

Actitudes del alumnado de educación física en secundaria y 1º de bachillerato hacia los estereotipos de género en el deporte

Attitudes of physical education students in secondary and 1st year of high school towards gender stereotypes in sport

*Jesús Díaz Frígola, **Mario Alguacil, **Manel Reig Giner

*Universidad católica de Valencia (España), **Universitat de València (España)

Resumen. Este estudio pretende conocer las actitudes del alumnado sobre los estereotipos de género en el deporte para posteriormente comparar si existen diferencias en función del género y del curso al que pertenecen. Por otro lado, se llevó a cabo una intervención didáctica en la clase de Educación Física, con grupos experimental y control y con medida pre y post en cada curso, para comprobar si impartir determinados contenidos podría mejorar las actitudes hacia los estereotipos de género en el alumnado. En el trabajo participaron 259 sujetos pertenecientes a todos los cursos de la E.S.O y a 1º de Bachillerato. Los resultados obtenidos muestran que los hombres tienen de inicio mayores estereotipos de género que las mujeres, siendo el de ellas un grado bajo y el de ellos un grado medio. Posteriormente, se ha demostrado que la intervención realizada con los contenidos elegidos ha sido efectiva para reducir las actitudes estereotipadas en el alumnado. Sin embargo, el tipo de contenido desarrollado no parece influir en la reducción de dichas actitudes, puesto que a pesar de que los hombres del grupo experimental han mejorado significativamente los valores en todas las dimensiones, también ha ocurrido lo mismo en los hombres del grupo control, y en las mujeres del grupo control, pero en este caso solo para la dimensión de actitudes cognitivas. Por tanto, los contenidos desarrollados en ambos grupos han sido adecuados para conseguir el objetivo, entendiendo que esto va unido a aspectos metodológicos y a la gestión de la clase por parte de los docentes.

Palabras clave: Educación Física, estereotipos de género, coeducación, actitudes estereotipadas.

Abstract. This study aims, first, to know the students' attitudes about gender stereotypes in physical education and, subsequently, to compare whether there are differences in these opinions according to gender and the course to which they belong. Secondly, a didactic intervention was conducted, with experimental and control groups with pre and post measurement in each course, to check whether teaching certain contents improves the students' perceptions on attitudes towards gender stereotypes. A total of 259 subjects participated in the study and the results obtained show, firstly, that men initially have more gender stereotypes than women, with women having a low degree and men a medium degree. Secondly, it has been shown that the intervention conducted with the chosen contents has been effective in reducing stereotyped attitudes in the students. However, the type of content developed does not seem to be less suitable for the reduction of such attitudes, since although the men in the experimental group have significantly improved the values in all dimensions, the same has also occurred in the men in the control group, and in the women in the control group, but in this case only for the dimension of cognitive attitudes. Therefore, the contents developed in both groups have been adequate to achieve the objective, understanding that this is linked to methodological aspects and classroom management by professors.

Keywords: Physical education, sexism, co-education, sexist behavior.

Fecha recepción: 17-03-23. Fecha de aceptación: 14-01-24

Mario Alguacil

mario.alguacil@uv.es

Introducción

La asignatura de Educación Física (en adelante EF) es una herramienta muy poderosa para la enseñanza-aprendizaje de normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten en el deporte (Monforte y Úbeda-Colomer, 2019). El alumnado no sólo aprende conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que le servirá para la construcción de su identidad. Por ser el deporte una práctica tradicionalmente masculina, el currículum actual de esta asignatura aborda sus diferentes bloques de contenido haciendo hincapié en igualdad de género. Aun así, impartida desde un mal enfoque, puede llevar a conductas sexistas: lenguaje sexistas, estereotipos sociales de género, etc. (Soler, 2006). En el mundo occidental, el género ha sido visto tradicionalmente como binario, siguiendo el sexo biológico, pero este aspecto está cambiando poco a poco en el público general y entre los expertos, aunque es un cambio que ha generado una fuerte oposición (Morgenroth y Ryan, 2021). A pesar de estar en la sociedad del progreso, todavía se encuentran vestigios del pasado que permanecen impunes en los constructos actuales

(Haines et al., 2016). Los estereotipos de género son un claro ejemplo de ello, persistiendo de forma inquebrantable dentro de la sociedad española. Estos estereotipos de género son representaciones colectivas que vinculan género con roles o atributos como la profesión/familia o la ciencia/arte. Dichos estereotipos colectivos, sobre todo los implícitos, están tan arraigados en la sociedad que son resistentes al cambio (Charlesworth y Banaji, 2022). Son muchos los sectores afectados por esta lacra, como el laboral, donde la mujer sigue infravalorada y discriminada, el entorno familiar, en el cual las mujeres son las máximas (o las únicas) responsables de las tareas del hogar y de la crianza de los hijos (Blanco-García, 2016); o incluso en el deportivo (Pfister, 2010). Los centros educativos, en especial los de educación secundaria, no se libran de esta problemática. Las nuevas generaciones siguen manifestando conductas sexistas (tanto hostiles como benevolentes), con la creencia de que hay que asumir un rol determinado dependiendo del género de la persona, incluso muestran cierta permisividad de cara a algunas conductas violentas hacia las mujeres (Pozo-Muñoz et al., 2010). En estos centros se producen conflictos relacionados con el género, afectando al alumnado, al

profesorado y a todo el abanico de asignaturas, entre ellas la EF. Esta asignatura puede llegar a ser un nido de conductas y actitudes sexistas (Martínez-Álvarez y García-Monje, 2002; Subirats y Tomé, 2007) debido a la vasta presencia del deporte, caracterizado por ser una práctica hegemónicamente masculina. Esto coincide con los rasgos que tradicionalmente se le exigen al “verdadero hombre viril” como la fuerza, la agresividad y el liderazgo, además de haber sido prohibida a las mujeres en ciertos momentos de la historia. Por lo anteriormente comentado, un buen trabajo dentro del aula de EF es de vital importancia para lograr el cambio de mentalidad en el alumnado que se pueda trasladar a la sociedad en general (Romero-Rodríguez, 2011), así como a las generaciones venideras. El propósito del estudio es comprobar la existencia de actitudes estereotipadas de género relacionadas con el deporte presentes en el alumnado y en qué medida aparecen, para posteriormente analizar si tras una intervención en la asignatura de EF dichas actitudes se reducen significativamente.

Marco teórico

Igualdad e inclusión en la Educación Física

Uno de los inconvenientes presentes a la hora de educar en igualdad es que el profesorado, quizás de manera inconsciente, se pueda comportar de una forma estereotipada (Del Castillo-Andrés y Corral-Pernía, 2011; Pastor-Vicedo et al., 2019) o genere situaciones de desigualdad en la distribución del espacio y del material, en el número de interacciones con los niños y las niñas o en el tipo de estrategias didácticas propuestas (Blández, Fernández y Sierra, 2007; Duffy, Warren y Walsh, 2001). Soler (2009) indica que esto puede deberse a que algunos docentes siguen con creencias y expectativas de género tradicionales. Por ello, aunque sean conscientes de las relaciones de desigualdad que existen, suelen guiarse por un patrón oculto resistente al cambio, que puede producir un efecto todavía más potente que el manifiesto (Tinning, 1992).

Las organizaciones parecen motivadas a combatir la discriminación de género, llevando a cabo esfuerzos para aumentar la igualdad (Heilman y Caleo, 2018) también lógicamente los centros educativos. El centro educativo es el segundo agente socializador con el que toma contacto el alumnado después de la familia, por lo que debe tener un papel activo. En relación con esto Soler (2009) explica que no sólo tiene un sentido determinista, es decir, en cada situación en la que intervienen conjuntamente el profesorado y el alumnado se puede contribuir tanto al mantenimiento del patrón como al cambio. Además, añade, al igual que Ronholt (2002) en su trabajo, que no sólo dependerá del enfoque que aporte el docente o la docente sino también de otros factores contextuales que influirán en el desarrollo y la educación del alumnado que deberán tenerse en cuenta. Así pues, la educación en sí no garantiza la igualdad de oportunidades, ni evita el dominio del modelo tradicional (Serra et al., 2020).

Una herramienta de la EF que puede ser usada en favor

de la igualdad y puede controlar dichos factores contextuales es la adaptación de las reglas de la práctica, como hicieron Rodríguez-Rodríguez y Miraflores-Gómez (2017) quienes modificaron ciertas características del fútbol, así como su normativa, de manera que favoreció que este deporte fuese más integrador y la participación de todo el alumnado.

Diferentes contenidos de la Educación Física

Dentro de los objetivos curriculares, aparece la educación en igualdad, sin embargo, en educación física históricamente se han generado relaciones de poder desiguales en relación con el género, donde primaba una visión de la masculinidad hegemónica (Labrador, Juliá y Moreno, 2024). Así pues, el enfoque pedagógico de los contenidos de la asignatura de EF será fundamental (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014). Generalmente están protagonizados por el deporte, aspecto muy positivo por la cantidad de valores que éste puede transmitir (Vázquez y Álvarez, 1990). El problema reside cuando el enfoque es inadecuado, ya que puede reforzar los estereotipos y las conductas tradicionales, debido a que el deporte siempre ha estado relacionado con el rendimiento y el profesorado puede entender la asignatura de EF como una valoración del rendimiento de su alumnado, provocando desigualdades entre alumnas y alumnos.

En las etapas educativas en las que el deporte no está tan presente, también es fundamental que los contenidos sean impartidos con perspectiva de género. Como indica Gómez-Pascual (2005) desde la educación infantil a través de los diferentes materiales didácticos, curriculares, y de los diferentes juegos realizados, podemos influir en esos estereotipos de género (Cairney et al., 2012). Por ello, el personal docente debe realizar un trabajo reflexivo para elegir los contenidos que formarán parte de las unidades didácticas.

Los materiales curriculares en la Educación Física

Al igual que a los contenidos, se debe prestar atención a la elección de materiales curriculares, ya que estos también podrían influir en la (de)construcción de estereotipos de género en el alumnado. El simple uso de noticias de prensa deportiva como recurso para trabajar algún contenido en EF, puede contribuir a la reproducción de estereotipos sexistas y un sesgo negativo para el deporte femenino (San Martín et al., 20219). Del mismo modo puede ocurrir con los libros de texto, como muestra el trabajo de Sánchez-Hernández (2017) en el que se analizaron los libros de texto usados en la asignatura de EF, concluyendo que, en los últimos años, la evolución de la perspectiva de género en estos materiales había sido insignificante, marcados por un androcentrismo latente y haciéndose evidente una falta de equidad de género. Este androcentrismo se materializaba según Ruiz-Rabadán y Moya-Mata (2020) en la escasa presencia de deportistas femeninas olímpicas u otras de élite, con respecto a las abundantes referencias a deportistas masculinos, concluyendo que es necesaria una revisión de este tipo de materiales.

Más si cabe si partimos de la base de que el sistema educativo actual está basado en la coeducación.

Presencia de la coeducación en la Educación Física

Los modelos de educación en relación con los géneros han ido sufriendo cambios a lo largo de la historia, pero actualmente, el concepto de coeducación forma parte habitual del funcionamiento de los centros educativos, al menos desde un plano formal (Garaizabal-Buldain y González-Palomares, 2020). El objetivo de la coeducación no es eliminar las diferencias de género, sino aprender a respetarlas y ser conscientes de ellas, disfrutando de su diversidad (Moreno-Marimón, 1993). Por tanto, la coeducación pretende la igualdad de oportunidades, superando estereotipos de género y siendo esta un mecanismo para reducir la distancia que hay entre hombres y mujeres (Latorre-Rincón, 2020). La visión masculina hegemónica que se comentaba previamente, ha estado presente durante mucho tiempo, por lo que aunque hoy en día existen cada vez más aportaciones relacionadas con el género y la educación física, en las que se han ido proponiendo alternativas metodológicas, la literatura muestra aún una necesidad de soluciones para una educación física coeducativa (Labrador et al., 2024). Por este motivo, dado que el trabajo que se realiza en el ámbito de la EF requiere de movimiento corporal sujeto a la aparición de diferencias biológicas: fuerza, flexibilidad, agilidad o velocidad, se deberá propiciar un ambiente de respeto, aceptación y solidaridad para evitar los estereotipos y actitudes estereotipadas ocultas o explícitas que se puedan generar (López-Estévez, 2012). Trabajar transversalmente será una buena estrategia, de manera que cada disciplina o unidad didáctica aporte su grano de arena para lograr que el alumnado no solo no reproduzca actitudes sexistas, sino que además sea capaz de detectarlas y contribuya a eliminarlas (Pacheco-Carpio, Cabrera-Albert y González-López, 2013). Así pues, en un contexto de coeducación en la asignatura de EF sería conveniente conocer qué contenidos son más susceptibles de presentar situaciones de desigualdad, así como sus efectos sobre la percepción del alumnado con respecto a estas situaciones.

Método

Objetivos de la investigación

El objetivo general del estudio es comprobar la existencia o no de estereotipos de género relacionados con el deporte presentes en el alumnado y en qué medida aparecen, para posteriormente analizar si tras una intervención en la asignatura de EF dichas conductas experimentan mejoras significativas. De forma más concreta, los objetivos específicos del estudio son, en primer lugar, conocer a nivel general los descriptivos de las variables analizadas (actitudes cognitivas, actitudes estereotipos, actitudes transgresión y actitudes afectivas). En segundo lugar, se pretende comprobar la existencia de diferencias significativas en dichas variables en función del género y el curso al que pertenece el alumnado. Por último, una vez realizada la intervención, se ha querido analizar si existen diferencias significativas entre la medida pre y post tanto en el grupo

experimental como control en las diferentes variables, tanto a nivel general como segmentando por género y curso.

Participantes

Para la realización de esta investigación, se han obtenido los datos de una muestra de 259 participantes de entre el alumnado de un centro privado del municipio de Catarroja, provincia de Valencia, comprendiendo al alumnado desde 1º de ESO hasta 1º de Bachillerato (Ver Tabla 1). En cuanto al género el 57,14% de la muestra eran chicas (n= 148) y el 42,86% chicos (n=111). Más concretamente, en cuanto al reparto en función del género por cursos, se analizó la opinión de 48 alumnos de 1º de ESO (30 chicas y 18 chicos), 48 alumnos de 2º de ESO (30 chicas y 28 chicos), 60 alumnos de 3º de ESO (35 chicas y 25 chicos), 50 alumnos de 4º de ESO (30 chicas y 20 chicos) y 43 alumnos de 1º de Bachillerato (23 chicas y 20 chicos). Tanto a nivel global como en el desglose por cursos, se aprecia siempre una mayor presencia femenina.

Tabla 1.
Composición de la muestra por género y curso

| Curso | Total | Alumnas | Alumnos |
|-----------------|-------|---------|---------|
| 1º ESO | 48 | 30 | 18 |
| 2º ESO | 58 | 30 | 28 |
| 3º ESO | 60 | 35 | 25 |
| 4º ESO | 50 | 30 | 20 |
| 1º Bachillerato | 43 | 23 | 20 |

Nota: N total = 259 (148 chicas y 111 chicos)

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó autorización a la Dirección del centro y al profesorado de EF para poder llevar a cabo la investigación en horario lectivo. Obtenido el visto bueno, se procedió a informar a los padres, madres, tutores y tutoras legales de alumnado mediante un documento que contenía el consentimiento informado (ver Anexo I). Solamente fue objeto de estudio el alumnado que entregó dicho documento firmado por su padre, madre o tutor/a legal. La investigación comenzó al principio del 3º trimestre del curso, administrando el cuestionario al alumnado (pre-test) de manera telemática en horario de clase, mediante la plataforma *Google Forms*. Iniciado el 3º trimestre, se llevó a cabo una intervención didáctica (en adelante UID) de 6 sesiones de EF, a lo largo de 3 semanas. Cada curso fue dividido en un grupo experimental y control. Todos los grupos control trabajaron una única temática, el Hockey, un deporte que podemos considerar “neutro”, en el sentido de que no está posicionado como una disciplina claramente muy masculina o femenina, ya que históricamente ha habido una presencia importante de ambos géneros y así lo reflejan los datos igualados de licencias federativas en España (Estadísticas del deporte federado, 2022). De hecho, históricamente ha sido considerado también como un deporte femenino, entendiendo que se clasifican como deportes “femeninos” porque las mujeres componen la gran mayoría de los participantes y tienden a reforzar ideales femeninos hegemónicos, enfatizando la belleza, la gracia y la cooperación, entre otros (Garton &

Hijos, 2018). Por otro lado, cada grupo experimental trabajó diferentes temáticas en sus UD (ver Tabla 2). Entre ellas vemos algunas más novedosas como acrogimnasia o deportes alternativos, junto con otras como el voleibol, que históricamente han sido percibidas como disciplinas más “femeninas”. Tanto la gimnasia como el voleibol forman parte de los deportes que tradicionalmente han sido más practicados por las mujeres (Macías-Moreno, 2005) y por ello han sido considerados más cercanos a un género u otro. Por otro lado, los deportes alternativos basados en el disfrute de la actividad favorecen la participación de ambos géneros, y esto propicia una menor reproducción de estereotipos (Cairney et al., 2012). A día de hoy, deportes como la gimnasia o el voleibol, muestran una gran diferencia de género, donde las licencias de mujeres suponen más del doble de las licencias de hombres (Estadísticas del deporte federado, 2022). Con esto, la intención era comprobar si las intervenciones con esas diferentes temáticas tradicionalmente asociadas al género habían supuesto una mejora significativa de las conductas sexistas en los cursos en los que se habían desarrollado. Una vez impartida la correspondiente unidad didáctica, se administraron de nuevo los cuestionarios para obtener la medida post intervención.

Tabla 2.
Contenidos del 3er trimestre de Educación Física según el curso

| Curso | Unidad didáctica |
|-----------------|--|
| 1º ESO | Atletismo: diferentes modalidades olímpicas |
| 2º ESO | Acrogimnasia y malabares. Actividades circenses |
| 3º ESO | Voleibol |
| 4º ESO | portes alternativos: colpbol, balón prisionero y kinball |
| 1º Bachillerato | Bádminton |

Instrumento

Para la recogida de datos del estudio, se utilizó la *Escala de Actitudes hacia la Diversidad Sexual en el Deporte* de Piedra (2016). Esta escala tenía en su origen 32 ítems, lo que tras el análisis factorial exploratorio realizado por el autor se redujo a 18 ítems agrupados en 4 factores. Estos 18 ítems contienen una respuesta cerrada tipo Likert del 1 al 5, donde 1 corresponde a *Completamente de acuerdo* y 5 *Completamente en desacuerdo* (ver Anexo II). Como se comentaba previamente, los ítems se agrupan según el autor en 4 dimensiones que son las que han formado parte del estudio: El primer factor es el de *Actitudes cognitivas* (5 ítems), el segundo es el de *Actitudes hacia los estereotipos de género* (4 ítems), el tercero corresponde a las *Actitudes hacia la transgresión* (3 ítems) y el cuarto a las *Actitudes afectivas* (6 ítems). A estas, se le añadían tres preguntas sociodemográficas orientadas a conocer el curso de la persona participante, su género y la temática de la unidad didáctica trabajada para tener clara su pertenencia al grupo experimental o control. Para valorar el grado de actitudes estereotipadas en cada una de las dimensiones, se siguió la propuesta de Anderson (2009) que establece puntos de corte para catalogar las actitudes resultantes de la aplicación del cuestionario: una puntuación entre 1 y 2 se considera grado bajo, entre 2,01 y 3 lo considera como medio y entre 3,01 y 5 es considerado alto.

Análisis estadístico

El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS en su versión 24. Las diferentes pruebas estadísticas realizadas consistieron en un análisis descriptivo para conocer las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones de las variables estudiadas. Posteriormente, se realizaron pruebas T para muestras independientes, así como ANOVA de un factor, con el fin de comparar las medias de las variables en función del género, curso y unidad didáctica cursada. Finalmente, se realizaron pruebas T para muestras relacionadas, con la finalidad de comprobar la existencia o no de diferencias significativas entre los grupos experimental y control, de manera que se pudiese confirmar si la intervención realizada influía significativamente en las actitudes del alumnado hacia los estereotipos de género durante las clases de EF.

Resultados

Para conocer la visión global y preliminar, se ha realizado un primer análisis para obtener los datos descriptivos de cada dimensión, contando con la totalidad de la muestra (N=259). Como se observa en la Tabla 3, las dimensiones 1, 2 y 3 (actitudes cognitivas, actitudes hacia los estereotipos y actitudes hacia la transgresión) muestran unas puntuaciones medias de 1.90 (DT=.80), 1.69 (DT=.84) y 1.85 (DT=1.00), respectivamente. Estos valores, de acuerdo con Anderson (2009) y Piedra (2016), son indicadores de un bajo grado de actitudes estereotipadas. Por otro lado, la dimensión 4 (actitudes afectivas) muestra una media de 2.15 (DT=.74), lo que supone un grado medio.

Tabla 3.
Resultados de las cuatro dimensiones en la fase previa a la intervención

| Dimensión | N | M | DT |
|------------------------|-----|------|------|
| Actitudes cognitivas | 259 | 1.90 | .80 |
| Actitudes estereotipos | 259 | 1.69 | .84 |
| Actitudes transgresión | 259 | 1.85 | 1.00 |
| Actitudes afectivas | 259 | 2.15 | .74 |

Nota: N= número de sujetos; M= media; DT= desviación típica

Comparativa de medias actitudes estereotipadas en función del género

En cuanto a las actitudes estereotipadas en función del género (ver Tabla 4) existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en todas las dimensiones, donde los alumnos muestran valoraciones más altas que las alumnas en todos los casos. Atendiendo a las valoraciones, ambos géneros muestran los valores más altos en la dimensión que hace referencia a las *actitudes afectivas*, donde los chicos obtienen una media de 2.55 (DT=.80) y las chicas de 1.84 (DT=.53), y los más bajos en la dimensión que se refiere a las *actitudes hacia los estereotipos*, con una media de 2.17 (DT=.91) para los chicos y una media de 1.33 (DT=.55) para las chicas. De acuerdo con Piedra (2016), dado que las puntuaciones medias obtenidas por las alumnas se sitúan entre 1 y 2 y las obtenidas por los hombres se sitúan entre 2 y 3, podemos afirmar que el alumnado femenino del centro

educativo tiene un nivel bajo de actitudes estereotipadas, mientras que el masculino muestra un nivel medio.

Tabla 4. Comparativa de medias en función del género en la fase pre-intervención

| Dimensión | Género | N | M | DT | T | p |
|------------------------|-----------|-----|------|------|------|------|
| Actitudes cognitivas | Masculino | 111 | 2.36 | .86 | 8.49 | .000 |
| | Femenino | 148 | 1.56 | .56 | | |
| Actitudes estereotipos | Masculino | 111 | 2.17 | .91 | 8.58 | .000 |
| | Femenino | 148 | 1.33 | .55 | | |
| Actitudes transgresión | Masculino | 111 | 2.48 | 1.04 | 9.94 | .000 |
| | Femenino | 148 | 1.37 | .64 | | |
| Actitudes afectivas | Masculino | 111 | 2.55 | .80 | 8.03 | .000 |
| | Femenino | 148 | 1.84 | .53 | | |

Nota: N= número de sujetos; M= media; DT= desviación típica; P= valor significación

Comparativa medias actitudes estereotipadas grupo experimental vs control pre-intervención

Una vez conocidos los niveles de actitudes estereotipadas iniciales en el alumnado, se ha pasado a conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en dichos estereotipos, antes de la intervención, entre el alumnado de los grupos experimental y control (Ver Tabla 5). Los resultados muestran la ausencia de diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en función del grupo del que forma parte el alumnado, como punto de partida para la posterior comparativa pre y post.

Tabla 5. Comparativa de medias de las dimensiones en función del grupo en la fase pre-intervención

| Dimensiones | Grupo | N | M | DT | T | p |
|------------------------|--------------|-----|------|------|-----|------|
| Actitudes cognitivas | Control | 132 | 1.88 | .76 | -50 | .615 |
| | Experimental | 127 | 1.93 | .85 | | |
| Actitudes estereotipos | Control | 132 | 1.70 | .81 | .17 | .866 |
| | Experimental | 127 | 1.68 | .87 | | |
| Actitudes transgresión | Control | 132 | 1.89 | .99 | .62 | .538 |
| | Experimental | 127 | 1.81 | 1.01 | | |
| Actitudes afectivas | Control | 132 | 2.12 | .65 | -55 | .586 |
| | Experimental | 127 | 2.17 | .83 | | |

Nota: N= número de sujetos; M= media; DT= desviación típica; P= valor significación

Tabla 7. Comparación de medias de las dimensiones en función del grupo de intervención y el momento de la medición

| Dimensión | Experimental | | | | | | | Control | | | | | | |
|------------------------|--------------|------|------|------|------|-----|------|---------|------|------|------|------|-----|------|
| | Pre | | | Post | | | | Pre | | | Post | | | |
| | N | M | DT | N | M | DT | P | N | M | DT | N | M | DT | P |
| Actitudes Cognitivas | 127 | 1.93 | .85 | 127 | 1.66 | .68 | .000 | 132 | 1.88 | .76 | 132 | 1.62 | .66 | .000 |
| Actitudes Estereotipo | 127 | 1.68 | .87 | 127 | 1.44 | .61 | .000 | 132 | 1.70 | .81 | 132 | 1.42 | .62 | .000 |
| Actitudes Transgresión | 127 | 1.81 | 1.01 | 127 | 1.60 | .83 | .000 | 132 | 1.89 | 1.00 | 132 | 1.60 | .79 | .000 |
| Actitudes Afectivas | 127 | 2.17 | .83 | 127 | 1.88 | .67 | .000 | 132 | 2.04 | .83 | 132 | 1.70 | .69 | .000 |

Nota: N= número de sujetos; M= media; DT= desviación típica; p = valor significación

Comparativa medias actitudes estereotipadas en función del momento de la intervención y el género

Cuando se comparan las puntuaciones medias en función del género del alumnado y si pertenecen al grupo control o experimental (Ver Tabla 8) se observa que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en el grupo experimental entre las medidas pre y post para el género masculino, en todas las variables (actitudes cognitivas,

Comparativa medias actitudes estereotipadas en función del curso

También se han analizado los resultados en función del curso al que pertenece el alumnado (Ver tabla 6). En la fase previa a la intervención no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) entre los diferentes grupos y cursos que componen la muestra, de hecho, se observan niveles muy similares de actitudes estereotipadas.

Tabla 6. Comparativa de medias de las dimensiones en función del curso del alumnado

| Dimensión | Curso | N | M | DT | Dimensión | Curso | N | M | DT |
|------------------------|-------|----|------|------|-----------------------|-------|----|------|-----|
| Actitudes cognitivas | 1A | 25 | 1.82 | .74 | Actitudes estereotipo | 1A | 25 | 1.62 | .75 |
| | 1B | 23 | 1.98 | .86 | | 1B | 23 | 1.89 | .82 |
| | 2A | 28 | 1.99 | .82 | | 2A | 28 | 1.83 | .90 |
| | 2B | 30 | 1.95 | .87 | | 2B | 30 | 1.87 | .99 |
| | 3A | 31 | 1.91 | .77 | | 3A | 31 | 1.73 | .82 |
| | 3B | 29 | 1.90 | .90 | | 3B | 29 | 1.46 | .82 |
| | 4A | 26 | 1.92 | .82 | | 4A | 26 | 1.69 | .93 |
| | 4B | 24 | 1.92 | .93 | | 4B | 24 | 1.56 | .90 |
| | 1BHA | 22 | 1.71 | .63 | | 1BHA | 22 | 1.60 | .59 |
| | 1BHB | 21 | 1.89 | .71 | | 1BHB | 21 | 1.63 | .75 |
| Actitudes transgresión | 1A | 25 | 1.63 | .93 | Actitudes afectivas | 1A | 25 | 2.05 | .69 |
| | 1B | 23 | 1.57 | .72 | | 1B | 23 | 2.01 | .62 |
| | 2A | 28 | 2.04 | 1.10 | | 2A | 28 | 2.10 | .67 |
| | 2B | 30 | 1.83 | 1.05 | | 2B | 30 | 2.28 | .93 |
| | 3A | 31 | 2.12 | .97 | | 3A | 31 | 2.22 | .53 |
| | 3B | 29 | 1.75 | 1.12 | | 3B | 29 | 2.22 | .93 |
| | 4A | 26 | 1.78 | 1.02 | | 4A | 26 | 2.13 | .75 |
| | 4B | 24 | 1.86 | 1.15 | | 4B | 24 | 2.05 | .82 |
| | 1BHA | 22 | 1.77 | .86 | | 1BHA | 22 | 2.08 | .66 |
| | 1BHB | 21 | 2.06 | .90 | | 1BHB | 21 | 2.26 | .79 |

Nota: N= número de sujetos; M= media; DT= desviación típica; p = valor significación; 1BHA= 1º Bachillerato A; 1BHB= 1º Bachillerato B.

Comparativa medias actitudes estereotipadas experimental vs control

Una vez realizado el análisis de los resultados obtenidos en la fase previa a la intervención, se ha procedido a analizar las valoraciones obtenidas después de esta. En la Tabla 7 se muestra la comparativa de medias entre el grupo experimental y control, en la fase pre y post intervención. En todas las dimensiones se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$), siendo las puntuaciones medias de la fase post-intervención más bajas que las de la fase pre-intervención en cada una de ellas.

actitudes estereotipo, actitudes transgresión y actitudes afectivas). Las mujeres no muestran diferencias significativas ($p > .05$) en el grupo experimental. Sin embargo, también se observa que en el grupo control los hombres muestran diferencias significativas ($p < 0.5$) entre la medida pre y post en todas las dimensiones, además de que las mujeres también reducen significativamente su puntuación en las actitudes cognitivas. Por tanto, los resultados indican que la

intervención ha sido exitosa reduciendo significativamente los niveles de actitudes estereotipadas en todas las dimensiones analizadas. En el caso concreto de los chicos, han pasado de un grado medio de estereotipos de género a un grado bajo en las actitudes cognitivas, las actitudes estereotipadas y las actitudes hacia la transgresión, quedando muy

cerca del grado bajo en las actitudes afectivas (Piedra, 2016). Sin embargo, no podemos confirmar que el contenido tratado en las sesiones de la intervención haya sido clave, puesto que ambos grupos han experimentado mejoras en las valoraciones relacionadas con las actitudes estereotipadas

Tabla 8.

Media de las dimensiones en función del género, el grupo de intervención y el momento de la medición

| Dimensión | Género | Experimental | | | | | | Control | | | | | | | |
|------------------------|-----------|--------------|------|------|-----------|------|-----|----------|----|------|-----------|----|------|-----|-----|
| | | Pre-test | | | Post-test | | | Pre-test | | | Post-test | | | | |
| | | N | M | DT | N | M | DT | P | N | M | DT | N | M | DT | P |
| Actitudes cognitivas | Masculino | 50 | 2.48 | .85 | 50 | 1.99 | .81 | .00 | 61 | 2.25 | .86 | 61 | 1.87 | .81 | .01 |
| | Femenino | 77 | 1.57 | .63 | 77 | 1.45 | .47 | .20 | 71 | 1.56 | .47 | 71 | 1.40 | .39 | .03 |
| Actitudes Estereotipo | Masculino | 50 | 2.20 | .99 | 50 | 1.69 | .72 | .00 | 61 | 2.16 | .85 | 61 | 1.63 | .71 | .00 |
| | Femenino | 77 | 1.35 | .59 | 77 | 1.29 | .46 | .42 | 71 | 1.31 | .51 | 71 | 1.23 | .46 | .32 |
| Actitudes Transgresión | Masculino | 50 | 2.49 | 1.11 | 50 | 1.98 | .93 | .01 | 61 | 2.47 | .98 | 61 | 1.92 | .85 | .00 |
| | Femenino | 77 | 1.36 | .62 | 77 | 1.36 | .65 | .93 | 71 | 1.38 | .67 | 71 | 1.32 | .61 | .57 |
| Actitudes Afectivas | Masculino | 50 | 2.67 | .94 | 50 | 2.04 | .77 | .00 | 61 | 2.45 | .66 | 61 | 1.97 | .82 | .00 |
| | Femenino | 77 | 1.85 | .55 | 77 | 1.78 | .57 | .49 | 71 | 1.84 | .50 | 71 | 1.88 | .55 | .69 |

Nota: N= número de sujetos; M= media; DT= desviación típica; P= valor significación

Comparación de las medias pre y post intervención en función el curso

Por último, se ha realizado un análisis de los resultados en relación con el curso y el grupo al que pertenece el alumnado (Ver Tabla 9). Respecto a la dimensión de las actitudes cognitivas, se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en el curso de 4º ESO, dentro del grupo experimental, después de haberse realizado la intervención, así como en el grupo control de 1º de Bachillerato. Por lo que respecta a la dimensión de actitudes hacia los estereotipos, se dan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en el grupo experimental de 1º ESO entre el pre-test y el post-test. Los mismo ocurrió en el grupo control de 4º ESO ($p < .05$). En atención a la dimensión de actitudes hacia la transgresión, se muestran diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en los cursos de 2º ESO y de 4º ESO, dentro del grupo control, entre el momento de antes de la intervención y el de después. Por último, en la dimensión de actitudes afectivas, se encuentran diferencias

estadísticamente significativas entre las medidas pre y post intervención, en el grupo experimental del curso de 3º ESO ($p < .001$). También se encuentran diferencias significativas ($p < .05$) entre las puntuaciones obtenidas en el grupo control, antes y después de la intervención, de los cursos de 4º ESO y 1º de Bachillerato.

Tras el análisis de los resultados, se observa una tendencia negativa generalizada en las puntuaciones obtenidas después de la intervención, es decir, la mayoría de los grupos reducen su nivel de actitudes estereotipadas después de la intervención. Excepcionalmente, han aparecido 3 grupos en los que ha aumentado la media de sus puntuaciones en alguna de las dimensiones. Estos casos son el curso de 1º de bachillerato B en dimensiones sobre actitudes hacia los estereotipos y actitudes afectivas, el curso de 2º ESO B en la dimensión sobre actitudes hacia la transgresión, y el curso de 1º ESO A en las dimensiones de actitudes hacia la transgresión y actitudes afectivas

Tabla 9.

Media de las dimensiones en función del curso, el grupo de intervención y el momento de la medición

| Dimensión | Curso | Grupo | Pre | | | Post | | | Dimensión | Curso | Grupo | Pre | | | Post | | | P |
|----------------------|------------------------|-------|------|------|------|------|------|------------------------|-----------|---------------------|-------|------|------|-----|------|-----|-----|---|
| | | | M | DT | P | M | DT | P | | | | M | DT | P | M | DT | P | |
| Actitudes cognitivas | 1º | C | 1.82 | .74 | 1.70 | .78 | .58 | Actitudes Transgresión | 1º | C | 1.63 | .93 | 1.97 | .90 | .19 | | | |
| | | E | 1.98 | .86 | 1.70 | .81 | .25 | | | E | 1.57 | .72 | 1.43 | .71 | .52 | | | |
| | 2º | C | 1.99 | .82 | 1.70 | .81 | .19 | | 2º | C | 2.04 | 1.10 | 1.31 | .52 | .00* | | | |
| | | E | 1.95 | .87 | 1.81 | .74 | .50 | | | E | 1.83 | 1.05 | 1.87 | .86 | .89 | | | |
| | 3º | C | 1.91 | .77 | 1.69 | .60 | .21 | | 3º | C | 2.12 | .97 | 1.80 | .92 | .19 | | | |
| | | E | 1.90 | .90 | 1.54 | .61 | .07 | | | E | 1.75 | 1.12 | 1.30 | .63 | .07 | | | |
| | 4º | C | 1.92 | .82 | 1.61 | .61 | .13 | | 4º | C | 1.78 | 1.02 | 1.32 | .50 | .04* | | | |
| | | E | 1.92 | .93 | 1.47 | .52 | .04* | | | E | 1.86 | 1.15 | 1.62 | .92 | .47 | | | |
| | 1ºBH | C | 1.71 | .63 | 1.35 | .35 | .03* | | 1ºBH | C | 1.77 | .86 | 1.50 | .75 | .27 | | | |
| | | E | 1.89 | .71 | 1.81 | .63 | .71 | | | E | 2.06 | .90 | 1.79 | .93 | .35 | | | |
| | Actitudes Estereotipos | 1º | C | 1.62 | .75 | 1.52 | .76 | | .61 | Actitudes afectivas | 1º | C | 2.05 | .69 | 2.13 | .60 | .69 | |
| | | | E | 1.89 | .82 | 1.46 | .47 | | .03* | | | E | 2.01 | .62 | 1.85 | .69 | .38 | |
| 2º | | C | 1.83 | .90 | 1.37 | .62 | .32 | 2º | C | | 2.10 | .67 | 2.08 | .73 | .91 | | | |
| | | E | 1.87 | .99 | 1.57 | .80 | .21 | | E | | 2.28 | .93 | 2.08 | .70 | .36 | | | |
| 3º | | C | 1.73 | .82 | 1.65 | .73 | .68 | 3º | C | | 2.22 | .53 | 2.07 | .80 | .40 | | | |
| | | E | 1.47 | .82 | 1.26 | .41 | .21 | | E | | 2.22 | .93 | 1.54 | .43 | .00* | | | |
| 4º | | C | 1.69 | .93 | 1.21 | .34 | .02* | 4º | C | | 2.13 | .75 | 1.67 | .60 | .02* | | | |
| | | E | 1.56 | .90 | 1.27 | .45 | .17 | | E | | 2.05 | .82 | 1.72 | .56 | .11 | | | |
| 1ºBH | | C | 1.60 | .59 | 1.30 | .43 | .06 | 1ºBH | C | | 2.08 | .66 | 1.63 | .45 | .01* | | | |
| | | E | 1.63 | .75 | 1.68 | .71 | .83 | | E | | 2.26 | .79 | 2.29 | .70 | .92 | | | |

Nota: M= media; DT= desviación típica; P= valor significación; C= control; E= experimental.

Discusión

En este estudio se analizó el efecto de una intervención, realizada durante seis sesiones de EF, especialmente dirigida a la reducción de los estereotipos de género en las alumnas y alumnos de un centro de educación secundaria y bachillerato. En líneas generales se obtuvo una mejora en las puntuaciones del alumnado que participó en dicha intervención, posiblemente, a consecuencia de los contenidos y al rediseño de la estructura de las sesiones con este fin, tal y como aconsejan autores como Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2014) y Martos et al. (2014). Además, también resulta interesante tener en cuenta el cambio de discurso por parte del profesorado a la hora de realizar dichas sesiones (Pastor-Vicedo et al., 2019; Ronholt, 2002).

De forma más concreta, fueron especialmente los alumnos los que redujeron las actitudes estereotipadas de forma significativa en todas las dimensiones. En este sentido, pasaron de un grado medio a un grado bajo en la dimensión de actitudes cognitivas, actitudes hacia los estereotipos y actitudes hacia la transgresión, mientras que los valores de las actitudes afectivas disminuyeron, pero no lo suficiente para abandonar el grado medio. El hecho de que los chicos partan desde ese grado medio, según Simón (2005), se debe a que suelen estar muy marcados por el mandato patriarcal de género y lo tienen muy interiorizado.

En el caso de las alumnas, estas no cambiaron de grado porque ya partían desde unos valores bajos de estereotipos de género, seguramente debido a que son más conscientes de ellos (Aguirre, 2002, Serra et al., 2020). En el grupo experimental, mantuvieron sus valores en las actitudes hacia la transgresión y redujeron levemente en el resto, quizás por ese mismo motivo, ya que el margen de mejora era muy reducido. Por otro lado, en el grupo control aumentó muy ligeramente el valor en las actitudes afectivas, y disminuyó el de las actitudes hacia los estereotipos y también, pero de forma significativa, el de las actitudes cognitivas hacia el deporte. Esta minoración en las puntuaciones es posible que se deba a que, en el Hockey, al ser un deporte aparentemente “neutro” y percibido como tal, las chicas mantienen esa confianza que Martínez-Álvarez y García-Monje (2002) dicen que pierden cuando practican deportes tradicionalmente masculinos. Al producirse esta situación, se atreven a implicarse más en la actividad, haciéndolo un deporte abierto a ambos géneros.

Así pues, a pesar de las mejoras que se han producido en las puntuaciones obtenidas por el alumnado del grupo experimental, los contenidos desarrollados no pueden entenderse como más o menos adecuados para trabajar las actitudes hacia la diversidad sexual, ya que, a pesar de que los hombres del grupo experimental han mejorado significativamente los valores en todas las dimensiones, también ha ocurrido lo mismo en las de los hombres del grupo control, aunque no en la misma intensidad. De igual manera ha ocurrido en los grupos de control de las mujeres, pero en este caso solo para la dimensión de actitudes cognitivas. Esto

coincide con la idea que exponen Wright (1995) y Ronholt (2002) en sus trabajos, indicando que el aprendizaje estará influenciado por multitud de factores contextuales y no sólo dependerá de la estructura y el contenido de la sesión planteada por el profesorado de EF.

Respecto a la comparativa pre y post intervención por curso educativo, los niveles de sexismo descienden prácticamente en todos los cursos, tanto en el grupo experimental como en el control, salvo ciertas excepciones. Resulta interesante ver que dos de esas excepciones se producen en el curso de 2º de bachillerato, donde los valores de las actitudes hacia los estereotipos y las actitudes afectivas aumentan ligeramente en el grupo experimental, en la medida post. Por otro lado, se observa cómo se producen disminuciones significativas en las actitudes cognitivas en 4º ESO y 1º de bachillerato, en las actitudes hacia los estereotipos en 4º ESO, en las actitudes hacia la transgresión en 2º ESO y 4º ESO y en las actitudes afectivas en 3º ESO, 4º ESO y 1º de bachillerato. Así pues, los diferentes contenidos impartidos, tanto en el grupo control como en el experimental de los diferentes cursos, han sido útiles para reducir los niveles de actitudes estereotipadas. En algunos casos, a tenor de los resultados, pudiera parecer que algunos contenidos son más facilitadores de la igualdad de género que otros, por la propia naturaleza de la actividad, por el nivel de competencia y disfrute (Cairney et al., 2012), por la mayor implicación del alumnado (Abós et al., 2015) o por la etiqueta social que se le da. Sin embargo, siendo coherentes, no se puede afirmar que los contenidos, por sí solos, modifiquen dichas actitudes.

En relación con esto, Robles-Robles (2021) realizaron una intervención que consistió en impartir en la asignatura de EF un deporte más tradicional (Balonmano) y un deporte alternativo (Tchoukball). El objetivo era observar las diferencias en el disfrute del alumnado, partiendo de la hipótesis de que el disfrutar la actividad por igual, lleva a una mayor participación y, por tanto, a menor reproducción de estereotipos (Cairney et al., 2012). Se concluyó que el deporte tradicional era más disfrutado por los alumnos que por las alumnas, en cambio, el deporte alternativo fue disfrutado en ambos por igual. En este sentido, dicha afirmación coincide parcialmente con el presente trabajo, ya que tanto la práctica de deportes más tradicionales como la de deportes alternativos, han llevado a una disminución general de los niveles de actitudes estereotipadas en el alumnado. Otro ejemplo, es el del trabajo realizado por Ramos y Hernández (2014), donde los alumnos mostraron niveles de estereotipos de género más elevados que las chicas, coincidiendo con el presente estudio. En dicho estudio, se indica que los contenidos alternativos llevan a una mayor participación entre el alumnado indiferentemente del género, resultado que coincide parcialmente con la presente investigación, ya que en nuestro caso ambos contenidos han mostrado ser adecuados.

Finalmente, encontramos estudios como el de Gil-Madrona et al. (2014), donde se analiza la participación

conjunta del alumnado de 6º de primaria en actividades físicas no organizadas dentro del contexto escolar, coincidiendo en que estos estereotipos existen, ya que los niños daban “permiso” a las niñas para jugar con ellos, pero se apreciaba una tendencia a la disminución, coincidiendo con los resultados obtenidos en este estudio, donde esas actitudes disminuyen después de la práctica deportiva conjunta.

Conclusiones

En cuanto a las conclusiones del estudio, de forma previa a la intervención y atendiendo a la muestra en general, los niveles generales de actitudes estereotipadas en el alumnado son bajos en las actitudes relacionadas con aspectos cognitivos, los estereotipos integrados en la sociedad o a la actitud mostrada hacia la transgresión, mientras que estos niveles suben a nivel medio al hablar de las actitudes afectivas en relación con la igualdad de género dentro del deporte.

Si atendemos ahora a este análisis previo a la intervención en función del género y del curso, podemos concluir, en primer lugar, que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las cuatro dimensiones comentadas previamente, donde los hombres muestran de inicio valores más altos en todos los casos y por tanto parten de una base con mayores actitudes estereotipadas. En este sentido, las chicas mostraron valores bajos y los chicos medio. Por otro lado, en relación con el curso, no existen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones analizadas.

Finalmente, atendiendo a la comparativa entre grupo experimental y control de forma previa a la intervención, con la intención de conocer el punto de partida de ambos grupos, podemos decir que no existen diferencias significativas de partida entre los grupos en ninguna de las dimensiones analizadas.

A continuación, en relación con las conclusiones que podemos extraer de los resultados posteriores a la intervención, vemos en primer lugar que, con la muestra general, existen diferencias significativas en las cuatro dimensiones, ya que, tanto en las actitudes cognitivas, como en los estereotipos, las actitudes hacia la transgresión y las actitudes afectivas, los valores medios han mostrado mejoras significativas.

Posteriormente, analizando las medidas pre y post en función del género, podemos concluir que las sesiones realizadas y los contenidos desarrollados han sido efectivos para reducir los niveles de actitudes estereotipadas, ya que en ambos géneros mejoraron su puntuación prácticamente en todos los casos, aunque solamente podemos concluir que han sido cambios significativos en algunas dimensiones. Para los hombres, se ha mejorado significativamente las actitudes cognitivas, los estereotipos, las actitudes hacia la transgresión y las actitudes afectivas, mientras que en las mujeres solo han mejorado las actitudes cognitivas, también debido al hecho de que partían de una posición con menos margen de mejora. Estos resultados se han producido tanto en el grupo experimental como en el grupo control, por lo que

no podemos concluir que las temáticas utilizadas funcionen de forma más o menos adecuada.

Finalmente, en cuanto a la comparativa pre y post en función del curso, vemos que los niveles se reducen prácticamente en todos los casos tanto en el grupo experimental como control. En el grupo experimental, destacan las mejoras significativas de 1º ESO en las actitudes hacia los estereotipos, las de 3º ESO en las actitudes afectivas y las de 4º ESO en actitudes cognitivas. En cambio, en el grupo control destacan las de 1º Bachillerato en actitudes cognitivas, las de 4º ESO en actitudes hacia los estereotipos, las de 2º ESO y 4º ESO en actitudes hacia la transgresión y, finalmente, las de 4º ESO y 1º Bachillerato en las actitudes afectivas.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

Las futuras investigaciones relacionadas con esta temática deberán tener en cuenta las limitaciones que han influido en la elaboración de este trabajo, por ejemplo, las relacionadas con tener que adaptarse a la programación anual ya prevista en el centro docente donde se lleve a cabo el estudio. En el presente trabajo esto implicó no poder elegir el contenido a trabajar en la intervención, dejando fuera la expresión corporal o las actividades en el medio natural, al igual que tampoco se tuvo la opción de elegir el contenido a impartir al alumnado del grupo control.

Otra limitación fue la duración del estudio. Con más sesiones, se puede abarcar un mayor número de unidades didácticas, así como establecer una metodología concreta en cada una de ellas, de cara a una mayor extrapolación de los datos a otros grupos de población.

Para enriquecer los resultados, los futuros estudios podrían incrementar el número de centros educativos, esto implicaría una participación más heterogénea. También se podría controlar si el alumnado practica deporte fuera del horario lectivo en algún tipo de actividad extraescolar, para ver si existe relación entre la práctica de ese deporte con su grado de actitudes estereotipadas en el aula.

Referencias

- Abós, Á. (2015). Motivación en educación física y su relación con la intención de práctica de actividad física. En: Lara, A., Espejo, N., Ocaña, M., Cachón, M. *La Formación Integral a través del Deporte*. Jaén. 313-323.
- Aguirre, A. (2002). Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia. En A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia (183-191)*. Barcelona: Grao
- Anderson, E. (2010). *Inclusive masculinity: The changing nature of masculinities*. Routledge.
- Blanco-García, M. E. (2016). Representaciones y expresiones de género en los libros de texto de educación primaria. Estudio comparado de los cursos lectivos 1994/1995- 2014/2015. Recuperado de <https://www.fes-sociologia.com/representaciones-y-expresiones-de-genero-en-los-libros-de-texto-de->

- ed/congress-papers/2319.
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1), 1-21.
- Cairney, J., Kwan, M., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S. R. y Faught, B. E. (2012). Gender, perceived Competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(26), 1-8.
- Charlesworth, T. E., & Banaji, M. R. (2022). Patterns of implicit and explicit stereotypes III: Long-term change in gender stereotypes. *Social Psychological and Personality Science*, 13(1), 14-26.
- Del Castillo-Andrés, O. y Corral-Pernía, J. A. (2011). El profesorado frente a la discriminación de género: uso de la retroalimentación. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 23(4), 487-498.
- Duffy, J., Warren, K. y Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex roles*, 45, 579-593.
- Garaizabal-Buldain, M., & González-Palomares, A. (2020). La coeducación en educación física: propuesta de intervención para alumnado de 5º y 6º de Primaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (430), 69-84.
- Garton, G., & Hijós, N. (2018). "La deportista moderna": género, clase y consumo en el fútbol, running y hockey argentinos. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (30), 23-42.
- Granero Gallegos, A. y Baena Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en educación física. *Retos: nuevas tendencias en nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 23-27.
- Gil-Madrona, P., Cachón-Zagalaz, J., Díaz-Suarez, A., Valdivia-Moral, P. y Zagalaz- Sánchez, M. L. (2014). Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar. *Movimiento*, 20(1), 103-124.
- Haines, E. L., Deaux, K. y Lofaro, N. (2016). The Times they are a-changing... or are they not? A comparison of gender stereotypes, 1983-2014. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 353-363.
- Heilman, M. E., & Caleo, S. (2018). Combatting gender discrimination: A lack of fit framework. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(5), 725-744.
- Hernández-Mendo, A. y Nanteras, F. (2014). Intervención para la reducción de la discriminación por sexo en las clases de educación física según los contenidos y agrupamientos utilizados. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. 404, 27-38.
- Labrador, M. M., Juliá, D. C., & Moreno, M. J. C. (2024). La enseñanza del fútbol y deportes de invasión en una Educación Física coeducativa en Educación Secundaria: Revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (51), 1161-1167.
- Latorre-Rincón, V. (2020) *La coeducación como apuesta en la reducción de brechas de género en la educación primaria: reflexiones para Chile desde el modelo español*. Trabajo Fin de Máster.
- López-Estévez, R. (2012). La coeducación en el área de Educación Física: Revisión, análisis y factores condicionantes. *Lecturas: educación física y deportes*. 169, 6-12.
- Macías-Moreno, V. (2005). Estereotipos y deporte femenino: la influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes [Tesis doctoral] Universidad de Granada.
- Martínez-Álvarez, L. y García-Monge, A. (2002). Reflexionar sobre el género des d'escenes de pràctica escolar. *Apunts. Educació Física i Esport*, 69, 118-123.
- Monforte, J. y Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 74-79.
- Morgenroth, T. y Ryan, M. K. (2021). The effects of gender trouble: An integrative theoretical framework of the perpetuation and disruption of the gender/sex binary. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1113-1142.
- Pacheco-Carpio, C. R., Cabrera-Albert, J.S. y González-López, I. (2013). ¿Es sexista nuestra escuela? Valoración y significación social del fenómeno. *Mendive*, 11(1), 71-77.
- Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J. y Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23-31. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Pfister, G. (2010). Women in sport – gender relations and future perspectives. *Sport in Society*, 13(2), 234-248.
- Piedra, J. (2016). Escala de Actitudes hacia la Diversidad Sexual en el Deporte (EDSD): desarrollo y validación preliminar. *Revista psicológica del deporte*, 25(2), 299-307.
- Pozo- Muñoz, C., Martos- Méndez, M. J. y Alonso-Morillejo, E. (2010). ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de Enseñanza Secundaria? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 541-560.
- Robles-Rodríguez, A. y Robles-Rodríguez, J. (2021) La participación en las clases de educación física la ESO y Bachillerato. Un estudio sobre un deporte tradicional (Balonmano) y un deporte alternativo (Tchoukball). *Retos*, 39, 78-83.
- Rodríguez-Rodríguez, L. y Miraflores-Gómez, E. (2017). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol. *Retos*, 33, 293-297.
- Romero, M.A. (2011) La igualdad y la integración en educación física. *Innovación e investigación*, 3, 59-61
- Ronholt, H. (2002). 'It's only the sissies...': analysis of teaching and learning processes in physical education: a contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education and Society*, 7 (1), 25-36.
- Ruiz-Rabadán, S. y Moya-Mata, I. (2020). Las deportistas

- olímpicas en los libros de texto de educación física: ¿presencia o ausencia de referentes en nuestro alumnado? (Olympic athletes in physical education textbooks: presence or absence of references in our students?). *Retos*, 38, 229-234.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D. y López-Navajas, A. (2017). Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física (Women in curriculum materials: the case of two physical education textbooks). *Retos*, 32, 140-145.
- San Martín, D., Mujica-Johnson, F. y Orellana-Arduiz, N. (2019). Revisión crítica de la desigualdad de género en la prensa deportiva (2012-2018): Implicaciones para la educación física escolar. *Journal of Sport and Health Research*. 11(2), 105-116.
- Serra, P., Cantalops, J., Palou, P. y Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*. 12(2), 179-192.
- Soler, S. (2006). Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física en primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol. En: Vázquez, B. (Coord.), *Las mujeres jóvenes y las actividades físico deportivas*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, 119-150.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
- Subirats, M., y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro ediciones.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Vázquez, B. y Álvarez, G. (Eds.) (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wright, J. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: description of a study. *Journal of teaching in physical education*, 15, 1-24.

Datos de los autores:

| | | |
|--------------------|--|---------|
| Mario Alguacil | mario.alguacil@uv.es | Autor/a |
| Jesús Díaz-Frígola | jedifri@mail.ucv.es | Autor/a |
| Manel Reig-Giner | manel.reig@uv.es | Autor/a |

ANEXOS**Anexo I. Consentimiento informado****HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Se va a realizar un trabajo final de máster de investigación para el que resulta necesario obtener información del alumnado del centro XX, por lo que se requiere el consentimiento por parte de los tutores legales para poder llevarla a cabo.

La investigación del Trabajo de Fin de Máster será realizada por XX bajo la dirección de XX, profesor de la Universidad XX. El objetivo de la investigación es conocer el grado de sexismo en el alumnado del centro educativo y comprobar si existen diferencias en función del género. Por otro lado, se pretende comprobar si el alumnado muestra mayor sensibilidad hacia las conductas sexistas tras una intervención en educación física. La información recogida nos permitiría poder entender mejor la situación actual de la temática desde el punto de vista de la población adolescente y poder contribuir, en la medida de lo posible, a resolver los aspectos negativos que puedan encontrarse en los resultados.

Para la recogida de información, el alumnado solamente debe contestar a un cuestionario. La participación en el estudio es voluntaria y la información recogida será completamente anónima y confidencial, siendo utilizada únicamente para fines académicos.

Cuanto mayor sea la participación, más fiables serán los resultados y mejor análisis de la situación se podrá realizar, por ello agradeceríamos la mayor colaboración posible.

Yo _____, tutor/a legal del alumno
_____, que se encuentra en el curso

declaro bajo mi responsabilidad que:

- He leído la hoja de consentimiento que se me ha entregado.
- He recibido suficiente información sobre el estudio.
- Comprendo que mi participación es voluntaria.
- Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio.

Fecha _____

Firma tutor/a Firma participante _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo II. Instrumento

| N.º | Ítem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | No me importaría que me vieran dándole la mano a un adversario homosexual tras el partido | | | | | |
| 2 | Me sentiría cómodo/a en mi equipo con un compañero/a transexual | | | | | |
| 3 | Me parece lógico que el público se ría de un jugador afeminado durante un partido | | | | | |
| 4 | Si tuviese un hijo disfrutaría viéndolo practicar gimnasia rítmica | | | | | |
| 5 | No me importaría que alguien me viera en un club deportivo de personas homosexuales, bisexuales y transexuales | | | | | |
| 6 | Una chica sería igual de femenina si practicase deportes de combate | | | | | |
| 7 | Creo que los chicos no están genéticamente preparados para deportes “artísticos” como el patinaje, gimnasia, aeróbic | | | | | |
| 8 | Si tuviese hijos/as, no me gustaría que el entrenador/a fuese una persona transexual | | | | | |
| 9 | No me gustaría cambiarme en el mismo vestuario en el que hubiera una persona transexual | | | | | |
| 10 | Si tuviera una hija me sentiría incómodo/a que compitiese en rugby | | | | | |
| 11 | No me gustaría que el entrenador/a de mi hijo/a fuese gay o lesbiana | | | | | |
| 12 | Me disgusta escuchar la palabra maricón para insultar en los estadios | | | | | |
| 13 | Me sentiría incómodo/a si descubriese que mi compañero/a de equipo no es heterosexual | | | | | |
| 14 | Si tuviese un hijo me sentiría incómodo/a si quisiera practicar gimnasia rítmica u otras modalidades deportivas mayoritariamente femeninas | | | | | |
| 15 | No me gustaría cambiarme en el mismo vestuario en el que hubiera una persona homosexual | | | | | |
| 16 | Las chicas que practican deportes de contacto pierden un poco su feminidad | | | | | |
| 17 | Me sentiría incómodo/a dándole un abrazo a un adversario homosexual tras el partido | | | | | |
| 18 | Si fuese entrenador/a me sentiría incómodo/a sabiendo que en el equipo hay una persona homosexual | | | | | |