión corporal. Aunque, con menos frecuencia, nos las hemos encontrado también en las sesiones de iniciación deportiva.

*10. PO: porfa vais al montón de Curro y cogéis los balones de fútbol sala.*

*11. A: ¿hay diferencia?*

*12. PO: espera no vayáis.*

*13. PO: no, no, no, no.*

*14. PO: Alejandro, ven porfa, acompáñalas al almacén de Curro y cogéis los balones de Fútbol sala, solo los que sean de Fútbol sala que son 5 en total. (Fútbol 2).*

En este caso, el profesor recurre a un chico ante la duda de dos compañeras de clase acerca del material deportivo. El profesor acepta que ellas no pueden hacerlo por sí mismas y necesitan la ayuda de un compañero, en lugar de explicarles la diferencia y aprovechar la situación para que ellas sean más autónomas.

Tal y como explicaba Suardiaz (2002) otra de las formas que adoptan los contenidos machistas, en relación con la subordinación, tienen que ver con el rol de madre asignado a las mujeres por el mero hecho de serlo. En el caso específico de nuestra investigación hemos visto cómo surgen referencias a las madres y no a los padres. Dichas referencias a las madres, se dan en las intervenciones del profesor hacia las chicas y su contenido queda vinculado a los roles tradicionales asignados a la mujer



dentro del núcleo familiar como, por ejemplo, el cuidado por la apariencia o el vestuario.

443. PO: *¿a que te lo dice tu madre? ¡Pues yo también! [Previamente, el profesor le ha pedido que se coloque bien un peto y la alumna no lo ha hecho]. (Rugby 1).*

226. PO: *no te muerdas las uñas, ¿tu madre no te da en la mano? (Fútbol 1).*

Aunque con una frecuencia menor, este tipo de interacciones también parten desde las alumnas. Así, del mismo modo que en las intervenciones del profesor, ellas asignan ciertas tareas a sus madres que socialmente se han vinculado a su género.

179. A: *es que fui a mi casa le pregunté a mi madre y sus vestidos son todos así. [Previamente, el profesor estaba dando indicaciones sobre cómo podrían venir las parejas en cuanto al vestuario]. (Tango 4).*

Todo este tipo de contenidos no ha surgido en las interacciones con los chicos, ni en lo que se refiere a emitir mensajes ni a recibirlos. Esto nos sigue llevando a que se refuerzan más los estereotipos de género entre las chicas que entre los chicos. Además, si bien este refuerzo viene fundamentalmente desde el profesor, empieza a estar en la ideología de las chicas y a salir a la luz en su discurso.

### 3.2.4. La Heteronormatividad Obligatoria

Los contenidos machistas relacionados con la subcategoría *Heteronormatividad Obligatoria* eran poco frecuentes, pero adoptaban ciertos patrones concretos. Por un lado, su emisión suele dirigirse a chicos (Figura 91, página 317) y por otro aparecen vinculados a los contenidos de expresión corporal (Figura 94, página 319).

En primer lugar, los contenidos vinculados a la *Heteronormatividad Obligatoria* vienen marcados por el reconocimiento explícito de las relaciones heterosexuales frente a las homosexuales. El profesor hace patente la posibilidad de las relaciones de intimidad entre chicos y chicas cuando lo asocia al baile de pareja.

199. PO: *[...] Por un lado, el ritmo y por otro, también la soltura el agarre, cuando os toque preparar la coreografía que busquéis la coreografía y todo eso. Pero una de esas cosas es el agarre; ahora mismo ya no sois compañeros del cole, amigos, mejor dicho, no sois amigos, no sois estoy con la niña es que me da corte estáis con un compañero de trabajo. (Chachachá 2).*

605. PO: *vale y eso sería, chicos, a ver, por medio minuto más, porque en eso tiene razón, en la otra clase ha pasado lo mismo que tu estas describiendo ahora ¿vale? que te toque bailar con alguien, y digas “uf, joe”, macho tal y es más o menos lo normal en la edad vuestra, ellas hacia vosotros y vosotras hacia ellas y ahí no me meto ¿vale? no me quiero meter, porque es normal que digáis ahí mira le has tocado la pierna, eso lo entiendo perfectamente, pero esto, por eso os he juntado. [...]. (Chachachá 2).*

Cuando surgen los comentarios de bailar con parejas del mismo sexo, la propuesta (iniciativa de la conversación) nace del alumnado y la respuesta del profesor es a evitar la situación, obviarla o rechazarla. Además, surge ya sean propuestas entre chicas o propuestas entre chicos.

413. A: *¿podemos chicas con chicas?*

414. PO: *no otro día. (Chachachá 2). [Evitación].*

415. O: y nosotros.

416. PO: chicos, no perdamos tiempo. (Chachachá 2) [Rechazo].

479. O: contigo yo, Juan. (Chachachá 2). [El profesor no hace caso y sigue con la actividad. Obvia].

317. PO: vais a bailar juntos, ¿no? Vale. (Tango 2). [El profesor les llama la atención para que vuelvan a su sitio].

La última situación que aparece relacionada con contenidos machistas, responde a patrones habituales que vemos en la sociedad donde los insultos dirigidos a la sexualidad masculina se utilizan en un sentido negativo y como muestra de la falta de fuerza.

89. PO: ¿este? es un poco mariquita yo te lo digo. (Acrosport 5).

Las situaciones que hemos podido analizar reflejan la presencia de estereotipos vinculados con la subcategoría *Heteronormatividad Obligatoria*, especialmente en lo que se refiere a las relaciones de pareja, por lo que se construye en el alumnado una imagen de que las relaciones normalizadas son las relaciones heterosexuales. Esta imagen se ve muy reforzada por la organización de las actividades correspondientes a las unidades didácticas de bailes de salón donde la norma, lo correcto y lo aceptable, son las parejas entre chico y chica, asumiendo cada cual su rol en la pareja (él llevar, ella dejarse llevar). Otro tipo de relaciones quedan descartadas ya sea por un rechazo directo o porque se obvian.

### 3.3. Usos machistas en las interacciones verbales: los usos asimétricos

Como veíamos en el marco teórico, los usos machistas están relacionados con la manera en que nos referimos a uno u otro género utilizando palabras que, en sí mismas no encierran machismo, pero que al utilizarse de manera asimétrica para ellas y para ellos generan unas diferencias que encierran un significado machista. De ahí que los denominemos usos machistas y se relacionen con la asimetría.

En la exploración previa de los usos machistas, encontrábamos que en su mayoría se relacionaban con las formas de nombrar a las personas, los tratamientos, los oficios, etc. En nuestro análisis hemos ido recopilando estas cuestiones y analizándolas. De esta manera en relación con los usos machistas, en nuestra investigación surgen tres subcategorías (Figura 95).

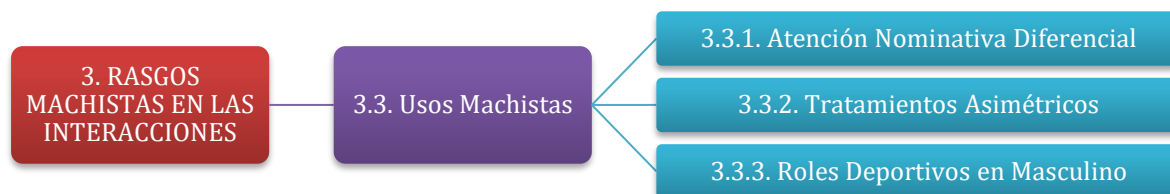


Figura 95. Árbol de subcategorías sobre los Usos Machistas del Lenguaje

Al analizar los *Usos Machistas* del lenguaje, las frecuencias de emisión nos mostraban que estaban presentes, fundamentalmente, en las interacciones del profesor, excepto en el caso de la *Atención Nominativa Diferencial* donde el alumnado también tiene algunas intervenciones con este tipo de usos. Es por ello que las frecuencias de emisión no tienen relevancia en el conjunto de la categoría *Usos Machistas* y, por ello, sólo las analizaremos en el caso de la *Atención Nominativa Diferencial*.

### 3.3.1. Atención Nominativa Diferencial

La atención nominativa ha sido una cuestión que se ha tratado en anteriores investigaciones relativas a la cuestión de género en EF (Castillo Andrés, 2009; Vázquez Gómez et al., 2000) y, si bien nuestros resultados cuantitativos (Figura 96) muestran un avance hacia la igualdad, el análisis cualitativo muestra la persistencia de diferencias que tienen que ver con esta subcategoría de “usos asimétricos”.

La atención nominativa estaba relacionada con la atención del profesor hacia el alumnado, de manera que una mayor atención nominativa se asociaba a una mayor atención del profesor (Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988; Vázquez Gómez et al., 2000). Si analizamos nuestros resultados podemos decir que existe cierta equidad.

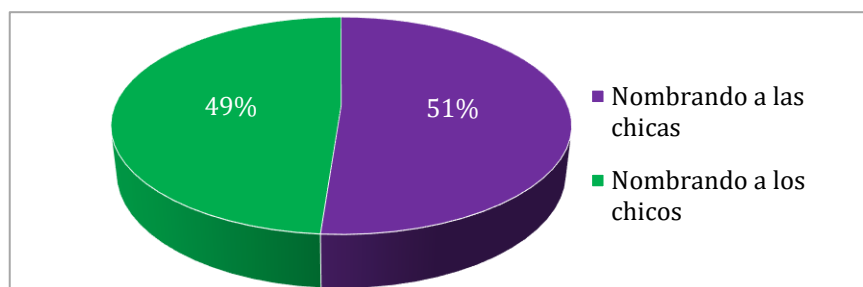


Figura 96. Frecuencia con la que se nombra a chicos y chicas en las sesiones

En la Figura 97 mostramos las frecuencias de uso de las diferentes subcategorías que hemos identificado a la hora de nombrar a chicos y a chicas, en el cómputo global de la clase.

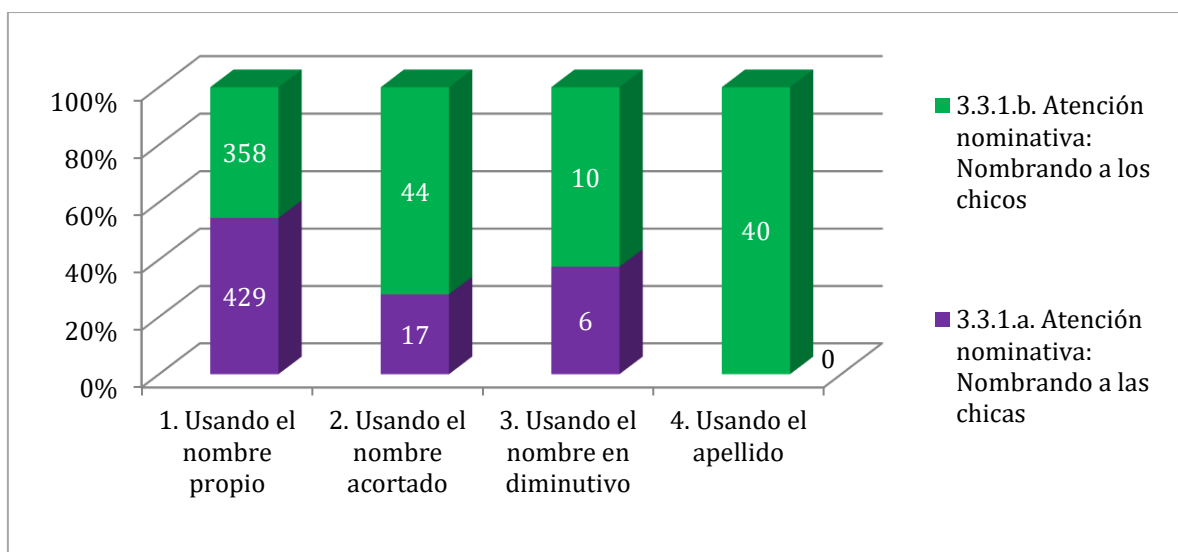


Figura 97. Subcategorías y conteo de las formas de nombrar a chicas y chicos

En la Tabla 37 se refleja el conteo de cada tipo de uso en función de quién emite la interacción y el contexto donde dicha interacción aparece. Como vemos, es el profesor quien más utiliza estas formas, pero entre el alumnado, son las chicas quienes más se nombran y esa mayor frecuencia se debe a un mayor referenciación entre ellas.

Tabla 37. *Conteo de las interacciones en las que aparece atención nominativa en función de quien emite el mensaje*

Subcategorías encontradas para Atención Nominativa Diferencial	Quien emite el mensaje (Categoría 1.1.)		
	1.1.1. (PO) Profesor	1.1.8. (AAA) Todo chicas	1.1.9. (000) Todo chicos
3.3.1.a. Atención nominativa: nombrando a chicas	416	27	8
3.3.1.a1. Usando el nombre propio	395	26	7
3.3.1.a2. Usando el nombre acortado	15	1	1
3.3.1.a3. Usando el nombre en diminutivo	6	0	0
3.3.1.a4. Usando el apellido			
3.3.1.b. Atención nominativa: nombrando a chicos	411	9	10
3.3.1.b1. Usando el nombre propio	345	6	7
3.3.1.b2. Usando el nombre acortado	38	3	2
3.3.1.b4. Usando el nombre en diminutivo	10	0	0
3.3.1.b3. Usando el apellido	39	0	1

A la vista de los resultados podemos ver cómo el análisis cualitativo evidencia la persistencia de ciertos usos asimétricos que ya habían descrito otros estudios. Mientras que la forma más utilizada para ambos géneros es el uso del nombre propio, existen otros usos que tienen una gran diferencia entre ambos géneros. La más llamativa es la del apellido ya que no aparece en ningún caso hacia las chicas, aspecto que ya vimos en el marco teórico.

Por otro lado, el uso de los diminutivos que se asociaban en otros estudios al género femenino, en nuestra investigación aparecen referidos al género masculino. La interpretación de este resultado se asocia a la vinculación profesor-alumno que se produce en el uso de estas formas cercanas.

### 3.3.2. Tratamientos Asimétricos

Muy vinculado al apartado anterior, nos encontramos con la subcategoría *Tratamientos Asimétricos*. En este caso hemos incluido todas las formas que hacen referencia a llamadas al alumnado que no se realizan por su nombre. Este tipo de usos tienen una mayor frecuencia (Figura 98) entre los chicos que entre las chicas:

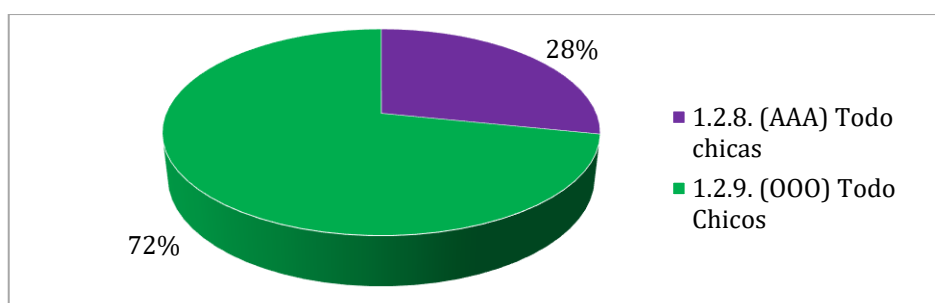


Figura 98. Frecuencia de los tratamientos diferentes al nombre o apellidos

En cuanto a las diferencias cualitativas encontramos que, de manera casi exclusiva, estas formas se han registrado en el discurso del profesor y puntualmente en el caso de alguna alumna. Este tipo de usos son frecuentes en el alumnado, pero no los hemos registrado porque las interacciones recogidas son las que se dan entre el profesor y el alumnado y no las que se realizan entre el alumnado. Así mismo hemos visto que, hacia los chicos, las formas utilizadas son: chicos, macho, machote, señores o tío. En el caso de las chicas los tratamientos utilizados son: chicas, chicos, tía, y señorita. En el conjunto de la clase o grupos mixtos las formas encontradas son las de chicos y señores.

Por tanto, podemos decir que existe cierto uso equitativo para los términos tío y tía, que además suelen coincidir con feedbacks negativos (técnicos o conductuales). También es equitativo el uso de chicos y chicas cuando se refiere al género específico y se usa en todo tipo de interacciones.

162. PO: **tío** mira, yo sé que tú eres, desde hace 15 años, eres capaz de andar sin mirar los pies. (Tango 4).

146. PO: que no, **tía**, ¿por qué no me escucháis? (Fútbol 2).

Sin embargo, los usos son asimétricos para los términos señores y señorita, reproduciéndose usos machistas clásicos (García Meseguer, 1988; 1994).

288. PO: faltan dos balones, gracias **señorita**. (Fútbol 3).

121. PO: ¡ey! estáis invadiendo el terreno de juego **señoritas**. [Entre risas y broma]. (Bádminton 5).

96. PO: **Señores**, no os podéis soltar. (Rugby 1).

Otra asimetría vendría dada por el uso de los términos “Macho” y “Machote” hacia los chicos por no tener ningún equivalente para las chicas y reforzar un estereotipo clásico de género relacionado con la hombría (Griffin, 1985).

40. PO: te quieres callar un poco **macho**. (Rugby 1).

595. PO: como mola delante de los compañeros aquí, Macho **machote** y me rio de ella delante de todos. No hagáis eso. Hacéis eso pensar cuando estoy bailando solo con ella la miráis a los ojos que veis, si es una persona o un bicho. Estáis viendo a una persona, una persona igual que vosotros, lo mismo que vosotros, pensar que Caballero se parte de la risa es igual de persona que vosotros. (Chachachá 2).

Finalmente, los usos como “señores” o “chicos” referidos al conjunto de la clase, quedarían englobados como *Usos Androcéntricos* correspondientes a la categoría de masculino como pretendido genérico (Apartado 3.1.1 de este Informe, página 310).

275. PO: **señores**, balones por favor a la esquina y nos vamos.

Los tratamientos encontrados entre el alumnado, sólo se han registrado en el discurso de las alumnas a través de formas como “chico” o “campeón” y dirigidas hacia su profesor. No es posible hacer una lectura de género pues los casos son puntuales y no podemos compararlos con los tratamientos utilizados por los alumnos porque no se han registrado.

### 3.3.3. Roles Deportivos en Masculino

Aunque en el apartado dedicado al análisis del *Uso Del Masculino Como Genérico* ya hemos hablado de los roles deportivos, lo mencionamos nuevamente en este bloque pues además de utilizarse como genérico, se produce un uso asimétrico del mismo.

Se utiliza de manera simétrica portera y portero cuando ha existido en la sociedad un uso machista y asimétrico.

69. PO: *el grupo que estéis, el grupo de 6 o de 8 que seáis, uno se pone de portero y el resto es todos contra todos, ¿vale? Hay una única portería y todos contra todos a ver quién mete gol. (Fútbol 1).*

229. PO: *y la que se pone de portera, tira para atrás para no saber a quién tira. (Fútbol 1).*

Pero no se utilizan nunca los femeninos en los roles deportivos aun cuando se habla de ellas (jugadoras, las atacantes, defensoras, las contrincantes, árbitras, etc.).

218. PO: *esto es, a ver repito, Sofía está detrás de mí, tiro va fuera o se la para el portero y yo digo, ah pues ha tirado pues voy a portería me toca ponerme a mí, igual me pillan por aquí rápidamente tira ella y mete gol. (Fútbol 2).*

339. PO: *vamos a resolver lo que ha dicho Laura, digo Lucia. Es que estoy en el otro campo, es tu no podrás defender en cuanto haces un placaje, o te pillan en el otro campo rápidamente tienes que volver a tu campo para poder defender porque estando allí lo único que haces es nada, un jugador menos. Ellas que se aprovechen, que espabilen. (Rugby 2).*

### 3.4. Los NO-Usos en las interacciones verbales: la invisibilización de la mujer

La invisibilización alude a los procesos por los cuales las mujeres desaparecen del discurso, hábitus o ideología de la sociedad (Lledó Cunill, 1995). Es por ello que detectar esta categoría resulta compleja, pues hay que localizarla en la ausencia, en nuestro caso, de discurso. A pesar de ser una labor complicada esta categoría también aparece en nuestros registros.

Las situaciones en las que se ha dado se caracterizan por esa organización diferente de las tareas que deben realizar las alumnas y los alumnos, concretamente, en los pasos de baile. Cuando el profesor explica un paso o figura puede que éste sea igual o diferente para chicos y para chicas. La cuestión de la invisibilización surge cuando se explica por defecto el paso para los chicos y no se hace explícito el paso o las consignas para las chicas. Concretamente en las formas del lenguaje surge porque las alumnas se quedan con dudas sobre lo que deben hacer.

68. *Y el último que hemos aprendido, que creo que todavía no lo hemos hecho por parejas era con patada, la ida igual que el anterior lento, giro, rápido, rápido, patada. Los chicos también y a partir de ahí, pierna delante y cruzábamos, ¿os acordáis? Patada y pierna delante, atrás, adelante, abro y junto eso como salga, eso como salga, como es el último como salga, ¿vale?*

69. A: *vale.*

70. A: *pero Juan ¿las chicas también vamos para delante después de la patada?*

71. PO: *¿la patada?*

72. A: *no, después.*

73. PO: *claro para atrás, sí, sí, sí.*

74. PO: *¿preparados? Venga. (Tango 1).*

### 3.5. Los rasgos igualitarios en las interacciones verbales

Del mismo modo que durante el análisis de las interacciones hemos encontrado diferentes rasgos machistas en las interacciones, hemos encontrado algunas situaciones y casos en las que podemos hablar de ciertos rasgos que contribuyen a la igualdad. La proporción de los mismos es muchísimo más baja que en los rasgos machistas. Además, el análisis cualitativo refleja que la variedad también es mucho más pobre. Estos rasgos han quedado agrupados en dos categorías que, a su vez, engloban otras subcategorías de orden menor (Figura 99).

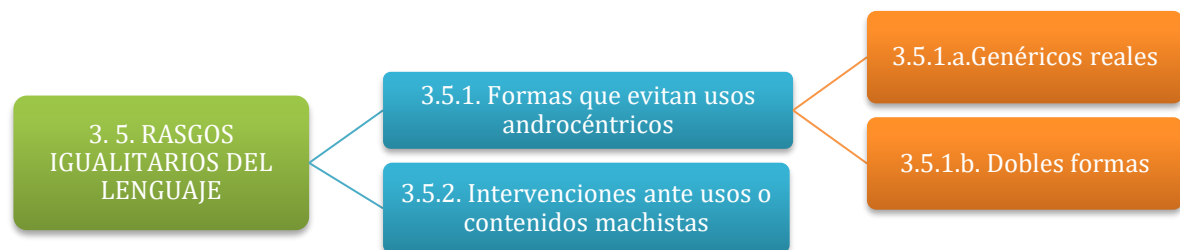


Figura 99. Árbol de subcategorías sobre los Rasgos Igualitarios del Lenguaje

Respecto a *Usos Androcéntricos* que estaban muy extendidos, especialmente en las intervenciones del profesor, encontramos algunos usos que utilizando formas genéricas y dobles formas evitan el uso del masculino como genérico. En relación con los genéricos reales los términos y expresiones que suelen darse con: “gente”, “alguien”, “nadie” y “persona”. Estas formas aparecen en el discurso del profesor y del alumnado.

55. PO: cuando la **persona** que está haciendo el circuito llega al cono blanco, sale la siguiente ya ¿vale? (Fútbol 3).

388. PO: oye ¿**alguien** tiene alguna duda de esto? (Rugby 3).

127. O: **quien** la pida. (Bádminton 1).

173. A: levantan a una **persona** entre tres. (Rugby 2).

El uso de las dobles formas también lo hemos analizado con anterioridad. Si bien este tipo de usos se da por la diferenciación de pautas para ellos y para ellas y habitualmente utiliza el mismo orden de prelación (chicos-chicas), existen algunas excepciones: tanto en el motivo de la aparición como en el orden. Esto es, no siempre aparece la doble forma para diferenciar tareas, ni siempre se produce en el orden chicos-chicas. Sin embargo, estas ocasiones se dan con muy poca frecuencia.

15. PO: **chicas y chicos**, corriendo alrededor del campo, ¿vale? (Fútbol 1).

348. PO: a ver **chicos, chicas**, escucharme un momentito. (Fútbol 2).

Por último, encontramos algunos casos en los que se responde hacia ciertos contenidos de carácter machista que surgen en las interacciones. Este tipo de intervenciones son muy poco frecuentes, aunque aparecen por parte del profesor y las alumnas. En el caso del profesor, las intervenciones han surgido hacia situaciones muy directas o explícitas donde el conjunto de la clase o una persona ha mostrado una actitud machista o estereotipada en el aula.

621. PO: a ver los petos se los dais a Rocío por favor que los ha pedido.

622. PO: escuchamos mientras.

623. PO: a ver, a partir de ahora se trata de esto, de hacer diferentes ejercicios.

624. A: ¡ey! Que no soy la chacha. [un alumno la ha llamado Chacha].

625. PO: ¡sh! Escuchamos.

626. PO: no déjalos ahí en el suelo.

627. PO: deja.

628. PO: no, no déjalo, ahora lo recoge Carlos. (Chachachá 2).

Este tipo de reacciones también han surgido en cuestiones más sutiles como reírse públicamente de un chico por salir de ejemplo para bailar o en el rechazo de las chicas hacia el deporte.

338. A: es que odiamos el deporte.

339. PO: no, no odiáis el deporte, Rocío odia el deporte, Marta no odia el deporte, o sea. (Rugby 3).

La única situación registrada como un rasgo igualitario entre el alumnado lo realiza una chica como reacción ante el uso de un masculino de manera errónea.

348. PO: a ver chicos, chicas, escucharme un momentito.

349. A: ¿has dicho chicos? ¿Hay aquí chicos?

350. PO: la costumbre.

351. A: hala. (Fútbol 2).

Los rasgos igualitarios aparecen de manera muy puntual y fundamentalmente ante situaciones muy visibles, por lo que podemos decir que no son casos asentados o que puedan representar un patrón dentro de las interacciones que se producen en el aula.

A lo largo de estos informes hemos podido detectar no sólo la presencia de los rasgos machistas de las interacciones verbales en las sesiones de EF analizadas, sino la forma y significados que adoptan estos mensajes de manera concreta en el contexto de nuestra asignatura. En este análisis hemos tenido en cuenta las personas que intervienen en las interacciones en las que aparecen este tipo de rasgos machistas. La investigación sobre los significados, formas y personas que intervienen en estos intercambios nos han permitido profundizar en el lenguaje utilizado en EF desde la perspectiva de género, aspecto que como señalábamos en el marco teórico sólo se ha abordado en otras investigaciones de manera superficial.

A partir de los resultados de estos tres informes elaboraremos las conclusiones para cada uno de ellos contrastándolas con las encontradas en otras investigaciones que hemos referenciado en el marco teórico de esta tesis.



**CAPÍTULO 5**  
**CONCLUSIONES DEL PROCESO DE**  
**INVESTIGACIÓN**

## Capítulo 5

### CONCLUSIONES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

<b>1. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN SOBRE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>339</b>
1.1. Conclusiones y discusión para el Primer Objetivo .....	339
1.2. Conclusiones y discusión para el Segundo Objetivo .....	344
1.3. Conclusiones y discusión para el Tercer Objetivo .....	352
<b>2. LIMITACIONES EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>363</b>
<b>3. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS PARA EL FUTURO.....</b>	<b>364</b>

## 1. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN SOBRE LOS RESULTADOS

---

A lo largo de la investigación hemos podido profundizar en los intercambios verbales que se producen a lo largo de un trimestre en las sesiones de EF. Fruto de la observación y el análisis sistemático hemos podido identificar una serie de patrones en los discursos del profesor y de su alumnado. Bajo el prisma de la perspectiva de género, hemos estudiado estos patrones en relación con tres cuestiones básicas, que responden a los tres objetivos de investigación planteados. Las conclusiones que presentamos a continuación van tomando, como punto de partida, el árbol de categorías que se ha ido construyendo a partir, tanto de las categorías propuestas o citadas en estudios anteriores, como de las emergidas durante el propio proceso de análisis.

### 1.1. Conclusiones y discusión para el Primer Objetivo

*Conocer las características que adoptan las interacciones verbales existentes entre un profesor de EF y su alumnado tomando como eje central de análisis la perspectiva de género.*

Para este primer objetivo el mapa de las categorías venía determinado por las características básicas del proceso comunicativo (Figura 100). Las categorías de emisión y recepción nos permiten establecer las diferencias entre los patrones del discurso del alumnado y los del profesor, teniendo en cuenta las posibilidades de intercambio y reciprocidad que se dan en la comunicación. La mayoría de los estudios sobre la comunicación y el feedback en EF, desde la perspectiva de género, se han realizado teniendo en cuenta el discurso del profesorado (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés & Corral Pernía, 2010; 2011; Castillo Andrés et al., 2012; Castillo Andrés, 2012; Davis, 2000; 2003; Davis & Nicaise, 2011; Dunbar & O'Sullivan, 1986; Hannon & Ratliffe, 2007; Hutchinson, 1995; Jiménez Castuera et al., 2002; Koca, 2009; Macdonal, 1990; Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008; Pérez Curiel, 2010; Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Valdivia Moral et al., 2015; Vázquez Gómez et al., 2000; Weiller & Doyle, 2000; Wright & King, 1990) y, en menos ocasiones, teniendo en cuenta el discurso del alumnado (Castillo Andrés, 2009; Koca, 2009; Macdonal, 1990; Nicaise et al., 2007; Pérez Curiel, 2010; Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Vázquez Gómez et al., 2000; Weiller & Doyle, 2000; Wright, 1997).

Entendiendo que la comunicación y los intercambios se producen en situaciones particulares, introducir en nuestro estudio una categoría relativa a los contextos de interacción nos permite acercarnos al dominio que existe de los espacios compartidos y el uso que se hace de los espacios segregados. Tener en cuenta los contextos nos ha permitido sacar a la luz la organización del aula y cómo los agrupamientos segregados por géneros o mixtos conducen al alumnado y al profesor a cierto tipo de patrones. El dominio de los espacios públicos como empoderamiento de la mujer es una cuestión

presente en los estudios feministas (Blanco García, 2000; 2007) pero de la que, lamentablemente, no hemos encontrado referencias en el ámbito de la EF.

Finalmente, los estudios previos de Subirats Martori & Brullet Tenas (1988) nos dieron pie a plantearnos la iniciativa en las interacciones, cuestión de la que tampoco hemos localizado estudios en el área de EF. El análisis de la iniciativa nos ha permitido explorar las diferencias en la interacción entre chicos y chicas, cuando las diferencias de participación entre unas y otros eran más llamativas.

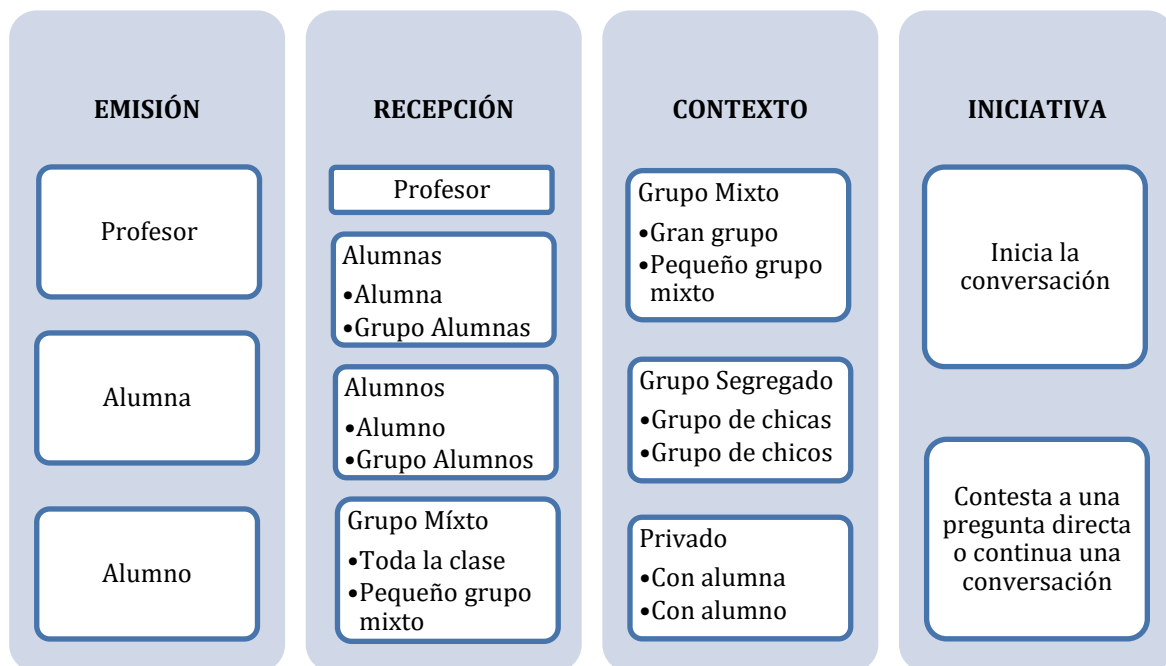


Figura 100. Categorías y subcategorías para el Primer Objetivo: características de las interacciones verbales para su estudio desde el punto de vista de género

Tomando esta estructura de categorías como referencia, hemos abordado el estudio de las diferencias de género existentes en los intercambios comunicativos que se producen en las sesiones de EF, analizando también sus características en función del tipo de unidad didáctica.

### ... Sobre el Discurso del Alumnado

Las alumnas tienen una participación superior a los chicos en los intercambios comunicativos que se producen en EF, ya sea en sesiones de iniciación deportiva o en sesiones de expresión corporal. Además, su intervención para un tipo de unidad didáctica y otro está equilibrada en cantidad. Esta mayor intervención de las alumnas se debe, además de a la mayor interpelación por parte del profesor, a que durante una conversación con el profesor ese intercambio es recurrente, coincidiendo con los resultados de Wright (1997).

Respecto al discurso de los alumnos, hemos visto que sus intervenciones son menores que las de las alumnas. No obstante, ellos si tienen frecuencias más altas de intervención en las sesiones de expresión corporal que en las de iniciación deportiva. Estos resultados contrastan con la mayoría de los estudios realizados en otras áreas

curriculares (Safilios-Rothschild, 1987; Parker, 1973 y Elliot, 1974 ambas en Spender, 1993; en Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988) y algunas dentro del área de EF (Macdonal, 1990; Vázquez Gómez et al., 2000). Por contra, nuestros resultados coinciden los de Castillo Andrés (2009) y con los resultados que obtuvo Randal cuando se planteó la actividad con maderas (en Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988). Por lo que, igual que ocurría con el profesorado, aparece la asociación de actividades de chicos y de chicas, de modo que la frecuencia de intervención del alumnado aumenta en las actividades no asociadas a su sexo.

Además, las alumnas emiten más mensajes de manera voluntaria que los alumnos, siendo el contexto más frecuente para ello el segregado e inician más intercambios en iniciación deportiva que en expresión corporal. Por su parte, los chicos emiten menos mensajes de manera voluntaria que las chicas, no existiendo diferencias en cuanto a los contextos en los que se producen dichas interacciones, si bien se dan ligeramente más en los contextos segregados e inician más intercambios en expresión corporal que en iniciación deportiva.

Esta cuestión de la iniciativa en la interacción ha sido muy poco estudiada y los resultados que hemos obtenido son contrarios a la mayoría de resultados hallados en otras investigaciones, tanto realizadas fuera del ámbito de la EF (Subirats Martori & Brullet Tenas, 1988; 2002), como dentro (Koca, 2009; Macdonal, 1990; Vázquez Gómez et al., 2000). Solo Castillo Andrés (2009) y Pérez Curiel (2010), obtuvieron, como en nuestro caso, que las chicas intervienen de manera voluntaria en mayor proporción que los chicos.

Por tanto, las diferencias de género residen en la mayor participación de las alumnas en las interacciones y en la manera en la que los alumnos abordan las unidades didácticas.

### **... Sobre el Discurso del Profesor**

El profesor interacciona verbalmente con las alumnas en mayor medida que con los alumnos, tanto individualmente como de manera grupal (grupos segregados por género), para el conjunto de las sesiones de EF analizadas. En este sentido, nuestras conclusiones contradicen las de la mayoría de los estudios que se han realizado sobre la cuestión, aunque coinciden con los de Davis y Nicaise et al. (2007) y Davis (2000). Sin embargo, al profundizar en el análisis en función del tipo de unidad didáctica, encontramos algunas diferencias.

En primer lugar, tenemos que considerar que el profesor interviene más en las sesiones de iniciación deportiva, tanto con alumnas como con alumnos. Sin embargo, el porcentaje de intervenciones del profesor en las unidades didácticas de iniciación deportiva es muy superior en el caso de las dirigidas a las alumnas (70% de las intervenciones recibidas por ellas son en sesiones de iniciación deportiva, frente al 57% recibidas por ellos).

En segundo lugar, dentro de cada unidad didáctica, el profesor interviene de diferente manera con alumnos y con alumnas. En las sesiones de expresión corporal interviene más con chicos que con chicas. En las sesiones de iniciación deportiva interviene más con chicas que con chicos, con unas diferencias bastante llamativas. Es decir, la mayor intervención del profesor hacia alumnas y alumnos se da en sentido contrario respecto a la asignación de género que tradicionalmente tienen los

contenidos de estas unidades didácticas lo que, por otra parte, ya se describía en los resultados de otras investigaciones en el contexto de la EF (Pérez Curiel, 2010; Pérez Curiel & López Crespo, 2013). Estas diferencias en función de las unidades didácticas se han trabajado poco en EF, no obstante, en otros contenidos en los que también se da un sesgo tradicional de género, han aparecido estas cuestiones. Así Randall (1987, en Subirats y Brullet, 1988) encontró que el contacto y la interacción de las alumnas con la maestra era más frecuente y prolongada en niñas durante unas clases donde llevaban a cabo trabajos manuales con madera (asociado tradicionalmente al género masculino).

### **... Sobre los Contextos de Intercambio**

Los contextos de intercambio comunicativo están muy determinados por la organización de las clases en relación con agrupamientos y espacios y forman parte de las decisiones pre-activas del profesor. La organización segregada de las clases de iniciación deportiva y la mayor intervención del profesor hacia las alumnas en estas unidades didácticas, provoca que los grupos compuestos exclusivamente por chicas sean el principal objetivo de la mayoría de los intercambios de estas sesiones. El grupo segregado de chicos en iniciación deportiva, también es un espacio frecuente de intercambio, pero no en la misma medida que en el caso de las chicas. La organización planteada y los intercambios comunicativos que la refuerzan, reproducen estereotipos tradicionales en cuanto a que en la enseñanza del deporte se recurre al agrupamiento segregado por géneros y en el aprendizaje del baile, al agrupamiento mixto.

El uso de los contextos privados para los intercambios comunicativos es similar tanto con alumnas como con alumnos, a diferencia de las variaciones encontradas en el estudio de Pérez Curiel y López Crespo (2013) donde era un contexto más utilizado por los chicos y las investigaciones de Subirats Martori y Brullet Tenas (1988) y Griffin (1984; 1985) que concluía que los contextos privados eran utilizados en mayor medida por las chicas. No obstante, como ya nos ocurría con anterioridad, ellas presentan un mayor equilibrio en la cantidad de intercambios en contextos privados para los dos tipos de unidades didácticas. Por otra parte, ellos suelen realizar intercambios más comunicativos en contextos privados en las sesiones de expresión corporal.

El uso de los contextos compartidos (grupos mixtos y gran grupo/público), nos acerca a las relaciones existentes entre los patrones de comunicación de alumnas y alumnos. En el caso de los pequeños grupos mixtos, teniendo en cuenta que se dan de manera casi exclusiva en las sesiones de expresión corporal, las chicas emiten más mensajes que los chicos, pero reciben menos mensajes que ellos.

En el caso de los intercambios que se producen en el contexto público del gran grupo, tenemos en cuenta que aparecen en ambos tipos de unidades didácticas, pero con una mayor presencia en expresión corporal. En el gran grupo las alumnas participan más que los alumnos, pero el profesor lanza más mensajes a los chicos que a las chicas. En otras asignaturas, Subirats Martori & Brullet Tenas (1988) concluyeron que las alumnas intervenían menos que los alumnos y que se sentían menos estimuladas para hablar en público, aspecto que no hemos contrastado en nuestra investigación.

No obstante, en gran grupo, si tenemos en cuenta el tipo de unidad didáctica, vemos que en expresión corporal las alumnas emiten y reciben más mensajes que los

alumnos. Por el contrario, en iniciación deportiva los chicos emiten y reciben más mensajes que las alumnas. Este patrón también fue descrito en el estudio de Castillo Andrés (2009). Así, la asignación de género tradicional que tiene cada uno de los tipos de unidades didácticas aparece en los intercambios en los que escucha toda la clase, es decir, espacios visibles. Uniendo estas conclusiones a las obtenidas por Subirats Martori & Brullet Tenas (1988), podríamos interpretar que la asignación tradicional de género de los tipos de unidades didácticas provoca en el alumnado una mayor seguridad a la hora de intervenir en las asambleas de clase, reforzándose el estereotipo en esos espacios públicos.

## 1.2. Conclusiones y discusión para el Segundo Objetivo

*Explorar los contenidos y significados presentes en las interacciones verbales del profesor de EF y de su alumnado, tomando como eje central de análisis la perspectiva de género.*

La propuesta de organización de las categorías para el segundo objetivo (Figura 101) responde a cuatro grandes núcleos de significado que se suceden en el aula de manera interrelacionada. Estos cuatro grandes, si bien muestran ciertos paralelismos con los sistemas de categorías que proponía Siedentop (1998), en nuestro caso no respondían a la variedad de intercambios que surgían en el aula y se han redefinido para este estudio. En concreto, estos son: el *Desarrollo de las tareas*, la *Organización de Aula*, la *Comunicación Interpersonal* y la *Evaluación y Calificación de la Asignatura*.

Cada uno de estos cuatro grandes bloques quedaba compuesto por toda una serie de contenidos y significados emergentes que han dado lugar a la estructura de categorías final.



Figura 101. Categorías y subcategorías para el Segundo Objetivo: los contenidos y significados de las interacciones verbales en las sesiones de Educación Física

La discusión de resultados para este objetivo, puede realizarse en relación con cuestiones de frecuencias y de algunas categorías, pero no respecto a todas, dado que no hemos encontrado estudios que especifiquen con qué significados se construyen cada una de ellas.

El contenido del discurso del profesor y del alumnado está orientado fundamentalmente hacia la tarea, si bien el patrón es más fuerte en todos los intercambios que el profesor dirige hacia las alumnas.



Los contenidos y significados del discurso cambian en función del género y de la unidad didáctica de manera que:

- El discurso de las alumnas se mantiene con patrones similares, para todas las categorías, si comparamos las unidades didácticas de expresión corporal y las de iniciación deportiva.
- Los mensajes emitidos por las alumnas son más frecuentes que los de los alumnos, para todas las categorías, y especialmente en sesiones de iniciación deportiva.
- En el discurso de los alumnos no mantiene un patrón similar, para todas las categorías cuando comparamos las unidades didácticas pues emiten más mensajes en expresión corporal para todas las categorías del contenido y significado de la interacción.
- Los intercambios del profesor en iniciación deportiva con las chicas son mucho más frecuentes que en expresión corporal y este aumento se debe, en primer lugar, al aumento de los mensajes relacionados con el *Desarrollo de las Tareas* y, en segundo lugar, a los mensajes vinculados a la *Organización de Aula*.
- Los intercambios del profesor en iniciación deportiva con los chicos son más frecuentes que en expresión corporal, pero la diferencia es mucho menos llamativa que en el caso de las chicas. En este caso, también se debe al aumento de los mensajes relacionados con la tarea.
- El discurso del profesor hacia los chicos en expresión corporal es mayor que hacia las chicas. Este aumento se debe, en primer lugar, al aumento de los mensajes relacionados con el *Desarrollo de las Tareas* y, en segundo lugar, a los mensajes vinculados a la *Organización de Aula*.
- El discurso del profesor hacia los chicos en expresión corporal es mayor que en iniciación deportiva. Este dato se debe, en primer lugar, al aumento de los mensajes relacionados con el *Desarrollo de las Tareas* y, en segundo lugar, a los mensajes vinculados a la *Organización de Aula*.

Todo esto nos lleva a considerar que las diferencias de género de deben más a los cambios que realizan el profesor y los alumnos en sus discursos. La presencia de diferencias de género sale a la luz fundamentalmente en el patrón del discurso que adopta el profesor hacia las chicas en iniciación deportiva y en el patrón del discurso que adoptan alumnos y profesor, entre ellos, en expresión corporal. Principalmente, son los contenidos relacionados con el *Desarrollo de las Tareas* los que encierran la explicación de estas diferencias de género y, de manera secundaria, los relacionados con la *Organización de Aula*.

Estas diferencias sobre las interacciones verbales que reciben chicos y chicas en función del contenido también han aparecido en otros estudios (Pérez Curiel, 2010; Pérez Curiel & López Crespo, 2013), aunque con ciertas diferencias frente a las de esta investigación, y que iremos comentando en cada una de las categorías.

### **... Sobre la categoría de Desarrollo de las Tareas**

En el desarrollo de la tarea encontramos todos los procesos comunicativos relacionados con el desarrollo de una actividad específica de las sesiones de EF, esto engloba: *Planteamiento de la Tarea*, *Conducción de Tarea* y *Evaluación Global de la Tarea o Sesión*, fases que ya han sido estudiadas en el discurso del profesorado (Hernández Álvarez, 2002; López Rodríguez, 2012). No obstante, como dijimos al inicio de este Apartado, el discurso de alumnado ha sido menos trabajado, que en este estudio hemos recogido con la subcategoría *Intervenciones Voluntarias del Alumnado sobre el Desarrollo de la Tarea*.

### **... Sobre la subcategoría de Planteamiento de la Tarea**

En la subcategoría de *Planteamiento de la Tarea*, los intercambios suelen producirse para toda la clase y, por tanto, en gran grupo. Las diferencias de género surgen en la predominancia de cierta información con más peso en los mensajes que reciben chicos y chicas. Mientras el discurso para las alumnas se centra en las demostraciones, la información relativa a la ejecución y las adaptaciones de refuerzo, para los alumnos la información se refiere a las demostraciones y los intercambios de información sobre el *Planteamiento de la Tarea*.

### **... Sobre la subcategoría de Conducción de la Tarea y el Feedback**

La subcategoría *Conducción de la Tarea* incluye todos los feedback realizados, entre los que hemos identificado cinco grandes tipos: positivo, negativo, motivacional, reiterativo e interrogativo. En la subcategoría *Conducción de la Tarea* encontramos la justificación de las diferencias que se dan en el conjunto de la categoría relativa al *Desarrollo de las tareas*. Las diferencias aparecen en el discurso del profesor en relación con el género del alumnado y la unidad didáctica.

Para las alumnas el feedback adopta los siguientes patrones:

- Es más frecuente en iniciación deportiva que en expresión corporal, con diferencias muy importantes para todos los tipos de feedback.
- Lo reciben más que los alumnos en iniciación deportiva y se justifica en la mayor cantidad de feedback de todos los tipos, pero especialmente, los positivos y los negativos.
- De tipo positivo es más frecuente en los alumnos y suele combinarse con explicaciones sobre la ejecución motriz y algún aspecto de mejora.
- De tipo negativo, es más frecuente en alumnos para las sesiones de iniciación deportiva y se acompaña de posibles soluciones.
- De tipo motivacional se construye con expresiones de reto, para dar autoconfianza o el apoyo del profesor.
- De tipo reiterativo se utiliza para recordar información sobre la ejecución de la tarea o sobre alguna información que se dio durante la explicación inicial.
- De tipo interrogativo, es algo más frecuente que en alumnos y se dirige hacia cuestiones de ejecución (táctica o técnica).

A partir de estas conclusiones hemos corroborado los resultados de investigaciones anteriores en relación con que el profesorado ofrece más soluciones a las chicas (Koca, 2009); que la información técnica es más frecuente con las chicas (Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008; Pérez Curiel & López Crespo, 2013); que las chicas reciben una mayor cantidad de felicitaciones por su ejecución (Davis & Nicaise, 2011; Koca, 2009; Nicaise et al., 2007; Nicaise & Cogérino, 2008; Pérez Curiel & López Crespo, 2013), una mayor cantidad de feedbacks de ánimo (Wright & King, 1990) e interrogativos (Pérez Curiel & López Crespo, 2013), aunque estas dos afirmaciones se cumplen especialmente en las unidades didácticas de iniciación deportiva. Pero no coincidimos con los resultados de otros estudios respecto a que ellas reciban más feedback evaluativo (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés & Corral Pernía, 2010; 2011) y sean felicitadas por su esfuerzo (Nicaise et al., 2007).

Para los alumnos el feedback adopta los siguientes patrones:

- Es más frecuente en iniciación deportiva que en expresión corporal. Sin embargo, las diferencias más importantes son que:
  - Reciben más feedback negativo en expresión corporal.
  - Reciben más feedbacks positivos en iniciación deportiva.
- Lo reciben más que las alumnas en expresión corporal y se justifican en la mayor presencia de los feedback negativos.
- De tipo positivo suelen ser inespecíficos y tienen mayor detalle en expresión corporal.
- De tipo negativo, es más frecuente que en alumnas para las sesiones de expresión corporal y se acompañan de causas, consecuencias, soluciones e información adicional.
- De tipo motivacional se utilizan para darles a entender que la tarea es fácil y asumible.
- De tipo reiterativo se utiliza para recordar las normas del juego o del deporte.
- De tipo interrogativo va dirigido hacia cuestiones relacionadas con las normas.

En el caso de los alumnos, los estudios anteriores nos hablan de mayores frecuencias en ciertos tipos de feedback: descriptivo (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés & Corral Pernía, 2010; 2011), positivo sobre la ejecución (Davis & Nicaise, 2011; Dunbar & O'Sullivan, 1986; Koca, 2009; Macdonal, 1990; Nicaise et al., 2007) e interrogativo (Castillo Andrés, 2009; Davis, 2003; Davis & Nicaise, 2011; Duffy, Warren, & Walsh, 2001; Dunbar & O'Sullivan, 1986; Nicaise et al., 2007), conclusiones que no podemos corroborar en nuestro estudio. No obstante, existe una coincidencia parcial con las conclusiones que hablan de un mayor feedback negativo sobre la ejecución para los chicos (Davis & Nicaise, 2011; Dunbar & O'Sullivan, 1986; Koca, 2009; Macdonal, 1990; Nicaise et al., 2007), pues en nuestra investigación se cumple sólo en las sesiones de iniciación deportiva.

Las diferencias en los feedback en función de las unidades didácticas y el género han sido objeto de análisis en algunos trabajos anteriores, aunque con resultados diferentes a los que hemos mostrado pues, en dichas investigaciones, los resultados apuntan a que se reforzaba más (más felicitaciones, ánimo y menos crítica) al alumnado en aquellos contenidos tradicionalmente asociados al género opuesto (Pérez

Curiel & López Crespo, 2013) mientras que, en la nuestra, los feedback negativos son mucho más frecuentes, especialmente en las unidades didácticas que tradicionalmente no se han asignado a su género. En este sentido, cabe considerar que si una persona constantemente está siendo criticada, se sentirá desmotivada y dejará de hacer aquello por lo que se le critica produciéndose el fenómeno de la “incompetencia aprendida” (Ruiz Pérez, 1994). Si este fenómeno tiene lugar en las actividades tradicionalmente no asignadas al sexo del practicante se sigue reforzando de estereotipos por cuestión de género.

Desde el punto de vista de las diferencias de género, estamos de acuerdo con Dunbar y O’Sullivan (1986) quienes determinaron que es posible modificar los patrones de interacción y establecer una mayor equidad de género en las clases de EF. En este sentido, señalan que no es una cuestión de aumentar o disminuir la frecuencia del feedback sino de conseguir un clima más positivo donde las alabanzas y los comentarios de desánimo se equilibren. En este sentido, la proporción de feedbacks negativos siempre es superior a la de positivos, especialmente en expresión corporal y en iniciación deportiva en el caso de las alumnas. Estos desequilibrios, no favorecen la ruptura de ciertas pre-concepciones o mensajes de incapacidad que el alumnado suele decirse en relación con su competencia motriz.

### **... Sobre la subcategoría de Evaluación Global de la Tarea o Sesión**

Los intercambios comunicativos en la fase de Evaluación de la Tarea son muy poco frecuentes, aspecto que ya se ha señalado en otras investigaciones (López Rodríguez, 2012).

### **... Sobre la subcategoría de Intervenciones Voluntarias del Alumnado en el Desarrollo de las Tareas**

En el desarrollo de tareas, existen momentos muy marcados por el discurso del profesor, quien lleva la iniciativa de los intercambios mientras el alumnado, fundamentalmente escucha. Hasta el comienzo de la práctica en sí misma no aparece el discurso del alumnado, por lo que existen momentos e intervenciones muy marcadas por el dominio del profesor y otros momentos más basados en el intercambio. Es por ello que, en el desarrollo de tareas, generamos una subcategoría centrada en la iniciativa del alumnado que nos permita profundizar en su discurso.

El discurso del alumnado se ha estudiado con menor detenimiento: las subcategorías identificadas son: Dudas, Quejas, Búsqueda de Evaluación, Solicitud de Variantes y Cambios en la Tarea, Búsqueda de Reconocimiento y la Petición de Ayuda al Profesor.

La participación de los alumnos está muy centrada en las quejas sobre conflictos interpersonales que se dan durante la tarea, las dudas sobre el planteamiento de la tarea y las quejas sobre la falta de capacidad en las sesiones de expresión corporal. Estas quejas sobre los conflictos interpersonales que ocurren en la tarea coinciden con los resultados de la investigación de Pérez Curiel (2010) y con los patrones que describía Griffin (1985) sobre los comportamientos de los chicos. En relación a las quejas por la falta de capacidad en las sesiones de expresión corporal se sigue reforzando el estereotipo tradicional de género sobre la naturalización de la

incompetencia de los chicos en los contenidos de expresión corporal (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Alvariñas Villaverde, Fernández Villarino, & López Villar, 2009; Azzarito & Solmon, 2009; Blández Ángel et al., 2007; Buñuel Heras, 1996; Castillo Andrés, 2009; Clement-Guillotin et al., 2013; Instituto de la Mujer, 2006; Jiménez Castuera et al., 2002; Moreno Murcia, Martínez Galindo, & Alonso Villodre, 2006; Valdivia Moral, Molero López-Barajas, Campoy Aranda, & Zagalaz Sánchez, 2015).

Las intervenciones de las alumnas son más frecuentes que la de los alumnos y, en cuanto al contenido, son más variadas, lo que encaja dentro de los patrones de género tradicionales del sexolecto femenino (Fernández Pérez, 2007). No obstante, aparecen con mucha frecuencia las cuestiones relativas a dudas sobre la ejecución, quejas sobre la falta de capacidad, especialmente en iniciación deportiva. Estos dos temas recurrentes en el discurso de las alumnas también han salido en la investigación de Pérez Curiel (2010) y siguen reforzando la asignación tradicional de género de los contenidos de EF, tal y como indicábamos en el caso de los chicos.

### ... Sobre la categoría Organización de Aula

La *Organización de Aula* es una categoría configurada por temáticas muy específicas relativas al funcionamiento de la asignatura. La gestión de los recursos es fundamental en el desarrollo de las sesiones por lo que se han registrado muchas intervenciones en este sentido. Las subcategorías que incluye son: *Material para las tareas, Marcando el Tiempo para las Tareas o Sesiones, Espacios para las Tareas, Agrupamientos para las Tareas, Llamadas al Alumnado, Profesor y Pasar Lista, Ayudando al Profesor y Peticiones para Ir al Baño*. Aunque el profesor sigue teniendo un mayor número de intervenciones en esta categoría, las interacciones verbales del alumnado con respecto a las del profesor son más equilibradas, de manera que la categoría se basa en el intercambio comunicativo. En investigaciones anteriores, hemos encontrado referencias a esta categoría sin profundizar en posibles subcategorías. Los resultados apuntaban a una mayor frecuencia de este tipo de información hacia los alumnos (Nicaise et al., 2007), sin embargo, en nuestro estudio, ellas reciben más este tipo de mensajes.

La mayoría de los intercambios sobre la Organización de Aula suelen centrarse en las subcategorías Material para las tareas, Agrupamientos para las Tareas, Espacios para las Tareas, Marcando el Tiempo para las Tareas o Sesiones. La distribución por género tiene algunas asimetrías. En el caso de las alumnas, está más centrado en Material para las tareas, Espacios para las Tareas y Ayudando al Profesor y, en el caso de los alumnos, en Material para las tareas y Espacios para las Tareas.

Además, en esta categoría, las diferencias de género residen en cómo cada género muestra interés hacia ciertas cuestiones en cada una de las subcategorías. Los chicos suelen intervenir en conflictos con el material, la recogida al final de las sesiones de materiales, el aprovechamiento del tiempo de la sesión y las indicaciones para colocarse bien en el espacio asignado a la tarea. Las chicas suelen intervenir en relación con los tiempos para terminar la sesión, las llamadas mutuas profesor-alumnas, las dudas sobre la colocación en el espacio o la falta del mismo, la colaboración con el profesor y la ayuda en las tareas de gestión de aula.

Dentro de esta categoría, desde el punto de vista de género, hemos de destacar la presencia de la categoría *Agrupamientos para las Tareas*. En general, el modo de

agruparse del alumnado está condicionado por las decisiones del profesor sobre cómo organizar la sesión. En este sentido, el tipo de agrupamiento -mixto, segregado, pequeño grupo, gran grupo, etc.- condiciona los contextos de intervención del alumnado y determina con quiénes realizan más intercambios comunicativos. No obstante, desde el punto de vista de los contenidos del lenguaje, vemos que los mensajes del profesor sobre una forma de agrupamiento u otra, genera comportamientos o respuestas en el alumnado de distinta índole. Así ante la propuesta de organización de forma segregada (como ocurre en las unidades didácticas de iniciación deportiva), el alumnado muestra cierto desconcierto, mientras que cuando la propuesta de organización es obligatoriamente mixta (en las de bailes de salón), la respuesta del alumnado en ocasiones es de cuestionamiento de la imposición.

Las pautas dadas por el profesor a través de sus mensajes eran de cinco tipos: grupos organizados según el género (mixto o segregado), grupos según el nivel de competencia motriz (homogéneos o heterogéneos) y grupos sin criterio de organización. Ante la propuesta de agrupamiento en función de la competencia motriz, las alumnas se colocaban en el grupo de personas con menor nivel y los alumnos en el nivel más alto, sin excepciones y a pesar de que la realidad sobre su competencia motriz no siempre es esa. Desde aquí se derivan mensajes que dan muestra de ciertos estereotipos de género por parte del profesor, conducidos a justificar y naturalizar el menor nivel físico y motriz de las chicas. También aparecen mensajes de las alumnas en los que asumen esa falta de competencia motriz y se ven como las “marginadas”.

En el caso de hacer grupos basados en criterios de género, surgen mensajes de ruptura de los roles tradicionales por parte del alumnado: cuestionando la separación chicos-chicas en iniciación deportiva y cuestionando la obligatoriedad de las parejas mixtas para los bailes.

### **... Sobre la categoría de Comunicación Interpersonal**

La *Comunicación Interpersonal* es otra de las categorías poco trabajadas en los estudios anteriores revisados. Esta nos acerca a otras cuestiones que surgen en el día a día del aula y que tiene dos ejes centrales. Por un lado, todo lo que tiene que ver con el comportamiento del alumnado y, por otro, todas las bromas que aparecen en clase. Además de estos temas, emergen otras subcategorías: el *Aspecto Físico e Indumentaria*, los *Asuntos Académicos y Escolares*, la *Salud*, los *Asuntos Extraescolares*. Al contrario que las conclusiones a las que llegó Wright (1997), en nuestra investigación, en general, las alumnas tienen una mayor participación en este sentido que los alumnos.

Desde el punto de vista de género, esta categoría está muy condicionada por la mayor participación de las chicas en la subcategoría *Bromas* con el profesor y del profesor con ellas. También se ve muy condicionada por la gran cantidad de intervenciones relacionadas con la subcategoría *Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados* que reciben los alumnos y cómo responden ante las mismas. No obstante, alumnos y alumnas participan de las dos subcategorías. En este sentido, la gran cantidad de censuras que reciben los alumnos ya ha salido en múltiples estudios (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés et al., 2012; Davis & Nicaise, 2011; Koca, 2009; Nicaise et al., 2007; Pérez Curiel & López Crespo, 2013).

Así, lo más relevante de esta categoría de *Comunicación Interpersonal*, surge con la construcción de estas dos subcategorías: *Bromas* y *Censurar Comportamientos*

*Disruptivos o Inadecuados.* En el caso de los chicos, reciben y responden ante las censuras relativas a las relaciones interpersonales que aparecen con compañeros y compañeras de clase y las relacionadas con compartimentos inadecuados de carácter general (no prestar atención, incordiarse, hablar). En el caso de las chicas, las censuras se refieren exclusivamente a cuestiones sobre comportamientos inadecuados de carácter general (hablar, falta de escucha) y sobre la falta de participación en la actividad propuesta.

Las *Bromas*, en general, son más frecuentes con las chicas y también son más variadas, suelen enfocarse hacia la falta de capacidad motriz, la torpeza, la debilidad, el aspecto, la relación con su profesor, etc. En el caso de los chicos se dirigen también a las cuestiones de la falta de capacidad motriz, pero también hacia la superioridad motriz.

### **... Sobre la categoría de Evaluación y Calificación de la Asignatura**

La *Evaluación y Calificación de la Asignatura* es una categoría que surge de una cantidad importante de intervenciones que se refieren a exámenes, calificaciones, proceso de evaluación, etc. Está muy condicionada por ser final de curso. No se vincula con unidades didácticas ya que los temas mezclan los contenidos de las unidades didácticas con independencia de la sesión en la que estén. Esta es la única categoría donde predomina la intervención de los alumnos con el profesor, frente a las alumnas (hasta ahora solo había sucedido para algunas subcategorías).

Los alumnos intervienen en mayor proporción que las alumnas porque demandan más detalles sobre contenidos del examen, la realización del mismo, aspectos de la teoría, las calificaciones, etc. Ellas, sin embargo, preguntan dudas puntuales o reciben las calificaciones por parte del profesor sin entrar en más detalle.

### 1.3. Conclusiones y discusión para el Tercer Objetivo

*Identificar la presencia y las formas que adoptan los rasgos machistas del lenguaje en las interacciones verbales del profesor de EF y su alumnado.*

Para el Tercer Objetivo el mapa de categorías (Figura 102) queda organizado a partir de dos grandes ideas: el uso y el contenido del lenguaje (Lledó Cunill, 2013). El criterio referido a los usos genera categorías relacionadas con la manera en la que seleccionamos y combinamos el lenguaje y cómo ello responde a ciertos comportamientos o acuerdos sociales que revelan discriminación de la mujer y de todo lo vinculado con lo femenino; responden normalmente a cómo acatamos o reaccionamos ante las normas sociales y culturales que rigen en cuanto a la utilización del lenguaje. Por su parte, los *Contenidos Machistas* generan subcategorías relacionadas con los significados que engloban los mensajes y responden a los estereotipos de género que tenemos asumidos. Ambas cuestiones, con menor o mayor conciencia, forman parte de nuestra ideología.

La estructura de las categorías relativas a los usos responde a las normas sociales vinculadas al lenguaje con una carga androcéntrica, machista o invisibilizadora. Las subcategorías resultantes podemos encontrarlas en otro tipo de estudios (Calero Fernández, 1999; García Meseguer, 1994; Lledó Cunill, 2013; Suardiaz, 2002) y lo que emerge en la presente investigación es cómo se construyen esas subcategorías en el contexto particular de las sesiones de EF. Cuestiones tales como las diferentes formas concretas de *Atención Nominativa Diferencial*, las diferentes formas de los *Tratamientos Asimétricos*, los usos relativos a los *Roles Deportivos en Masculino* y los significados concretos sobre contenidos machistas, son aspectos particulares sobre los que no tenemos constancia que existan otras investigaciones en el ámbito de las interacciones verbales en la EF.

La estructura de subcategorías correspondientes a los *Contenidos Machistas* del lenguaje responde a la categorización expuesta por Suardiaz (2002) y que, en el presente estudio, han servido para analizar cómo se construyen en el ámbito de la EF. En nuestra investigación han aparecido interacciones para todas las subcategorías que propone esta autora a excepción de la relativa a la misoginia. Esta construcción saca a la luz estereotipos de género relacionados con la EF y que nos servirán para establecer la discusión en este sentido.



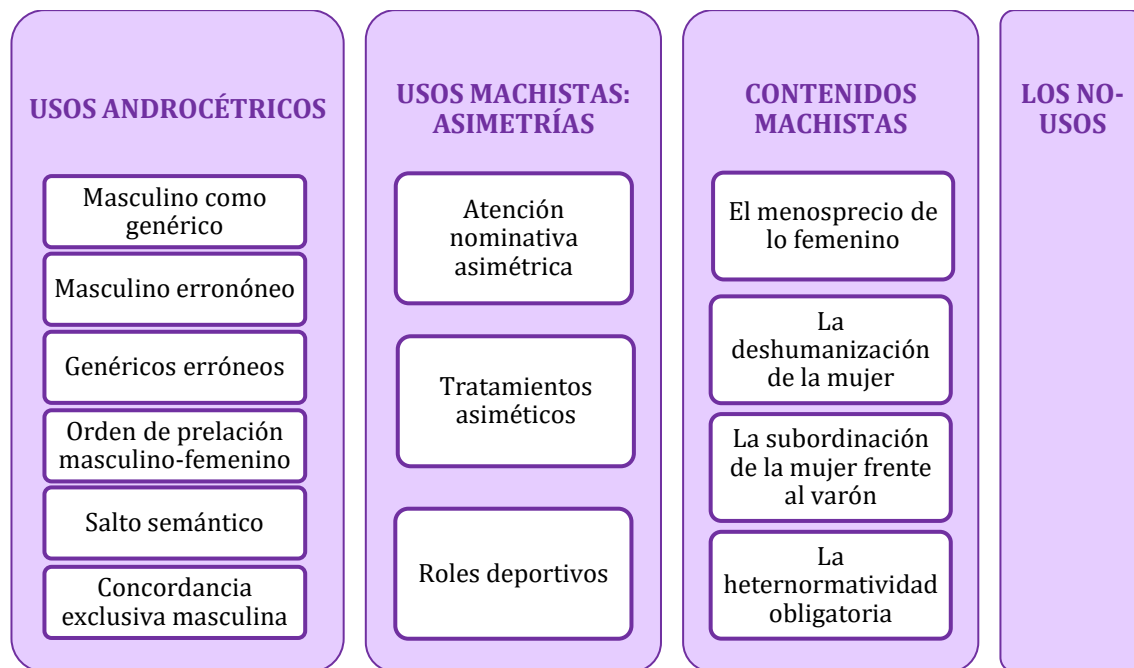


Figura 102. Categorías y subcategorías para el Tercer Objetivo: rasgos machistas del lenguaje en las interacciones verbales en las sesiones de Educación Física

### ... Sobre la categoría de Usos Androcéntricos

*“Venimos aquí un momentito, chicos, perdón chicas. Vosotras hacéis el ejemplo.”*

La presencia de *Usos Androcéntricos* se da a lo largo de todas las sesiones de manera sistemática y reiterativa. Además, adopta todas las posibilidades que se han establecido en anteriores estudios que analizaban esta cuestión: *Masculino como Pretendido Genérico*, *Orden de Prelación Preferente Masculino-Femenino*, *Masculino Erróneo*, *Salto Semántico*, *Falsos Genéricos* y la *Concordancia Exclusiva en Masculino*.

La mayor presencia de usos de carácter androcéntrico en las interacciones verbales que se dan en las unidades didácticas de expresión corporal. Esto responde a la organización de las tareas de estas sesiones que, generalmente, son en gran grupo, parejas mixtas y grupos mixtos.

La escasez de situaciones en las que aparecen formas no-androcéntricas en el uso del lenguaje evidencia que los usos androcéntricos forman parte del patrón del discurso del profesor y del alumnado. Este patrón toma como base la subcategoría el *Uso del Masculino como Pretendido Genérico*. La forma por excelencia en las sesiones de EF viene en las llamadas de atención al grupo: “*Chicos*”. Aparece en las explicaciones de las actividades, formas para captar la atención del grupo, etc. Sobre los usos androcéntricos contamos con pocos estudios al respecto, sin embargo todos coinciden en señalar la presencia del uso del masculino como genérico, ya sea en materiales escritos (González Pascual, 2005; Parra Martínez, 2001), en el uso del lenguaje oral en otras asignaturas (Díaz Alarcón, Poblete Espinoza, & Ramos Fuentes, 2007), o en los intercambios verbales en EF (Castillo Andrés, 2009; Castillo Andrés & Corral Pernía, 2010; Castillo Andrés et al., 2012; Davis, 2000; Jiménez Castuera et al., 2002; Pérez Curiel, 2010; Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Vázquez Gómez et al., 2000).

A esta expresión le sigue el conjunto de cada intervención con todas las posibles palabras con marca de género. En el caso particular de la asignatura de EF, nos encontramos que este “chicos” está acompañado de adjetivos que hacen referencia a la forma en la que se espera que esté el alumnado: atentos, preparados, listos, sentados, callados, etc.

El uso casi exclusivo del masculino como pretendido genérico para referirse al conjunto de alumnos y alumnas lleva a que se den situaciones donde: se habla de una chica/s utilizando formas masculinas (*Masculino Erróneo*); se realice toda la concordancia en la frase en masculino, aun cuando parece alguna forma en femenino (*Concordancia Exclusiva en Masculino*); y se generen situaciones de confusión porque en un mismo mensaje se incorporan formas masculinas específicas y como genéricas (*Salto Semántico*). De todas estas cuestiones, en el marco de la EF sólo hemos encontrado referencias al *Masculino Erróneo* en el estudio de Pérez Curiel y López Crespo (2013).

La presencia de ciertas formas no-androcéntricas debe ser tomada con cierta cautela pues en ocasiones encierra usos androcéntricos. Este es el caso del uso de dobles formas. Éstas se utilizan, puntualmente, para llamar la atención de las alumnas sobre los alumnos, cuando ya se utilizó una forma en masculino, o para diferenciar las tareas de chicas y chicos. Así mismo, su uso suele ser siempre en el orden masculino-femenino (orden de prelación), generando un nuevo uso androcéntrico, tal y como ya se había encontrado en estudios anteriores en EF (Castillo Andrés, 2009; Pérez Curiel, 2010; Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Vázquez Gómez et al., 2000).

Los usos de ciertas palabras genéricas también deben ser tomadas con precaución pues se dan situaciones en las que se oculta al colectivo al que se refieren, son los *Falsos Genéricos*. Aparecen en el estudio vinculado a situaciones en las que se habla de la competencia motriz del alumnado o situaciones en las que se ha dado un conflicto interpersonal.

### **...Sobre la categoría de Usos Machistas**

*“Faltan dos balones, gracias señorita”*

La presencia de *Usos Machistas* que reflejan asimetría en las sesiones de EF es más escasa que los *Usos Androcéntricos*. Sin embargo, también tienen presencia. La realización de investigaciones en el ámbito de la EF sobre esta cuestión es poco habitual y, en general, el análisis se aborda con una menor profundidad (Pérez Curiel, 2010; Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Vázquez Gómez et al., 2000). Así, hemos podido constatar la existencia de algunas formas androcéntricas en el uso del lenguaje que no se han analizado en estudios anteriores en EF: *Atención Nominativa Diferencia, Tratamientos Asimétricos y Roles Deportivos en Masculino*.

La atención nominativa, estudiada hasta ahora fundamentalmente desde el punto de vista de la frecuencia, nos da en nuestro caso unos resultados en los que vemos una relativa igualdad, a diferencia de estudios anteriores donde los resultados apuntaban, en unos casos, a una mayor atención hacia los chicos (Castillo Andrés, 2009; Stanworth, 1987 en Valdivia Moral et al., 2010; Vázquez Gómez et al., 2000) y, en otros casos, hacia las chicas (Pérez Curiel, 2010; Pérez Curiel & López Crespo, 2013). Sin embargo, existe un tratamiento asimétrico que genera diferenciación de géneros

cuando profundizamos en las formas que adopta este *Uso Androcéntrico*. Así, se utiliza el nombre propio tanto con chicas como con chicos, pero el uso del apellido solo se da para referirse a los alumnos, lo que responde *Usos Machistas* que se han estudiado tanto fuera del contexto de la EF (Ayala Castro, Guerrero Salazar, & Medina Guerra, 2002; Calero Fernández, 2004; García Meseguer, 1988; García Meseguer, 1994; Lledó Cunill, 1999; Lledó Cunill, 2006) como en el propio ámbito de la EF (Pérez Curiel, 2010; Pérez Curiel & López Crespo, 2013). También aparece la subcategoría *Tratamientos Asimétricos* en el uso de nombres acortados y diminutivos, en ambos casos con mayor frecuencia en chicos.

Los *Tratamientos Asimétricos* como uso machista, también aparecen en nuestro estudio, aunque las frecuencias son bajas. Las formas que adoptan responden a cuestiones clásicas como el uso de “señores” frente a “señoritas” o el uso del término “macho” y “machote”. No obstante, se da alguna forma en la que la intencionalidad para chicos y chicas es la misma; es el caso del “tío” y “tía”. Estas cuestiones también han sido constatadas en EF (Pérez Curiel, 2010; Pérez Curiel & López Crespo, 2013), pero sobre todo fuera del contexto de nuestra asignatura (Ayala Castro et al., 2002; García Meseguer, 1988; 1994; 2002; 2004; Lledó Cunill et al., 2004; Lledó Cunill, 2004a; Lledó Cunill, 2009b; 2013; Lorenzo Arribas, 2005; Maena Suárez, 2001; UNESCO, 1995; Vargas Martínez et al., 1998).

Incluimos como *Usos Machistas* la alusión a los *Roles Deportivos en Masculino* en su forma masculina que, si bien responde también al *Uso del Masculino como Pretendido Genérico*, el uso casi exclusivo ya se hable con las chicas o con los chicos lo hace un uso asimétrico y que no favorece la creación de referentes para las chicas. Esta cuestión ha sido previamente estudiada en el lenguaje escrito (Alfaro Gandarillas, Bengoechea Bartolomé, & Vázquez Gómez, 2010), llegando a conclusiones que siguen la misma línea que en nuestro caso, es decir, la presencia mayoritaria de expresiones exclusivas en masculino.

### **... Sobre la categoría de Contenidos Machistas**

Los *Contenidos Machistas* presentes en las interacciones verbales de las clases de EF, se han analizado a partir de las categorías propuestas por Suardiaz (2002), pues todas ellas tenían presencia dentro del discurso del profesor o del alumnado, a excepción de la categoría que denominaba como “Misoginia”. La diferencia en lo que respecta a esta investigación, es cómo cada una de estas subcategorías se construye en el ámbito concreto de las sesiones de EF. La presencia de connotaciones machistas en el uso del lenguaje en nuestra asignatura, ha salido a la luz en estudios como el de Herrador Sánchez (2012), aunque este solo analizó el lenguaje escrito. Los estudios realizados sobre el uso del lenguaje oral también han obtenido resultados en esta línea, pero sin llegar a especificar subcategorías al respecto (Alfaro Gandarillas, Bengoechea Bartolomé, & Vázquez Gómez, 2010; Alonso Rueda, 2007; SATina, Solmon, Cothran, Loftus & Stockin-Davison, 1998 en Davis & Nicaise, 2011; Jiménez Castuera, Ramos Mondejar, & Cervelló Gimeno, 2002; Macdonal, 1990; Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Scharagrodsky, 2003; 2004; Vázquez Gómez, Fernández García, & Ferro López, 2000; Wright, 1997).

### ... Sobre la subcategoría de Menosprecio de lo Femenino

*“¿Alguno no entiende que, como norma general, en general los chicos tienen más fuerza que las chicas o los chicos son más rápidos que las chicas?”*

El *Menosprecio de lo Femenino* en las clases de EF viene dado, en gran parte, por la naturalización de las diferencias de habilidad o capacidad entre alumnas y alumnos. Vinculada también a esta cuestión, se realizan bromas donde se plantea la debilidad física como algo negativo cuando se asocia al género masculino. Así mismo, la subcategoría del Menosprecio de lo Femenino surge en cuestiones tradicionales y no específicas del área como las palabrotas asociadas al género, el menosprecio de las tareas del hogar o el desconocimiento del papel del feminismo.

Los hallazgos de otros estudios, sin llegar a categorizar, también reflejan la presencia de discursos en los que se refuerza la masculinidad hegemónica (Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Scharagrodsky, 2003; 2004), el rechazo y menosprecio de lo femenino (Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Scharagrodsky, 2003; 1997), así como el refuerzo de los valores y roles de la masculinidad y feminidad tradicionales (Alonso Rueda, 2007; Pérez Curiel & López Crespo, 2013; Scharagrodsky, 2003; 2004). En general, describen resultados relativos al Menosprecio de lo Femenino en las sesiones de EF.

Estos aspectos del *Menosprecio de lo Femenino*, también se han analizado fuera de los estudios vinculados al lenguaje en educación física, obteniendo uno de los estereotipos clásicos, donde las chicas son torpes/menos hábiles, los chicos son mejores/más hábiles o los chicos son mejores/se les da mejor que a las chicas (Alonso Rueda, 2007; Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Berg & Lahema, 2010; Buñuel Heras, 1996; Castillo Andrés, 2009; Dowling, 2008; Fernández García, 1995; Jiménez Castuera, Ramos Mondejar, & Cervelló Gimeno, 2002; Pelegrín Muñoz, León Campos, Ortega Toro, & Garcés-Fayos Ruiz, 2012).

### ... Sobre la subcategoría de Deshumanización de la Mujer

*“Ahora te la devuelvo”*

Los *Contenidos Machistas por Deshumanización de la Mujer* en las sesiones de EF analizadas, también se concretan en aspectos específicos relacionados con las actividades de la propia sesión: el decoro vistiendo para las chicas, especialmente en situaciones en las que, por las características de la actividad física, puedan mostrar alguna parte del cuerpo, la estética del movimiento argumentada en las características y posibilidades de su género (flexibilidad, ritmo, armonía); la importancia de la apariencia física y el vestuario en los montajes de expresión para las alumnas frente a la ausencia de este tipo de mensajes para los alumnos; las chicas como objeto de intercambio en los bailes; o la pasividad y debilidad de las chicas en las actividades deportivas. También aparecen en situaciones no específicas del área como los términos asimétricos que las infantilizan frente a sus compañeros.

Algunas de estas cuestiones ya han sido señaladas en otros estudios, aunque no desde el análisis del discurso en las sesiones de EF. Así las recogíamos en la Tabla 12 (página 138). Y vemos como muchas de ellas salen a la luz a través del lenguaje: las diferencias de capacidad y habilidad entre los géneros como algo natural (Buñuel Heras, 1996; Estrada Ballesteros, Cruz Maceín, & Aguirre Martín-Gil, 2010; Instituto de la Mujer, 2006; Macías Moreno, 1999; Macías Moreno & Moya Morales, 2002; Vilanova

Soler & Soler Prat, 2012); la debilidad de las chicas (Buñuel Heras, 1996; Dowling, 2008; Pelegrín Muñoz et al., 2012; Scharagrodsky, 2003; 2004); las cualidades en las que destacan las chicas son la elasticidad, flexibilidad, el ritmo, la expresividad y los chicos en fuerza, resistencia y velocidad ritmo (Blández Ángel, Fernández García, & Sierra Zamorano, 2007; Clement-Guillotín et al., 2013; Macías Moreno, 1999; Miranda & Antúnez, 2006); y, en general, que existen unas actividades más apropiadas o que se les darán mejor a chicas y otras a chicos (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Alvariñas Villaverde, Fernández Villarino, & López Villar, 2009; Azzarito & Solmon, 2009; Blández Ángel et al., 2007; Buñuel Heras, 1996; Castillo Andrés, 2009; Clement-Guillotín et al., 2013; Instituto de la Mujer, 2006; Jiménez Castuera et al., 2002; Moreno Murcia, Martínez Galindo, & Alonso Villodre, 2006; Valdivia Moral, Molero López-Barajas, Campoy Aranda, & Zagalaz Sánchez, 2015).

### ... Sobre la subcategoría de Subordinación de la Mujer frente al Hombre

*“yo no tengo que llevarla a ella, ella conoce el paso, pero si tengo que parece que llevo un cierto control, ya que es un baile en el que el chico lleva.”*

La subcategoría de *Subordinación de la Mujer frente al Hombre* ha aparecido vinculada a dos cuestiones. La primera, en los bailes de salón, reproduciendo roles de género asociados al propio baile que son un reflejo de los roles sociales y donde ellas tienen un papel dependiente de ellos. La segunda, vinculada al papel de las mujeres como madres que surge en el discurso del profesor y de las alumnas. Estos mensajes, no han sido recogidos en otras investigaciones relativas a los estereotipos de género en EF. Por el contrario, vinculados a la *Subordinación de la Mujer frente al Hombre*, señalaban aspectos como: los chicos son más competitivos que las chicas (Hills & Croston, 2012); las alumnas son pasivos y los alumnos activos (Estrada Ballesteros et al., 2010; Scharagrodsky, 2004) los chicos no dejan participar a las chicas (Álvarez Bueno & Vázquez Gómez, 1990; Jiménez Castuera et al., 2002).

### .... Sobre la subcategoría de Heteronormatividad Obligatoria

*“¿Podemos chicas con chicas? - No, otro día.”*

La subcategoría *Heteronormatividad Obligatoria* también ha aparecido vinculada a las sesiones de bailes de salón, donde se hace un reconocimiento constante y obligatorio de la heterosexualidad y se niegan o se obvian todas las posibles situaciones donde la pareja de baile esté formada por personas del mismo género. Así mismo, la heteronormatividad surge también en otro tipo de sesiones y situaciones relacionadas con los insultos vinculados a la sexualidad y referidos a los chicos.

La presencia de *la Heteronormatividad Obligatoria* en las sesiones de EF, no ha salido en los estudios del lenguaje que hemos revisado. Sin embargo, es una cuestión que está presente en investigaciones que nos hablan, en general, sobre los estereotipos de género en la asignatura. Así, la debilidad masculina etiquetada bajo los insultos de “mariquita” ha aparecido en nuestro estudio y está presente en otras investigaciones (Piedra de la Cuadra, García Pérez, Latorre Romero, & Quiñones Delgado, 2013; Scharagrodsky, 2003; 2004; Scraton, 1995). Otros estereotipos de género vinculados a la Heteronormatividad Obligatoria y que no han salido en nuestro estudio pero sí son frecuentes en área son: que la actividad física masculiniza a las chicas (Alvariñas

Villaverde et al., 2009; Castillo Andrés, 2009; Estrada Ballesteros et al., 2010; González Ravé, Contreras Jordán, Kirk, Carrasco Poyatos, & Rodríguez Perea, 2004; Instituto de la Mujer, 2006; López Crespo, 2007; Scraton, 1995); la búsqueda de la hiper-feminidad de ellas para evitar los estereotipos (Clarke, 1998 en Scraton, 1995) o que la actividad física en las chicas debe orientarse a un ideal de cuerpo agradable para los hombres (Scraton, 1995). Por último, nos gustaría destacar que, en la revisión de investigaciones realizada, no hemos encontrado ninguna referencia que hiciera alusión a la obligatoriedad de las parejas de baile mixtas y el rechazo a las parejas de baile del mismo sexo que ha salido en nuestra investigación.

### **... Sobre la categoría de No-Usos**

*“pero Juan ¿las chicas también vamos para delante después de la patada?”*

Si bien es una categoría compleja, en las sesiones de EF estudiadas aparece vinculada a cuando la actividad supone que alumnas y alumnos tengan que hacer acciones diferentes. Se da porque se hace referencia explícita a lo que deben hacer los chicos y no a lo que deben hacer ellas. Estas situaciones se dan en las sesiones de expresión corporal, donde la intervención del profesor con los alumnos era mayor que con las alumnas.

### **... Algunos rasgos de contenidos para la igualdad**

*“: no, no odiáis el deporte, Rocío odia el deporte, Marta no odia el deporte, o sea”*

A lo largo de las sesiones estudiadas, de manera muy puntual, aparecen algunos rasgos igualitarios. Por un lado, los usos no-androcéntricos a través de dobles formas. Por otro lado, la intervención ante comentarios machistas o estereotipados. Estas respuestas vienen sólo antes situaciones muy explícitas.

A lo largo de esta investigación hemos podido profundizar en las características de las interacciones verbales que ocurren en las sesiones de EF de un centro de Educación Secundaria y en el papel que juega en la reproducción, producción o ruptura de los estereotipos de género. Además, nos permite analizar de manera concreta los significados y la forma que adoptan los mensajes desde la perspectiva de género. Con todo ello las conclusiones que obtenemos, de forma resumida se describen a continuación:

#### **PRINCIPALES CONCLUSIONES SOBRE EL PRIMER OBJETIVO**

- ✓ Las alumnas participan en las sesiones de EF con un mayor número de intercambios que los alumnos, especialmente en las unidades didácticas de iniciación deportiva, aspecto que se constata en todas las categorías relativas al contenido y significado de la interacción.
- ✓ Los alumnos tienden a participar más en las unidades didácticas de expresión corporal que en las de iniciación deportiva, en general y en particular para todas las categorías vinculadas con el contenido y significado de la interacción.
- ✓ El profesor realiza más intercambios verbales con las alumnas que con los alumnos, tanto individualmente como en grupos segregados por género.
- ✓ En los contextos de intervención mixtos (gran grupo o pequeños grupos mixtos), las alumnas intervienen más que los alumnos, pero el profesor se refiere más a ellos que a ellas.
- ✓ Dentro de cada unidad didáctica, el profesor interviene de diferente manera en función del género: en expresión corporal más con los chicos y en iniciación deportiva más con las chicas. En ambos casos, la diferencia, reside en el aumento de las intervenciones en relación a las categorías de *Desarrollo de la Tarea* y *Organización de Aula*.

### PRINCIPALES CONCLUSIONES SOBRE EL SEGUNDO OBJETIVO

- ✓ En el *Planteamiento de las tareas* el discurso para las alumnas se centra en las demostraciones, la información relativa a la ejecución y las adaptaciones de refuerzo; y para los alumnos en la información que se refiere a las demostraciones y los intercambios de información.
- ✓ En lo relacionado con la *Conducción de la Tarea* el feedback se construye diferente en función del género, de manera que existe una relación en la que el contenido no asociado tradicionalmente a su género es en el que los alumnos (expresión corporal) y las alumnas (iniciación deportiva) reciben una mayor cantidad de feedbacks negativos y al contrario con los positivos.
- ✓ A pesar de que alumnos y alumnas reciban de todos los tipos de feedback, las frecuencias y los contenidos de los mismos muestran diferencias en función del género. Para ellos suelen tratar sobre la explicación de causas de errores, consecuencias, información adicional, dar a entender que la tarea es fácil, recordatorios y preguntas sobre las normas. Para ellas suelen dirigirse a explicaciones sobre la ejecución motriz idónea, indicación de soluciones, expresiones de reto y mensajes de autoconfianza.
- ✓ Durante el *Desarrollo de las Tareas*, las Intervenciones voluntarias de los alumnos están muy centradas en las quejas sobre conflictos interpersonales que se dan durante la tarea, las dudas sobre el planteamiento de la tarea y las quejas sobre la falta de capacidad en las sesiones de expresión corporal.
- ✓ Durante el *Desarrollo de las Tareas*, las intervenciones de las alumnas son más frecuentes que la de los alumnos y, en cuanto al contenido, son más variadas. No obstante, aparecen con mucha frecuencia las cuestiones relativas a dudas sobre la ejecución, quejas sobre la falta de capacidad, especialmente en iniciación deportiva.
- ✓ Las diferencias de género en los mensajes relacionados con la *Organización de Aula* residen en cómo cada género muestra interés hacia ciertas cuestiones en cada una de las subcategorías. Los chicos suelen intervenir en conflictos con el material, la recogida al final de las sesiones de materiales, el aprovechamiento del tiempo de la sesión y las indicaciones para colocarse bien en el espacio asignado a la tarea. Las chicas suelen intervenir en relación con los tiempos para terminar la sesión, las llamadas mutuas profesor-alumnas, las dudas sobre la colocación en el espacio o la falta del mismo, la colaboración con el profesor y la ayuda en las tareas de gestión de aula.
- ✓ Los mensajes de *Comunicación Interpersonal* relacionados con la censura son mayores en el caso de los chicos que de las chicas y además adoptan significados diferentes, para ellos relacionados con las relaciones interpersonales que aparecen con compañeros y compañeras de clase y los compartimentos inadecuados de carácter general (no prestar atención, incordiarse, hablar); y, para las ellas, sobre los comportamientos inadecuados de carácter general (hablar, falta de escucha) y sobre la falta de participación en la actividad propuesta.
- ✓ Las *Bromas (Comunicación Interpersonal)*, en general, son más frecuentes con las chicas y también son más variadas, suelen enfocarse hacia la falta de capacidad motriz, la torpeza, la debilidad, el aspecto, la relación con su profesor, etc. En el caso de los chicos se dirigen también a las cuestiones de la falta de capacidad motriz, pero también hacia la superioridad motriz.
- ✓ La *Evaluación y Calificación de la Asignatura* es la única categoría del contenido de las interacciones donde la intervención de los alumnos es mayor que la de las alumnas ya que solicitan un mayor número de detalles sobre sus calificaciones y los contenidos de los exámenes.



### PRINCIPALES CONCLUSIONES SOBRE EL TERCER OBJETIVO

- ✓ Las interacciones en el aula presentan una gran cantidad de *Usos Androcéntricos*, especialmente referidos al uso del masculino como pretendido genérico y que provoca la aparición de otros usos androcéntricos: *Concordancia Exclusiva en Masculino*, *Masculino Erróneo*, *Orden de Prelación Preferente Masculino-Femenino*, *Saltos Semánticos*, etc.
- ✓ La *Atención Nominativa*, como *Uso Machista Asimétrico*, desde el punto de vista de la frecuencia no presenta diferencias de género, sin embargo, sí existen en la forma pues a con los chicos el profesor utiliza el apellido como forma habitual y otras formas como nombres acortados y diminutivos.
- ✓ El *Menosprecio de lo Femenino* en las clases de EF viene dado, en gran parte, por la naturalización de las diferencias de habilidad o capacidad entre alumnas y alumnos. Vinculada también a esta cuestión, se realizan bromas donde se plantea la debilidad física como algo negativo cuando se asocia al género masculino. Así mismo, la subcategoría del Menosprecio de lo Femenino surge en cuestiones tradicionales y no específicas del área como las palabrotas asociadas al género, el menosprecio de las tareas del hogar o el desconocimiento del papel del feminismo.
- ✓ La *Deshumanización de la Mujer* se concreta en mensajes entre profesor y alumnas relacionados con: el decoro, la apariencia física, el vestuario, la estética del movimiento argumentada en las características y posibilidades de su género (flexibilidad, ritmo, armonía), la pasividad o debilidad en las actividades deportivas, la infantilización frente a sus compañeros y el rol de las chicas como objeto de intercambio en los bailes; o la pasividad y debilidad de las chicas en las actividades deportivas.
- ✓ La *Subordinación de la Mujer frente al Hombre* se refleja en los bailes de salón donde se lanzan mensajes en los que las alumnas deben tener un papel dependiente de los alumnos y en la aparición de mensajes que vinculan a las mujeres con su papel de madres.
- ✓ La *Heteronormatividad Obligatoria* aparece a través del reconocimiento constante y obligatorio de la heterosexualidad en los bailes de salón, la negación de las parejas formadas por personas del mismo sexo y los insultos vinculados con la sexualidad hacia los alumnos.
- ✓ La aparición de rasgos del lenguaje relacionados con la igualdad aparece de manera muy puntual y ante situaciones donde la discriminación por género es muy explícita.

El lenguaje, como uno de los pilares con los que se construye nuestra realidad, alimenta nuestra forma de pensar y de actuar, configurando el Triunvirato Hegemónico (Fernández-Balboa Balaguer & Muros Ruíz, 2006). Es necesario trasladar esta cuestión a la práctica diaria para descubrir cómo interviene este Triunvirato Hegemónico en las sesiones de EF. Desde esta investigación hemos tomado como referencia el lenguaje que se emplea en las sesiones de Educación Física y, a través de un análisis pormenorizado desde la perspectiva de género, hemos visto la persistencia de ciertos patrones en los intercambios comunicativos, el empleo de usos machistas y androcéntricos y la presencia de contenidos machistas en los mensajes que nos dan muestra de cómo se reproducen y perpetúan los estereotipos de género tradicionales en la EF. La presencia de patrones de ruptura es menor y, aunque se da una mayor

atención al alumnado en aquellos contenidos que no están tradicionalmente asociados a su género, hay que tomar este patrón con cierta cautela para no caer en la generalización, o en el refuerzo de estereotipo clásico.

La ruptura de los estereotipos de género en general, y en EF en particular, es un proceso lento que requiere de acciones globales. Somos conscientes de que es una realidad que debemos abordar desde muchos frentes: formación del profesorado, diseño de programaciones, implementación de metodologías, etc. Pero desde esta investigación mostramos cómo el lenguaje refuerza cualquiera de esos otros frentes y tenemos la posibilidad de abordarlo de manera transversal. Sin duda es una cuestión compleja, pues muchas veces no ponemos conciencia en lo que decimos. Es por ello que primero debemos destapar esta realidad, conocer qué medidas podemos adoptar y, poco a poco, ponerles más conciencia a nuestras palabras, sabiendo que podemos equivocarnos, pero que estamos en un proceso de aprender, mejorar y transformar.

---

## 2. LIMITACIONES EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

---

Continuamos estas conclusiones del proceso de investigación echando la vista atrás para reflexionar sobre el conjunto de dicho proceso, con una mirada autocrítica que sirva para identificar aquellas cuestiones que han podido limitar o condicionar el trabajo realizado. Es necesario aclarar que el propio planteamiento del estudio implica una serie de limitaciones. El intento de profundizar en los contenidos y significados de las interacciones verbales y averiguar cómo se construye el propio discurso del profesor y de su alumnado, conlleva que no se hayan trabajado ciertas cuestiones de relevancia.

En primer lugar, es una limitación de este estudio abordar el análisis de las interacciones verbales únicamente con un profesor, pues ello impide indagar sobre si las diferencias de género encontradas se deben, quizá, a una cuestión personal, a un patrón género o a otras características que pudieran estar condicionando los resultados.

Vinculada a esta cuestión, encontramos todas las limitaciones referidas a la selección de un determinado centro. En este sentido, el estudio se fue limitando dado que era necesario que un elevado número de familias dieran su consentimiento para que sus hijas e hijos pudieran ser grabados durante un trimestre completo. Ello supuso que no cualquier centro pudiera participar en el estudio. Así mismo, era necesario que el centro contara con una programación concreta donde se trabajaran contenidos de iniciación deportiva y expresión corporal a lo largo de varios cursos y, si bien el profesorado suele incluir unidades didácticas de iniciación deportiva en todos los cursos, no siempre se da la misma situación en expresión corporal.

En tercer lugar, el hecho de centrarnos en el lenguaje ha supuesto recopilar una enorme cantidad de datos que han exigido llevar a cabo procedimientos muy costosos en tiempo y esfuerzo (grabaciones, transcripciones, revisiones, análisis, etc.). Ello ha impedido dedicar recursos para realizar una triangulación de procedimientos, instrumentos o de personas que intervinieran en el proceso observado.

Ahondando en la triangulación de procedimientos, hubiese sido interesante investigar la percepción del profesorado y del alumnado, o las prácticas docentes-discentes. Es decir, analizar la cuestión de género desde los otros dos puntos que configuraban el Triunvirato Hegemónico con el que comenzábamos las primeras páginas de esta tesis. En este sentido, conocer las percepciones del alumnado nos permitiría llegar también a cómo se traslada la cuestión de género desde el profesor al alumnado.

También nos encontramos con limitaciones técnicas en la indagación del discurso del alumnado, ya que sólo contamos con el análisis de las interacciones que alumnas y alumnos dirigen hacia su profesor. Poder analizar las características del discurso entre el propio alumnado, es decir, entre iguales, hubiera aportado información de interés, si bien hubiera sido necesario otro planteamiento y, también, otros recursos de los que, en nuestro caso, no se disponía.

### 3. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS PARA EL FUTURO

---

Llegadas a este punto del proceso de investigación y tomando en consideración las limitaciones que acabamos de señalar, creemos que esta tesis aporta evidencias sobre la importancia que tiene el lenguaje que utilizamos en las sesiones de EF y, con ello, abre una serie de posibilidades para futuras investigaciones sobre el discurso del profesorado y del alumnado en el área de EF desde la perspectiva de género. Así, futuras líneas de investigación podrían orientarse hacia alguno de los siguientes aspectos:

- ✓ El análisis de la transferibilidad de los sistemas de categorías propuestos para el estudio de las interacciones verbales que se producen en las sesiones de EF en otros contextos.
- ✓ La realización de un estudio de iguales características con una profesora que nos permita indagar en la posibilidad de diferencias en los discursos en función del género del profesorado.
- ✓ La investigación de otras características que modulen los discursos como, por ejemplo: etapas educativas, cursos dentro de una misma etapa, ideología del centro, etc.
- ✓ El estudio en profundidad de los sexolectos, tanto del profesorado como del alumnado en las sesiones de EF, analizando la tipología de las palabras, los términos frecuentes, el uso de diminutivos-aumentativos, el uso de exclamaciones y preguntas, la entonación, etc.
- ✓ La investigación de las percepciones que el profesorado tiene sobre sus propias interacciones en el aula, así como sobre su opinión respecto a las cuestiones de la equidad de los géneros en EF, de manera que se explore cómo se traslada la ideología de género al discurso en el aula.
- ✓ La investigación de las percepciones que el alumnado tiene sobre el discurso del profesorado, de manera que podamos conocer cómo perciben los rasgos machistas y las diferencias de contenido y significado dentro del discurso.
- ✓ El estudio de posibles correlaciones existentes entre: el género del alumnado y el tipo de información que reciben del profesorado, el género del profesorado y el tipo de información que emiten, etc.
- ✓ La indagación de los discursos docentes en otros bloques de contenidos curriculares como condición física o actividades en el medio natural, para conocer las características de las interacciones verbales durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de dichos bloques, en torno a los que, tradicionalmente (hasta la entrada de la LOMCE, en el caso de la Comunidad de Madrid), se ha configurado el currículo de EF.

***De vez en cuando, la realidad se transforma a través de un tipo de investigación crítica que reconstruye y responde a lo que se da por hecho, mientras se van resaltando las cosas y las personas que usualmente no son vistas, que son ignoradas, y/o marginalizadas.***

(Fernández-Balboa Balaguer & Muros Ruíz, 2006, p. 197).



# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referencias Bibliográficas

Como acción expresa para visibilizar el rol de la mujer en el ámbito científico y académico en estas referencias bibliográficas se han incluido dos modificaciones sobre las normas que establece el estilo APA (6ª Edición). La primera es que se referencia el nombre completo de todas las autoras y autores y, no sólo la inicial del mismo. La segunda es que, para todas aquellas personas que tienen dos apellidos, se han incorporado a la referencia ambos, haciendo un reconocimiento expreso de apellido materno y paterno, sabiendo que no todas las culturas (patriarcales) mantienen el de las madres y que, aquellas que lo mantienen, por defecto lo ponen en segundo lugar.

Acker, Sandra. (1995). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Madrid: Narcea.

Acuña Ferreira, A. Virginia. (2009). *Género y discurso. las mujeres y los hombres en la interacción conversacional* (1st ed.). Muenche: Lincom. Studies in semantics.

Aguilar García, María Teresa. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis: Revue De Civilisation Contemporaine De L'Université De Bretagne Occidentale*, (8) doi:10.4000/amnis.537 Retrieved from <https://amnis.revues.org/537>

Alario Trigueros, Carmen; Bengoechea Bartolomé, Mercedes; Lledó Cunill, Eulàlia & Vargas Martínez, Ana. (1995). *Nombra: En femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Alfaro Gandarillas, Elida. (2008). Mujer joven y deporte. *Revista De Estudios De Juventud*, (83), 119-141.

Alfaro Gandarillas, Elida; Bengoechea Bartolomé, Mercedes & Vázquez Gómez, Benilde. (2010). *Hablamos de deporte. en femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Alonso Rueda, Jesús Alberto. (2007). Coeducación y educación física. *Sumuntán*, (24), 16-179.

Alvarado Isunza, Eduardo José. (2007). Lenguaje, poder y educación. *Sincronía Guadalajara*, (2)

Álvarez Bueno, Gonzalo & Vázquez Gómez, Benilde. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Álvarez Villa, Àngels. (2000). Deporte y pasiones comunicativas: El caso del magacín radiofónico español. In José Devís Devís (Ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 245-267). Alcoy: Marfil.

Alvariñas Villaverde, Myriam; Fernández Villarino, M. Ángeles & López Villar, Cristina. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista De Investigación En Educación*, 6, 113-122.

American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la american psychological association* [Publication Manual of the American Psychological Association (6ª Edition)] (3rd ed.). Mexico: Manual Moderno.



- Amorós Puente, Celia. (2002). *10 palabras clave sobre mujer* (4ª Edición ed.). Estella, Navarra: Verbo Divino.
- Anguera Argilaga, M<sup>a</sup> Teresa; Blanco Villaseñor, Angel; Losada López, José Luis & Hernández Mendo, Antonio. (2000). La metodología observacional en el deporte: Conceptos básicos. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 5(24), 1-7.
- Anguera Argilaga, María Teresa; Blanco Villaseñor, Angel; Hernández Mendo, Antonio & Losada López, José Luis. (2011). Diseños observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Anguera Argilaga, María Teresa & Hernández Mendo, Antonio. (2013). Observational methodology in the field of sport. *E-Balonmano.Com: Revista De Ciencias Del Deporte*, 9(3), 135-160.
- Anguita Martínez, Rocío. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica De Formación Del Profesorado*, 14(1), 43-51. Retrieved from <http://www.aufop.com>
- Antón Sierra, M<sup>a</sup> Ángeles. (2003). *Uso no sexista del lenguaje. otro lenguaje para una sociedad de iguales*. Palencia: Universidad Popular de Palencia.
- Apodaka Ostaiakoetxea, Marije. (2008). *Guía para el uso no sexista de la lengua castellana y de imágenes en la UPV/EHU*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Archilla Prat, M<sup>a</sup> Teresa & Pérez Brunicardi, Dario. (2012). Dificultades del profesorado de educación física con las actividades de expresión corporal en secundaria. *EmásF: Revista Digital De Educación Física*, 3(14), 176-190.
- Arconada Melero, Miguel Angel & Lomas García, Carlos. (1999). Mujer y publicidad: De la diferencia a la desigualdad. *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (1st ed., pp. 113-156) Paidós Ibérica.
- Ayala Castro, Marta; Guerrero Salazar, Susana & Medina Guerra, Antonia María. (2002). *Manual administrativo de lenguaje: No sexista*. Málaga: Asociación de estudios históricos sobre la mujer de la Universidad de Málaga.
- Azurmendi Echegaray, Ainhoa & Elduaen Queiruga, Maitane. (2003). *Guía para una comunicación igualitaria en el deporte*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Azzarito, Laura & Solmon, Melinda A. (2005). Una reconceptualización de la educación física: La intersección del género / raza / clase social. *Sport, Education & Society*, 10(1), 25-47. doi:10.1080/135733205200028794
- Azzarito, Laura & Solmon, Melinda A. (2009). Una investigación de los estudiantes embodied discursos en educación física: Un proyecto de género. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 173-191.
- Azzarito, Laura; Solmon, Melinda A. & Harrison, Louis. (2006). "...If I had a choice, I would..." A feminist poststructuralist perspective on girls in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 222-39. doi:10.1080/02701367.2006.10599356
- Bain, Linda L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, (37), 145-153.
- Ballarín Domingo, Pilar. (1993). El mito de la coeducación. In Joaquín Ramos García (Ed.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (1st ed., pp. 119-128) Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

- Ballarín Domingo, Pilar. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Ballarín Domingo, Pilar. (2008). Retos de la escuela democrática. In Rosa Cobo Bedía (Ed.), *Educación en la ciudadanía. perspectivas feministas* (pp. 151-186). Madrid: Los libros de la catarata.
- Barquín López, Amelia. (2002). Hablemos de ¿los niños?, ¿los niños y niñas?, ¿los/-as niños/-as?, ¿l@s niñ@s?, ¿la infancia?... *Revista Textos*, (31) Retrieved from <http://textos.grao.com/revistas/textos/031-el-lexico>
- Barra Almagiá, Enrique. (2004). Validación de un inventario de rol sexual construido en Chile. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 36(1), 97-106.
- Barragán Medero, Fernando & González Bethencourt, Jonatan. (2007). La construcción de la masculinidad en los contextos escolares. *Revista De Investigación Educativa*, 25(1), 167-183.
- Beauvoir, Simone de. (2008). *El segundo sexo* [Le deuxième sexe] (A. Martorell Trans.). (2º ed.). Madrid: Cátedra.
- Bejarano Franco, M<sup>a</sup> Teresa. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Vivat Academia*, 15(124), 79.
- Bengoechea Bartolomé, Mercedes. (1998). Las miradas cruzadas. dos visiones sobre una muestra del diccionario de la lengua española: Ideología e intervención humana en la confección del DRAE. *Lo femenino y lo masculino en el diccionario de la real academia española* (1st ed., pp. 101-158) Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- Bengoechea Bartolomé, Mercedes. (2004). La comunicación femenina. *Formación y acreditación en consultoría para la igualdad de mujeres y hombres* (pp. 471-505) Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.
- Bengoechea Bartolomé, Mercedes. (2011). El lenguaje jurídico no sexista, principio fundamental del lenguaje jurídico modernizado del siglo XXI. [Siguiendo] *Anuario De La Facultad De Derecho*, (4), 15-26.
- Bengoechea Bartolomé, Mercedes & Calero Vaquera, M<sup>a</sup> Luisa. (2003). *Sexismo y redacción periodística: Guía de estilo 2*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Bengoechea Bartolomé, Mercedes; Centenera Sánchez-Seco, Fernando; González Araujo, Verónica & Simón Granda, José. (2010). In Bengoechea Bartolomé Mercedes (Ed.), *Efectos de las políticas lingüistas antisexistas y feminización del lenguaje*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Berg, Päivi & Lahema, Elina. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22(1), 31-46.
- Bernstein, Basil B. (1989). *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* [Class, codes and control I] (R. Feito Alonso Trans.). Madrid: Akal.
- Bigas Salvador, Montserrat & Correig Blanchar, Montserrat. (2007). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Blanco García, Nieves. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- Blanco García, Nieves. (2007). Análisis de materiales curriculares. *Mujer y educación: Una perspectiva de género* (1st ed., pp. 105-116) Ediciones Aljibe.
- Blández Ángel, Julia; Fernández García, Emilia & Sierra Zamorano, Miguel Ángel. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación De Profesorado*, 11(2) Retrieved from <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>
- Bohórquez Montoya, Luisa Fernanda; Cabal Álvarez, María Alejandra & Quijano Martínez, María Cristina. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico*, (1), 169-182.
- Bonal i Sarró, Francesc Xavier. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Bonal i Sarró, Francesc Xavier & Tomé González, Amparo. (1993). El sexismo como fuente de desigualdades. In Joaquín Ramos García (Ed.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (1st ed., pp. 55-62) Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Bosque Muñoz, Ignacio. (2012, 02/03/2013). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *El País*
- Bourdieu, Pierre. (1999). *¿Qué significa hablar? economía de los intercambios lingüísticos* (2ª ed.). Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre. (2007). *La dominación masculina* [La domination masculine] (J. Jordá Trans.). (5ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Brady, Kristine L. & Eisler, Richard M. (1999). Sex and gender in the college classroom: A quantitative analysis of faculty-student interactions and perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 127-145.
- Bravo Sueskun, Carmen & Antón Fernández, Eva. (2010). *Guía par un uso del lenguaje no sexista en las relaciones laborales y en el ámbito sindical* (3rd ed.). Madrid: Secretaría confederal de la mujer.
- Briz Gómez, Antonio & Quilis Merín, Mercedes. (2011). *Guía de comunicación no sexista*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Brock, Sheri J.; Rovegno, Inez & Oliver, Kimberly L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375.
- Brullet Tenas, Cristina & Subirats Martori, Marina. (1990). *La coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bruner, Jerome S. & Linaza Iglesias, José Luis. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, Jerome S. & Watson, Rita. (1986). *El habla del niño: Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Buñuel Heras, Ana. (1995). La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte. *REIS: Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (68), 97-117.
- Buñuel Heras, Ana. (1996). Mujer, machismo y deporte. *Temas Para El Debate*, (23) Retrieved from <https://studylib.es/doc/6085377/mujer--machismo-y-deporte>

- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* [Gendar Trouble] (M. A. Muñoz Trans.). Barcelona: Paidós.
- Cabeza Pereiro, M<sup>a</sup> Carmen & Rodríguez Barcia, Susana. (2013). Aspectos ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico. *Estudios Filológicos*, (52), 7-27.
- Calero Fernández, M<sup>a</sup> Ángeles. (1999a). *Sexismo lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- Calero Fernández, M<sup>a</sup> Ángeles. (1999b). Vestigios de diferencias de género en el léxico del matrimonio. In Instituto de la Mujer (Ed.), *En femenino y en masculino* (pp. 50-59). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Calero Fernández, M<sup>a</sup> Ángeles. (2004a). El léxico de los oficios, profesiones, cargos y tratamientos. In Eulàlia Lledó Cunill, M<sup>a</sup> Ángeles Calero Fernández & Esther Forgas Berdet (Eds.), *De mujeres y DICCIONARIOS: Evolución de los femenino en la 22<sup>a</sup> edición del DRAE* (1st ed., pp. 279-372). Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- Calero Fernández, M<sup>a</sup> Ángeles. (2004b). El tratamiento de la prostitución. In Eulàlia Lledó Cunill, M<sup>a</sup> Ángeles Calero Fernández & Esther Forgas Berdet (Eds.), *De mujeres y diccionarios: Evolución de los femenino en la 22<sup>a</sup> edición del DRAE* (1st ed., pp. 373-419). Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- Calero Vaquera, M<sup>a</sup> Luisa. (1999). Del silencio al lenguaje (perspectivas desde la otra orilla). In Instituto de la Mujer (Ed.), *En femenino y en masculino* (pp. 6-11). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Calero Vaquera, María Luisa; Lliteras Poncel, Margarita & Sastre Ruano, M<sup>a</sup> Ángeles. (2003). *Lengua y discurso sexista: Guía de estilo 1*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Cantó Alcaráz, Ramón & Ruiz Pérez, Luis Miguel. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*, 1(1), 28-45.
- Caprile Elola-Olaso, María; Vallés Peris, Nuria; Potrony Hernando, Jordi; Crèixams Arch, Clara & Aransanz Díaz, Juan. (2008). *El sesgo de género en el sistema educativo. su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en secundaria (THEANO)* Instituto de la mujer.
- Carbajosa Menéndez, Concepción. (1999). *Las profesoras de educación física en España: Historia de su formación (1938-1977)*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Carbajosa Menéndez, Concepción & Fernández Bustillo, Eloísa. (2000). *Manuales de educación física en el franquismo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Carreño Rivero, Miryam. (2009). Desigualdades, género y educación básica. *Revista Española De Educación Comparada*, (15), 193-214.
- Castanon Suárez, Adelia. (2013). La LOMCE desde la perspectiva de género: Por la coeducación. *Revista Trabajadores De La Enseñanza. Asturias. CCOO*, (342), 9-11.

- Castejón Oliva, Francisco Javier; Hernández Álvarez, Juan Luis; Velázquez Buendía, Roberto; Alonso Curiel, Dionisio; Garoz Puerta, Ignacio; López Crespo, Clara, . . . Moya Morales, José María. (2007). ¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y las alumnas de la educación física? *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, (23) Retrieved from <http://tandem.grao.com/revistas/tandem/023-que-educacion-fisica-reflexiones-en-tiempos-de-cambio>
- Castillo Andrés, Óscar. (2009). *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en educación física*. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Castillo Andrés, Óscar. (2012). La equidad de género en educación física: Influencia de los medios de comunicación. *Aula Abierta*, 40(1), 63-72.
- Castillo Andrés, Óscar & Corral Pernía, Juan Antonio. (2010). El profesorado frente a la discriminación de género: Uso de la retroalimentación. *VII Congreso Internacional De Actividades Físicas Cooperativas*, Valladolid.
- Castillo Andrés, Óscar & Corral Pernía, Juan Antonio. (2011). El profesorado frente a la discriminación de género: Uso de la retroalimentación. *Cultura Y Educación*, 23(4), 487-498.
- Castillo Andrés, Óscar; Romero Granados, Santiago; González Ramírez, Teresa & Campos Mesa, M<sup>a</sup> Carmen. (2012). Gender equity in physical education: The use of information. *Sex Roles*, 67(1-2), 108-121. doi:10.1007/s11199-011-0103-5
- Castillo Fernández, Isabel & Balaguer Solà, Isabel. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apunts De Educación Física Y Deportes*, 54(4), 22-29.
- Chalabaev, Aina; Sarrazin, Philippe; Fontayne, Paul; Boiche, Juile & Clement-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 136-144.
- Chaves Sales, Ana Lupita. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Cheffers, John T. F. (1983). Cheffers' adaptation of the flanders' interaction analysis system (CAFIAS). In Paul W. Drast, Victor H. Manciani & Zakrajsek Dorothy B. (Eds.), *Systematic observation instrumentarion for physical education* (pp. 76-95). New York: Leisure Press.
- Cheypator-Thomson, Jepakorir Rose; You, JeongAe & Hardin, Brent. (2000). Issues and perspectives on gender in physical education. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, (99)
- Chomsky, Noam. (1998). Nuestro conocimiento del lenguaje humano: Perspectivas actuales con un desarrollo introductorio del programa minimalista. *Jornadas De Debate Intelectual*, Chile.
- Clark, Sheryl & Paechter, Carrie. (2007). Why can't girls play football?' gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12(3), 261-276.
- Clement-Guillotin, C.; Cambon, L.; Chalabaev, Aina; Radel, R.; Michel, S. & Fontayne, Paul. (2013). Valor social y la asimetría de género y sexuales categorías en

- educación física. *European Review of Applied Psychology-Revue Europeenne De Psychologie Appliquee*, 63(2), 75-85. doi:10.1016/j.erap.2012.12.004
- Coakley, Jay & White, Anita. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among british adolescents. *Sociology of Sport Journal*, (9), 20-35.
- Cobo Bedía, Rosa. (1993). Análisis del género y educación: Raíces de una desigualdad. In Joaquín Ramos García (Ed.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (1st ed., pp. 31-36) Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Cobo Bedía, Rosa. (2002). Género. In Celia Amorós Puente (Ed.), *10 palabras clave de mujer* (4ª Edición ed., pp. 55-84). Estella: Verbo Divino.
- Colás Bravo, Pilar. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista De Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Colás Bravo, Pilar & Jiménez Cortés, Rocío. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista De Educación*, 340, 415-444.
- Colás Bravo, Pilar & Villaciervos Moreno, Patricia. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista De Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Coll Salvador, César. (2002). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. In César Coll Salvador, Jesus Palacios González & Álvaro Marchesi Ullastres (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (1º Reimpresión ed., pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Coll Salvador, César & Solé Gallart, Isabel. (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In César Coll Salvador, Jesus Palacios González & Álvaro Marchesi Ullastres (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. psicología de la educación* (1º ed., pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Colomina Álvarez, Rosa; Onrubia Goñi, Javier & Rochera Villach, Mª José. (2002). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción en el aula. In César Coll Salvador, Jesus Palacios González & Álvaro Marchesi Ullastres (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (1º Reimpresión ed., pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Consejo Superior de Deportes. (2011). *Los hábitos deportivos de la población escolar en españa* Consejo Superior de Deportes.
- Constantinou, Phoebe; Manson, Mara & Silverman, Stephen. (2009). Female students' perceptions about gender-role stereotypes and their influence on attitude toward physical education. *Physical Educator*, 66(2), 85-96.
- Contreras Jordán, Onofre Ricardo. (1998). *Didáctica de la educación física. un enfoque constructivista*. Zaragoza: Inde.
- Contreras Jordán, Onofre Ricardo; De la Torre Navarro, Eduardo & Velázquez Buendía, Roberto. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Contreras Jordán, Onofre Ricardo & García López, Luis María. (2010). Comunicación y aprendizaje en educación física. In Carlos González Arévalo, & Teresa Lleixá Arribas (Eds.), *Didáctica de la educación física* (pp. 47-64). Barcelona: Graó.
- Davis, Kathryn L. (2000a). A case study in gender equity for basic instruction programs . *Physical Educator*, 57(1), 46-57.



- Davis, Kathryn L. (2000b). A case study in gender equity for basic instruction programs. *The Physical Educator*, 57(1), 46-57.
- Davis, Kathryn L. (2003). Teaching for gender equity in physical education: A review of the literature. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 12(2), 55.
- Davis, Kathryn L. & Nicaise, Virginie. (2011). Teacher-student interactions: Four case studies of gender in physical education. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(2), 11-23.
- Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del consejo de gobierno, por el que se establece para la comunidad de madrid el currículo de la educación primaria. (2007).
- Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del consejo de gobierno, por el que se establece para la comunidad de madrid el currículo de la educación secundaria obligatoria. (2007).
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del consejo de gobierno, por el que se establece para la comunidad de madrid el currículo de la educación Secundaria Obligatoria, (2015).
- Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del consejo de gobierno, por el que se establece para la comunidad de madrid el currículo del bachillerato, (2015).
- Decreto 67/2008, de 19 de junio, del consejo de gobierno, por el que se establecer para la comunidad de madrid el currículo de bachillerato, (2008).
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del consejo de Gobierno, por el que se establece para la comunidad de madrid el currículo de la educación primaria, (2014).
- Delgado Noguera, Miguel Ángel. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. *Manual de investigación cualitativa* (1st ed., pp. 43-102) Gedisa.
- Devís Devís, José; Fuentes Miguel, Jorge & Sparkes, Andrew C. (2005). ¿Qué permanece de oculto del currículum oculto? las identidades de género y sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana De Educación*, (39), 73-90.
- Díaz Alarcón, Rosa; Poblete Espinoza, Daniena & Ramos Fuentes, Solange. (2007). *El género y la sexualidad en las prácticas y discurso docente*
- Díaz de Greñu Domingo, Sofía; Anguita Martínez, Rocío & Torrego Egidio, Luis Miguel. (2013). De la teoría a la práctica. profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. *Profesorado: Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 17(1), 111-127.
- Dijk, Teun Adrianus van. (2000). *Estudios sobre el discurso: Una introducción multidisciplinaria vol.2 el discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Dowling, Fiona. (2008). Physical educators' gender identities and embodied practice. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, (6), 89-108.

- Duffy, Jim; Warren, Kelly & Walsh, Margaret. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45(9-10), 579-593.
- Dunbar, Raymond R. & O'Sullivan, Mary M. (1986). Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, (5), 166-175.
- Einarsson, Charlotta & Granström, Kjell. (2002). Gender-biased interaction in the classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 117-127. doi:10.1080/00313830220142155
- Encabo Fernández, Eduardo. (1999). El lenguaje, elemento configurador de estereotipos sexistas: ¿Una cuestión retórica o una diáfana claridad? *Interlingüística*, (10), 109-114.
- Encabo Fernández, Eduardo & López Valero, Amando. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: La formación permanente de la comunidad educativa. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, (2), 181-192.
- Encabo Fernández, Eduardo & López Valero, Amando. (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación: La equidad comunicativa entre géneros* (1st ed.) Barcelona: Editorial Octaedro, S.L.
- Espín López, Julia V.; Rodríguez Moreno, M. Luisa; Donoso Vázquez, Trinidad; Dorio Alcaraz, Inmaculada; Figuera Gazo, Pilar; Morey Vich, Marilén, . . . Sadín Esteban, Mari Paz. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- Estrada Ballesteros, Carmen; Cruz Maceín, Jose Luis & Aguirre Martín-Gil, Ramón. (2010). *Factores socioculturales que influyen en la práctica de actividad física en la infancia y adolescencia en la comunidad de madrid*. Madrid: Dirección General de Atención Primaria. Subdirección de Promoción de la Salud y Prevención.
- Fairclough, Norman. (1998). Propuestas para un nuevo programa de investigación del análisis crítico del discurso. In Luisa Martín Rojo, & Rachel Whittaker (Eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos* (pp. 35-54). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Fairclough, Norman. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- FARAPI. (2008). *Guía para el fomento de usos no sexistas en la lengua castellana dirigida a asociaciones*. Vitoria: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Fernández García, Emilia. (1995). *Actividad física y género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Universidad Nacional de Educación a Distancia,
- Fernández García, Emilia; Blández Ángel, Julia; Camacho Miñano, M<sup>a</sup> José; Sierra Zamorano, Miguel Ángel; Vázquez Gómez, Benilde; Rodríguez Galiano, Isabel, . . . Sánchez Sánchez, Mauro. (2008). *Estudio de los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte en los centros docentes de educación primaria y secundaria: Evolución y vigencia. diseño de un programa integral de acción educativa* Instituto de la Mujer.



- Fernández García, Emilia; Camacho Miñano, M<sup>a</sup> José; Vázquez Gómez, Benilde; Blández Ángel, Julia; Mendizábal Albizu, Susana; Rodríguez Galiano, Isabel, . . . Sierra Zamorano, Miguel Ángel. (2010). *Guía PAFiC, para la promoción de la actividad física en chicas*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Fernández García, Emilia; Contreras Jordán, Onofre Ricardo; Sánchez Bañuelos, Fernando & Fernández-Quevedo Rubio, César. (2002). Evolución de la práctica de la actividad física y el deporte en mujeres adolescentes e influencia en la percepción del estado general de salud. In Consejo Superior de Deportes (Ed.), *Mujeres y actividades físico-deportivas* (pp. 21-60). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Fernández García, Emilia; Vázquez Gómez, Benilde; Camacho Miñano, M<sup>a</sup> José; Sánchez Bañuelos, Fernando; Martínez de Quel Pérez, Óscar; Rodríguez Galiano, Isabel, . . . Aznar Laín, Susana. (2007). La inclusión de la actividad física y el deporte en el estilo de vida de las mujeres adolescentes: Estudio de los factores clave y pautas de intervención. In Benilde Vázquez Gómez (Ed.), *Las mujeres jóvenes y las actividades físico-deportivas* (pp. 19-64). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Fernández Pérez, Milagros. (2007). Discurso y sexo. comunicación, seducción y persuasión en el discurso de las mujeres. *Revista De Investigación Lingüística*, (10), 55-81.
- Fernández Sánchez, Juan. (1997). *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Balboa Balaguer, Juan Miguel. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, (45), 230-254.
- Fernández-Balboa Balaguer, Juan Miguel. (1998). La ética en la investigación cualitativa en la educación física: Teorías, rigor empírico y aspectos éticos en el proceso de la investigación. *Askesis*, (3), 1-15.
- Fernández-Balboa Balaguer, Juan Miguel & Muros Ruíz, Beatriz. (2006). The hegemonic Triumvirate—Ideologies, discourses, and habitus in sport and physical education: Implications and suggestions. *Quest*, (58), 197-221.
- Fisette, Jennifer L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196. doi:10.1080/17408989.2010.535199
- Flanders, Ned A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Flecha García, Consuelo. (2005). La categoría género en los estudios feministas. In Isabel Torres Ramírez (Ed.), *Miradas desde la perspectiva de género* (pp. 33-47). Madrid: Narcea.
- Flick, Uwe. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (1st ed.) Madrid: Fundación Paideia Galiza, 2004.
- Florence, Jaques; Brunelle, Jean & Carlier, Ghislain. (2000). *Enseñar educación física en secundaria*. Barcelona: Inde.
- Fontecha Miranda, Matilde. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes en educación física*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

- Fraise, Geneviève. (2003). El concepto filosófico de género. In Silvia Tubert Cotlier (Ed.), *Del sexo al género: Los equívocos de un concepto* (pp. 39-46). Madrid: Cátedra.
- Freire, Paulo. (1977). *La educación de como práctica de libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Freizas Farré, Anna & Fuentes-Guerra Soldevilla, Marina. (1997). Haciendo visible el género en el aula: Clima de clase y acción del profesorado. *Cultura Y Educación*, 9(4), 13-25.
- Fuentes-Guerra Soldevilla, Marina. (2001). La coeducación en la formación inicial del profesorado: Informe de investigación. *Educación en femenino y en masculino* (1st ed., pp. 41-58) Akal.
- Galera Pérez, Antonio David. (2001). *Manual de didáctica de la educación física: Una perspectiva constructivista e integradora*. Barcelona: Paidós.
- García Ferrando, Manuel & Llopis Goig, Ramón. (2011). *Encuesta sobre hábitos deportivos en España 2010. Ideal democrático y bienestar personal*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- García García, Ana María; Lomas García, Carlos; Muñiz Fernández, Balbino; Valbuena Pacho, Asunción; Villaverde Aguilera, María José & Álvarez Jiménez, M<sup>a</sup> Isabel. (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar*. Gijón: Centro del profesorado y recursos de Gijón.
- García Gracia, M<sup>a</sup> Isabel; Subirats Martori, Marina; Troiano Gomá, Helena & Zaldívar Sancho, Miguel. (1993). *El sexismo en los libros de texto: Análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Bellaterra: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- García i Bonafé, M. (2001). El siglo XX. La revolución deportiva de las mujeres. *Apunts de Educación Física y Deportes*, (64), 63-68.
- García i Bonafé, Milagros & Asins Muñoz, Consuelo. (1994). *La coeducación en la educación física*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Meseguer, Álvaro. (1988). *Lenguaje y discriminación sexual* (3rd ed.). Barcelona: Montesinos.
- García Meseguer, Álvaro. (1994). *¿Es sexista la lengua española?: Una investigación sobre el género gramatical*. Barcelona: Paidós.
- García Meseguer, Álvaro. (2002). El español, una lengua no sexista. *Revista De Estudios De Lingüística Española (ELiEs)*, (16)
- García Meseguer, Álvaro. (2004). Sexismo y ultralsexismo lingüísticos. *Panace@: Revista De Medicina, Lenguaje Y Traducción*, 5(15), 80-82.
- García Meseguer, Álvaro. (2008). *Clases y categorías de nombres comunes: Un nuevo enfoque*. Madrid: Arco Libros.
- García Monge, Alfonso & Martínez Álvarez, Lucio. (2000). Desmadejando la trama de género en educación física desde escenas de práctica escolar. *Tabanque*, (15), 94-119.

- García Perales, Ramón. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista De La Facultad De Educacion De Albacete*, (27), 1-18.
- García Pérez, Rafael; Piedra De la Cuadra, Joaquín; Vega Caro, Luisa & Rebollo Catalán, M<sup>a</sup> Ángeles. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista De Educación*,
- García Pérez, Rafael; Quiñones Delgado, Carlos & Espigares Pinazo, Manuel Jesús. (2013). La organización escolar coeducativa, indicadores de género y colaboración de los centros en planes de igualdad. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación De Profesorado*, 17(1), 141-160.
- García Pérez, Rafael; Rebollo Catalán, M<sup>a</sup> Ángeles; Vega Caro, Luisa; Barragán Sánchez, Raquel; Buzón García, Olga & Piedra De la Cuadra, Joaquín. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura Y Educación*, 23(3), 385-397. doi:10.1174/113564011797330298
- García Sánchez, Emma. (1993). Los valores del género en la escuela. In Joaquín Ramos García (Ed.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (1st ed., pp. 63-70) Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Garcia, Clersida. (1994). Gender differences in young children's interactions when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 213-225.
- Gari Pérez, Aitana. (2006). *Hablamos de salud. en femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Garreta Torner, Nuria & Careaga Castrillo, Pilar. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Gil Ares, Javier & Coterón López, Javier. (2010). La expresión corporal en el marco normativo de la LOE educación secundaria obligatoria. *XI Congreso AEISAD ¿Como Hac Del Deporte Herramienta Para El Desarrollo?* Toledo. 604-613.
- Girela Rejón, María José. (2004). *Las diferencias de género en el conocimiento profesional docente del alumnado de la facultad de ciencias de la actividad física y del deporte de la universidad de granada*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/28545>
- Gómez Berrocal, Carmen; Ramírez, Isabel & Lledó Mira, Elena María. (2009). Los usos del lenguaje en las relaciones de género. *Revista De Psicología Social*, 24(3), 319-332.
- Gómez Rijo, Antonio; Gámez Medina, Saira & Martínez Herráez, Isabel. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en educación física durante la educación obligatoria. *Ágora*, 13(2), 183-196.
- Gómez Rijo, Antonio; Hernández Moreno, José; Martínez Herráez, Isabel & Gámez Medina, Saira. (2014). Necesidades psicológicas básicas en educación física según el género y el ciclo educativo del estudiante durante la escolaridad obligatoria. *Revista De Investigación Educativa*, 32(1), 159-167.
- Gómez Suárez, Águeda. (2010). Los sistemas sexo/género en distintas sociedades: Modelos analógicos y digitales. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (130), 61-96.

- González Alvarez, Cristóbal & Zaragoza Canales, Francisca. (1999). Usos sexistas en el lenguaje administrativo. In Fernández de la Torre Madueño, M. D., A. M. Medina Guerra & Taillefer de la Haya, L. (Eds.), *El sexismo en el lenguaje* (pp. 409-420). Málaga: CEDMA.
- González Calvo, Gustavo. (2006). Tratamiento educativo del sexismo dentro de la educación física escolar. *I Congreso De Jóvenes Investigadores En Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, Valladolid. 94.
- González Palomares, Alba & Rey Cao, Ana. (2013). Cultura corporal y estereotipos en las imágenes de los libros de texto de educación física publicados bajo el periodo de la ley orgánica de educación (LOE). *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 1(15), 1-19.
- González Pascual, Marta. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar?: Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 5(18), 77-88.
- González Ravé, Jose María; Contreras Jordán, Onofre Ricardo; Kirk, David; Carrasco Poyatos, María & Rodríguez Perea, María. (2004). La construcción educativa del estereotipo corporal a través de la educación física. *Habilidad Motriz : Revista De Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, (22), 45-50.
- Good, Frances L. & McLean, Gary N. (2001). The impact of gender on types of verbal interactions in corporate training sessions. *Performance Improvement Quarterly*, 14(4), 77-87.
- Grañeras Pastrana, Montserrat; Boix Teruel, Montserrat; Savall Ceres, Juana & Vajillo Rodríguez, María. (2009). *Las mujeres en el sistema educativo II*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Grañeras Pastrana, Montserrat & Gil Novoa, Natalia. (2011). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Grañeras Pastrana, Montserrat; Olmo Campillo, Gemma del; Gil Novoa, Natalia; García Blanco, Miriam & Boix Teruel, Montserrat. (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Gregorio Godeo, Eduardo de. (2003). El análisis crítico del discurso como herramienta para el examen de la construcción discursiva de las identidades de género. *Interlingüística*, (14), 497-512.
- Griffin, Patricia S. (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- Griffin, Patricia S. (1985). Boys' participation styles in a middle School Physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Guba, Egon G. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In Jose Gimeno Sacristán, & Ángel I. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (6th ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guerrero Martín, Charo & Lledó Cunill, Eulàlia. (2008). *Hablamos de leyes: En femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- Guerrero Salazar, Susana. (2012). *Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen en la universidad de Jaén*. Jaén: Unidad de Igualdad. Universidad de Jaén.
- Guil Bozal, Ana. (2007). Docentes e investigadoras en las universidades: Visibilizando el techo de cristal. *Revista De Investigación Educativa*, 25(1), 111-131.
- Guimarães Bothlho, Rafael & García Neira, Marcos. (2014). Análisis de libros de texto en brasil y en españa: Una introducción al tema en el área de educación física. *Artigos Originais*, 20(2), 659-685.
- Hannon, James C. & Ratliffe, Thomas. (2005). Physical activity levels in coeducational and single-gender high school physical education settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, (24), 149-164.
- Hannon, James C. & Ratliffe, Thomas. (2007). Opportunities to participate and teacher interactions in coed versus single-gender physical education settings. *Physical Educator*, 64(1), 11-20.
- Hannon, James C. & Williams, Skip. (2008). Should secondary physical education be coeducational or single-sex? *Journal of Physical Education, Recreation Dance*, 79(2), 6.
- Hargreaves, Jennifer. (1993). Problemas y promesas en el ocio y los deportes femeninos. In Jean-Marie Brohm (Ed.), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 109-132). Madrid: La Piqueta.
- Hellín Gómez, Pedro; Moreno Murcia, Juan Antonio & Rodríguez García, Pedro Luis. (2006). Influencia social del género y de la percepción de competencia en la valoración de las clases de educación física. *Revista Española De Educación Física Y Deportes, V época*(5), 37-50.
- Hernández Álvarez, Juan Luis. (2002). Diseño y validación de un instrumento para el análisis del proceso de comunicación docente en torno a las tareas de enseñanza de la educación física. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, (9), 91-107.
- Hernández Álvarez, Juan Luis & Álvarez Barrio, M<sup>a</sup> José. (2010). Cómo perciben los alumnos y las alumnas el comportamiento instructivo del profesorado. In Juan Luis Hernández Álvarez, & Roberto Velázquez Buendía (Eds.), *La educación física a estudio: El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza* (1st ed., pp. 95-118). Barcelona: Graó.
- Hernández Álvarez, Juan Luis & López Crespo, Clara. (2007). Qué piensan los niños, niñas y adolescentes de la educación física y de sus profesores y profesoras. *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes, cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan: Estudio de la población escolar y propuestas de actuación* (1st ed., pp. 143-168) Barcelona : Graó, 2007.
- Hernández Álvarez, Juan Luis; López Crespo, Clara; Martínez Gorroño, María Eugenia; López Rodríguez, Ángeles & Álvarez Barrio, M<sup>a</sup> José. (2010). Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la educación física: ¿una cuestión de género? *Movimento*, 16(4), 209-225.
- Hernández Álvarez, Juan Luis & Martínez Gorroño, María Eugenia. (2007). Estilo de vida y frecuencia de práctica de actividad física de la población escolar. *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes, cómo son, cómo se ven, qué*

- saben y qué opinan: Estudio de la población escolar y propuestas de actuación* (1st ed., pp. 89-114) Barcelona : Graó, 2007.
- Hernández Álvarez, Juan Luis; Velázquez Buendía, Roberto; Martínez, M<sup>a</sup> Eugenia; Garoz Puerta, Ignacio; López Crespo, Clara & López Rodríguez, Ángeles. (2008). Frecuencia de la actividad física en niños y adolescentes: Relación con su percepción de autoeficacia motriz, la práctica de su entorno social y su satisfacción con la educación física. *Infancia Y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 31(1), 79-92.
- Herrador Sánchez, Julio Ángel. (2012). Terminología lúdica con connotaciones discriminativas, bélicas, xenófobas, sexistas...: Una propuesta práctica para trabajar la educación en valores. *EmásF: Revista Digital De Educación Física*, (17), 59-66.
- Hill, Grant M.; Hannon, James C. & Knowles, Curt. (2012). Physical education teachers' and university teacher educators' perceptions regarding coeducational vs. single gender physical education. *Physical Educator*, 69(3), 265-288.
- Hills, LA & Croston, A. (2012). 'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5), 591-605. doi:10.1080/13573322.2011.553215
- Hutchinson, Gayle E. (1995). *Gender-fair teaching in physical education*
- Ilatov, Zinaida Z.; Shamai, Shmuel; Hertz-Lazarovitz, Rachel & Mayer-Young, Shoshanna. (1998). Teacher-student classroom interactions: The influence of gender, academic dominance, and teacher communication style. *Adolescence*, (130), 269-277.
- Instituto Asturiano de la Mujer. (2001). *Cuida tu lenguaje, lo dice todo*. Asturias: Gobierno del Principado de Asturias.
- Instituto de la Mujer. (1989). *Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer. (1990). *Uso no sexista del lenguaje administrativo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Instituto de la Mujer. (2006). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres en España (1990-2005)*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Instituto de la Mujer. (2010). *Guía para un uso del lenguaje no sexista en las relaciones laborales y en el ámbito sindical* (3rd ed.). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad); Secretaria Confederal de la mujer (CCOO).
- Instituto de la Mujer de Extremadura. (s. f.). *Buenas prácticas en el lenguaje no sexista*. Badajoz: Junta de Extremadura.
- Irigaray, Luce. (1982). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Saltes.
- Jiménez Castuera, R.; García Calvo, Tomás; Santos-Rosa Ruano, Francisco Javier; Iglesias Gallego, Damián & Cervelló Gimeno, Eduardo Manuel. (2007). El género como variable moduladora de la orientación disposicional, percepción del clima motivacional, percepción de igualdad de trato y comportamientos de disciplina de los discentes en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana De Psicología Del Ejercicio Y El Deporte*, 2(1), 13-24.

- Jiménez Castuera, Ruth. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación secundaria*
- Jiménez Castuera, Ruth; Ramos Mondejar, Luis Antonio & Cervelló Gimeno, Eduardo Manuel. (2002). Análisis de la coeducación en las clases de educación física propuestas didácticas para un intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad Motriz: Revista De Ciencias De La Actividad Fisica Y Del Deporte*, (18), 39-48.
- Jiménez Cortés, Rocío. (2005). *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Jiménez Fernández, Carmen. (2011). Educación, género e igualdad de oportunidades. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 51-58.
- Jiménez Jiménez, Francisco & Gómez Rijo, Antonio. (2005). El papel del discurso docente en la enseñanza deportiva. In Francisco Javier Jiménez Fuentes-Guerra, Pedro Sáenz-López Buñuel & Manuel Díaz Trillo (Eds.), *Educación a través del deporte* (pp. 127-141). Huelva: Universidad de Huelva.
- Jungwirth, Helga. (1991). Interaction and gender - findings of a microethnographical approach to classroom discourse. *Educational Studies in Mathematics*, 22(3), 263-284.
- Karmiloff, Kyra; Karmiloff-Smith, Annette & Manzano Bernárdez, Pablo. (2005). *Hacia el lenguaje: Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Kirk, David; Macdonal, Doune & O'Sullivan, Mary M. (2009). Theoretical perspectives in physical education research. In David Kirk, Doune Macdonal & Mary M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (On-line ed., pp. 10-13) Sage Knowledge. doi:10.4135/9781848608009
- Koca, Canan. (2009). Gender interaction in coed physical education: A study in turkey. *Adolescence*, 44(173), 165-185.
- Labrado Sánchez, Silvia. (2011). *Diferencias de género en los niveles de práctica de actividad física y hábitos saludables en la población adolescente de castilla la mancha. eficacia de un programa de intervención*
- Larraz Urgelés, Alfredo. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: El caso de la comunidad autónoma de aragón en educación primaria. In F. Lagardera Otero, & P. Lavega Burgués (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (2004). Lleida: Universidad de Lleida.
- Ley 13/2005 de 1 de julio, por la que se modifica el código civil en materia de derecho a contraer matrimonio, (2005).
- Ley 27/2003, de 31 de julio, reguladora de la orden de protección de las víctimas de la violencia doméstica. (2003).
- Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, (2007).
- Ley 3/2016, de 22 de julio, de protección integral contra la LGTBifobia y la discriminación por razón de orientación e identidad sexual en la comunidad de madrid. (2016).

- Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el gobierno, (2003).
- Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover de conciliación de la vida familiar y laboral, (1999).
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, (2006).
- Ley 46/2002, que estableció un subsidio de 100 euros al mes para las madres trabajadoras por cada hijo menor de tres años. (2002).
- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, (1990).
- Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, (2004).
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, (2006).
- Ley orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. (2010).
- Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (2007).
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (2013).
- Lirgg, Cathy. (1994). Environmental perceptions of students in same-sex and coeducational physical education classes. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 183.
- Lledó Cunill, Eulàlia. (1995). Usos lingüísticos y género. *Textos De Didáctica De La Lengua Y La Literatura*, (6), 29-34.
- Lledó Cunill, Eulàlia. (1999). Ministras y mujeres. In Instituto de la Mujer (Ed.), *En femenino y en masculino* (pp. 46-49). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Lledó Cunill, Eulàlia. (2004a). Nombrar a las mujeres, describir la realidad: La plenitud del discurso. *Formación y acreditación en consultoría para la igualdad de mujeres y hombres* (pp. 371-411). Vitoria: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.
- Lledó Cunill, Eulàlia. (2004b). Presencia femenina suprimida, modificada (respecto a la edición de 1992 del diccionario) o nueva. In Eulàlia Lledó Cunill, M<sup>a</sup> Ángeles Calero Fernández & Esther Forgas Berdet (Eds.), *De mujeres y diccionarios : Evolución de los femenino en la 22<sup>a</sup> edición del DRAE* (1st ed., pp. 97-196). Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- Lledó Cunill, Eulàlia. (2006). *Las profesiones de la A a la Z: En femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Lledó Cunill, Eulàlia. (2007). Marcar les diferències: La representació de dones i homes en la llengua. *Cicle De Conferències 2006 -(Quaderns De l'Institut / 10)*, Catalunya, , 1(1) 57-90.
- Lledó Cunill, Eulàlia. (2008). *Guía de lenguaje para el ámbito educativo*. Vitoria: Emakunde. Instituto Vasco de la mujer.



- Lledó Cunill, Eulàlia. (2009a). *Guía de lenguaje para el ámbito del deporte*. Vitoria: EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer.
- Lledó Cunill, Eulàlia. (2009b). *De lengua, diferencia y contexto [De llengua, diferència i context ]* (E. Lledó Cunill, L. Ribelles Buxaderas Trans.). Gobierno de Navarra.
- Lledó Cunill, Eulàlia. (2011). Lenguaje jurídico y género. Paper presented at the *Importancia Del Uso Del Lenguaje En El Derecho. Las Palabras Y Las Leyes*, Madrid, 1(1)
- Lledó Cunill, Eulàlia. (2013). *Cambio lingüístico y prensa*. Barcelona: Laertes.
- Lledó Cunill, Eulàlia; Calero Fernández, M<sup>a</sup> Ángeles & Forgas Berdet, Esther. (2004). In Lledó Cunill Eulàlia (coord ). (Ed.), *De mujeres y diccionarios : Evolución de lo femenino en la 22<sup>a</sup> edición del DRAE* (1st ed.). Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- Lledó Cunill, Eulàlia; Forgas Berdet, Esther & Calero Fernández, M<sup>a</sup> Ángeles. (2004). *De mujeres y diccionarios. evolución de lo femenino en la 22<sup>a</sup> edición del DRAE* (1st ed.). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Lomas García, Carlos. (2001). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. *Revista Textos*, 28
- Lomas García, Carlos. (2002). El sexismo en los libros de texto. In Ana González Rodríguez, & Carlos Lomas García (Eds.), *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (1st ed., pp. 193-222). Barcelona: Graó.
- Lomas García, Carlos. (2004). ¿Los chicos no lloran? *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (1st ed., pp. 9-34) Paidós Ibérica.
- Lomas García, Carlos. (2007). ¿La escuela es un infierno?: Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista De Educación*, (342), 82-102.
- Lomas García, Carlos. (2011). El poder de las palabras y las palabras del poder. enseñanza del lenguaje y educación democrática. *Revista Textos: Didáctica De La Lengua Y La Literatura*, (58), 9-21.
- López Blanca, Pura & Hidalgo Fernández, Amabila. (1997). *Mira de quien hablas: Propuestas didácticas para una comunicación no sexista*. Alcobendas: Ayuntamiento de Alcobendas.
- López Crespo, Clara. (2007). Enseñanza mixta y enseñanza femenina: Los estereotipos en torno a la educación física y el deporte. *Revista Digital Hispano Mexicana De La Educación Física Y El Deporte*, 1(1), 5-14.
- López Díez, Pilar. (2004). Las mujeres en el discurso iconográfico de la publicidad. *Formación y acreditación en consultoría para la igualdad de mujeres y hombres* (pp. 413-469). Vitoria: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.
- López García, Francisca. (2013). La LOMCE bajo una perspectiva de género, prejuicios a la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres. *El Clarion*, (36), 11-11.
- López Hernández, María Teresa. (2011). El PCE y el feminismo en España (1960-1982). *Investigaciones Feministas: Papeles De Estudios De Mujeres, Feministas Y De Género*, 2, 299-318.

- López Navajas, Ana. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista De Educación*, (363), 282-308.
- López Ojeda, Esther. (2006). Análisis sociolingüístico: Pautas de observación y análisis del sexismo. los materiales educativos. *Interlingüística*, (17), 630-639.
- López Pastor, Víctor Manuel & Gea Fernández, Juan Manuel. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. revisión y prospectiva. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 10(38), 245-270.
- López Rodríguez, Ángeles. (2012). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula de educación física un estudio sobre la calidad del discurso docente en profesorado de la comunidad de madrid*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- López Rodríguez, Ángeles & Hernández Álvarez, Juan Luis. (2004). Evaluación de la enseñanza: Análisis y propuestas. In Juan Luis Hernández Álvarez, & Roberto Velázquez Buendía (Eds.), *La evaluación en educación física: Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 49-76). Barcelona: Graó.
- López Romero, María Angeles. (2001). El sexismo en los libros de texto. *La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas* (1st ed., pp. 201-205) Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- López Valero, Amando. (1996). El lenguaje y su influencia en la configuración de los estereotipos sexistas en las personas. *Aspectos De Didáctica De La Lengua Y La Literatura: Actas Del III Congreso Internacional De La Sociedad Española De Didáctica De La Lengua Y La Literatura*, 1., 1 251-259.
- López Valero, Amando & Madrid Izquierdo, Juana María. (1998). *Lenguaje, sexismo, ideología y educación*. Murcia: KR.
- López Villar, Cristina. (2005). *Las imágenes fijas del cuerpo relacionadas con la actividad física y el deporte. análisis de su uso en la publicidad de revistas*
- Lorenzo Arribas, Josemi. (2005). Análisis del impacto de género en la comunicación. Madrid.
- Lozano Domingo, Irene. (2005). *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?*. Madrid: Minerva Ediciones.
- Luengo González, María Rosa. (2002). *Análisis de estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la E.S.O.* Universidad de Extremadura, Extremadura.
- Macdonal, Doune. (1990). The relationship between the sex composition of physical education classes and teacher/pupil verbal interaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(2), 152-163.
- Macías Moreno, Victoria. (1999). *Estereotipos y deporte femenino. la influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes*. Universidad de Granada, Granada.
- Macías Moreno, Victoria & Moya Morales, Miguel Carlos. (2002). Estereotipos y deporte femenino. la influencia en la práctica deportiva de las niñas adolescentes. In

- Consejo Superior de Deportes (Ed.), *Mujeres y actividades físico-deportivas* (pp. 61-95). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Madrid Izquierdo, Juana María; Encabo Fernández, Eduardo & López Valero, Amando. (1998). El discurso del profesorado del área de lengua y literatura ante la transmisión de géneros en la educación secundaria. *Fuentes: Revista De La Facultad De Ciencias De La Educación*, (1), 107-122.
- Maena Suárez, Teresa. (2001). *Porque las palabras no se las lleva el viento*. Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet.
- Manciani, Victor H. & Cheffers, John T. F. (1983). Cheffers' adaptation of the flanders' interaction analysis system II (CAFIAS II). In Paul W. Drast, Victor H. Manciani & Zakrajsek Dorothy B. (Eds.), *Systematic bservation instrumentation for physical education* (pp. 96-99). New York: doi:Leisure Press
- Mañeru Méndez, Ana; Grañeras Pastrana, Montserrat; Gómez Estebán, Concepción; Callejo Gallego, Manuel Javier & Casado Aparicio, Elena. (2005). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo* (1st ed.). Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa : Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- Manrique Arribas, Juan Carlos. (2003). La educación física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, 3(10), 83-100.
- Marçal, Heura; Kelso, Fiona & Nogués, Mercè. (2011). *Guía para el uso no sexista del lenguaje en la universitat autònoma de barcelona* (G. Lozano Trans.). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marco López, Aurora. (1999). La ciberlengua, una transformación pendiente. In Instituto de la Mujer (Ed.), *En femenino y en masculino* (pp. 68-84). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Marimón Llorca, Carmen & Santamaría Pérez, Isabel. (2012). *Guía para un discurso igualitario en la universidad de alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Marina Torres, José Antonio. (1999). *La selva del lenguaje: Introducción a un diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Rodríguez, María; Moscoso Sánchez, David; Martínez Castillo, Jesús & Bernabéu Rodríguez, Jordi. (2009). Las actividades de expresión corporal y danza en la práctica de actividades físicas de las españolas. *I Congreso Internacional De Cultura Y Género: La Cultura En El Cuerpo*, Alicante.
- Martín Rojo, Luisa; Pardo, Laura M<sup>a</sup> & Whittaker, Rachel. (1998). El análisis crítico del discurso: Una mirada indisciplinada. In Luisa Martín Rojo, & Rachel Whittaker (Eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos* (pp. 9-34). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Martinek, Thomas J. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: An attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, (8), 318-328.
- Martínez de Quel Pérez, Óscar; Fernández García, Emilia & Camacho Miñano, M<sup>a</sup> José. (2010). Percepción de dificultades para la práctica de actividad física en chicas adolescentes y su evolución con la edad. *Apunts: Educación Física Y Deportes*,

- Martínez Gorroño, María Eugenia. (2006). *Teoría e historia de la actividad física y del deporte*. Unpublished manuscript.
- Martínez Otero, Valentín. (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43(2), 30-35.
- Martínez Salgado, Carolina. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. principios básicos y algunas controversias. *Ciencia E Saude Coletiva*, 17(3), 613-619. doi:10.1590/S1413-81232012000300006
- Mediavilla Calleja, M<sup>a</sup> Mercedes. (1998). Recorrido por el diccionario de la real academia española: Representación de mujeres y hombres. In Instituto de la Mujer (Ed.), *Lo femenino y lo masculino en el diccionario de la real academia española* (1st ed., pp. 159-212). Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- Mediavilla Calleja, M<sup>a</sup> Mercedes. (1999). Aproximación a un “Recorrido por el Diccionario de la real Academia Española: Representación de mujeres y hombres”. In Instituto de la Mujer (Ed.), *En femenino y en masculino* (pp. 30-41). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Mediavilla Calleja, M<sup>a</sup> Mercedes. (2001). La actitud en la comunicación verbal: En femenino y en masculino. *Textos De Didáctica De La Lengua Y La Literatura*, (28), 52-62.
- Méndez Miras, Ana & Sasiain Villanueva, Itxaso. (2006). *Nombra.en.red. en femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Menéndez Menéndez, M<sup>a</sup> Isabel. (2006). *Lenguaje administrativo no sexista*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Mieville, Delfina & Abascal, Lorena. (2009). Más allá de la coeducación. *Transatlántica De Educación*, (6), 115-125.
- Miguel Álvarez, Ana de. (2002). Feminismos. *10 palabras clave de mujer* (4<sup>a</sup> Edición ed., pp. 217-256). Estella: Verbo Divino.
- Miguel Álvarez, Ana de. (2005). Los feminismos en la historia: El restablecimiento de la genealogía. In Isabel Torres Ramírez (Ed.), *Miradas desde la perspectiva de género* (pp. 15-32). Madrid: Narcea.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael. (1994). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook : An expanded sourcebook* (2<sup>o</sup> ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2014). *Anuario de estadísticas deportivas 2014*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. (2013). *Plan estratégico de igualdad de oportunidades 2014-2016*. Madrid: MSSSI.
- Miranda, Nora Edith & Antúnez, Marta Sussana. (2006). Los estereotipos de género en la practicas de actividades físicas y deport. *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero*,
- Molina Pedrajas, Laura. (2003). *Análisis del currículum impartido en educación física en 3<sup>o</sup> de la ESO en los centros públicos de la mancomunidad del valle del guadiato, desde la perspectiva de género*. Universidad de Granada, Granada.

- Molina Pedrajas, Laura; Torre Ramos, Elisa & Miranda León, María Teresa. (2005). Análisis de los aspectos metodológicos del currículum de educación física en tercero de la ESO desde la perspectiva de género, en los centros públicos de la mancomunidad del valle del Guadiato. *Habilidad Motriz: Revista De Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, (23-24), 96-121.
- Molina Pedrajas, Laura; Torre Ramos, Elisa & Miranda León, María Teresa. (2008). El feedback en educación física desde la perspectiva de género: Relación con la satisfacción en el área y los hábitos de actividad física extraescolar. *Habilidad Motriz: Revista De Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, (30), 5-22.
- Molina Pedrajas, Laura; Torre Ramos, Elisa; Miranda León, María Teresa & Martínez de Quel Pérez, Óscar. (2008). Grado de motivación de las actividades físicas en función del sexo del ejecutante. *IV Congreso Internación Y XXV Nacional De Educación Física*, Córdoba.
- Molina Petit, Cristina. (2003). Género y poder desde sus metáforas. apuntes para una topografía del patriarcado. In Silvia Tubert Cotlier (Ed.), *Del sexo al género: Los equívocos de un concepto* (pp. 123-160). Madrid: Cátedra.
- Moll, Luis C. (1993). *Vigotsky y la educación* (2nd ed.). Buenos Aires: Aique.
- Monarca Amadeo, Héctor. (2012). La nueva ley ORgánica para la mejora de la calidad educativa. la restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 107-121.
- Moreno Balaguer, Rebeca. (2012). *Manual de lenguaje no sexista*. Nicaragua: ACSUR. Las segovias.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. (2012). *Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad. reflexiones críticas*. Unpublished manuscript.
- Moreno Marimón, Montserrat. (1986). *Como se enseña a ser niña. el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moreno Murcia, Juan Antonio; Huéscar Hernández, Elisa; Peco, Noelia & Alarcón, Elena. (2013). Relación del feedback y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales De Psicología*, 29(1), 257.
- Moreno Murcia, Juan Antonio; Martínez Galindo, Celestina & Alonso Villodre, Néstor. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*, 2(3), 20-43.
- Moreno Murcia, Juan Antonio; Martínez Galindo, Celestina & Cervelló Gimeno, Eduardo Manuel. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de educación física. *Revista De Educación*, (355), 381-403. doi:0-4438/1988-592X-RE-2011-355-029
- Moreno Murcia, Juan Antonio; Sicilia Camacho, Álvaro; Martínez Galindo, Celestina & Alonso Villodre, Néstor. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física: Aportaciones desde la teoría de metas de logro. / coeducation and learning climates in physical education: Contributions from the achievement goals theory. *Ricyde*, 4(11), 42-64.

- Moreno Sánchez, Emilia; Carrasco Macías, M<sup>a</sup> José; Coronel Llamas; Jose Manuel; Delgado Cordero, Ana; Márquez Vázquez, M<sup>a</sup> Carmen, . . . Vélez González, Enrique. (2008). *Análisis de la violencia hacia las niñas en la escuela primaria*. Huelva: Ministerio de Igualdad.
- Moreno Sardá, Amparo. (1987). *El arquetipo viril protagonista de la historia: Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: laSal.
- Mosston, Muska & Ashworth, Sara. (1993). *La enseñanza de la educación física: La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Moya Mata, Irene; Ros Ros, Concepción; Bastida Torrónategui, Ana Isabel & Menescardi Royuela, Cristina. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (23), 14-18.
- Moya Mata, Irene; Ros Ros, Concepción; Menescardi Royuela, Cristina & Bastida Torrónategui, Ana Isabel. (2013). Las imágenes de los libros de educación física de primaria desde la perspectiva de género. *Tándem. Didáctica De La Educación Física*, 41, 41-48.
- MTAS. (2002). Plan integral de apoyo a la familia 2001-2004. *Revista Del Ministerio De Trabajo Y Asuntos Sociales*, 40, 105-124.
- Mugarik Gabe. (2010). *¿Cómo dices? guía para una comunicación con equidad de género*. Gipuzkoa: Mugarik Gabe.
- Murillo Prado, Berta; Julián Clemente, Jose A.; García González, Luis; Abarca Sos, Alberto & Zaragoza, J. (2014). Influencia del género y de los contenidos sobre la actividad física y la percepción de competencia en educación física. *Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*, 10(36), 129-143. doi:10.5232/ricyde2014.03604
- Nicaise, Virginie; Bois, Julien; Fairclough, Stuart; Amorose, Anthony J. & Cogérino, Geneviève. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 915-926. doi:10.1080/02640410600898095
- Nicaise, Virginie & Cogérino, Geneviève. (2008). Les feedback émis par l'enseignant(e) d'EPS et perçus par les élèves : Quelle similarité? *STAPS.Sciences Et Techniques Des Activités Physiques Et Sportives*, 3(81), 35-53. doi:10.3917/sta.081.0035
- Nicaise, Virginie; Cogérino, Geneviève; Bois, Julien & Amorose, Anthony J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 36-57.
- Nicaise, Virginie; Cogérino, Geneviève; Fairclough, Stuart; Bois, Julien & Davis, Kathryn L. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13(3), 319-337. doi:10.1177/1356336X07081799
- Nicholson, Linda. (2003). La interpretación del concepto género. In Silvia Tubert Cotlier (Ed.), *Del sexo al género: Los equívocos de un concepto* (pp. 47-82). Madrid: Cátedra.

- Nilges, Lynda M. (2009). Feminist strands, perspectives, and methodology for research in physical education. In David Kirk, Doune Macdonal & Mary M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (On-line ed., pp. 200-246) Sage Knowledge. doi:10.4135/9781848608009.n5
- Observatorio de empleo de la UAM. (2013). *La inserción laboral de los titulados de la universidad autónoma de madrid del curso 2010/2011*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Oficina de Igualdad de la UNED. (2012). *Guía de lenguaje no sexista*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Oficina para la igualdad de Género. (2002). *Más allá de una arroba*. Madrid: Vicerrectorado de Cultura, Deporte y Política Social. Universidad Complutense de Madrid.
- Okpala, Comfort O. (1996). Gender-related differences in classroom interaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23(4), 275-286.
- Oliver, Kimberly L.; Hamzeh, Manal & McCaughtry, Nate. (2009). Girly girls can play games / las niñas pueden jugar tambien: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, (28), 90-110.
- Orden 2774/2011, de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los Centros Educativos de la Comunidad de Madrid. (2011).
- Parlamento Europeo. (2008). *Informe sobre el lenguaje no sexista en el parlamento europeo. orientaciones para el español. Aprobado por decisión del grupo de alto nivel sobre igualdad de género y diversidad el 13 de febrero de 2008* Parlamento Europeo.
- Parra Martínez, Juan. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física: 2º ciclo de ESO y bachillerato*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), -.
- Parra Martínez, Juan & Bardisa Ruiz, Teresa. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de educación física, segundo ciclo de E.S.O. y bachillerato* Available from DIALNET.
- Patton, Michael Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park-California: Sage.
- Pelegrín Muñoz, Antonia; León Campos, Josefa María; Ortega Toro, Enrique & Garcés-Fayos Ruiz, Enrique Javier. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XX1*, 15(2) doi:10.5944/educxx1.15.2.142
- Pérez Cervera, María Julia. (2011). *Manual para el uso no sexista del lenguaje* (4th ed.). Ciudad de México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.
- Pérez Curiel, Ana. (2010). *Las interacciones verbales del profesorado y el alumnado en las clases de educación física desde la perspectiva de género en un centro de educación secundaria obligatoria (trabajo final de máster)*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Pérez Curiel, Ana & López Crespo, Clara. (2013). Las interacciones del profesorado desde la perspectiva de género. un estudio cualitativo. *Tándem. Didáctica De La Educación Física*, (41), 30-40.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1994). Comprender la enseñanza en la escuela. modelos metodológicos de investigación educativa. In Jose Gimeno Sacristán, & Ángel I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, María Gloria. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes: I. Métodos* (1st ed.) La Muralla.
- Perissinotto, Giorgio. (1984). La producción de géneros específicos en contextos condicionados. *Lexis*, 8(2), 139-151.
- Petrie, Kirsten. (2004). Social hierarchies in physical education: How they contribute to gender construction. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37, 29-44.
- Piedra De la Cuadra, Joaquín. (2010). *El profesorado de educación física como agente en la Coeducación: Actitudes y buenas prácticas para la construcción de género en la escuela*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Piedra de la Cuadra, Joaquín; García Pérez, Rafael; Latorre Romero, Águeda & Quiñones Delgado, Carlos J. (2013). Género y educación física. análisis de buenas prácticas coeducativas. *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 17(1), 221-241.
- Pieron, Maurice. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Pieron, Maurice. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Pizarro Celis, M<sup>a</sup> del Rosario. (2006). *Orientaciones sobre el uso no sexista del lenguaje administrativo* (2nd ed.). Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Canario de la Mujer, Servicio de Planificación y Programas.
- Pope, Clive. (2009). Interpretive perspectives in physical education research. In David Kirk, Doune Macdonal & Mary M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (On-line ed., pp. 62-102) Sage Knowledge. doi:10.4135/9781848608009.n2
- Puig i Barata, Nuria. (2001). La situación de la mujer en el deporte al iniciarse el siglo XXI. In Pilar Martos Fernández, José Luis Paniza Prados & Bienvenida Margarita Latiesa Rodriguez (Eds.), *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI. investigación social y deporte II* (pp. 67-82). Madrid: Esteban Sanz.
- Puig i Barata, Nuria & Soler Prat, Susanna. (2004). Mujer y deporte en España: Estado de la cuestión y propuesta interpretativa. *Apunts De Educación Física Y Deportes*, (76), 71-78.
- Puleo García, Alicia Helda. (2002). Patriarcado. In Celia Amorós Puente (Ed.), *10 palabras clave sobre mujer* (4<sup>a</sup> Edición ed., pp. 21-54). Estella: Verbo Divino.
- QSR Internacional. (2014). *Nvivo 10 for windows. primeros pasos* QRS Internacional.
- Quesada Jiménez, J. & López López, A. (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: Un estudio en las aulas. *Ensayos : Revista De La Facultad De Educacion De Albacete*, (25), 41-58.



- Quilis Merín, Mercedes; Albelda Marco, Marta & Josep Cuenca, María. (2012). *Guía de uso para un lenguaje igualitario (castellano)*. Valencia: Tecnolingüística.
- Ramos García, Joaquín. (1993). *Hacia el camino escuela una coeducativa*. España: Publicaciones MCEP.
- Ramos Nateras, Fernando & Videra García, Antonio. (2011). Influencia del feedback específico y socioafectivo sobre la discriminación de género en las clases de educación física. *Wanceulen: Educación Física Digital*, (8), 15-24.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Espasa.
- Real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato, (2014).
- Real decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. (2014).
- Real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria, (2006).
- Real decreto 1686/2000, de 6 de octubre, por el que se crea el observatorio de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, (2000).
- Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, (2006).
- Red2Red Consultores. (2005). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).
- Reinaldo, Pire C. (2009). El lenguaje y el empleo simultáneo del masculino y femenino. *Bioagro*, 21(3), 155-156.
- Rica Goiricelaya, Sara & González San-Román, Ainara. (2013). *Brechas de género en los resultados de PISA: El impacto de las normas sociales y la transmisión intergeneracional de las actitudes de género*. Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada.
- Rincón, Ana. (1988a). *El lenguaje, más que palabras. propuestas para un uso no sexista del lenguaje*. Bilbao: Emakunde. Instituto Vasco de la Mujer.
- Rincón, Ana. (1988b). In Emakunde Instituto Vasco de la Mujer (Ed.), *El lenguaje, más que palabras. propuestas para uso no sexista del lenguaje*. Vitoria: Emakunde Instituto Vasco de la Mujer.
- Ritson, Robert J.; Smith, Richard J. & Twa, Hughie I. (1982). Student and teacher interaction analysis: A comparison of activities, age groups and sex of the students in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(2), 15-25.
- Rivera García, Enrique & Trigueros Cervantes, Carmen. (2013). *La utilización de software NVivo 10 para el análisis de datos cualitativo*. Unpublished manuscript.
- Roca, Ignacio M. (2009). Todas las vascas son vascos, y muchos vascos también vascos. género y sexo en el castellano. *Boletín de la real academia española. tomo LXXXIX. cuaderno CCXCIX* (pp. 77-117). Madrid: Real Academia Española.

- Roca, Ignacio M. (2012). *Algunas reflexiones críticas sobre "Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad". reflexiones críticas*. Unpublished manuscript.
- Rodríguez Allen, Alfons. (2000). *Adolescencia y deporte*. Oviedo: Nobel.
- Rodríguez Fernández, María. (2009). *La evolución del género gramatical masculino como término genérico: Su reflejo en la prensa española contemporánea*. Madrid: Fundamentos.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rodríguez Magda, Rosa María. (2002). Introducción. *Debats*, (76), 5-7.
- Rodríguez Magda, Rosa María. (2011). El feminismo sitiado. corrientes y debates en la España actual. *Revista Observaciones Filosóficas*, 12(1), 91-113.
- Rodríguez Sabiote, Clemente; Lorenzo Quiles, Oswaldo & HerreraTorres, Lucía. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional De Ciencias Sociales Y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2), 133-154.
- Rojas Bermúdez, Lisbeth Carolina & Suárez González, María Teresa. (2008). El lenguaje como instrumento de poder. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (11), 49-66.
- Rojas Torrijos, Jose Luis. (2010). La construcción de las noticias deportivas desde una mirada androcentrica. de la invisibilidad a los estereotipos de la mujer deportista. *Vivat Academia*, (113) Retrieved from <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm>
- Royo Gracia, Juan Felix. (1995). *Las diferencias del rendimiento motor en niños y niñas de 10 a 13 años: Implicaciones pedagógicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia,
- Rubin, Gayle. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. [The Traffic in Women: Notes on the Political Economy' of Sex] *Revista Nueva Antropología*, (30), 95-145.
- Ruiz Elizalde, Sagrario. (2012). La escuela mixta no es suficiente. Retrieved from <http://www.feministas.org/la-escuela-mixta-no-es-suficiente.html>
- Ruiz Pérez, Luis Miguel. (1994). *Deporte y aprendizaje procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Ruiz Pinto, Estrella; García Pérez, Rafael & Rebollo Catalán, M<sup>a</sup> Ángeles. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación De Profesorado*, 17(1), 123-140.
- Sabo, Don. (2009). The gender gap in youth sports: Too many urban girls are being left behind. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 80(8), 35-37.
- Sáenz-López Buñuel, P.; Sicilia Camacho, A. & Manzano Moreno, J. I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género.
- Safilios-Rothschild, Constantina. (1987). Las diferencias según el sexo en la socialización y educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios

- y sus resultados. In David Instance (Ed.), *La educación de lo femenino* (pp. 43-80). Barcelona: Aliorna.
- Salomone, Rosemary. (2007). Igualdad y diferencia. la cuestión de la equidad de género en la educación. *Revista Española De Pedagogía*, LXV(238), 433-446.
- Sandoval Casilimas, Carlos A. (2002). Investigación cualitativa. In Guillermo Briones, & M<sup>a</sup> Jesús Restrepo Alzate (Eds.), *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (Versión Electrónica ed., ) Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1993). Desde la discriminación hacia la justicia: El camino de la coeducación. In Joaquín Ramos García (Ed.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (1st ed., pp. 17-30). Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Sapir, Edward. (1986). *El lenguaje: Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sarah, Elisabeth. (1993). Profesores y alumnos en el aula: Análisis de la interacción en el aula. In Dale Spender, & Elisabeth Sarah (Eds.), *Aprender a perder. sexismo y educación* (pp. 195-204). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Sau Sánchez, Victoria. (2000). *Diccionario ideológico feminista* (2nd ed.). Barcelona: Icaria.
- Saussure, Ferdinand. (1945). *Curso de lingüística general* [Cours de linguistique générale] (A. Alonso Trans.). (24th ed.). Buenos Aires: Losada.
- Scharagrodsky, Pablo Ariel. (2003). Entre machos y no tan machos: El caso de la educación física escolar argentina breve genealogía de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y femineidad. *Apunts.Educación Física Y Deportes*, (72), 41-48.
- Scharagrodsky, Pablo Ariel. (2004). Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género. *Cadernos De Pesquisa*, 34(1), 59-76.
- Scraton, Sheila. (1995). *La educación física de las niñas: Un enfoque feminista* [Shappinga up to womanhood: gender and girls' physical education]. Madrid: Morata.
- Secretaría de la Mujer CGT. (2011). *Manual del lenguaje integrador no sexista*. Madrid: Secretaría de Comunicación. CGT.
- Serra Puyal, Jose Ramón. (2008). *Factores que influencia la práctica de la actividad física en la población adolescente de la provincia de huesca*. Universidad de Zaragoza, Huesca.
- Sicilia Camacho, Álvaro. (2004). La interacción didáctica en educación física. In Antonio Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la educación física: Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 237-263). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sicilia Camacho, Álvaro & Delgado Noguera, Miguel Ángel. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: Inde.
- Siedentop, Darly. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Zaragoza: Inde.

- Sierra Pellón, Carmen. (1996). El aprendizaje de los roles de género: De la inferioridad intelectual a la igualdad curricular. *Iber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, (7), 7-14.
- Sierra Pellón, Carmen. (2002). El aprendizaje de los roles de género: De la inferioridad intelectual a la igualdad curricular. In M<sup>a</sup> Luisa Abad Abad (Ed.), *Género y educación: La escuela coeducativa* (1st ed., pp. 13-22). Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo : Graó.
- Simón Rodríguez, María Elena. (2001). Coeducar chicos con chicas: El reverso de la escuela mixta. In Nieves Blanco García (Ed.), *Educación en femenino y en masculino* (1st ed., pp. 59-70). Madrid: Akal.
- Simón Rodríguez, María Elena. (2010). *La igualdad también se aprende. cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Smith, Ronald E. & Smoll, Frank L. (1990). Self-esteem and children's reactions to both sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26(6), 987-993.
- Soler Prat, Susanna. (2008). L'educació física, imprescindible per a la coeducació i viceversa. *Perspectiva Escolar*, (321), 18-27.
- Soler Prat, Susanna. (2012). Más allá del fútbol: ¿la educación física en femenino? *Aula De Innovación Educativa*, (191), 12-16.
- Soler Prat, Susanna & Vilanova, Anna. (2010). La investigación en educación física. *Educación física: Investigación, innovación y buenas prácticas* (1st ed., pp. 25-42) Graó.
- Sparkes, Andrew C. (1988). The micropolitics of innovation in the physical education curriculum. In John Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education* (pp. 157-177). Londres: Flamer Press.
- Sparkes, Andrew C. (1991). Toward understanding, dialogue, and polyvocality in the research community: Extending the boundaries of the paradigms debate. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 103-133.
- Sparkes, Andrew C. (1998). Validity in qualitative inquiry and the problem of criteria: Implications for sport psychology. *The Sport Psychologist*, 12, 363-386.
- Spender, Dale. (1993). Hablar en clase. In Dale Spender, & Elisabeth Sarah (Eds.), *Aprender a perder. sexismo y educación* (pp. 187-214). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Spender, Dale & Sarah, Elisabeth. (1993). *Aprender a perder. el sexismo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Stake, Robert E. (2013). Estudios de casos cualitativos. In Norman K. Denzin (Ed.), *Manual de investigación cualitativa: Las estrategias de investigación cualitativa manual de investigación cualitativa : Volumen III* (1st ed., pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* [Basics of qualitative

- research. Techniques and procedures of developing grounded theory] (E. Zimmerman Trans.). (1st ed.). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suardiaz, Delia Esther. (2002). *El sexismo en la lengua española* (J. L. Aliaga Trans.). Zaragoza: Libros Pórtico.
- Subirats Martori, Marina. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana De Educación*, (6), 49-78.
- Subirats Martori, Marina. (1999). Género y escuela. *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (1st ed., pp. 19-32) Paidós Ibérica.
- Subirats Martori, Marina. (2007). De la escuela mixta a la coeducación: La educación de las niñas, el aprendizaje de la subordinación. *Mujer y educación: Una perspectiva de género* (1st ed., pp. 137-148) Ediciones Aljibe.
- Subirats Martori, Marina. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *CEE Participación Educativa*, (11), 94-97.
- Subirats Martori, Marina & Brullet Tenas, Cristina. (1988). *Rosa y azul: La transmisión de los estereotipos en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Subirats Martori, Marina & Brullet Tenas, Cristina. (2002). Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta. In Ana González Rodríguez, & Carlos Lomas García (Eds.), *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (1st ed., pp. 133-168). Barcelona: Graó.
- Subirats Martori, Marina & Tomé González, Amparo. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Táboas Pais, María Inés. (2009). *Análisis de los estereotipos corporales y de los modelos de actividad física representados en las imágenes de los libros de texto de educación física*. Universidad de Vigo, Vigo.
- Táboas Pais, María Inés & Rey Cao, Ana. (2011). Las imágenes en los libros de texto de educación física de la ESO: Modelos corporales y actividad física. *Revista De Educación*, (354), 293-322.
- Táboas Pais, María Inés & Rey Cao, Ana. (2007). El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: Análisis de dos editoriales. *Kronos. La Revista Universitaria De La Educación Física Y El Deporte*, 5, 25-30.
- Táboas Pais, María Inés & Rey Cao, Ana. (2012a). Los contenidos de la educación física en secundaria: Un análisis de las actividades físicas que se enseñan en las imágenes de los libros de texto. *Apunts De Educación Física Y Deportes*, (107), 45-53. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/1).107.04
- Táboas Pais, María Inés & Rey Cao, Ana. (2012b). Gender differences in physical education textbooks in Spain: A content analysis of photographs. *Sex Roles*, 67(7-8), 389-402. doi:10.1007/s11199-012-0174-y
- Tapia-Arizmendi, Margarita & Romani, Patrizia. (2012). Lengua y género en documentos académicos. *Convergencia*, 19(59), 69-86.
- Tatum, Holly E.; Schwartz, Beth M.; Schimmoeller, Peggy A. & Perry, Nicole. (2013). Classroom participation and student-faculty interactions: Does Gender Matter? *The Journal of Higher Education*, 84(6), 745-768.

- Taylor, Steve J. & Bogdan, Robert. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* [Introduction to qualitative research methods. The search of meanings] (J. Piatigorsky Trans.). (2nd ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tinning, Richard. (1996). Disursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista De Educación*, (311), 123-134.
- Tinning, Richard & Siedentop, Darly. (1985). The characteristics of tasks and accountability in student teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 286-299.
- Tójar Hurtado, Juan Carlos. (1999). Observación y evaluación de procesos de interacción en el aula. In M<sup>a</sup> Teresa Anguera Argilaga (Ed.), *Observación en la escuela: Aplicaciones* (pp. 101-130). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Tomé González, Amparo. (1999). Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención). *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (1st ed., pp. 171-198) Paidós Ibérica.
- Tomé González, Amparo. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. In Ana González Rodríguez, & Carlos Lomas García (Eds.), *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (1st ed., pp. 169-182). Barcelona: Graó.
- Torre Ramos, Elisa. (2002). Factores personales y sociales vinculados a la práctica físico-deportiva desde la perspectiva del género. *Apunts De Educación Física Y Deportes*, (70), 83-89.
- Torres González, Obdulia M. & Bernadette, Pau. (2011). Techo de cristal" y "suelo pegajoso": La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología. *CTS: Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología Y Sociedad*, 6(2011), 35-59.
- Trigueros Cervantes, Carmen. (2000). *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de granada*. Universidad de Granada, Granada.
- Tubert Cotlier, Silvia. (2003). La crisis del concepto género. In Silvia Tubert Cotlier (Ed.), *Del sexo al género: Los equívocos de un concepto* (pp. 7-38). Madrid: Cátedra.
- Tusón Valls, Amparo. (1999). Diferencia sexual y diversidad lingüística. *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (1st ed., pp. 85-100) Paidós Ibérica.
- Tusón Valls, Amparo & Vera Hidalgo, Manuel. (2007). Lenguaje y poder. *Textos De Didáctica De La Lengua Y La Literatura*, (45), 11-18.
- UNESCO. (1995). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Paris: UNESCO.
- Unidad de Igualdad. (2009). *Manual de lenguaje no sexista en la universidad politécnica de madrid*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Unidad de Igualdad entre Mujeres y Hombres. (2009). *Guía de lenguaje no sexista*. Granada: Universidad de Granada.
- Unidad para la Igualdad. (2011). *Herramientas para el uso del lenguaje no sexista*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Unidad para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. (2012). *Guía de uso no sexista del vocabulario español*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Urruzola Zabalza, María José. (1993). Ser chica en una escuela de chicos. In Joaquín Ramos García (Ed.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (1st ed., pp. 71-80) Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- Valcarcel y Bernaldo-Quirós, Amelia. (2009). El feminismo y el sable de las mujeres. *Revista Transatlántica De Educación*, (6), 27-35.
- Valdivia Moral, Pedro Ángel; López López, Miriam; Lara Sánchez, Amador Jesús & Zagalaz Sánchez, María Luisa. (2012). Concepto de coeducación en el profesorado de educación física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimento: Revista Da Escola De Educação Física*, 18(4), 197-217.
- Valdivia Moral, Pedro Ángel; Molero López-Barajas, David; Campoy Aranda, Tomás J. & Zagalaz Sánchez, María Luisa. (2015). Pensamiento coeducativo del profesorado de educación física: Propiedades psicométricas de una escala. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 15(58), 269-288.
- Valdivia Moral, Pedro Ángel; Sánchez Pato, Antonio; Alonso Roque, José Ignacio & Zagalaz Sánchez, María Luisa. (2010). La coeducación en el area de educacion fisica en españa: Una reseña historica. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 5(14), 77-83.
- Varela Menéndez, Nuria. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- Vargas Martínez, Ana. (1998). La diferencia sexual y su representación en el diccionario de la lengua española. *Lo femenino y lo masculino en el diccionario de la real academia española* (1st ed., pp. 7-34) Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- Vargas Martínez, Ana. (1999). La diferencia sexual y su representación en el diccionario de la lengua española. In Instituto de la Mujer (Ed.), *En femenino y en masculino* (pp. 42-46). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Vargas Martínez, Ana; Lledó Cunill, Eulàlia; Bengoechea Bartolomé, Mercedes; Rubio Pérez, Isabel; Marco López, Aurora & Alario Trigueros, Carmen. (1998). In Instituto de la Mujer (Ed.), *Lo femenino y lo masculino en el diccionario de la real academia española* (1st ed.). Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- Vázquez Gómez, Benilde. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas* Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Vázquez Gómez, Benilde; Fernández García, Emilia & Ferro López, Silvia. (2000). *Educación física y género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado* [Guardar]. Madrid: Gymnos.
- Vázquez Hermosilla, M<sup>a</sup> Sandra & Santaemilia Ruiz, José. (2011). Las guías de uso no sexista del lenguaje: La situación de la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres en la universitat de valència. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 11, 171-186.
- Vega Caro, Luisa. (2012). *Conflictos y estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad en centros educativos* Available from DIALNET.

- Vega Caro, Luisa; Buzón García, Olga & Rebollo Catalán, M<sup>a</sup> Ángeles. (2013). Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación*, 17(1), 57-70.
- Velasco Gisbert, María Luisa; Vázquez Rolland, Diana & Ibáñez Carrasco, Marta. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. 2009: Instituto de la Mujer.
- Velázquez Buendía, Roberto; Hernández Álvarez, Juan Luis; Garoz Puerta, Ignacio; López Crespo, Clara; López Rodríguez, María A.; Maldonado Rico, Antonio, . . . Castejón Oliva, Francisco Javier. (2007). Calidad de enseñanza en educación física y deportiva y discurso docente: El caso de la comunidad de Madrid. *Revista De Educación*, (344), 237-238.
- Velázquez Buendía, Roberto & López Rodríguez, Ángeles. (2010). El proceso de comunicación docente-discente en educación física. *La Educación Física a Estudio*, , 37-68.
- Vergara Sánchez, María del Pilar. (2002). *Manual de uso no sexista del lenguaje administrativo*. Tenerife: Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, Concejalía de la Mujer.
- Vescio, Johanna; Wilde, Kerrie & Crosswhite, Janice J. (2005). Profiling sport role models to enhance initiatives for adolescent girls in physical education and sport. *European Physical Education Review*, 11(2), 153-170. doi:10.1177/1356336X05052894
- Vicenty, Claudia. (2003). Socialización, lenguaje y educación: Una mirada desde el enfoque de género. *Revista De Antropología Experimental*, (3), 1-3.
- Vicerrectorado de Campus y Desarrollo Social. (2007). *Guía de uso de lenguaje no sexista*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Viciano Ramírez, Jesús; Cervelló Gimeno, Eduardo Manuel; Ramírez Lechuga, Jorge; San-Matías Marín, Julio & Requena Sánchez, Bernardo. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la educación física y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, (10), 99-116.
- Vilanova Soler, Anna & Soler Prat, Susanna. (2012). La coeducación en la educación física XXI: Reflexiones y acciones. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, (40), 75-83.
- Villar Álvarez, Fernando. (1994). La credibilidad de la investigación cuantitativa en la enseñanza de la educación física. *Apuntes: Educación Física Y Deportes*, (37), 26-35.
- Violi, Patrizia. (1991). *El infinito singular*. Madrid: Cátedra.
- Waldron, Jennifer J. (2007). Looking at the past to understand the present: Women and sport. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(3), 3-4.
- Weiller, Karen H. & Doyle, Eva J. (2000). Teacher-student interaction: An exploration of gender differences in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(3), 43.



- Whitlock, Sharon E. (2006). *The effects of single-sex and coeducational environments on the self-efficacy of middle school girls*
- Wilson Morse, Linda & Handley, Herbert M. (1985). Listening to adolescents: Gender differences in science classroom interaction. In Louise Cherry Wilkinson, & Cora B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (pp. 37-56). Florida: Academic Press.
- Wilson, Shamillah. (2006). Mujeres jóvenes y movimientos feministas: ¿Una nueva generación de feministas? *II Congreso Estatal De La Fundación Isonomía Para La Igualdad De Oportunidades (FIIIO) Sobre Igualdad Entre Mujeres Y Hombres: «mujeres Jóvenes: ¿los Nuevos Feminismos?»*, Castellón. 46-56.
- Wittrock, Merlin C. (1990). *La investigación de la enseñanza. II. métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Wright, Jan. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education. description of a study A FEMINIST POSTSTRUCTURALIST METHODOLOGY FOR. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 1-24.
- Wright, Jan. (1997). The construction of gendered contexts in single sex and co-educational physical education lessons. *Sport, Education & Society*, 2(1), 55-72.
- Wright, Jan. (2000). Bodies, meanings and movement: A comparison of the language of a physical education lesson and a feldenkrais movement class. *Sport, Education and Society*, 5(1), 35. doi:10.1080/135733200114424
- Wright, Jan & King, R. C. (1990). "I say what I mean," said alice: An analysis of gendered discourse in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 210-225.
- Younger, Michael; Warrington, Molly & Williams, Jacquetta. (1999). The gender gap and classroom interactions: Reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341.
- Zabala Guitat, Pau. (2010). ¿Nueva construcción masculina o deconstrucción del género masculino? *Aula De Innovación Educativa*, (210), 46-61.
- Zabala Vidiella, Antoni. (2000). *La práctica educativa. cómo enseñar* (7th ed.). Barcelona: Graó.
- Zaravigka, Katerina & Pantazis, Vassilis. (2012). Equality of the genders in physical education: The students' perceptions. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(3), 350.



**ANEXOS**

## ANEXOS

<b>1. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN LOGSE, LOE Y LOMCE DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO .....</b>	<b>405</b>
<b>2. ENTRADA AL CAMPO DE ESTUDIO.....</b>	<b>413</b>
2.1. Carta a la dirección del centro .....	413
2.2. Resumen del proyecto y contrato de investigación entre el profesor y la investigadora .....	414
2.3. Carta para las familias del alumnado.....	416
<b>3. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE UNA SESIÓN .....</b>	<b>417</b>
<b>4. ÁRBOL DE CATEGORÍAS RESULTANTE DE LA INVESTIGACIÓN Y SU DESCRIPCIÓN..</b>	<b>443</b>
<b>5. FORMATO DIGITAL DE LA TESIS DOCTORAL .....</b>	<b>450</b>

## 1. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN LOGSE, LOE Y LOMCE DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

<b>Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo</b>	<b>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</b>	<b>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (La LOMCE realiza modificaciones sobre la LOE)</b>
<p>El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma.</p> <p>(...) La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.</p> <p>(...) La educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje”.</p>	<p>(...)Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.</p> <p>(...)Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.</p> <p>(...)También se regula la educación básica que, de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución, tiene carácter obligatorio y gratuito para todos los niños y jóvenes de ambos sexos y cuya duración se establece en diez cursos,</p>	<p>I→ Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos.</p> <p>Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias.</p> <p>El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.</p> <p>Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades.</p> <p>XIV→Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con</p>

Preámbulo

	<b>Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo</b>	<b>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</b>	<b>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (La LOMCE realiza modificaciones sobre la LOE)</b>
			capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.
Principios	<p>Artículo 2</p> <p>3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:</p> <p>c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas”</p>	<p>Artículo 1</p> <p>b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.</p> <p>c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.</p> <p>l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.</p>	<p>Modificaciones al Artículo 1</p> <p>b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.</p> <p>c) se mantiene</p> <p>l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.</p>
	Fines	<p>No hay referencias en relación con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, eliminación de estereotipos sexistas o actuación frente a la violencia de género.</p>	<p>Artículo 2</p> <p>b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.</p>
Educación primaria	<p>No hay referencias en relación con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, eliminación de estereotipos sexistas o actuación frente a la violencia de género.</p>	<p>Artículo 17. Objetivos de la educación primaria.</p> <p>c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la</p>	<p>Artículo 17. Objetivos de la educación primaria.</p> <p>Se mantienen</p>

	<b>Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo</b>	<b>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</b>	<b>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (La LOMCE realiza modificaciones sobre la LOE)</b>
	<p>Artículo 13. La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:</p> <p>d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p>	<p>igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p> <p>Artículo 18. Organización.</p> <p>3. En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.</p>	<p>Artículo 18. Organización.</p> <p>Se suprime</p>
Etapa Secundaria Obligatoria	<p>Artículo 19. La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades</p> <p>d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.</p>	<p>Artículo 23. Objetivos para la Etapa de Secundaria</p> <p>Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.</p> <p>d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzarlos hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la</p>	<p>Artículo 23. Objetivos para la Etapa de Secundaria</p> <p>Me mantienen</p>

	<b>Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo</b>	<b>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</b>	<b>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (La LOMCE realiza modificaciones sobre la LOE)</b>
		<p>salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.</p> <p>Artículo 24. Organización de los cursos primero, segundo y tercero.</p> <p>3. En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.</p> <p>Artículo 25. Organización del cuarto curso.</p> <p>4. En la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.</p>	<p>Artículo 24. Organización de los cursos primero, segundo y tercero. Se suprime</p> <p>Artículo 25. Organización del cuarto curso. Se suprime</p>
Bachillerato	<p>No hay referencias en relación con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, eliminación de estereotipos sexistas o actuación frente a la violencia de género.</p>	<p>Artículo 33. Objetivos.</p> <p>c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y</p>	<p>Se mantiene</p>
Escolarización en centros públicos y privados o concertados		<p>Artículo 84. Admisión de alumnos.</p> <p>3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.</p>	<p>Artículo 84. Admisión de alumnos.</p> <p>3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960. En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir concertos con las Administraciones</p>



Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (La LOMCE realiza modificaciones sobre la LOE)
Formación del profesorado	<p>Artículo 102. Formación permanente</p> <p>2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de</p>	<p>educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.»</p> <p>7. En los procedimientos de admisión de alumnos y alumnas en centros públicos que impartan Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad aquellos alumnos y alumnas que procedan de los centros de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente, que tengan adscritos. En el caso de los centros privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén sostenidas con fondos públicos. Asimismo, tendrán prioridad en el área de escolarización que corresponda al domicilio o al lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores legales aquellos alumnos y alumnas cuya escolarización en centros públicos y privados concertados venga motivada por traslado de la unidad familiar debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres o tutores legales, o a un cambio de residencia derivado de actos de violencia de género.»</p> <p>Artículo 102. Formación permanente</p> <p>Se mantiene</p>

	<b>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</b>	<b>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa</b> (La LOMCE realiza modificaciones sobre la LOE)
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Autonomía de los centros</p>	<p>Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.</p> <p>Artículo 124. Normas de organización y funcionamiento.</p> <p>1. Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.</p> <p>2. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.</p>	<p>Artículo 124. Normas de organización y funcionamiento.</p> <p>1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación</p> <p>2. Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas.</p> <p>Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.</p>
	<p>Artículo 126. Composición del Consejo Escolar.</p> <p>2. Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.</p> <p>Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar.</p>	<p>Artículo 126. Composición del Consejo Escolar.</p> <p>Se mantiene</p> <p>Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar.</p>

Órganos colegiados

	<b>Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo</b>	<b>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</b>	<b>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (La LOMCE realiza modificaciones sobre la LOE)</b>
		g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.	g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.
Inspec. educativa		Artículo 151. Funciones de la inspección educativa. g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.	Se mantiene
	Título Cuarto. Calidad de la enseñanza Artículo 57 3. En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos	Disposición adicional vigesimoquinta Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.	Disposición adicional vigesimoquinta Se mantiene
Otros	Artículo 60 2. Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de los hábitos sociales	Disposición adicional cuadragésima primera. No existe	Disposición adicional cuadragésima primera. Se añade una nueva disposición adicional cuadragésima primera con la siguiente redacción: Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos. En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución

<b>Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo</b>	<b>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</b>	<b>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (La LOMCE realiza modificaciones sobre la LOE)</b>
discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones.	<p>Disposición final primera.</p> <p>Apartado 8. Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.</p> <p>Apartado 9. m) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.»</p> <p>Disposición transitoria segunda. Aplicación temporal del artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p> <p>No existe</p>	<p>pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.»</p> <p>Disposición final primera.</p> <p>Se mantiene</p> <p>Disposición transitoria segunda. Aplicación temporal del artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p> <p>Los centros privados a los que en 2013 se les haya denegado la renovación del concierto educativo o reducido las unidades escolares concertadas por el único motivo de ofrecer educación diferenciada por sexos podrán solicitar que se les aplique lo indicado en el artículo 84.3 de esta Ley Orgánica para el resto del actual periodo de conciertos en el plazo de dos meses desde su entrada en vigor.</p>
<p>Uso del lenguaje</p> <p>Se utiliza el masculino genérico casi siempre y se combina con algunos neutros.</p> <p>La doble forma no aparece.</p> <p>El uso de los nombres animados referidos a personas con formas de masculino genérico tiende a evitarse.</p>	<p>Se utiliza en la mayoría de los casos el masculino como genérico (nombres de seres animados, artículos, adjetivos, etc) y se combina con algunas formas neutras</p> <p>Aparecen algunas dobles formas</p>	<p>Los usos de androcéntricos masculino genérico desaparecen en las referencias con nombres referidos a seres animados utilizando fundamentalmente dobles formas y algunos colectivos y genéricos reales</p> <p>No se elimina el uso del masculino como genérico en otras formas (ellos, los, adjetivos, etc.)</p> <p>El orden de prelación es siempre masculino-femenino</p>

---

## 2. ENTRADA AL CAMPO DE ESTUDIO

---

### 2.1. Carta a la dirección del centro



#### CARTA DE PRESENTACIÓN AL CENTRO

Estimados señores/as:

La doctoranda Ana Pérez curiel, está matriculada en el Programa de Doctorado de ciencias de la Actividad Física y el deporte, del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid.

Actualmente, se propone desarrollar el estudio que constituye su Tesis Doctoral titulado "Las interacciones verbales entre el Profesorado y el alumnado en las clases de educación física. Dicha investigación pretende analizar un contexto real de enseñanza-aprendizaje de educación física en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.

Como directora de este trabajo, les agradezco sinceramente la autorización de su centro para llevar a cabo dicho proyecto, así como la colaboración del profesorado de la materia.

Un cordial saludo

Dra. Dña. Clara López Crespo

En Madrid a 20 de marzo de 2012

## 2.2. Resumen del proyecto y contrato de investigación entre el profesor y la investigadora

### RESUMEN DEL PROYECTO DE TESIS Y CONTRATO DE INVESTIGACIÓN DONDE SE DESCRIBEN LOS ACUERDOS CON LOS/AS PARTICIPANTES DE CONTEXTO A INVESTIGAR

El objeto de investigación de este proyecto gira alrededor de la comunicación en el aula, concretamente de las interacciones verbales entre profesorado y alumnado. Se pretende analizar sobre cómo se producen las relaciones comunicativas de carácter verbal y cuál es la percepción de sus protagonistas, de manera que nos permita reflexionar sobre la realidad de las clases de Educación Física (EF) en educación secundaria.

Esta investigación pertenece al Proyecto de Tesis Doctoral que está desarrollando Ana Pérez Curiel en la Universidad Autónoma de Madrid en el departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana y cuya Directora es la Dra. Clara López Crespo, perteneciente al mismo departamento.

Esta investigación pretende contribuir a un tema escasamente tratado dentro de nuestro contexto de manera que podamos profundizar en el análisis de la realidad de la Educación Física en Secundaria acercándonos a sus protagonistas: profesorado y alumnado y a su percepción de la realidad.

Al tratar de extraer qué sucede en la realidad de los centros educativos de secundaria requerimos como fuentes de información las clases, opiniones del profesorado y alumnado. Esta labor exige una serie de criterios éticos y compromisos que detallamos a continuación:

1. Los datos de las personas informantes son anónimos y confidenciales utilizando estrategias que permitan ocultar estas cuestiones manteniendo la veracidad de la investigación.
2. La información recogida de las clases y entrevistas serán entregadas al profesorado y personas implicadas, pudiendo realizar los comentarios que consideren oportunos.
3. Los resultados y conclusiones finales serán entregados al profesorado y al alumnado implicado.
4. Cualquier persona implicada en el estudio puede contribuir aportando los datos que se consideren oportunos, siempre que no suponga una intromisión en los derechos de terceras personas.
5. Se solicitará autorización de acceso a todas las personas implicadas en el proceso de recogida de información (centro, profesorado, familiares del alumnado y al propio alumno/a).
6. El estudio y la labor de la investigadora se ajustará a los horarios y circunstancias del centro para no interferir en la vida del mismo, ni las tareas docentes del profesorado, ni en el proceso de aprendizaje del alumnado.
7. El desarrollo de la investigación es responsabilidad de la investigadora de manera que no supondrá un trabajo

extraordinario para el profesorado, ni para el alumnado participante.

8. La colaboración puede cesar en el momento en que cualquiera de las partes así lo deseen.

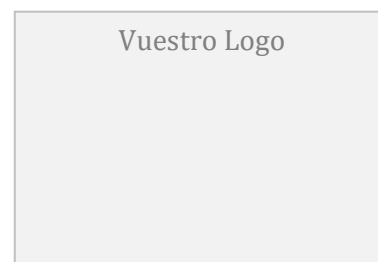
Este estudio implica que la investigadora tomará un rol de observación de las sesiones de clases sin entorpecer el desarrollo de las mismas recogiendo datos a través de diferentes técnicas:

- Grabación en video y audio de varias sesiones semanales del profesorado participante
- Entrevistas de la investigadora con el alumnado, de forma individual o grupal.
- Entrevistas de la investigadora con el/la profesor/a.
- Análisis de documentos y otro material que pueda ser útil para nuestro estudio.
- Cuaderno de campo realizado por la investigadora donde se recogen los datos recogidos en el aula (observaciones, conversaciones, documentación escrita, etc.)

El tiempo estimado para la recogida de datos será el tercer trimestre (abril, mayo, junio) con una dedicación de unas 4-6 sesiones semanales. Las fechas serán negociadas con el profesorado atendiendo a las necesidades y circunstancias del mismo.

Este documento, supone un primer acceso al campo que puede ser modificado una vez establecido el contacto con el centro y profesorado participante.

### 2.3. Carta para las familias del alumnado



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimadas familias,

La Universidad Autónoma de Madrid, en colaboración con nuestro centro, quiere llevar a cabo un estudio sobre las interacciones verbales entre el profesorado y el alumnado en las clases de educación física. Para ello es necesaria la grabación en vídeo de las sesiones de dicha asignatura del tercer trimestre. Las filmaciones serán destinadas exclusivamente a dicho estudio, así mismo, serán destruidas una vez finalizado el mismo.

Siguiendo la normativa vigente relativa a protección de datos de menores (Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor), solicitamos el consentimiento de las familias y tutores legales para llevar a cabo estas grabaciones.

Agradeciéndoles de antemano su colaboración, reciban un cordial saludo.

En Madrid a 20 de marzo de 2012

✂-----

Yo ..... , con DNI ..... , como padre/madre/tutor/tutora de ..... alumno/a del centro .....

SÍ, autorizo la grabación de las clases de Educación Física en las que participa mi hijo/a.

NO autorizo la grabación de las clases de Educación Física en las que participa mi hijo/a.

Fdo.: .....



### 3. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE UNA SESIÓN

A continuación mostramos un ejemplo de la transcripción de una de las sesiones que hemos grabado. El resto de las transcripciones están disponibles en el Anexo 5 dentro del CD que contiene este documento de Tesis Doctoral en formato digital.

DATOS DE LA SESIÓN	<b>CURSO:</b> Segundo ESO B	NÚMERO DE GRABACIÓN: 6
	<b>UNIDAD DIDÁCTICA:</b> Rugby	CÓDIGO DE LA GRABACIÓN: 2ESOB_RUGBY2
	<b>NÚMERO DE SESIÓN:</b> 6	<b>OBSERVACIONES:</b> sesión de desarrollo de contenidos, estructurada con dos grandes actividades una de las cuales es partido. Además, el alumnado traía dudas sobre la teoría y se desarrolló un periodo de resolución de las mismas bastante grande. En la clase surge un conflicto que tiene su origen en la cuestión de género y afecta a la composición de los grupos en la realización del examen.

Min	Interacciones	Mom	Emite	Recibe	Cntx	C.V	Marca Género	Categoría	Categoría	Observaciones
	01.PO: venga chicos nos sentamos todos por favor	Inicio	PO	T	GG	I	Genérico	Llamada		
	02.PO: nos sentamos por favor	Inicio	PO	T	GG	I		Censura		
	03.PO: Ignacio, Ignacio, Ignacio, deja la pelota ahí por favor	Inicio	PO	O	GG	I	Nominativa	Censura		
	04.PO: Álvaro, no, voy a pasar lista y luego hablamos (REGAÑA)	Inicio	PO	O	PR	I	Nominativa	Censura	Conflicto	
	05.PO: venga a ver	Inicio	PO	T	GG	I		Llamada		
1	06.PO: porfa cierra la puerta	Inicio	PO	O	GG	I		Asiste		
	07.O: vale	Inicio	O	PO	GG	C		Asiste		
	08.PO: gracias por decírmelo	Inicio	PO	A	GG	I		Asiste		
	09.PO: a ver chicos callamos venga	Inicio	PO	T	GG	I	Genérico	Censura		
	10.PO: día 9, quedan dos clases de rugby, ¿vale? Queda la de... sin incluir el examen, que da la de hoy	Inicio	PO	T	GG	I		Próximas Sesiones		

	11.A: Lunes	Inicio	A	PO	GG	I		Próximas Sesiones		
	12.PO: queda la del lunes el miércoles el examen y el lunes el examen práctico ¿vale?	Inicio	PO	T	GG	I		Próximas Sesiones		
	13.PO: dime	Inicio	PO	T	GG	I		D-R		
	14.O: ¿el examen va a ser un partido?	Inicio	O	PO	GG	I		Examen	D-R	Pregunta
	15.PO: ahora os digo como es exactamente, ahora os digo como es	Inicio	PO	O	GG	C		Examen	D-R	
2	16.PO: entonces respecto a los, respecto al examen teórico, ¿ya lo habéis leído?	Inicio	PO	T	GG	I		Examen	Teoria	Pregunta
	17.A: si	Inicio	A	PO	GG	I		Examen		
	18.PO: venga ¿qué dudas han surgido?	Inicio	PO	T	GG	I		Examen		Pregunta
	19.A: ¿qué?	Inicio	A	PO	GG	C		Examen		
	20.A: dudas no pero..	Inicio	A	PO	GG	C		Examen		
	21.PO: dudas que han surgido	Inicio	PO	T	GG	I		Examen		
	22.PO: joe que grupo más bueno no surgen dudas, os lo sabéis todo	Inicio	PO	T	GG	I		Examen	Censura	
	23.PO: a ver	Inicio	PO	T	GG	I		Llamada		
	24.O: ¿vas a ir al partido?	Inicio	O	PO	GG	I		Extraescolar		Pregunta
	25.PO: no sé, no sé, me voy a ver el open de Madrid de Tennis, si da tiempo y llego	Inicio	PO	O	GG	C		Extraescolar		
	26.PO: a ver todo el mundo en silencio ¡sh! todo el mundo en silencio por favor, ¡sh!	Inicio	PO	T	GG	I		Censura		
	27.PO: dudas que han surgido por favor	Inicio	PO	T	GG	I		Examen		Pregunta
	28.PO: venga	Inicio	PO	T	GG	I		Llamada		
	29.A: que, ¿qué significa isquiotibiales?	Inicio	A	PO	GG	C		Examen	D-R	Pregunta
3	30.PO: isquiotibiales, no es que significa, sino qué es. Isquiotibiales son un conjunto de músculos que se encuentra en la parte posterior del muslo ¿vale?	Inicio	PO	A	GG	C		Examen	D-R	

	31.PO: ¡sh! Venga	Inicio	PO	T	GG	I		Llamada		
	32.PO: oyes chicos ¿ya estamos todos en silencio?	Inicio	PO	T	GG	I	Genérico	Censura		Pregunta
	33.PO: Alba incluida	Inicio	PO	A	GG	I	Nominativa	Censura		
	34.PO: isquiotibiales, me preguntan que son o que significan isquiotibiales, yo digo no es que significa sino que es. Es un conjunto de músculos que se encuentran en la parte posterior del muslo. La parte anterior es el cuádriceps, la parte posterior los isquiotibiales, ¿vale? No me hace falta que sepáis cuales son, isquiotibiales	Inicio	PO	T	GG	I		Examen	D-R	
	35.O: ah! son varios	Inicio	O	PO	GG	I		Examen	D-R	Pregunta
	36.PO: si	Inicio	PO	O	GG	C		Examen	D-R	
	37.PO: venga a ver ¿ya está? A ver el contenido no es difícil, es fácil, pero	Inicio	PO	T	GG	I		Examen		
	38.PO: dime	Inicio	PO	T	GG	I		Llamada	D-R	
	39.O: ¿cuánto hay que saberse?	Inicio	O	PO	GG	I		Examen	D-R	Pregunta
	40.PO: ¿cuánto? Solo en la portada [Irónico]	Inicio	PO	O	GG	C		Examen	D-R	Censura
	41.O: ¡ah! Vale	Inicio	O	PO	GG	C		Examen	D-R	
4	42.PO: en serio ¿en serio necesitas respuesta a esa pregunta?	Inicio	PO	O	GG	I		Examen	Censura	D-R
	43.O: sí	Inicio	O	PO	GG	C		Examen		
	44.PO: claro	Inicio	PO	O	GG	C		Examen		
	45.O: sí, es que es mucho	Inicio	O	PO	GG	I		Examen	Queja	
	46.PO: eh?	Inicio	PO	O	GG	C		Examen	Queja	
	47.O: que es mucho	Inicio	O	PO	GG	C		Examen	Queja	
	48.PO: eso es subjetivo	Inicio	PO	O	GG	C		Examen	Queja	
	49.O: es que pesa mucho	Inicio	O	PO	GG	I		Examen	Queja	
	50.PO: ¿pesa mucho?	Inicio	PO	O	GG	C		Queja	Examen	Pregunta
	51.O: es que son xx folios	Inicio	O	PO	GG	C		Examen	Queja	

	52.PO: bueno, venga más preguntas	Inicio	PO	T	GG	I		Examen		
	53.A: ¿a qué se refiere con donde se insertan los músculos?	Inicio	A	PO	GG	C		Examen	D-R	Pregunta
	54.Po: vale, a ver Marta ha hecho una pregunta, la pregunta es ¿a qué refiere con donde se insertan los músculos?	Inicio	PO	T	GG	I	Nominativa	Examen	D-R	
	55.O: ya	Inicio	O	PO	GG	I		Examen	D-R	
	56.PO: esperad, esperad os respondo.	Inicio	PO	T	GG	C		Examen	D-R	
5	57.PO: los músculos se insertan en dos zonas entonces tenemos en dos huesos diferentes si se insertaran en el mismo hueso no habría movimiento. Se insertan a un lado y al otro de una articulación, se unen, se pega, llámalo como queráis ¿vale? Imaginaros cojo pegamento cogemos un extremos de una goma elástica, Marta, cogemos el extremos de una goma elástica, lo pegamos con pegamento a un palo articulado con otro y lo ponemos el otro extremo de la pegado el otro palo, ¿vale? Y tiramos de la goma la articulación se acorta el ángulo o se alarga depende de lo que hagamos, esa es la acción que tiene un músculo, ejerce de palanca, se inserta en los huesos y tira de ellos ejerciendo de palanca	Inicio	PO	T	GG	I	Nominativa	Examen	D-R	
	58.PO: Carlos ¿te has enterado?	Inicio	PO	O	GG	I	Nominativa	Censura		Pregunta
	59.O: perdona	Inicio	O	PO	GG	C		Censura		
	60.PO: no, no te perdono porque es que aburres a las ovejas [todo el grupo se rie]	Inicio	PO	O	GG	C		Censura		
6	61.PO: bueno, venga ¿alguna duda más? como han dicho por ahí, te lo puedo preguntar el miércoles “es que yo aún no lo he leído” xxx si, por supuesto. No el miércoles no el lunes perdón, el lunes	Inicio	PO	T	GG	I		Examen		
	62.A: Juan ¿a qué se refiere cuando pone que los músculos se afinan?	Inicio	A	PO	GG	I		Examen	D-R	Pregunta
	63.PO: imagino que se referirá a que los músculos se van afinando, haciendo cada vez más pequeñitos, imagínate la punta de un lápiz, se va afinando hasta que se queda más	Inicio	PO	A	GG	C		Examen	D-R	Pregunta

	pequeño ¿vale? El vientre muscular más grande que donde se inserta, se va afinando hasta que sea chiquitito y ahí se junta, ¿vale? imagino. ¿Dónde lo pone? Imagino que se refiere a eso									
	64.A: está aquí	Inicio	A	PO	GG	C		Examen	D-R	
	65.PO: eso es, vale va formando, se va acortando, se va haciendo cada vez más pequeño formando un tendón, el tendón es más chiquitito como un lápiz, se va haciendo más pequeño	Inicio	PO	A	GG	C		Examen	D-R	
	66.PO: venga va chicos, ¡sh! Ya si no hay ninguna duda, si hay alguna duda, sino el lunes. El lunes último día para hacer preguntas, resolver dudas y el miércoles el examen	Inicio	PO	T	GG	I	Genérico	Examen		
	67.O: y ¿cuántas preguntas son?	Inicio	O	PO	GG	I		Examen	D-R	Pregunta
7	68.PO: no lo sé todavía, no lo he hecho todavía. No lo he, he hecho	Inicio	PO	O	GG	C		Examen	D-R	
	69.O: Juan XXX	Inicio	O	PO	PR	I		Llamada		
	70.O: oye Juan se ha perdido un balón que eran diez	Inicio	O	PO	PR	I		Material	D-R	Asiste
	71.PO: si ya me he dado cuenta, no sé dónde esta	Inicio	PO	O	PR	C		Material	D-R	Asiste
	72.O: y hay ocho	Inicio	O	PO	PR	C		Material	D-R	Asiste
	73.PO: ocho, no. Habrá alguno dentro	Inicio	PO	O	PR	C		Material	D-R	Asiste
	74.O: y eran diez	Inicio	O	PO	PR	C		Material	D-R	Asiste
8	75.PO: vale a ver, chicos, preguntaban por ahí, el examen va a ser. Ya hablamos de rugby. ¿El examen va a ser un partido? Sí, vale, el examen será un partido y durará toda la hora. Es decir, tenemos tiempo de sobra para evaluar. ¿Vale? Tiempo de sobra. En ese partido voy a tener en cuenta que sepáis plantear el juego, como norma general, hablo como aspecto general que sepáis plantear la dinámica del juego con soltura, con normalidad, ¿vale? Lógicamente voy a evaluar los aspectos técnicos que el pase sepáis hacerlo bien, busco placajes, pero también eso que plantear el juego eso que sepáis que hay que hacer en el juego ¿vale?	Dllo	PO	T	GG	I	Genérico Estereotipos Prelación	Examen		

	Yo tengo el objetivo que es llegar hasta allí y tenemos que ir hasta allí y que pasa si de repente me placan que tengo que hacer, qué tengo que hacer si hago un adelantado, qué tiene que hacer el equipo contrario. Que sepáis plantear la dinámica de un partido, ¿vale? Con facilidad y con soltura y a partir de ahí más aspecto las técnica etc., lo que he dicho ¿vale? Los partidos van a ser en principio, esto no lo hago nunca. En rugby lo hago en rugby si lo hago. En principio chicos por un lado chicas por otro. No me importa si un chico concreto que se le da muy mal la técnica (8:21) que ve que se le da muy mal la técnica a lo mejor es más a lo mejor tiene menos coordinación de coger el balón o es menos rápido ponerse con las chicas, que son menos rápidas, en ese aspecto tienen menos velocidad									
	76.A: Juan... [hay gestos de desacuerdo con lo que el profesor acaba de decir]	Dllo	A	PO	GG	I		Llamada		
	77.PO: no, quiero decir, no entiendo espero que nadie de mis palabras este traduciendo nada de machismo ni feminismo, o sea chicos, chicas. [se generan algunas risas entre las chicas]	Dllo	PO	T	GG	C	Prelación Estereotipo	Examen	Conflicto	
	78.O: si estaba pensando en machista	Dllo	O	PO	GG	I	Estereotipo	Examen	Conflicto	
	79.PO: chicos, chicas	Dllo	PO	O	GG	I	Prelación	Llamada	Conflicto	
	80.O: se nos va la hora	Dllo	O	PO	GG	I		Queja	Conflicto	
	81.PO: Ya se nos va la hora pero esto hay que aclararlo	Dllo	PO	O	GG	C		Queja	Conflicto	
9	82.PO: ¿alguno no entiende que, como norma general, en general los chicos tienen más fuerza que las chicas o los chicos son más rápidos que las chicas. ¿vale? Cuando se hacen los grupos en actividad como judo o el rugby en el que se requiere una cierta fuerza no pasa nada por dividir chicos y chicas. Pero dentro de ese grupo, digo, igual que he dicho en la otra clase que alguna chica concreta que es bastante rápida, yo estoy pensando ahora mismo en la otra clase porque ya hemos hecho esta sesión que chicas que perfectamente podrían estar en el grupo de los chicos que	Dllo	PO	T	GG	I	Estereotipo	Examen	Conflicto	

	son súper rápidas podían estar perfectamente. Si alguna chica prefiere estar chicos, genial, se parte de esa base y chicos igual. Vale primer ejercicio para calentar atentos por favor										
	83.O: ¿si te pones con las chicas te pone peor nota?	Dllo	O	PO	GG	I	Estereotipo	Examen	Conclicto	Pregunta	
	84.PO: no, no, son dos partidos son dos exámenes normales y corrientes. Pero ya que te has puesto voluntario ponte de pie.	Dllo	PO	T	GG	C	Estereotipo	Examen Conflicto	Ejemplo	Planteamiento	
	85.PO: Carlos	Dllo	PO	O	GG	I	Nominativa	Ejemplo	Planteamiento		
	86.PO: no, no donde estas, no donde estas.	Dllo	PO	O	GG	I		Ejemplo	Planteamiento		
	87.PO: Carlos ponte un poquito por allí, vale	Dllo	PO	O	GG	I	Nominativa	Ejemplo	Planteamiento		
10	88.PO: chicos para calentar, atentos, rápidamente simplemente un ejercicio rápido para mover un poquito el balón para mover los brazos calentar los brazos y empezar el partido. Simplemente nos ponemos en grupo de tres de lado hacemos pases	Dllo	PO	T	GG	I	Genérico Calificativo	Planteamiento	Ejemplo		
	89.PO: exactamente	Dllo	PO	O	GG	I		Ejemplo	Planteamiento		
	90.PO: obligatoriamente de lado	Dllo	PO	T	GG	I		Planteamiento	Planteamiento		
	91.PO: no, eso no es de lado, estás de frente a mí	Dllo	PO	O	GG	I		Ejemplo	Planteamiento	Critica	
	92.PO: totalmente de lado y se puede cambiar de dirección cuando queramos en cuyo caso me cambio de lado ¿vale? Si queremos cambiar de dirección cambiamos de lado cuando diga cambio de ejercicio venimos rápidamente porque vamos a empezar el partido doy dos opciones de partido y empezáis. Venga, grupos de tres y a trabajar.	Dllo	PO	T	GG	I		Planteamiento	Ejemplo		
	93.PO: venga ya vamos	Dllo	PO	T	GG	I		Inicio-Fin			
	94.O: Juan ¿se puede de dos?	Dllo	O	PO	GO	I		Ayudas	D-R	Pregunta	
	95.PO: si hay alguno dos no, sino sí	Dllo	PO	O	GO	C		Agrupamientos	D-R		
11	96.O: ¿cuando esté ingresado tengo que hacer algo para tu asignatura?	Dllo	O	PO	PR	I		Examen	Salud	Pregunta D-R	
	97.PO: ¿vas a llegar al examen teórico?	Dllo	PO	O	PR	C		Examen	Salud	D-R	

	98.O: sí, me operan el 23	Dllo	O	PO	PR	C		Examen	Salud	D-R
	99.PO: entonces no, no te preocupes	Dllo	PO	O	PR	C		Examen	Salud	D-R
	100.O: vale	Dllo	O	PO	PR	C		Examen	Salud	D-R
	101.PO: chicas que os pasa, es que estoy diciendo o sea esto no es difícil eh. Joe macho y solo es para calentar un poquito rápido, es que es la leche, venga hombre chicas	Dllo	PO	GA	GA	I		Censura	Agrupamiento	
	102.PO: eso es de lado	Dllo	PO	O	GO	I		Crítica		
	103.PO: cogemos el balón a lo ancho	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		
	104.PO: el balón a lo ancho chicas	Dllo	PO	GA	GA	I		Crítica		
	105.A: ¿como?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	106.PO: el balón se agarra a lo ancho no a lo largo	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
	107.A: ¿si lanzo así?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	108.PO: con dos manos, me da igual si lo haces. Meda igual que cambies de lado o no, se vas para un lado o para otro	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
	109.PO: chicas, venga va, va pases, venga	Dllo	PO	GA	GA	I		Censura		
12	110.A: ¡ay! Juan	Dllo	A	PO	GA	I		Broma		
	111.PO: a ver el pase	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		
	112.A: si la estoy tirando genial	Dllo	A	PO	GA	I		Reconocimiento		
	113.PO: igual que el balón lo agarramos cuando estamos corriendo ahí bien pegado, la punta para arriba. El pase lo hacemos agarrando el balón a lo ancho, no a lo largo. ¿vale? El balón a lo ancho y pasamos	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución	Crítica	
	114.A: ¿pero así?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	115.PO; eso es	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
	116.PO: separaos un poquitín más, estáis muy juntas	Dllo	PO	GA	GA	I		Espacio		



	pausa larga 13:24									
	117.A: ¿me va a tocar peto?	Dllo	A	PO	PR	I		Queja	D-R	Pregunta
	118.A: ¿cuánto tiene que durar?	Dllo	A	PO	PR	I		Duda- Respuesta		Pregunta
	119.A: no puede ser	Dllo	A	PO	PR	I		Queja		
	120.PO: si es para calentar me da igual	Dllo	PO	A	PR	C		Duda- Respuesta		
	121.A: chicos contra chicas en el partido del examen	Dllo	A	PO	PR	I	Estereotipo	Examen	Conflicto	
	122.PO: porque si quieres planteamos esa actividad, el examen va a ser 6 contra 6 pero no estar todo el mundo en el campo 6 chicos contra 6 chicas, no tocáis el balón, por norma general no tocáis el balón, ellos son mucho más rápidos, tienen mucha más velocidad de reacción	Dllo	PO	A	PR	C	Estereotipo	Examen	Conflicto	
	123.A: es que no nos has visto a nosotras ¿a qué no?	Dllo	A	PO	PR	I	Estereotipo	Examen	Conflicto	Chuleria
14	124.PO: o sea Alba por ejemplo perfectamente yo creo puede jugar por ejemplo con los chicos. Porque Alba es muy rápida, igual que estaba pensando antes en Rocío o en Marina de la otra clase, son súper rápida como aquí no se necesita mucha fuerza porque no hay placajes de placar bien, la diferencia está en la velocidad. Tú podrías estar, o Rocío o Marina por ejemplo sin problemas. Pero en general las chicas tenéis menos velocidad, pero si es que eso no es malo ni bueno, eso es un hecho biológico ¿qué quieres que haga yo?	Dllo	PO	A	GA	C	Estereotipo	Examen	Conflicto	
	125.A: ay! [el profesor le quita el balón]	Dllo	A	PO	PR	I		Broma		
	126.PO: que	Dllo	PO	A	PR	C		Examen	Conflicto	
	127.A: que vengan ellos	Dllo	A	PO	PR	C	Estereotipo	Examen	Conflicto	
	128.PO: es que es que precisamente no quiero eso chicos a un lado chicas en otra y si alguna chica quiere cambiar, o algún chico, en la otra clase algún chico que le cuesta mucho que le cuesta mucho, un montón, porque tiene muy poquita	Dllo	PO	A	GA	C	Estereotipo	Examen	Conflicto	

	coordinación. Yo preferiría que lo hicieran con las chicas, les vendría mejor, estaría más tranquilos, no tendrían tanto agobio de la velocidad de que los chicos se les echen encima a toda velocidad, pero bueno.									
	129.PO: bueno, vale, chicos venimos	Dllo	PO	T	GG	I	Genérico	Llamada		
	130.O: Juan, si tu tiras un balón para allá, y da al suelo y va para adelante ¿sacan los otros?	Dllo	O	PO	PR	I	Genérico	Duda-Respuesta		Pregunta
	131.PO: no, no	Dllo	PO	O	PR	C		Duda-Respuesta		
	132.O: ¿se sigue?	Dllo	O	PO	PR	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	133.PO: se sigue	Dllo	PO	O	PR	C		Duda-Respuesta		
15	134.PO: vale, a ver atención, a ver para el partido, para el examen como es dicho es el partido y el partido con todo lo que conlleva como se empieza el partido, como se va jugando, que pasa si el balón sale fuera de banda, qué pasa si se hace un ensayo, qué pasa si me placan, qué pasa si paso el balón hacia delante, qué pasa si el balón bota todo eso ¿vale? y se va jugando. Yo ahora empezaré el partido, os ponéis los chicos aquí, las chicas aquí, si alguien quiere cambiar que cambie y yo me pasaré por los grupos iré pasándome una cosa importante evitando.	Dllo	PO	T	GG	I	Prelación	Examen		
	135.PO: chicos venga	Dllo	PO	T	GG	I	Genérico	Censura		
16	136.PO: previniendo los conflictos que puedan surgir. Lo que vais hacer ahora es preparar un examen no es jugar un partido ¿vale? No pretendemos ahora jugar un partido haber quien gana, si eso otro día, en el recreo, me pedís un balón y jugáis un partido de rugby. Pero ahora es un partido de rugby, ahora es preparar un examen. Casualmente el examen, el examen consiste en un partido de rugby pero no es un jugar un partido que haya piques, jo es que este ha hecho, es que no se ha parado en el placaje, bueno no se tío tú verás a mi me da igual, no es el objetivo,	Dllo	PO	GO	GG	I		Planteamiento		

	si no se han parado no se ha parado y ya está. Y si yo creo que me he parado y dicen que no, bueno pues qué más da me da igual pues me han parado si el objetivo es practicar el examen no es ganar el partido ¿vale? Porque en la otra clase pareciera que es que eso no ha quedado claro									
	137.O: o sea no es con puntos	Dllo	O	PO	GG	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	138.PO: eso no, hoy gana el que pierde	Dllo	PO	O	GG	C		Duda-Respuesta		
	139.A: ¿cómo? Pero	Dllo	A	PO	GG	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	140.PO: déjalo, si eso es para Carlos para que lo entienda que si no, no	Dllo	PO	A	GG	C	Nominativa Estereotipo	Duda-Respuesta		
	141.PO: chicos os ponéis aquí	Dllo	PO	GO	GG	I		Espacio		
	142.PO: chicas, dos grupos	Dllo	PO	GA	GG	I		Espacio		
	143.A: ¡ay! Juan	Dllo	A	PO	GG	I		Broma		
	144.PO: chicos dos grupos, dividís el equipo en dos petos no petos, chicos lo que los grupos que sean compensados	Dllo	PO	GO	GO	I		Agrupamientos	Planteamiento	
	145.PO: Ignacio pásame un balón porfa	Dllo	PO	O	GO	I	Nominativa	Material		
	146.PO: pásame Sergio me llevo el balón este a guardarlo	Dllo	PO	O	GO	I	Nominativa	Material		
	147.PO: no, no, no, no Carlos dame el balón	Dllo	PO	O	GO	I	Nominativa	Material	Censura	
17	148.PO: chicas a lo ancho, jugáis a lo ancho	Dllo	PO	GA	GA	I		Espacio		
	149.PO: déjame el balón	Dllo	PO	A	GA	I		Material		
	150.PO: déjame el balón porfa	Dllo	PO	A	GA	I		Material		
	151.A: dame un balón	Dllo	A	PO	GA	I		Material		
	152.PO: lo tiene ella	Dllo	PO	A	GA	C		Material		
	153.O: ¿los guardamos Juan?	Dllo	O	PO	PR	I		Asiste	D-R	Pregunta Asite
	154.PO: porfa pues mira ya que os ponéis	Dllo	PO	O	PR	C		Asiste	D-R	
	155.PO: chicas ¿ya estáis?	Dllo	PO	GA	GA	I		Llamada		Pregunta

	156.A: si	Dllo	A	PO	GA	C		Llamada		
	157.PO: pues venga a por ello	Dllo	PO	GA	GA	C		Inicio-Fin		
	158.PO: chicas ya, venga, empezamos	Dllo	PO	GA	GA	I		Censura		
	159.PO: señores	Dllo	PO	GO	GO	I	Nominativa	Llamada		
	160.O:	Dllo	O	PO	GO	C		Irrelevante		
	161.PO: vale	Dllo	PO	GO	GO	C		Irrelevante		
	162.PO: risas	Dllo	PO	GO	GO	I		Broma		
18	163.PO: fuera, fuera	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		
	164.A: saco	Dllo	A	PO	GA	I		Solucion		
	165.PO: aquí, aquí Rocío	Dllo	PO	A	GA	C	Nominativa	Solución		
	166.PO: de cara al examen	Dllo	PO	GA	GA	I		Examen		
	167.PO: chicas	Dllo	PO	GA	GA	I		Llamada		
	168.PO: por tener un criterio de cara al examen y por tanto ahora en la práctica cuando hay un saque de banda acordaros que es la touché. La touché y en la melé solo participan dos contra dos y así ya	Dllo	PO	GA	GA	I		Examen		
	169.A: ¿y por qué no levantamos que eso mola? ¡Ahí uh;	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	170.PO: porque no lo hemos practicado y tampoco tenemos tiempo para practicarlo	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
	171.A: ¿qué era la touché?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	172.PO: la touché es el saque de banda y los que salten se ponen en más o menos a 5 metros, no aquí al lado	Dllo	PO	A	GA	C	Erróneo	Duda-Respuesta		
	173.A: levantan a una persona entre tres	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		
	174.PO. Eso es	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		

	175.PO: 5 metros, 1, 2, 3, 4 y 5 las que van a saltar solo dos de cada equipo las demás lejos	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		
	176.A: ¿aquí o para atrás?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	177.PO: por detrás	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
	178.PO: el pase acordaros que tiene que ser neutral y un poquito bombeado para que puedan saltar	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		
	179.PO: perfecto	Dllo	PO	A	GA	I		Felicita		
19	180.PO: ¿quién ayuda?	Dllo	PO	GA	GA	I		Crítica		Pregunta
	181.¿Quién ayuda a Elena?	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Crítica		Pregunta
	182.PO: bueno da igual no pasa nada placada y ya está seguimos	Dllo	PO	A	GA	I		Solución		
	183.A: a vale	Dllo	A	PO	GA	C		Irrelevante		
	184.PO: oh	Dllo	PO	GO	GO	I		Irrelevante		
	185.PO: chicos os digo lo mismo que a las chicas, por seguir un criterio en la touche y en la melé solo participan 2 contra 2 siempre ya así no es que sea legalmente sino que aquí como lo hacemos nosotros	Dllo	PO	GO	GO	I		Examen		
	186.PO: no, la banda está aquí	Dllo	PO	O	GO	I		Solución		
	187.O: ¡ah! Vale	Dllo	O	PO	GO	C		Solución		
	188.PO: y a cinco metros	Dllo	PO	O	GO	I		Solución		
20	189.PO: y a 5 metros, la línea azul, la línea azul, sólo faltan dos a 5 metro	Dllo	PO	O	GO	I		Solución		
	190.PO: Sergio estate pendiente porque a lo mejor puedes entrar,	Dllo	PO	O	GO	I	Nominativa	Solución		
	191.PO: venga neutral bueno	Dllo	PO	O	GO	I		Solución		
	192.O: ¡Eh! ¿Qué pasa?	Dllo	O	PO	GO	I		Queja		
	193.PO: más o menos si sale mañana sale mal	Dllo	PO	O	GO	C		Queja		

	194.PO: no es fácil tampoco hacerlo todo bien venga	Dllo	PO	O	GO	C		Queja		
	195.PO: claro,	Dllo	PO	GO	GO	I		Felicita		
	196.PO: chicos hay que defender los placajes eh, que el que coge el balón puede correr	Dllo	PO	GO	GO	I		Critica	Solución	
	197.PO: bien, va, va, va, va	Dllo	PO	O	GO	I		Motiva		
	198.PO: Julen, en lugar de buscar la patada de frente, lo coges y lo tiras de lado	Dllo	PO	O	GO	I	Nominativa	Critica	Solución	
	199.A: Juan	Dllo	A	PO	GA	I		Llamada		
	200.PO: que	Dllo	PO	A	GA	C		Llamada		
21	201.A: ¿es sólo jugada?	Dllo	A	PO	GA	C		Duda-Respuesta		Pregunta
	202.PO: no, no, no aquí ya es partido eso lo hicimos una vez.	Dllo	PO	A	GA	I		Duda-Respuesta		
	203.PO: eso muy bien, eso es muy bien, hacer una pantalla a las de verde porque esa puede pasar aunque sea medio metro	Dllo	PO	GA	GA	I		Felicita		
	204.A: pero ya hemos perdido	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		
	205.PO: no, no, no eso fue un día para hacer un ejercicio concreto aquí ya no	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
	206.A: ah	Dllo	A	PO	GA	C		Duda-Respuesta		
	207.PO: chicas, chicas, por ver este ejemplo concreto cuando se está a punto de hacer un ensayo y hace un placaje muy cerquita a lo mejor os toca dejar de defender a las que están cerca aquí no, no allí, aquí	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución	Critica	
	208.A: ¿no hay ninguna otra cosa...?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	209.PO: un segundín	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		

	210.A: ¿...que practicar?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	211.PO: ponte, lo que voy a decir ahora	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta	Ejemplo	
	212.A: ¡ah! Vale	Dllo	A	PO	GA	C		Duda-Respuesta	Ejemplo	
	213.PO: estás aquí	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta	Ejemplo	
	214.PO: como sabéis que la siguiente es ya ahí os toca defender a este grupo concreto allí las demás me da igual no me preocupan me preocupa esto porque está a punto de placar. Con lo cual aquí pegaditas que yo no pueda salir, en cuanto quiera hacer algo me pilláis y no me va a quedar otra que sacar el balón	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución	Ejemplo	
	215.A: ¿pero no pueden ir?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
22	216.PO: ya pero yo quiero antes el ensayo que pasar ¿no? como no podéis cubrir todo aquí tenéis que decidi	Dllo	PO	GA	GA	C		Duda-Respuesta		
	217.A:¿pero puedo pasar por entre sus piernas?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	218.PO: no	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
	219.A: ¿por?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	220.PO: o sea si pero entonces cuanto coja el balón ella me va a placar	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
	221.A: no porque voy a hacer ¡fas!	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		
	222.PO. Entonces ella te placara	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
	223.A: se ha metido	Dllo	A	PO	GA	I		D-R		

	224.PO: a eso voy a eso voy. Por eso hay que estar muy pegadas, atentos en cuanto vaya a coger el balón a porte ella, con lo cual no le va a quedar otra que, intentarlo, intentarlo que igual funciona o intentarlo rápidamente sacar el balón, ¿vale?	Dllo	PO	GA	GA	C		Solución		
	225.A: pero ¿no puedes ir así y meterlo así?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	226.PO: si, como no	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
23:13	227.PO: Miguel, Miguel, ábrete mucho, ábrete mucho	Dllo	PO	O	GO	I	Nominativa	Solución		
	228.PO: a ver adelantado, adelantado 2 vs 2 el equipo granate mete el balón, melé a dos. El equipo	Dllo	PO	GO	GO	I		Solución		
	229.PO: eso es granate, mete el balón	Dllo	PO	GO	GO	I		Solución		
	230.PO: venga apretamos un poquito	Dllo	PO	O	GO	I		Solución		
	231.PO: eso es Ignacio eso es	Dllo	PO	O	GO	I	Nominativa	Felicita		
24:18	232.PO: Muy bien	Dllo	PO	O	GO	I		Felicita		
	233.PO: corre, corre, corre Miguel	Dllo	PO	O	GO	I	Nominativa	Solución		
	234.PO: vale, banda	Dllo	PO	GO	GO	I		Solución		
	235.PO: chicas hay que defender más agresivo, no puede pasar ni metro porque de medio en medio, de medio metro claro	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica		
	236.PO: vaya, uf	Dllo	PO	A	GA	I		Salud		
	237.PO: de medio metro en medio metro os hacen ensayo	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica		
	238.PO: estos golpes son muy dolorosos	Dllo	PO	A	GA	I		Salud		
	239.A: no, no pero si es que ya tenía mal la rodilla (llorando)	Dllo	A	PO	GA	I		Salud		
	240.PO: ya pero es que ha sido con tu rodilla	Dllo	PO	A	GA	C		Salud		
	241.A: si es que me ha dado al lado	Dllo	A	PO	GA	I		Salud		
	242.PO: si	Dllo	PO	A	GA	C		Salud		
25	243.A: y me ha movido para el otro lado	Dllo	A	PO	GA	I		Salud		



	244.PO: vale duele mucho pero se te quita enseguida el dolor. Vamos a moverla un poquitín. Déjame un segundín vamos a moverla un poquitín, no pasa nada ¿vale?	Dllo	PO	A	GA	C		Salud		
	245.GA	Dllo	GA	PO	GA	I		Salud		
	246.PO: estos golpes son súper puñeteros ¿a que si? Mejor ya ¿no? Un poquito mejor. Venga sube apoyándote con esta, venga vete apoyando poquito a poco y se te pasa ya enseguida.	Dllo	PO	A	GA	I		Salud		
	247.PO: chicas, chicas, la defensa tiene que ser más agresiva para que no pasen ni ese medio metro porque poquito a poco hacen el ensayo	Dllo	PO	GA	GA	I		Crítica		
26:03	248.PO: ay Elena ahí se te ha ido, estaba sola	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Crítica		
	249.A: estaba sola	Dllo	A	PO	GA	I		Reconocimiento		
	250.PO: estaba sola por eso.	Dllo	PO	A	GA	C		Crítica		
	251.PO: las que corren menos, las que tienen menos peligro son las que están más lejos, si hay que dejar a alguien solo que sea la última. A eso se le llama vascular o vais para un lado o vais para otro	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		
	252.A: yo la he placado ahí, antes de llegar.	Dllo	A	PO	GA	I		Reconocimiento		
	253.PO: pero ya estaba dentro si se hubiera tirado al suelo ya hubiera llegado	Dllo	PO	A	GA	C		Solución		
	254.PO: venga Rocío va	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Inicio-Fin		
	255.PO: joe Marta tío que mala leche tienes... risas	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa Erróneo	Broma		
	256.PO: adelantado, adelantado ha pasado hacia delante	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		
	257.A: ¿y ahora qué hay que hacer?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda- Respuesta		Pregunta
27	258.A: la melé	dLLO	a	po	ga	C		Duda- Respuesta		
	259.PO: melé meten el balón las granates, dos contra dos, dos contra dos.	Dllo	PO	GA	GA	C		Duda- Respuesta		

	260.PO: muy bien	Dllo	PO	O	GO	I		Felicita		
	261.PO: cuidado, cuidado, cuidado el banco, cuidado el banco	Dllo	PO	GO	GO	I		Seguridad		
	262.PO: venga ha cogido el balón él seguimos	Dllo	PO	O	GO	I		Solución		
	263.PO: ya está ¿no? Si no	Dllo	PO	O	GO	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	264.O: yo creo que si	Dllo	O	PO	GO	I		Duda-Respuesta		
	265.PO: ¿qué problema ha habido?	Dllo	PO	O	GO	C		Duda-Respuesta		Pregunta
	266.O: que estaba adelantado	Dllo	O	PO	GO	I		Duda-Respuesta		
	267.PO: bueno no me he fijado	Dllo	PO	O	GO	C		Duda-Respuesta		
	268.O: estaba adelantado	Dllo	O	PO	GO	C		Duda-Respuesta		
	269.PO: es que en eso no me he fijado digo, no me he fijado en eso. Que he parado el juego porque estabais ahí pegdo al banco y me ha dado miedo	Dllo	PO	GO	GO	C		Duda-Respuesta	Seguridad	
	270.PO: Jaime súbete el pantalón por favor	Dllo	PO	O	GO	I	Nominativa	Aspecto		
28	271.PO: chicos, paramos, paramos ¿qué ha pasado?	Dllo	PO	GO	GO	I		Pregunta-Respuesta		Pregunta
	272.O: avan	Dllo	O	PO	GO	C		Pregunta-Respuesta		
	273.PO: es un avan, le ha quitado el balón Ignacio a Sergio y se la ha devuelto y esto es un avan	Dllo	PO	GO	GO	C		Pregunta-Respuesta		
	274.O: pero me lo has devuelto	Dllo	O	PO	GO	C		Pregunta-Respuesta		
	275.PO: por eso digo hacéis una, melé	Dllo	PO	O	GO	C		Pregunta-Respuesta	Solución	

	276.PO: Melé, introducen el balón los granates	Dllo	PO	GO	GO	C		Solución		
	277.PO: chicos una cosa, solo una cosita déjame el balón un momentito, esto ha pasado dos veces ya lo he visto las dos veces Armengot ¿dónde está?	Dllo	PO	GO	GO	I	Nominativa	Solución		
	278.O: aquí	Dllo	O	PO	GO	C		Solución		
	279.PO: ha hecho una pantalla no hagáis cuando queréis una patada y seguir no lo hagáis de frente a vosotros porque alguien viene de frete si no Cuando cogéis el balón le dais de espaldas para que vaya o si tenéis espacio, porque si lo hacéis allí no tenéis espacio, porque a lo mejor tiene el balón él y en lugar de hacer la patada yo que la haga él y ya no llegan	Dllo	PO	GO	GO	I		Solución		
	280.O: pero ¿si hay dos por delante?	Dllo	O	PO	GO	I		Duda-Respuesta		Pregunta
29	281.PO: si pero a lo mejor merece la pena quitarse el balón de encima, imaginaros tengo que salir de un placaje allí al fondo estoy dentro de mi zona de ensayo, incluso, jo macho me quito el balón de en medio	Dllo	PO	GO	GO	C	Nominativa	Duda-Respuesta		
	282.PO: venga meter el balón	Dllo	PO	GO	GO	I		Inicio-Fin		
	283.PO: venga apretamos un poquito	Dllo	PO	GO	GO	I		Motiva		
	284.PO: detrás, detrás, detrás, Navas eso es	Dllo	PO	O	GO	I	Noiminativa	Solución		
	285.PO. Bien, muy bien,	Dllo	PO	GO	GO	I		Felicita		
	286.PO: agarramos el balón, muy bien, perfecto.	Dllo	PO	GO	GO	I		Felicita		
	287.PO: muy bien, eso es quitarse el balón de encima, estás muy cerca de tu ensayo, juega.	Dllo	PO	O	GO	I		Felicita		
	288.PO: pueden ir todos	Dllo	PO	GO	GO	I		Solución		
	289.PO: ¡qué mala suerte!	Dllo	PO	GO	GO	I		Motiva		
	290.A: ¿puedo ir al baño, que me he hecho sangre?	Dllo	A	PO	PR	I		Salud		Pregunta
	291.PO: ¿sangre?	Dllo	PO	A	PR	C		Salud		
	292.A: sí, pero no sé de qué	Dllo	A	PO	PR	C		Salud		

	293.PO: ¡ay Dios Mío!	Dllo	PO	A	PR	C		Salud	Broma	
	294.A: pero no pasa nada	Dllo	A	PO	PR	C		Salud	Broma	
29:50	295.PO: voy a ir un momentito a beber agua	Dllo	PO	GA	GA	I		Asiste		
	pausa larga 34:50									
	296.A: Tiene la llave xxx	Dllo	A	PO	PR	I		Asiste		
34:55	297.PO: genial, gracias	Dllo	PO	A	PR	C		Asiste		
	298.PO: ¿que te ha pasado se te ha quedado el hombro ahí pillado?	Dllo	PO	O	GO	I		Salud		Pregunta
	299.PO: ¡ey! Chicos, chicos vale, venimos	Dllo	PO	GO	GO	C		Llamada		
36	300.PO: a ver, chicos, a ver no, no, no, nos vayamos, se os deja un rato libres y descontroláis, no es una bronca no escuchéis esto como una bronca, no perdáis de vista el objetivo de la clase de hoy es preparar un examen esto insisto no es una bronca esto no pasa nada y ya está. Es una parte de descontrol que tenis ahora, no es, tranquilos, tocar, ya está si puedo agarrar mejor para que quede claro que es un placaje pero no cuando va corriendo porque le tiro al suelo seguro, ¿vale? Y no hacemos bromas ni estamos de cachondeo estamos trabajando, placajes de aquí seguimos No es una bronca pero vamos a estar un poquito pendientes de lo que hay que estar.	Dllo	PO	GO	GO	I	Calificativo	Censura		
	301.PO: no, no, no esta fuera, fuera Carlos	Dllo	PO	O	GO	I	Nominativa	Solución		
	302.O: ¿es esa?	Dllo	O	PO	GO	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	303.PO: no, es esta	Dllo	PO	O	GO	C		Duda-Respuesta		
	304.O: no es esta	Dllo	O	PO	GO	C		Duda-Respuesta		
	305.PO: a no perdón, perdón, sí, sí	Dllo	PO	O	GO	C		Duda-Respuesta		

37	306.PO: claro no, no está bien, está aquí, la fuera está aquí. Ha entrado, ha entrado perfectamente	Dllo	PO	O	GO	C		Duda-Respuesta		
	307.PO: venga chicas va, no perdamos de vista el juego, vamos a estar atentos.	Dllo	PO	GA	GA	I	Erróneo	Motiva		
	308.A:	Dllo	A	PO	GA	I		Irrelevante		
	309.PO: ¿Y Ellas?	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		Pregunta
	310.PO: chicas	Dllo	PO	GA	GA	I		Llamada		
	311.PO: ¡Adios!	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica		
	312.A: pero si estoy aquí sola	Dllo	A	PO	GA	I		Reconocimiento	Queja	
	313.PO: cuando corráis intentar no corre siempre en línea recta	Dllo	PO	A	GA	I		Crítica	Solución	
	314.A: ya	Dllo	A	PO	PR	C				
	315.PO: hacer cambios de dirección, no, no solo correr en diagonal, sino hacer cambio de dirección yo quiero engañar a Laura.	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Solución	Critica	
	316.PO: Mira, ven, ven, un segundín quiero engañar a Laura,	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa		Solucion	
	317.PO: le hago ver que voy a ir para acá y a lo mejor me puede placar a una mano, no llega, solo a una mano y no es placaje	Dllo	PO	A	GA	I		Solución		
	318.PO: muy bien el pase, muy bien	Dllo	PO	A	GA	I		Felicita		
	319.PO: venga, placada	Dllo	PO	A	GA	I		Solución		
38	320.PO: venga chicas a ver cómo sacáis el balón venga	Dllo	PO	GA	GA	I		Motiva		
	321.A: fatal	Dllo	A	PO	GA	I		Incompetencia		
	322.PO: hasta aquí	Dllo	PO	A	GA	I		Solución		
	323.PO: ay ese control esa mano	Dllo	PO	A	GA	I		Critica		
	324.PO: las manos tienen que estar duras Sara	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Critica	Solución	
	325.A: ¿ha placado?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta

	326.PO que	Dllo	PO	A	GA	C		Duda- Respuesta		
	327.PO: venga va	Dllo	PO	GA	GA	I		Inicio-Fin		
	328.PO: chicas me da igual perder que ganar, en el examen lógicamente no voy a tenerlo en cuenta	Dllo	PO	GA	GA	I		Examen		
	329.A	Dllo	A	PO	GA	I				
	330.PO. Eso es otra cosa es verdad que estáis teniendo fallos, venga va	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica		
	331.PO: más pases	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica	Solucion	
	332.PO: venga	Dllo	PO	GA	GA	I		Irrelevante		
	333.PO: no puede haber un solo pase chicas, tiene que haber pases rápidos, pases rápidos	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica	Solucion	
39:10	334.A: pero un momento no	Dllo	A	PO	GA	I		Queja		
	335.PO: no, un momento no	Dllo	PO	A	GA	C		Queja	Critica	
	336.A: pero es que	Dllo	A	PO	GA	I		Queja		
	337.PO: con lo cual	Dllo	PO	GA	GA	C		Queja	Critica	
	338.PO. Un momentito	Dllo	PO	A	GA	C		Llamada	Critica	
	339.PO: vamos a resolver lo que ha dicho Laura, digo lucia. Es que estoy en el otro campo, es tu no podrás defender en cuanto haces un placaje, o te pillan en el otro campo rápidamente tienes que volver a tu campo para poder defender porque estando allí lo único que haces es nada, un jugador menos. Ellas que se aproveches, que espabilen	Dllo	PO	GA	GA	I	Nominativa Erróneo	Solución		
	340.PO: en lugar de esperar a que llegue porque no vais a por ella, ir a por ella	Dllo	PO	A	GA	I		Solución		
	341.A: es que yo no se	Dllo	A	PO	GA	I		Incompetencia		
	342.PO: cuidado, cuidado, cuidado	Dllo	PO	A	GA	I		Solución		
	343.PO: no, no han progresado nada, ahí lo estáis haciendo bien	Dllo	PO	GA	GA	I		Motiva		
	344.PO: encima, encima, encima de Marta	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Critica	Solución	

	345.PO: encima de María, encima de María	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Critica	Solución	
	346.A: ¿para qué María?	Dllo	A	PO	GA	I	Nominativa	Duda-Respuesta		Pregunta
	347.PO: para que no progresen, chicas	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
40	348.PO. Vale bien ha llegado, vamos hacer que haya llegado ya	Dllo	PO	GA	GA	I		Motiva		
	349.PO: ya ha llegado ya ha llegado, hacemos que ha llegado ya. Sacar del medio	Dllo	PO	GA	GA	I		Re		
	350.A: ¿por?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		Pregunta
	351.PO: porque vamos a estar enseguida aquí, porque vamos hacer lo mismo todo el rato	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
	352.PO. ¿Qué pasa chicas? venga	Dllo	PO	GA	GA	I		Motiva		Pregunta
41	353.PO: muy bien un momentito vamos a parar aquí. Con un solo pase, con un solo pase no conseguir nada tiene que ser un pase y tiene que ser otro inmediatamente muy rápido a ver si pilláis al siguiente a ver si pillas es al siguiente. ¿Por qué? Porque si vosotras lo estáis haciendo bien tenéis que estar más atentas a lo que está más cerca que a lo que está más lejos si el balón es más rápido que vosotras llegará un momento donde no hay nadie defendiendo pero tiene que ser pases rápido, no quedarme parado con el balón, cojo el balón paso rápido, ¿vale? Que aquí estas dos	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica	Solución	
	354.PO. Bien, bien, bien, bien	Dllo	PO	A	GA	I		Felicita		
	355.PO: corre, corre, corre, corre	Dllo	PO	A	GA	I		Motiva	Solución	
	356.PO: estáis muy juntas, estáis muy juntas	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica		
	357.PO. Ábrete, ábrete, ábrete Lucía	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Critica	Solución	
	358.PO: bien, muy bien, pases rápido, Marta	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Felicita	Critica	
	359.PO: pide Lucía, pide, pide, corre Lucía, la diagonal	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Critica	Solución	
	360.PO: muy bien	Dllo	PO	A	GA	I		Felicita		

42	361.PO: pases rápidos funcionan pases lentos NO	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica	Solución	
	362.PO: muy buen, muy bueno ese pase	Dllo	PO	A	GA	I		Felicita		
	363.PO quédate, quédate, Lucía, quédate aquí, no te adelante más	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Critica	Solución	
	364.PO: más, más, más pases	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica	Solución	
	365.PO: dos pases tienes más. Pases rápidos	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica	Solución	
	366.PO: más para atrás chicas, más para atrás de Marta, porque marta es la que va hacer los pases	Dllo	PO	GA	GA	I	Nominativa	Critica	Solución	
	367.A: ¿pero por qué?	Dllo	A	PO	GA	I		Duda-Respuesta		
	368.PO si tú tienes el balón podrás pasar o correr me refiero	Dllo	PO	A	GA	C		Duda-Respuesta		
	369.A: ¡ah! Vale	Dllo	A	PO	GA	C		Duda-Respuesta		
	370.PO: venga va, va	Dllo	PO	GA	GA	I		Inicio-Fin		
	371.PO: venga va Elena	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Motiva		
	372.PO: mas pases, mas pase	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica	Solución	
43	373.PO: venga Marta esas manos ¡eh!	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Critica		
	374.PO: corre	Dllo	PO	A	GA	I		Motiva	Solución	
	375.PO: bien	Dllo	PO	A	GA	I		Felicita		
	376.PO: Sara, Sandra muy bien atenta ahí, para cubrir ahí	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Felicita		
	377.PO: chicas, puede haber un pase a la vez que el placaje, si me placan inmediatamente	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		
	378.PO: a ver chicas algo verdes algo bueno que estás haciendo que antes no hacíais no	Dllo	PO	GA	GA	I		Felicita	P-R	
	379.A: si pasar rápidos	Dllo	A	PO	GA	I			P-R	
	380.PO: pases más rápidos	Dllo	PO	GA	GA	I			P-R	
	381.PO: ojo, chicas, a todas, a todas, una cosa a todas puede haber un placaje a la vez que el pase, vale o puedo estar	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		



	pendiente de hacer el pase y en ese momento me placan pero el pase ya lo he empezado, no pasa nada no tengo que quedarme con el balón, lo digo para que hagáis el pase rápido, no esperéis a que os plaque ya si puedes soltar el balón viendo a ver a quien pasáis mejor. Venga va									
	382.A: ¿nos vamos ya?	Dllo	A	PO	GA	I		Tiempo	D-R	Pregunta
	383.PO: no, venga última jugada que nos vamos a ir	Dllo	PO	A	GA	C		Tiempo	D-R	
	384.PO: no pero os da tiempo a una jugada o dos	Dllo	PO	A	GA	C		Tiempo		
	385.O:	Dllo	O	PO	GM	I				
	386.PO: ¿qué?	Dllo	PO	O	GM	C				
44	387.O:	Dllo	O	PO	GM	C				
	388.PO: que majas sois [ironico]	Dllo	PO	GA	GA	I	Calificativo	Broma		
	389.PO: risas	Dllo	PO	GA	GA	I		Broma		
	390.PO: no pasa va (risas), no pasa nada si	Dllo	PO	A	GA	I		Motiva		
	391.PO: muy bien además empujándola Sara, muy bien,	Dllo	PO	A	GA	I		Felicita		
	392.PO: empujarle	Dllo	PO	A	GA	I		Critica	Solucion	
	393.PO: muy bien que no avance ni un centímetro	Dllo	PO	A	GA	I		Felicita	Motiva	
	394.PO: no te ha hecho nada ¡Quejica!	Dllo	PO	A	GA	I	Calificativo	Broma		
	395.A: ya, ya	Dllo	A	PO	GA	C		Broma		
	396.PO ese hueco,¿ ese hueco quién lo ha dejado verdes?	Dllo	PO	GA	GA	I		Critica		Pregunta
	397.PO: Lucía sobras, Lucía sobras	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Critica		
	398.PO: bien, ahora sí, ya vales para algo, risas	Dllo	PO	A	GA	I		Felicita		
	399.PO: venga, venga a por ella encima	Dllo	PO	A	GA	I		Motiva		
	400.PO: bien, bien, bien	Dllo	PO	A	GA	I		Felicita		
45	401.PO. Contar con esos fallos eh	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		
	402.PO: cantar con esos fallos de agarrar del balón	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		
	403.PO: no dejes pasar no dejes pasar	Dllo	PO	A	GA	I		Solución		
	404.PO: Elena echa te encima	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Crítica	Solución	

	405.PO: échate encima Sara, Sara	Dllo	PO	A	GA	I	Nominativa	Crítica	Solución	
	406.PO: muy bien lo veis, encima rápidamente	Dllo	PO	A	GA	I		Felicita		
	407.A: estás ayudándolas mucho	Dllo	A	PO	GA	I		Queja		
	408.PO: risas	Dllo	PO	GA	GA	C		Queja		
	409.PO: chicas lo que sí se puede, perdón lo que sí se puede hacer es un corte del balón, es decir yo puedo tener el balón voy a pasar y poner la mano y poner la mano ¿vale? Obligaros a echar el pase más para atrás, detrás del balón chicas.	Dllo	PO	GA	GA	I		Solución		
	410.PO: Chicas lo hay, las granates lo ha hecho bien, pero Marta lo que se, se ha visto obligada en lugar de cómo hacían más vertical, mas horizontal, perdona	Dllo	PO	GA	GA	I	Nominativa	Evaluación		
	411.GA:	Dllo	GA	PO	GA	I				
46	412.PO: chicas le dais el peto a Marina ponga y el balón, y el balón	Final	PO	GA	GA	I	Nominativa	Material	Asiste	
	413.PO: chicos, venimos, el peto se lo damos a Marina y el balón	Final	PO	GO	GG	I	Nominativa	Llamada	Material	Asiste
	414.PO: Carlos	Final	PO	O	GG	I	Nominativa	Llamada		Asiste
	415.PO: el peto a Marina porfa	Final	PO	O	GG	I	Nominativa	Material		Asiste
	416.PO: muy bien chicas	Final	PO	GA	GA	I		Felicita		
	417.PO: muy bien chicos eh	Final	PO	GO	GO	I		Felicita		
	418.PO: no está mal, no está mal, os picáis demasiado	Final	PO	GO	GO	I		Crítica		

#### 4. ÁRBOL DE CATEGORÍAS RESULTANTE DE LA INVESTIGACIÓN Y SU DESCRIPCIÓN

A continuación aglutinamos las tablas donde se describen cada una de las categorías que han surgido durante el proceso de análisis de todas las observaciones y transcripciones de esta investigación. Son las tablas 23, 25 y 36, correspondientes a los árboles de categorías generados para cada uno de los objetivos específicos.

##### ***Numeración, código, identificador y descripción de cada categoría del Árbol para las Características de la Interacción (Objetivo 1)***

NUDO: Código-Identificador Categoría	Numeración- Identificador	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
<b>1. CARACTERÍSTICAS DE LAS INTERACCIONES</b>		Categoría núcleo inicial que aglutina a todas las demás categorías que presentamos.
1.1. QUIÉN EMITE		Categoría organizadora que surge de los elementos básicos del esquema de la comunicación. Se refiere a quién es la emisora o emisor del mensaje. Es organizadora porque estructura todas las intervenciones de las transcripciones en categorías primarias descendientes.
1.1.1. (PO) Profesor		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde el profesor ha sido quién emitía el mensaje.
1.1.2. (A) Alumna		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde una alumna ha sido quién emitía el mensaje.
1.1.3. (O) Alumno		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde un alumno ha sido quién emitía el mensaje.
1.1.4. (GM) Grupo Mixto		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones en las que varias personas, chicas y chicos, intervienen de forma simultánea. A excepción del caso en el que fuera toda la clase la que interviniera a la vez.
1.1.5. (GA) Grupo de Alumnas		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones en las que alumnas intervienen de forma simultánea.
1.1.6. (GO) Grupo de Alumnos		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones en las que alumnos intervienen de forma simultánea.
1.1.7. (T) Toda la Clase		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones en las que toda la clase intervenía de forma simultánea.
1.1.8. Aux (AAA) Todo chicas		Categoría primaria que recopila todas las intervenciones de las chicas, ya sea individualmente o en grupo. Nos servirá para agrupar los datos en las matrices.
1.1.9. Aux (OOO) Todo chicos		Categoría primaria que recopila todas las intervenciones de los chicos, ya sea individualmente o en grupo. Nos servirá para agrupar los datos en las matrices.
1.2. QUIÉN RECIBE		Categoría organizadora que surge de los elementos básicos del esquema de la comunicación. Se refiere a quién es la receptora o receptor del mensaje. Es organizadora porque estructura todas las intervenciones de las transcripciones en categorías primarias descendientes.
1.2.1. (PO) Profesor		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde el profesor ha sido quién recibía el mensaje.
1.2.2. (A) Alumna		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde una alumna ha sido quién recibía el mensaje.
1.2.3. (O) Alumno		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones de las transcripciones donde un alumno ha sido quién recibía el mensaje.

NUDO: Código-Identificador Categoría	Numeración-	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
1.2.4. (GM) Grupo Mixto		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones en las que varias personas, chicas y chicos, recibían el mensaje. A excepción del caso en el que fuera toda la clase quién recibiera el mensaje.
1.2.5. (GA) Grupo de Alumnas		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones en las que varias alumnas recibían el mensaje.
1.2.6. (GO) Grupo de Alumnos		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones en las que alumnos intervienen de forma simultánea.
1.2.7 (T) Toda la Clase		Categoría primaria en la que introducimos todas las intervenciones en las que toda la clase era receptora del mensaje.
1.2.8. Aux (AAA) Todo chicas		Categoría auxiliar que recopila todas las intervenciones que han recibido las chicas, ya sea individualmente o en grupo. Nos servirá para agrupar los datos en las matrices.
1.2.9. Aux (OOO) Todo chicos		Categoría auxiliar que recopila todas las intervenciones que han recibido los chicos, ya sea individualmente o en grupo. Nos servirá para agrupar los datos en las matrices.
1.3. CONTEXTO		Categoría organizadora que surge de los elementos básicos del esquema de la comunicación. Se refiere al contexto en el que se produce el mensaje, concretamente a cuántas y qué personas están presentes, esto significa que, aunque la conversación se produzca exclusivamente entre dos personas, puede darse la situación de que otras estén presentes y escuchando. Es organizadora porque estructura todas las intervenciones de las transcripciones en categorías primarias descendientes.
1.3.1. (GG) Público Gran grupo		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones que se han producido de manera pública hacia el gran grupo, es decir, toda la clase.
1.3.2. (GM) Grupo mixto		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones que se han producido dentro de un grupo mixto (en lo que se refiere al sexo del alumnado). No incluimos las intervenciones en las que estaba presente toda la clase.
1.3.3. (GA) Grupo de chicas		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones que se han producido dentro de un grupo compuesto exclusivamente por chicas.
1.3.4. (GO) Grupo de chicos		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones que se han producido dentro de un grupo compuesto exclusivamente por chicos.
1.3.5. (PR) Privado Individual		Categoría primaria en la que introducimos todas intervenciones que se han producido de forma privada, es decir, entre dos personas sin que otras estuvieran presentes o escuchando.
1.4. INICIATIVA		Categoría organizadora que surge en otros estudios (Castillo Andrés, 2009; Duffy et al. (2001); Vázquez Gómez et al., 2000) en los que nos interesamos por conocer si las intervenciones son voluntarias o a demanda de otra persona. Es organizadora porque estructura todas las intervenciones de las transcripciones en categorías primarias descendientes.
1.4.1. (Co) Contesta Intervención a demanda		Categoría primaria donde introducimos todas las intervenciones que se han producido como respuesta a una intervención anterior, es decir, que se solicitaba expresamente la intervención.
1.4.2. (I) Inicia Intervención voluntaria		Categoría primaria donde introducimos todas las intervenciones que se han producido de forma voluntaria por la persona que emite, es decir, nadie ha pedido su intervención.

***Numeración, identificador y descripción de cada categoría o subcategoría relativa a los Contenidos y Significados de las Interacciones (OBJETIVO 2)***

NUDO: Numeración - Identificador-Categoría	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
<b>2. CONTENIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA INTERACCIÓN</b>	Categoría núcleo inicial que aglutina a todas las demás categorías que presentamos para el Objetivo 2 relacionado con los contenidos y significados que adoptan las interacciones verbales, tanto del profesor como del alumnado.
2.1. Desarrollo de las Tareas	Categoría que recoge todas aquellas cuestiones relacionadas directamente con las intervenciones dirigidas a explicar las actividades de clase, las informaciones que se dan enfocadas al aprendizaje de los contenidos motrices o cognitivo-motrices y las relacionadas con la valoración que se realiza de la respuesta motriz o cognitivo-motriz del alumnado frente a la actividad.
2.1.1. Planteamiento de la Tarea	Subcategoría en las que se engloban todas las intervenciones que tienen que ver con la presentación de los contenidos y actividades que se abordan en clase (presentación general de la sesión, descripción inicial de actividades y tareas, demostración de las tareas, modificaciones, alternativas y adaptaciones a la tarea inicial, explicaciones sobre la ejecución motriz)
2.1.2. Conducción de la Tarea	Subcategoría que aglutina todas las intervenciones que suceden durante la tarea y que se enfocan a realizar un seguimiento de la misma. Encontramos todas las intervenciones relacionadas con el feedback o retroalimentación.
2.1.3. Evaluación Global de la Tarea o Sesión	Subcategoría que engloban las interacciones que dan cierre a una actividad o recopilan contenidos cognitivo-motrices trabajados durante la tarea, a veces esto sucede al final de la sesión aglutinando varias tareas.
2.1.4. Intervenciones Voluntarias del Alumnado sobre el Desarrollo de Tareas	Subcategoría que incluye intercambios iniciados por el alumnado y que están directamente relacionados con las actividades propuestas y el desarrollo de los contenidos de la asignatura. A diferencia de las anteriores estas secuencias de intercambio comienzan a iniciativa del alumnado (Categoría 1.4.2. Inicia una conversación) y pueden estar seguidas de una o varias intervenciones, por eso también engloban interacciones de la categoría 1.4.1. Contestación/Respuesta a preguntas directas.
2.1.4.a. Dudas	Subcategoría que recoge todas las preguntas que tiene el alumnado durante el desarrollo de las tareas.
2.1.4.b. Queja	Subcategoría que engloba todas las intervenciones negativas y de rechazo hacia las tareas por parte del alumnado y la respuesta que da el profesor a las mismas.
2.1.4.c. Busca una evaluación	Subcategoría que aglutina aquellas interacciones que inicia el alumnado hacia su profesor para que este emita un juicio de valor sobre lo que están haciendo durante la tarea.
2.1.4.d. Solicita actividades, variantes o cambio	Subcategoría que contiene todas las intervenciones del alumnado pidiendo a su profesor que modifique o cambie la tarea por cualquier motivo.
2.1.4.e. Busca un reconocimiento personal	Subcategoría que recoge todas las intervenciones del alumnado que tienen como finalidad que el profesor reconozca de manera explícita que es se está realizando un buen trabajo o que la ejecución motriz es buena. A diferencia de la búsqueda de evaluación el alumnado espera siempre un feedback positivo o un reconocimiento público.

NUDO: Numeración - Identificador-Categoría	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
2.1.4.f. Solicita la ayuda del profesor	Subcategoría que engloba todas las intervenciones del alumnado pidiendo al profesor que ayude en la realización de algún aspecto de la tarea.
2.2. Organización de Aula	Categoría que incluye todas las interacciones en las que el profesor y el alumnado intercambian mensajes que se relacionan con la gestión de los recursos, las rutinas de aula o las labores docentes no vinculadas a la tarea. En muchas ocasiones, la relación con la tarea es muy estrecha y dentro de una misma intervención se lanzan mensajes relacionados con la categoría Desarrollo de las Tareas y con la de Organización de Aula
2.2.1. Material para las Tareas	Subcategoría que engloba todas las intervenciones en las que se refieren a algún material (específico o no de EF). Esto conlleva una serie de labores de reparto, distribución, colocación, recogida, cambios, etc. que se manifiesta en el aula a través de múltiples intercambios
2.2.2. Marcando el Tiempo de las Tareas o la Clase	Subcategoría que contiene todas las intervenciones relativas a la gestión de los tiempos ya sea de manera específica sobre una tarea o sobre el conjunto de la sesión.
2.2.3. Agrupamientos para las Tareas	Subcategoría que recoge todas las intervenciones que tienen que ver con la configuración de grupos para las tareas o trabajos que se proponen en clase.
2.2.4. Llamadas al Alumnado, Profesor y Pasar Lista	Subcategoría que aglutina las interacciones que tienen como finalidad llamar la atención de alguna persona de clase, ya sea porque el alumnado requiere al profesor, o porque el profesor requiere al alumnado.
2.2.5. Espacio para las Tareas	Subcategoría que hace referencia a las intervenciones que indican dónde se debe estar trabajando en cada momento de la sesión o para cada tarea.
2.2.6. Ayudando al Profesor	Subcategoría relativa a las interacciones donde el profesor pide la colaboración del alumnado o es ayudado de forma voluntaria por alguien.
2.2.7. Peticiones para Ir Baño	Subcategoría que incluye todas las peticiones del alumnado para ir al baño y que implican una serie de decisiones que afectan a cómo el profesor va organizando la sesión y adaptándose a las circunstancias del alumnado.
2.3. Comunicación Interpersonal	Categoría que incluye todas las interacciones que se dan en el aula, de o hacia el profesor, que tienen como objetivo establecer una relación personal entre quienes interactúan.
2.3.1. Censurar Comportamientos Disruptivos o Inadecuados	Subcategoría que contiene los mensajes que surgen por parte del profesor para establecer los límites y las normas de clase. Por tanto, están muy relacionadas con los comportamientos de aula, especialmente con los negativos, las conductas disruptivas, que resultan inadecuadas para el funcionamiento de la clase o el proceso de aprendizaje.
2.3.2. Bromas	Subcategoría que recoge los intercambios dirigidos a crear un clima de desenfadado dentro del aula
2.3.3. Salud	Subcategoría que aglutina las interacciones relativas a aspectos sobre el estado de salud del alumnado o del profesor, especialmente relativo a lesiones.
2.3.4. Asuntos Académicos y Escolares	Subcategoría que hace referencia a las conversaciones que profesor y alumnado mantienen en relación a cuestiones que tienen que ver con el instituto
2.3.5. Aspecto Físico e Indumentaria	Subcategoría relativa a interacciones sobre la apariencia física y la ropa/complementos del alumnado o del profesor.
2.3.6. Extraescolar	Subcategoría que incluye las conversaciones sobre temas que no tienen nada que ver con el colegio: películas, competiciones deportivas, compra de material, etc.

NUDO: Numeración - Identificador-Categoría	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
2.4. Evaluación y Calificación de la Asignatura	Categoría que engloba todas las conversaciones en las que se habla sobre solos procesos de evaluación y calificación del conjunto de la materia o de una unidad didáctica, es decir, más allá de los aspectos puntuales que suceden en una tarea o sesión.
2.4.1. Referencias al Examen	Subcategoría que contiene todas las interacciones en las que se habla del examen de una unidad didáctica o del trimestre.
2.4.2. Referencias a las Calificaciones	Subcategoría que recoge todas las intervenciones relativas a la entrega o petición de las calificaciones de una prueba o unidad didáctica.
2.4.3. Evaluación Global de la Materia	Subcategoría que aglutina todas las conversaciones en las que se comenta el conjunto del proceso de evaluación y calificación de trimestre.

### ***Numeración, identificador y descripción de cada categoría o subcategoría relativa a los Rasgos Machistas del Lenguaje (OBJETIVO 3)***

NUDO: Numeración - Identificador-Categoría	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
<b>3. RASGOS MACHISTAS DEL LENGUAJE</b>	Categoría núcleo inicial que aglutina a todas las demás categorías que presentamos para el Objetivo 3 relacionado con rasgos machistas (usos o contenidos) que aparecen en las interacciones verbales, tanto del profesor como del alumnado.
3.1. Usos Androcéntricos	Categoría en la que recogemos todos a aquellos rasgos, reglas y tendencias particulares que adopta el lenguaje en los que el varón o lo masculino, por el hecho de serlo, constituye el referente, el patrón de medida.
3.1.1. Masculino como Pretendido Genérico	Subcategoría en la que incluimos todas las expresiones que utilizan el masculino gramatical para referirse a un conjunto mixto de personas.
3.1.2. Orden de Prelación	Subcategoría que engloba todas las interacciones en las que se hace referencia a ambos géneros gramaticales, para analizar en qué orden aparecen y en qué contexto.
3.1.3. Masculino Erróneo	Subcategoría que contiene los mensajes en los que aparece el masculino gramatical para referirse a una chica o grupo de chicas.
3.1.4. Salto Semántico	Subcategoría que incluye las situaciones en las que, dentro de una misma interacción, se da el uso del masculino como pretendido genérico y como específico, por lo que la persona que recibe no diferenciará a quién se refiere.
3.1.5. Falsos Genéricos	Subcategoría que recoge las formas genéricas que se utilizan para referirse a un colectivo de un solo género en particular, y que por tanto invisibilizan el género real del grupo de chicos o chicas a quienes alude.
3.1.6. Concordancia Exclusiva en Masculino	Subcategoría que aglutina las interacciones en las que, apareciendo una doble forma, a la hora de realizar la concordancia sólo aparece el masculino gramatical.
<b>3.2. Contenidos Machistas</b>	Categoría que hace referencia a las interacciones en las que las palabras seleccionadas por sí mismas no tienen una carga estereotipada, discriminatoria o que infravalora a uno de los sexos, pero que el conjunto del mensaje saca a la luz de forma más o menos sutil una serie de valores, de argumentos, en los que se muestra y se demuestra una diferencia injustificada en el trato o percepción entre mujeres y hombres.
3.2.1. Menosprecio de lo Femenino	Subcategoría que incluye todos los mensajes que reflejan la infravaloración de lo femenino, por exaltación de lo masculino o por la comparación entre ambos.
3.2.2. Deshumanización de la Mujer	Subcategoría que engloba las interacciones en las que se desequilibra lo físico, lo sexual, la vestimenta, la moralidad de mujeres frente a hombres genera la imagen deshumanizada de la mujer frente al hombre, una imagen que vincula a la mujer con la naturaleza, con la biología, alimentando todos los argumentos que consideran que la situación de diferencia entre hombres y mujeres es algo natural y dado.
3.2.3. Subordinación de la Mujer frente al Hombre	Subcategoría que recoge los contenidos en los que se refieren a la dependencia de la mujer frente al hombre y los que definen el rol de las mujeres vinculado a su función de madres.
3.2.4. Heteronormatividad Obligatoria	Subcategoría que contiene todas las interacciones en las que se hace explícita que la norma correcta es la heterosexualidad, invisibilizando otras opciones que llegan a ser vistas como raras, negativas u objeto de desprecio.



NUDO: Numeración - Identificador-Categoría	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
3.3. Usos Machistas	Categoría que recoge intervenciones relacionadas con la manera en que nos referimos a uno u otro género utilizando palabras que, en sí mismas no encierran machismo, pero que al utilizarse de manera asimétrica para ellas y para ellos generan unas diferencias que encierran un significado machista. De ahí que los denominemos usos machistas y se relacionen con la asimetría.
3.3.1. Atención Nominativa	Subcategoría en la que recogemos todas las formas en las que se llama a una persona en concreto a través de un nombre propio, que no tiene porqué ser exactamente el “nombre de pila”.
3.3.2. Tratamientos Asimétricos	Subcategoría que incluye todas las formas que hacen referencia a llamadas al alumnado que no se realizan por su nombre propio. Es decir, cualquier otra forma común de llamada a una persona de clase y que, por tanto, no está incluida en la subcategoría 3.3.1. Atención Nominativa.
3.3.3. Roles Deportivos	Subcategoría en la que recogemos todas las palabras relacionadas con los roles deportivos para poder analizar su uso asimétrico.
3.4. No-Usos: la invisibilización de la mujer	Categoría que alude a los procesos por los cuales las mujeres desaparecen del discurso, hábitus o ideología de la sociedad. Es por ello que detectar esta categoría resulta compleja, pues hay que localizarla en la ausencia, en nuestro caso, de discurso.

---

## 5. FORMATO DIGITAL DE LA TESIS DOCTORAL

---

En este CD se incluye este documento de tesis y todos sus anexos en formato digital no protegido. Al abrir el CD encontraremos dos archivos:

- PDF con el documento final de Tesis Doctoral
- PDF con todas las transcripciones
- PDF con el Resumen y Abstract de la Tesis Doctoral