

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Expresión Musical y Corporal



TESIS DOCTORAL

**Identidades masculinas: estereotipos de género y participación en la
educación física, la actividad física y el deporte**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Cristina Sanz Guzmán

Directores

Emilia Fernández García
Germán Ruíz Tendero

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Expresión Musical y Corporal



TESIS DOCTORAL

**IDENTIDADES MASCULINAS:
ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y
PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN
FÍSICA, LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL
DEPORTE**

Cristina Sanz Guzmán

DIRECTORES

Dra. Dña. Emilia Fernández García

Dr. D. Germán Ruíz Tendero

MADRID, 2015

Con este capítulo de mi vida que ahora acaba siento la necesidad de decir gracias.

En primer lugar gracias a mi familia, les debo todo lo que soy, soy todo lo que me han dado. A mi padre Juan Sanz Arroyo por mostrarme que todo es posible con dedicación y constancia y a mi madre Mercedes Guzmán de la Cruz por guiarme en la senda del cariño, la comprensión y la escucha, gracias. Gracias mamá por encargarte de mí bien máspreciado en las horas en las que yo no he podido hacerlo. A mi otra mitad, que sin entender la magnitud de una investigación siempre me ofrece serenidad y ganas para continuar en la lucha, gracias Javito. Al pedacito de mí que ha nacido durante el desarrollo de la presente Tesis Doctoral, por darme aliento y evitarme stress innecesario, mostrándome otra forma de vida en la que las horas pasan lentas, en la que la vida transcurre despacio, tengo tanto que aprender a tu lado Fabio...

Gracias Emilia, por mostrarme tu sabiduría, por estar disponible, por aplacar mis dudas y miedos, por guiarme, escucharme y entenderme, por confiar en mi proyecto y ayudarme a darle forma. A ti Germán por la cercanía, por resolver mis dudas matemáticas y abrirme la mente del mundo profesional universitario.

A los directores, maestras y maestros de EF y alumnado de los centros educativos que han participado en esta investigación por mostrarse naturales, sin filtros ni edulcorantes, ante la realidad en las aulas. Son los verdaderos protagonistas de esta historia y todos ellos me han acogido como a una compañera más.

A todos aquellos que han confiado en mí, una vez más, y cada poco me preguntaban por este largo proceso, mostrando a menudo interés lo cual revertía en una motivación mayor en las etapas en las que el tedio y la rutina se hacían presentes. Un gracias especial para mis queridas intérpretes, traductoras y amigas Marta López Pérez y Sara Paz Tamayo por sus valiosas horas de dedicación.

ÍNDICE

Resumen	1
Summary	7
Introducción	13
PARTE I: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	17
Capítulo 1: Delimitación Conceptual	21
1.1. Identidad Sexual	22
1.2. Tipificación Sexual	23
1.3. Identidad de Género	24
1.4. Procesos de Identidad Sexual y de Género	23
1.5. Rol de Género	26
1.6. Estereotipos de Género	27
Capítulo 2. Teorías explicativas de la Identidad de Género	29
2.1. Aportaciones del Cognitivismo	29
2.1.1. Teorías Genético-Evolutivas	29
2.1.2. Teoría del Esquema de Género	31
2.1.3. Teoría del Auto-Esquema	31
2.1.4. Teoría Multifactorial	32
2.2. Modelos Sociales	32
2.2.1. Teoría del Aprendizaje Social	33
2.2.2. Teoría del Rol Social de Género	33
2.2.3. Teoría de la Identidad Social	34
2.2.4. Teoría de la Autocategorización	35
2.2.5. Propuesta integradora de Deaux y Martin	35
2.2.6. Aportaciones Feministas	36
2.3. Modelos de Interacción Socio-Cognitiva	39

2.4. Modelo Motivacional en las teorías socio-cognitivas de género	40
2.4.1. Modelo de Elección de Logro de Eccles y cols.	40
2.4.2. Críticas al modelo de elección de logro	43
2.5. Perspectiva Teórica en la presente investigación	44

Capítulo 3: Evolución histórica en la evaluación de la masculinidad y la feminidad

3.1. Modelo clásico de la congruencia	47
3.2. Modelo andrógino	49
3.3. Modelo Multidimensional	55

Capítulo 4: Identidades Masculinas y Escuela

4.1. Identidades masculinas y moda	58
4.2. Identidades masculinas y humor	58
4.3. Identidades masculinas y actitud negativa hacia el trabajo académico	59
4.4. Identidades masculinas y cuerpo	60

Capítulo 5: Identidades Masculinas en la EF, la Actividad Física y el Deporte

Capítulo 6: Estereotipos de Género en la EF, la Actividad Física y el Deporte

6.1. Investigaciones que relacionan los estereotipos de género y la participación en AFD	69
6.2. Investigaciones que relacionan los estereotipos de género y la motivación hacia la práctica de AFD	71
6.3. Investigaciones que relacionan los estereotipos de género y la percepción tipificada sexualmente de las actividades físico-deportivas	73

PARTE II: ESTUDIO DE CAMPO	79
Capítulo 7: Objetivos	83
Capítulo 8: Método	87
8.1. Diseño de la investigación	87
8.2. Población y Participantes	92
8.3. Fases en el proceso de la Investigación	94
8.4. Variables de Estudio	98
8.5. Instrumentos de medida	99
8.5.1. Inventario de Rol Sexual Infantil (CSRI) (Boldízar, 1991)	99
8.5.2. Cuestionario de Aceptabilidad Social de la Práctica de actividades físicas y deportivas para el profesorado y para el alumnado (Fernández García y cols., 2007)	100
8.5.3. Cuestionario sobre el tipo de actividad física o deporte realizado regularmente en el tiempo libre (Fernández García y cols., 2007)	101
8.5.4. Autoinforme de Motivos para la práctica de Ejercicio Físico (AMPEF) (Capdevila, Niñerola y Pintanel, 2004)	101
8.5.5. Los grupos de discusión	102
8.5.6. La entrevista semi-estructurada	103
Capítulo 9. Tratamiento y Análisis de Datos	105
9.1. Análisis Estadístico	105
9.2. Análisis de Contenido	106
Capítulo 10: Resultados	109
10.1. Resultados Secuencia I: El estudio cuantitativo	109
10.1.1. Caracterización de la muestra de estudiantes	109
10.1.2. Tipologías de Rol de Género	109
10.1.3. Tipologías de rol de género y Aceptabilidad Social de las AFD	110

10.1.4. Tipologías de rol de género y práctica físico-deportiva_____	117
10.1.5. Aceptabilidad de género y experiencia de práctica personal_	124
<hr/>	
10.1.6. Participación en Actividades Físico-deportivas_____	128
10.1.6.1. Frecuencia de Práctica Actividades Físicas y Tipologías de rol de género_____	128
10.1.6.2. Actividades Físicas practicadas, Tipologías de rol de género y Frecuencia de Práctica_____	129
10.1.7. Tipologías de rol de género y Motivos para la práctica de actividad físico-deportiva_____	142
10.2. Resultados Secuencia II: El estudio cualitativo_____	151
10.2.1.- Identidades Masculinas_____	151
10.2.1.1. Representación de las identidades masculinas en Preadolescentes_____	151
10.2.1.2. Representación de las identidades masculinas en las actividades físico-deportivas_____	157
10.2.1.3. Rasgos más valorados de las Identidades Masculinas durante la práctica de AFD_____	160
10.2.1.4. Rasgos más valorados de las Identidades Femeninas durante la práctica de AFD_____	164
10.2.1.5. Rasgos menos valorados de las Identidades Femeninas durante la práctica de AFD_____	166
10.2.1.6. Consecuencias ante la falta de representación de identidad masculina tradicional_____	166
10.2.1.7. Experiencias negativas durante la práctica de AFD entre iguales varones_____	169
10.2.1.8. Expresión de Sentimientos e Identidad Masculina_____	173
<hr/>	
10.2.1.9. Actividades físico-deportivas reafirmantes de la identidad masculina tradicional_____	175

10.2.2.- Identidades Masculinas y Estereotipos de Género en las actividades físico-deportivas	181
10.2.2.1.- Interés hacia las actividades físico-deportivas	181
10.2.2.2.- Importancia de la Educación Física	183
10.2.2.3.- Resolución de Conflictos durante las clases de EF	186
10.2.2.4.- Diferencias de género durante las clases de EF	192
10.2.2.5.- Contenidos de EF más importantes	195
10.2.2.6.- Contenidos de EF más trabajados	197
10.2.2.7.- Preferencia de actividades físico-deportivas según género	199
10.2.2.8.- Motivos que impulsan la práctica de actividades físico- deportivas en chicos	202
10.2.2.9.- Motivos que impulsan la práctica de actividades físico- deportivas en chicas	204
10.2.2.10.- Género y elementos curriculares	208
10.2.2.11.- Relación maestr@ de EF y alumno	209
10.2.2.12.- Diferencias de trato del maestr@ de EF según el género	210
10.2.2.13.- Expectativas de los chicos hacia el maestr@ de EF	211
10.2.2.14.- Expectativas de las chicas hacia el maestr@ de EF	212
10.2.2.15.- Expectativas del maestr@ de EF hacia el alumnado	213
10.2.2.16.- Evaluación de la EF según el género	214
10.2.3. Dilemas a Resolver	217
10.2.3.1. Chico en Actividad Físico-deportiva no estereotipada con Resultado Positivo	217
10.2.3.2. Chico en Actividad Físico-deportiva no estereotipada con Resultado Negativo	221
10.2.3.3. Chica en Actividad Físico-deportiva no estereotipada con Resultado Negativo	225

10.2.3.4. Chica en Actividad Físico-deportiva no estereotipada con Resultado Positivo_____	229
--	-----

Capítulo 11: Discusión, Conclusiones y Futuras líneas de Investigación_____ 235

11.1. Discusión y Conclusiones_____	235
-------------------------------------	-----

Sobre las diferentes tipologías de rol de género y la participación en actividades físico-deportivas

11.1.1. Tipo de actividad físico-deportiva y Frecuencia de práctica_____	235
--	-----

11.1.2. Motivos que impulsan la práctica de actividades físico-deportivas_____	237
--	-----

11.1.3. Aceptabilidad Social de diferentes Actividades Físico-Deportivas_____	241
---	-----

Sobre la conceptualización de la identidad masculina

11.1.4. Rasgos que definen la identidad masculina en el ámbito de la AFD_____	242
---	-----

11.1.5. Presión social ante la falta de representación de la Identidad Masculina Tradicional_____	244
---	-----

11.1.6. Actividades físico-deportivas reafirmantes de la Identidad Masculina Tradicional_____	246
---	-----

Sobre las identidades masculinas y los estereotipos de género en la EF, la actividad física y el deporte

11.1.7. Interés hacia la EF_____	248
----------------------------------	-----

11.1.8. Resolución de Conflictos durante las clases de EF_____	249
--	-----

11.1.9. Importancia de Contenidos de EF e Identidades Masculinas_____	250
---	-----

11.1.10. Preferencias de Contenidos de EF e Identidad de Género_____	251
--	-----

Sobre la perpetuación de los estereotipos de género en la EF por parte del profesorado

11.1.11. Estereotipos de género en la relación maestr@/alumn@_____	253
--	-----

11.1.12. Estereotipos de género y Programación Didáctica_____	254
---	-----

11.2. Futuras líneas de Investigación_____	255
--	-----

Anexos

Anexo 1: Cuaderno de Evaluación de las identidades masculinas en la actividad física y el deporte _____ 257

Anexo 2: Guión para los grupos de discusión _____ 261

Anexo 3: Ejemplo de categorización de un grupo de discusión _____ 263

Anexo 4: Árbol de análisis resultante de los grupos de discusión _____ 275

Anexo 5: Guión para las entrevistas _____ 291

Anexo 6: Ejemplo de categorización de una entrevista _____ 293

Anexo 7: Árbol de análisis resultante de las entrevistas _____ 305

Referencias Bibliográficas _____ 321

RESUMEN

En la presente tesis doctoral se encontrará una investigación referida a las *Identidades Masculinas: Estereotipos de Género y Participación en la Educación Física, la actividad física y el deporte*.

A modo de *Introducción* se recoge la idea de dónde nace la presente investigación y no es otra que la observación directa de mis clases de Educación Física. A menudo he observado la utilización de las clases de EF y de los patios de recreo como un lugar donde se desarrollan las identidades de género, no haciéndose de forma equilibrada e igualitaria, sino basándose en las jerarquías de poder de unos sobre otros. Durante la revisión bibliográfica se observó que la mayoría de los estudios se centraban en la mujer por diferentes aspectos como, por ejemplo, la escasa participación en la actividad físico-deportiva, los motivos por los que suelen practicar actividad físico-deportiva, la tipificación sexual de las actividades físico-deportivas o las actitudes hacia los contenidos propuestos en EF (J. Blández Ángel, E. Fernández García, & M. A. Sierra Zamorano, 2007; Fernández García et al., 2007; Koivula, 1999; Pelegrín Muñoz, León Campos, Ortega Toro, & Garcés de los Fayos Ruiz, 2012; Riemer & Visio, 2003). Dado que tanto a nivel nacional como a nivel internacional el estudio de las identidades de género centrado en el alumnado varón era escaso, se focalizó el objetivo de la investigación en las identidades masculinas.

Cuatro han sido los *objetivos* generales que han marcado las líneas básicas de la investigación. El primero se refiere a las relaciones que se establecen entre las variables tipologías de rol de género y participación en actividades físico-deportivas. El segundo objetivo profundiza en la definición y conceptualización de la identidad masculina en el alumnado pre-adolescente varón y en su profesorado de la EF. En el tercer objetivo se buscan las relaciones existentes entre las diversas identidades masculinas y los estereotipos de género en el ámbito de la EF, la actividad física y el deporte. Y el último objetivo describe la forma en que el profesorado de EF influye en la progresión o perpetuación de ciertos estereotipos de género ligados a la EF, la actividad física y el deporte.

La investigación ha seguido un diseño descriptivo-interpretativo con un modelo de investigación mixto basado en el método cuantitativo y en el método cualitativo. La

población que ha intervenido en el estudio fueron 937 alumnos varones matriculados en centros públicos de 5º y 6º de Primaria para la parte cuantitativa. En el estudio cualitativo se seleccionaron 48 alumnos que formaron 6 grupos de discusión, compuestos a su vez por ocho alumnos varones cada uno de ellos. También se mantuvieron 11 entrevistas individualizadas con su profesorado de EF. Los instrumentos de medida utilizados se basaron en la forma abreviada del Inventario de Rol Sexual Infantil (Boldízar, 1991), en el Cuestionario de Aceptabilidad Social de la Práctica de actividades físicas y deportivas para el profesorado y el alumnado (Fernández García, Blández Ángel, J., Sierra Zamorano, M. A., Camacho Moraño, M. J., Vázquez Gómez, B., Rodríguez Galiano, I. y cols., 2007), y en el Autoinforme de Motivos para la Práctica de ejercicio físico (Capdevila, Niñerola y Pintanel, 2004).

Los *resultados* más significativos se presentan basándose en el estudio cuantitativo por un lado y por otro en el cualitativo. El análisis estadístico muestra que en la mayoría de los deportes y las actividades físicas propuestas no existe relación entre las diferentes tipologías de rol de género y la aceptabilidad social de esos deportes y actividades físicas pues la mayoría del alumnado los considera *tanto para chicas como para chicos*, sin embargo, en 6 de los 23 deportes propuestos y en 4 de las 11 actividades físicas propuestas existe una relación significativa. Las tipologías masculina e indiferenciada son las que muestran un pensamiento más estereotipado al considerarlos en mayor medida como *apropiados principalmente para chicos* o *apropiados principalmente para chicas*.

Por otro lado, se da una relación significativa entre algunas tipologías de rol de género y haber practicado 11 de los 23 deportes propuestos y 4 de las 11 actividades físicas propuestas. De esta manera, en los deportes asociados culturalmente al género masculino es la tipología de identidad masculina la que mayores porcentajes de práctica acumula y en los deportes y actividades físicas asociados culturalmente al género femenino son los que menores porcentajes de práctica acumulan.

También se refleja que existe significación entre la aceptabilidad social de ciertos deportes y el haberlos practicado en alguna ocasión, así se refleja en 11 de los 23 deportes propuestos y en 8 de las 11 actividades físicas propuestas. El hecho de haber practicado en alguna ocasión ciertos deportes o actividades físicas asignadas tradicionalmente a un género conlleva un pensamiento menos estereotipado considerándolas *apropiadas tanto para chicas como para chicos*. Y el hecho de no haberlas practicado nunca conlleva un

pensamiento más rígido al considerarlas o *apropiadas principalmente para chicas* o *apropiadas principalmente para chicos*.

Existe una relación significativa entre practicar actividad físico-deportiva de forma regular y las tipologías de rol de género indiferenciada y andrógina, siendo los primeros los que no suelen practicar actividad físico-deportiva de forma regular y los segundos los que sí lo hacen habitualmente.

Por último el análisis estadístico arroja los datos relativos a los motivos por los que se practica actividad físico-deportiva en función de las diferentes tipologías de rol de género. Se han registrado diferencias significativas entre las tipologías de rol de género andrógina y masculina con respecto a la femenina e indiferenciada en los motivos competición, fuerza y resistencia y reconocimiento social.

Por otro lado los *resultados* relativos al análisis de contenido del estudio cualitativo giran en torno a las dimensiones *Identidades Masculinas* e *Identidades Masculinas y Estereotipos de Género en las actividades físico-deportivas*. Con respecto a la primera dimensión y cómo se representan las identidades masculinas la mayoría de los sujetos entrevistados considera que existe una gradación en función de las formas de hablar, de actuar, de pensar, de mostrarse con mayor habilidad en los deportes, del desarrollo muscular, de la exhibición de la fuerza ante los demás y de la práctica de actividades físico-deportivas asociadas tradicionalmente al género masculino.

En lo relativo a la representación de las identidades masculinas en el ámbito de la actividad física y el deporte se piensa que la práctica de ciertos deportes concede un puesto elevado en la jerarquía de identidades masculinas existentes. Estos deportes se caracterizan por favorecer el desarrollo de la fuerza, implican cierto riesgo y esfuerzo físico.

Los rasgos masculinos a los que los chicos conceden más importancia a la hora de practicar actividades físico-deportivas aluden a las capacidades físicas básicas, en general y a la fuerza, a la resistencia y a la velocidad, en particular. Se valora positivamente el desprecio por la delicadeza y el mostrarse habilidoso en ciertas disciplinas deportivas, como es ejemplo el fútbol.

Existe un acuerdo generalizado en que los chicos que no muestran los rasgos de personalidad representativos de la identidad masculina tradicional son sometidos a fuertes presiones que varían entre las faltas de respeto, los insultos, las agresiones físicas y el rechazo social.

Los resultados relativos a la segunda dimensión, *Identidades Masculinas y Estereotipos de Género en las actividades físico-deportivas*, reflejan la permanencia de ciertos estereotipos de género tales como que chicas y chicos no muestran el mismo interés hacia las actividades físico-deportivas, siendo el género masculino el que mayor interés muestra.

Se constata que la forma en que resuelven los conflictos chicas y chicos es diferente, los chicos tienden a utilizar formas más violentas derivadas de la competitividad procedente de los juegos y deportes, las chicas, sin embargo, utilizan mayoritariamente el diálogo y el diálogo mediado por un adulto.

Se evidencia que no todos los contenidos del área de EF se trabajan por igual en la programación anual priorizando los relacionados con los Juegos y Deportes y con las Habilidades y Destrezas y postergando los relacionados con las Actividades Artístico-Expresivas. Esto confronta con el estereotipo, que también se refleja en el estudio, de que los chicos muestran una mayor preferencia por los deportes de equipo que exijan esfuerzo físico y competición, y las chicas prefieren actividades artístico-expresivas que no impliquen ni contacto ni esfuerzo físico.

Con respecto a los motivos que impulsan la práctica de actividades físico-deportivas en chicos se ha puesto de manifiesto la importancia del aspecto físico entendido como desarrollo muscular de fuerza y resistencia. También se alude a la competición, al interés por dicho deporte y a la salud. Sin embargo, se cree que las chicas practican actividades físico-deportivas movidas por aspectos sociales, por la preocupación de la apariencia física en el sentido de estar o mantenerse delgada y también por el interés y la diversión.

Las *conclusiones* que cierran el presente trabajo se organizan en base a los cuatro objetivos indicados anteriormente. Con respecto al primer objetivo se destaca que existe una relación significativa entre practicar actividad física de forma regular y pertenecer a las diferentes tipologías de rol de género, siendo los andróginos el grupo que más

practica regularmente algún tipo de actividad físico-deportiva. La actividad físico-deportiva más practicada es el fútbol siendo la tipología masculina los que mayores porcentajes de práctica muestran. También existe una relación significativa entre la frecuencia de práctica y las tipologías de rol de género, siendo los grupos andrógino y masculino los que practican deporte con mayor frecuencia. Los motivos por los que los alumnos practican actividad físico-deportiva atienden al aspecto físico, en términos de desarrollo muscular de fuerza y resistencia, a la competición o por cuestiones relacionadas con la salud o el interés hacia la materia. Sin embargo la aceptabilidad social de la mayoría de los deportes no guarda relación significativa con las diferentes tipologías de rol de género, la mayoría de deportes propuestos son considerados como actividades neutras, lo que supone un avance en el pensamiento estereotipado de género.

En relación al segundo objetivo se considera que la identidad masculina es un constructo que evoluciona con el tiempo y posee diferentes gradaciones. Esta se legitima a través de la práctica de actividades físicas aceptadas socialmente al sexo masculino y poseyendo destreza motriz. Entre las características que definirían la identidad masculina, dentro del ámbito de la actividad física y el deporte, se encuentran las capacidades físicas básicas exceptuando la flexibilidad que son utilizadas como herramientas para medirse ante el grupo de iguales. El alumnado que carece de estas atribuciones se le somete a agresiones físicas, insultos, faltas de respeto y exclusión social. Existen ciertos deportes que solo por el hecho de practicarlos conceden automáticamente un puesto alto en la jerarquía de identidades masculinas, son muestra de ello los deportes de contacto, las artes marciales, algunos deportes de equipo y los deportes de riesgo.

Sobre el tercer objetivo decir que se siguen manteniendo los estereotipos de género más vigentes tales como que los chicos muestran mayor interés que las chicas en la práctica de actividades físico-deportivas, la resolución de conflictos se lleva a cabo de una forma más violenta por parte de los chicos que de las chicas y que los chicos prefieren deportes de equipo donde se competición y muestra de destreza deportiva frente a las chicas que se sienten más motivadas por actividades artístico-expresivas con bajos componentes de esfuerzo y contacto físico.

Por último y en relación al cuarto objetivo el profesorado considera que ofrece el mismo trato a su alumnado independientemente del género, aun así se evidencia que permanecen ciertas diferencias tales como mayor exigencia del alumnado varón en las clases, sentimiento paternalista hacia el alumnado femenino y a tener menores expectativas de éxito en el alumnado femenino. Por otro lado, el profesorado tiende a incluir la coeducación a nivel metodológico dentro de sus programaciones, sin embargo y de forma menos generalizada apenas se tiene en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos de la programación anual tendiendo hacia los contenidos relacionados con los Juegos y Deportes y dejando de lado los relativos a la Expresión Corporal.

SUMMARY

This doctoral dissertation is a study on *Masculine Identities: Gender Stereotypes and Participation in Physical Education, physical activities and sports*.

In the *Introduction*, I explain the origins of the study, which is actually the direct observation of my Physical Education classes. I have often seen how gender identities develop in Physical Education classes and in the playground, not based on a balanced and equal manner, but rather on the power hierarchies of some children over others. During my literature review, I realized that most of the studies focused on women, albeit in different aspects, such as the low participation in physical and sporting activities, the reasons why they usually engage in physical and sporting activities, how physical and sporting activities are perceived from a gender point of view or the attitudes towards the proposed contents of Physical Education (J. Blández Ángel et al., 2007; Fernández García et al., 2007; Koivula, 1999; Pelegrín Muñoz et al., 2012; Riemer & Visio, 2003). Given that, both at national and international level, the study of gender identity on male students was limited, my research objective was focused on masculine identities.

There are four general objectives that represent the foundations of this research. The first one explores the relation established between the two variables: typologies of gender role and participation in physical and sporting activities. The second objective delves into the definition and conceptualization of the masculine identity in the pre-adolescent male student body and their Physical Education teachers. The third objective aims to find the existing relation between the different typologies of masculine identity and the gender stereotypes in the field of Physical Education, physical activities and sports. The last objective describes the role played by the Physical Education teachers in the development or perpetuation of certain stereotypes linked to Physical Education, physical activities and sports.

The research followed a descriptive-interpretative design, with a mixed research approach based on the quantitative and qualitative methods. In the qualitative part, 937 male students from the 5th and 6th year of public primary schools participated. In the quantitative study, 48 students were selected and put into 6 discussion groups, each comprising 8 male students. 11 individual interviews were also conducted with their Physical Education teachers. The measuring instruments were the abbreviated *Children's*

Sex Role Inventory (Boldízar, 1991), *the Social Acceptability of the Practice of Physical and Sporting Activities for Teachers and Students Questionnaire* (*Cuestionario de Aceptabilidad Social de la Práctica de actividades físicas y deportivas para el profesorado y el alumnado*) (Fernández García, Blández Ángel, J., Sierra Zamorano, M. A., Camacho Moraño, M. J., Vázquez Gómez, B., Rodríguez Galiano, I. y cols., 2007), and *the Reasons for the Practice of Physical Activities Questionnaire* (*Autoinforme de Motivos para la Práctica de ejercicio físico*) (Capdevila, Niñerola y Pintanel, 2004).

The most significant *results* are presented separately, based on the quantitative study and on the qualitative study. The statistical analysis shows that for most of the proposed physical and sporting activities there is no relation between the different typologies of masculine identity and the social acceptability of those activities, as the majority of the students consider them suitable for *both boys and girls*. However, in 6 of the 23 proposed sports and in 4 of the 11 physical activities, there is a significant relation. The masculine and undifferentiated typologies show a more stereotyped thinking, as they consider these activities either *mostly suitable for boys* or *mostly suitable for girls*.

Furthermore, there is a significant relation between some typologies of masculine identity and having practiced 11 of the 23 proposed sports and 4 of the 11 proposed physical activities. Thus, for sports culturally associated with the male gender, the masculine identity shows the highest percentage of engagement; while in the sports culturally associated with the female gender, this typology is the one with a lower percentage of engagement.

There is also evidence of an existing relation between the social acceptability of certain sports and having practiced them at some point, as shown for 11 of the 23 proposed sports and 8 of the 11 proposed physical activities. The fact of having practiced certain sports or physical activities traditionally assigned to one gender leads to a less stereotyped thinking, considering them *suitable for both girls and boys*. Likewise, the fact of having never practiced these sports or physical activities leads to a more fixed thinking, considering them *mostly suitable for boys* or *mostly suitable for girls*.

There is a significant relation between practicing physical and sporting activities and the undifferentiated and androgynous typologies of masculine identity. The first

group does not usually practice physical and sporting activities on a regular basis, while the second group does.

Finally, the statistical analysis shows data related to the reasons for practicing physical and sporting activities based on the different typologies of masculine identity. There are significant differences between the androgynous and masculine typologies of masculine identity, and the feminine and undifferentiated typologies for the following reasons: competition, strength and resistance, and social recognition.

On the other hand, the *results* related to the analysis of the qualitative study revolve around the concepts *Masculine Identities* and *Masculine Identities and Gender Stereotypes in the Sporting and Physical Activities*. In regards to the first aspect and the way the masculine identities are represented, most of the interviewed subjects consider that there are different stages based on the way of speaking, acting, thinking, on showing greater sports skills, on the muscular development, on the display of strength in front of others, or the practice of sporting and physical activities traditionally linked to the male gender.

Regarding the representation of masculine identities in the field of sporting and physical activities, it is thought that the practice of certain sports leads to a high position in the existing hierarchy of masculine identity typologies. These sports imply certain risks and physical effort and favor the development of strength.

The masculine characteristics considered to be of most importance by the male students when practicing sporting and physical activities are related to the basic physical abilities, in general, and to strength, resistance and speed, in particular. Showing little softness and good skills in certain sports, such as soccer, is valued positively.

There is a general agreement that boys that do not show the representative personality traits of the traditional masculine identity are subject to strong pressures which range from disrespect to physical assault and social rejection.

The results related to the second concept, *Masculine Identities and Gender Stereotypes in the Sporting and Physical Activities*, reflect the permanence of certain gender stereotypes, such as boys and girls not showing the same interest towards sporting and physical activities, the male gender being the one that shows a higher interest.

It is shown that the conflict-solving strategies are different for boys and girls. Boys tend to use more violent ways derived from the competitiveness in sports and games, while girls use mostly dialogue and adult-mediated dialogue.

The results also demonstrate that not all the contents of the Physical Education area are equally developed in a curriculum which prioritizes those related to Sports and Games and with Skills and Abilities, over those related Artistic-Expressive Activities. This fact is confronted with the stereotype, also reflected in the study, that boys show a preference for team sports which require physical effort and competition, while girls prefer artistic-expressive activities which do not imply physical effort or contact.

With regards to the reasons behind the practice of sporting and physical activities in boys, the importance of physical appearance understood as the muscular development of strength and speed is evident. There is also reference to competition, interest for such sport and health condition. However, it is believed that girls practice sporting and physical activities because of social reasons, concern for physical appearance in the sense of being or staying thin, and also for interest and fun.

The *conclusions* closing this research are organized based on the four objectives described above. Regarding the first objective, the significant relation between the practice of physical activities on a regular basis and pertaining to the different typologies of masculine identities, the androgynous being the group which most practices some kind of sporting or physical activity on a regular basis, is highlighted. Soccer is the most practiced activity, the masculine typology showing the highest percentage of practice. There is also evidence of a significant relation between the frequency of practice and the masculine identity typologies, the androgynous and masculine being the groups that most frequently practice sports. The reasons why students engage in sporting and physical activities are related to physical appearance, in terms of muscular development of strength and speed, competition or aspects related to health or interest towards the activity. However, the social acceptability of most of the sports does not show any significant relation with the different typologies of masculine identity. Thus, most of the proposed sports are considered neutral activities, showing some progress in gender stereotyped thinking.

With regards to the second objective, the masculine identity is considered to be a construct that evolves through time and has different gradations. This identity is legitimized through the practice of physical activities socially associated with the male gender and showing motor skills. Among the characteristics which define the masculine identity, in the field of sporting and physical activities, we can find the basic physical abilities, except flexibility, which are used as instruments to size each other up in the peer group. The students who lack these characteristics are subject to physical abuse, insults, disrespect and social exclusion. Practicing certain sports automatically ranks highly in the hierarchy of masculine identities, such as contact sports, martial arts, team sports and high-risk sports.

As regards the third objective, we can affirm that the more relevant gender stereotypes are still maintained, such as boys showing more interest than girls in the practice of sporting and physical activities, boys resolving conflicts in a more violent way than girls, and boys showing preference for team sports with competition and display of sport skills, while girls are more motivated by artistic-expressive activities with low and physical effort and contact.

Finally and regarding the fourth objective, the teachers consider that they treat all their students equally, regardless of gender. Nevertheless, it is evident that some differences persist, such as being more demanding with the male students in classes, showing a paternalist attitude and lower expectations of success towards the female students. On the other hand, coeducation is usually included by the teachers in their programming at the methodological level, but this is rarely taken into consideration when selecting the contents of the curriculum, when they tend to prioritize the contents related to Games and Sports and to ignore those regarding Body Language.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio surge de la observación directa de mis alumnos durante las clases de Educación Física. Desde hace algún tiempo vengo observando casos concretos de alumnos los cuales no cumplen las expectativas que sus compañeros imponen para con el rol masculino. Se trata de alumnos que no se desenvuelven con soltura en actividades reconocidas socialmente “de chicos”, sometidos a presiones muy elevadas por parte de sus propios compañeros, de sus familias o incluso del profesorado. Pronto he sido consciente de la similitud de la situación para con el otro sexo. A menudo también existe el mismo problema pero a la inversa, es decir, se encuentran chicas que dedican su tiempo libre a realizar actividades físicas que no son reconocidas “para chicas” dándose también situaciones de tensión y de poca comprensión por parte del grupo de iguales. Inmersa en la revisión bibliográfica encontraba, de unos años a esta parte, numerosos estudios que pretendían poner de manifiesto la escasa participación deportiva de las chicas en las actividades físico-deportivas, en general y en las clases de EF, en particular. Tales esfuerzos han producido un cambio en el pensamiento y en las conductas femeninas, no existiendo paralelismo en las conductas masculinas. La coeducación se ha centrado en favorecer a las chicas siendo los grandes olvidados los chicos que no se ajustan al canon tradicional. Es hora de que la educación trabaje conjuntamente con chicas y chicos sin olvidar que la identidad de género se construye paralelamente apoyándose una en la otra, no por oposición como se ha creído de forma popular (Lang, Greig, & Connell, 2009).

Es necesario fomentar y reivindicar desde las escuelas otras maneras de vivir y entender la masculinidad, formas menos violentas de resolución de conflictos alejadas de los estereotipos tradicionales, formas que desarrollen un pensamiento crítico hacia actos violentos, basadas en el respeto mutuo, no en el desarrollo de unas identidades masculinas sobre otras.

La visión unidimensional de la identidad masculina tradicional se ha sustentado por el desarrollo de la fuerza y el poder, por la misoginia y la homofobia, por la conquista sexual, por la represión de los sentimientos y las emociones, por el liderazgo, por el éxito, por el dinero. Nuevas formas de identidad masculina, alternativas y heterogéneas, están emergiendo gracias a los cambios sociales y culturales que se han

dado en occidente, divorcios, nuevos modelos familiares, insurgencia femenina... (Lomas, 2007). Desde la escuela, como espacio socializador primario, hay que democratizar las relaciones de género permitiendo el desarrollo de nuevas identidades de género tanto masculinas como femeninas.

Por todo ello se reflexionará sobre las diferentes identidades masculinas en el ámbito de la actividad física y el deporte así como en las clases de Educación Física. Se vincularán con los estereotipos de género vigentes en la práctica de la Educación Física escolar, la actividad física y el deporte tanto por parte del profesorado que imparte la disciplina como por parte de alumnado que la recibe. Las maestras y maestros tenemos una poderosa herramienta de cambio entre nuestras manos, a lo largo de los días, semanas y meses que conforman el curso escolar debemos poner en marcha acciones que fomenten la aparición de nuevas identidades de género basadas en el respeto y en la no violencia.

Tal y como expresó Talbot (1990) el propósito general que se pretende con esta tesis doctoral se desarrollaría a través de unas estrategias de acción divididas en tres fases, aunque en la presente sólo se atenderán a las dos primeras:

1ª.- Dar visibilidad a lo oculto; se pretende poner de manifiesto conductas que habitualmente suceden durante las clases de EF y durante las horas de recreo por parte de ciertas identidades masculinas y de las que todo el profesorado ha recaído alguna vez pero de las que apenas existen referencias bibliográficas a las que recurrir.

2ª.- Legitimar los asuntos de interés; una vez conscientes de la problemática existente con ciertas identidades masculinas se pretende que el profesorado otorgue la importancia debida a sus actuaciones como docentes, siendo necesario invertir en una formación específica que invite a la autocrítica de la práctica docente y así influir en sus contextos de acción inmediata.

3ª.- Desarrollar propuestas de acción pedagógica; tras los resultados obtenidos en esta y en otras investigaciones sobre las identidades de género el reto se presentaría en desarrollar y poner en marcha programas implicados con la integración de identidades de género alternativas y heterogéneas.

La estructura del trabajo se desarrolla a lo largo de dos grandes apartados, por un lado el marco teórico y el estado de la cuestión y por otro el estudio de campo. Ambos están configurados a partir de capítulos que desarrollan con mayor concreción los temas a investigar.

PARTE I

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

PARTE I: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Dado que este gran apartado se compone de seis capítulos se explicarán brevemente para que el lector se haga una idea general de lo que puede encontrar en cada uno de ellos.

El primer capítulo tratará de explicar y delimitar conceptualmente los términos con los que se va a trabajar durante la investigación intentando dotar de claridad la posterior comprensión.

En el segundo capítulo se recogerán las teorías que explican la identidad de género en las que se ha apoyado el estudio. Decir que la presente investigación no se ha apoyado en único modelo sino que ha bebido tanto de aportaciones del cognitivismo, de aportaciones ofrecidas por el modelo social así como del modelo motivacional. Todas ellas nos ofrecen ideas sobre las que elaborar nuestra propia perspectiva teórica, la cual queda reflejada al finalizar este segundo capítulo.

El tercer capítulo intenta reflejar la evolución que ha sufrido a lo largo del tiempo la medición de los constructos masculinidad y feminidad. Esta evolución histórica se centra fundamentalmente a partir del siglo XX donde se comienzan a realizar mediciones y registros sobre lo que representan la feminidad y la masculinidad en el ámbito de la psicología, pasando de un modelo clásico de la congruencia a un modelo andrógino en los años 70 y posteriormente a un modelo multidimensional. En este apartado se pueden encontrar tanto la evolución que han sufrido los constructos teóricos como los instrumentos para su evaluación.

El cuarto capítulo es el encargado de recoger las investigaciones más relevantes que se realizan en el marco escolar y se vinculan con el desarrollo de las diversas identidades masculinas, en el seno teórico de las aportaciones feministas que pertenecen al modelo social de identidad de género.

El estudio se centrará en el ámbito de la educación física escolar y de la actividad físico-deportiva exponiendo las principales investigaciones llevadas a cabo en relación a la identidad masculina, en el quinto capítulo del marco teórico.

Por último, el sexto capítulo trata de recoger los resultados más relevantes en cuanto al estudio de los estereotipos de género relacionados con la participación, la motivación y la tipificación sexual de las actividades físico-deportivas.

CAPÍTULO 1: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

A lo largo del estudio de la documentación bibliográfica revisada, se ha percibido que en función del enfoque teórico que se siga, se habla de unos conceptos u otros, tratándolos a veces, como si se trataran de la misma realidad. Esto ha llevado a lo largo del tiempo a una falta de claridad conceptual en las investigaciones referidas al sexo y al género.

Con la intención de aclarar los conceptos que posteriormente se utilizarán en el estudio, se dará paso a establecer las diferencias fundamentales entre sexo y género, al entenderse que estos ámbitos no gozan de claridad conceptual, incluso actualmente.

Se han encontrado cuatro enfoques dispares a la hora de entender cada una de estas categorías: así existe una tendencia que considera que el género debe sustituir al sexo; por otro lado se han encontrado autores que defienden que lo que se ha llamado género (recientemente) debería volver a llamarse sexo, puesto que la moda género no ha supuesto avances significativos dentro del mundo científico. Otra de las corrientes asume que los conceptos género y sexo son sinónimos y deberían usarse indistintamente; y por último, la corriente con la que me siento identificada es con aquella que apuesta por considerar que el sexo y el género hacen referencia a dos campos de conocimiento diferentes, aunque con cierto grado de solapamiento y complementariedad derivado del morfismo sexual que ambas comparten (Fernández Sánchez, 2011).

Se entenderá que “el sexo hace referencia a las cuestiones biológicas, de carácter físico-anatómico que diferencian a mujeres de hombres, como los aparatos reproductores, los cromosomas y las gónadas” (Cortés, 2004, p. 27). El género, sin embargo, “se refiere al conjunto de expectativas y comportamientos que la sociedad asigna y espera en función de su pertenencia al sexo masculino o femenino” (Colás, 2007, p. 152). Es decir, sexo se refiere a las características biológicas que identifican a las personas como varones o hembras, mientras género es una construcción social del sexo biológico por la que se prescriben diferentes papeles y responsabilidades. Según Barberá (1998) el sexo se corresponde con el par varón/mujer y a menudo se considera una variable dicotómica, estable y unidimensional; sin embargo, el género se corresponde con el par femenino/masculino catalogándose como una variable continua, relativamente inestable y multidimensional. La característica dicotómica del sexo se debe

a que no puede pertenecerse a ambas categorías a la vez, la estabilidad viene dada en la medida que desde el nacimiento esta categoría suele permanecer a lo largo del ciclo vital, por último la unidimensionalidad del concepto se debe a la posesión de determinados órganos genitales. Por la contra, en el caso del género hablamos de una variable continua porque admite gradación, es decir, se puede ser más o menos femenina o más o menos masculino. El género es relativamente inestable porque el concepto de feminidad/masculinidad va evolucionando en función de nuestro desarrollo y en base a las características contextuales y experienciales, por último, el carácter multidimensional del género hace referencia a la conjunción tanto de rasgos de personalidad, rasgos físicos, de conducta, valores sociales, etc.

1.1. Identidad Sexual

Stoller, R. (1968) citado por Fernández (1996), define la identidad sexual como la percepción sobre la permanencia del sexo biológico, que determina si una persona es macho o hembra. Barberá y Lafuente (1996, p. 237), amplían el concepto, señalando que “la identidad sexual es el proceso por el que cada persona se sabe perteneciente a un determinado grupo de adscripción sexual (el de varones, mujeres o el de personas ambiguas)”. Se entenderá la identidad sexual como la elaboración cognitiva que ambos sexos realizan tomando como punto de partida la conciencia de su propia imagen corporal y de su sexo morfológico. Esto conlleva un proceso de autopercepción y convicción de pertenencia a un sexo determinado (Maccoby, 1990). La identidad sexual hará referencia a la autocategorización como hombre o mujer en base a su sexo biológico (García-Leiva, 2005). El proceso por el cual los individuos adquieren la identidad sexual irá estrechamente ligado al proceso de identidad de género, entremezclándose incluso en las primeras etapas preescolares.

1.2. Tipificación Sexual

Hace referencia al grado en que los comportamientos se adecúan a los patrones prescritos por una sociedad para un sexo determinado, etiquetándose como masculinos o femeninos (Isabel Martínez Benlloch & Bonilla Campos, 2000). Para Mischel (1973) la

tipificación sexual implica un proceso por el cual los sujetos aprenden a diferenciar las conductas tipificadas sexualmente para una determinada cultura, posteriormente generalizarán esas experiencias de aprendizaje a situaciones nuevas y finalmente practicarán esas conductas.

1.3. Identidad de Género

La identidad de género es la autclasificación como hombre o mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer (López, 1988a). Este proceso implica comprender previamente la tipificación sexual, es decir, cada individuo necesitará adquirir las creencias, valores y actitudes que se consideran adecuadas para un determinado sexo en una cultura determinada para posteriormente adquirir una identidad de género.

La identidad de género debe ser entendida como el resultado de un proceso evolutivo por el que cada individuo extrae las normas sociales imperantes de ese momento y para ese contexto en relación al dimorfismo sexual. En este proceso que se realiza durante la infancia tienen gran influencia los agentes socializadores, como la familia o la escuela. Los modelos materno y paterno, les irán dando información sobre los roles de género y así a través de la observación irán acumulando aprendizaje de las relaciones que se establecen entre los miembros de su familia. La escuela también tendrá un papel protagonista en la contribución al proceso de identidad (Barberá, Martínez Benlloch, & Pastor, 1983). No debemos confundir la identidad de género con los comportamientos que la sociedad espera de un determinado sexo, así una persona que no se ajuste a los estereotipos sexuales, podría tener perfectamente definida su identidad de género.

1.4. Procesos de Identidad de Sexual y de Género

Los procesos de identidad sexual y de género han de entenderse como compartimentos interdependientes que evolucionan paralelamente a lo largo de toda la vida.

Thompson (1975) nos habla de un triple proceso que realiza todo individuo durante la etapa preescolar, en la adquisición de la identidad sexual y de género:

- Considera que hacia el año y medio de vida las niñas y los niños reconocen que hay dos tipos de vestidos, peinados, actividades, juguetes, etc.
- Cree que entre los dos y tres años, las niñas y los niños se autclasifican dentro de uno de estos dos tipos (yo soy como).
- A partir de los tres años, ambos utilizan esa etiqueta para definir sus preferencias, actividades, etc. Valorando positivamente lo que la sociedad considera como propio del sexo con el que el niño se ha autclasificado.

Durante esta primera etapa preescolar, los niños clasifican a los sujetos indistintamente basándose en elementos de la identidad sexual (diferencias biológicas) como en elementos de la identidad de género (asignaciones culturales). Si existe contradicción entre ambas, suelen dar más peso a las características de género, es decir, en función de la vestimenta, el peinado, los adornos, las actividades tipificadas... (López, (1988b).

En un segundo período que abarcaría la niñez intermedia y la adolescencia, López (1988a) considera que también tendría lugar un triple proceso en el que se afianzará la identidad sexual y de género:

- El conocimiento y la consistencia de los estereotipos de género aumentarán progresivamente hasta la adolescencia.
- Conservación de la identidad sexual y de género; hasta los 6-8 años no son conscientes de que la identidad sexual permanecerá constante para toda la vida. Según Huston (1983) para considerar consolidada la identidad sexual y de género deben concienciarse de que:
 - o No se puede cambiar de identidad por propia voluntad.
 - o La identidad es estable a lo largo del tiempo
 - o Es consistente a pesar de los cambios en la apariencia o en la actividad.

- Distinción de la identidad sexual y de género, entendiéndose como distinción entre la anatomía corporal (genitales) y aspectos ornamentales (vestidos, adornos...) y actividades tipificadas socialmente.

Entre los 3 y los 7 años se constata que tiene lugar la primera identidad sexual, es decir, percibirse y concebirse como niño, niña o sujeto ambiguo, clasificarse como tal dentro de su categoría, clasificar a los demás, ser conscientes de que el cambio en las apariencias no conlleva a un cambio en su condición de pertenencia a un determinado morfismo ni para sí mismo, ni para los demás. Junto con esta primera identidad sexual tiene lugar la correspondiente identidad de género, es decir, el grado de identificación con los papeles asignados por una determinada sociedad a la condición de su específico morfismo sexual. Por tanto la identidad de género necesariamente ha de fundamentarse en la identidad sexual; el razonamiento de los niños sería sencillo: puesto que soy mujer o varón, he de identificarme y mostrar aquellos comportamientos idóneos para las mujeres o los varones, de esta forma, las personas que me rodean alabarán mi comportamiento, si son adultos, y me admitirán en su grupo más fácilmente (Fernández Sánchez, 2004).

Seguiremos el enfoque propuesto por Fernández (1988) en el proceso de la identidad sexual y de género, a través de este cuadro-resumen.

Figura 1. Modelo evolutivo de tipificación sexual y de género (Fernández, 1988)

Hitos Evolutivos	Tareas de Investigación	Edad	Agentes socializadores
Polimorfismo sexual	Concordancia/discordancia entre los distintos niveles: desarrollos mayoritarios y minoritarios	Embarazo	Factores biológicos y ambientales
Asignación sexual/género	Comportamientos determinados por tales asignaciones	0-2	Morfismo sexual, médicos, familiares adultos e infantiles, medios de comunicación.
Discriminación Sexual/Género	Discriminación y categorización propia y de los demás	2-3	Familiares adultos, otros niños, sistemas educativos, medios de comunicación.
Identidad sexual/género	Identidad, preferencia, adopción	3-7	Sistemas educativos, medios de comunicación, familiares adultos, otros niños.
Constancia/Flexibilidad sexual/género	Afianzamiento de la conservación sexual. Rigidez o flexibilidad	7-11	Pares del mismo sexo, sistemas educativos, medios de comunicación, familia.
Redefinición sexual/género	(Des)Adaptación a los cambios corporales (morfismo sexual). (Des)Adaptación en el ámbito del	11-20	Morfismo sexual, pares de uno y otro sexo, sistema educativo, medios de comunicación, familia.

		género.		
Vivencia sexual/género	adulta	(In)Satisfacción en las relaciones sexuales y de género.	20-50	Pares de uno y otro sexo adultos, la pareja, los medios de comunicación.
Reajuste sexual/género		Asimilación de los cambios corporales y de las nuevas realidades de género	50-	Morfismo sexual, cambios profesionales, pareja, pares adultos, medios de comunicación, hijos.

A través de esta concepción el polimorfismo sexual tiene cabida, no sólo las mujeres y los varones, sino también todos aquellos individuos ambiguos que dada su genética específica no pueden englobarse dentro del dimorfismo imperante. En la segunda columna se tratan los principales temas de investigación dentro del proceso de identidad sexual y de género. La columna de la edad la entenderemos como aproximada, debido a la gran variabilidad entre sujetos, para que sirva de guía en la consecución de hitos evolutivos. Por último, la columna de agentes socializadores se muestran en orden de importancia para cada momento evolutivo (Fernández, 1998).

1.5. Roles de Género

En la literatura psicológica se han utilizado a menudo los términos rol sexual y rol de género como sinónimos, contribuyendo a la gran confusión terminológica existente hoy en día. El término rol sexual se ha empleado para referirse a los papeles sociales asignados según el sexo biológico, podrían entenderse aquellos patrones de comportamiento que sólo un sexo puede hacer debido a sus diferencias biológicas, como amamantar a las criaturas (Bonilla Campos, 1998). “El término rol de género se refiere a esas definiciones sociales o creencias acerca del modo en que varones y mujeres difieren en una sociedad dada, y que funcionan como mecanismos cognoscitivos y perceptivos por los cuales la diferenciación biológica se convierte en una diferenciación social, que delimita los contenidos de la feminidad y la masculinidad” (Bonilla Campos, 1998, p. 149).

Los roles de género deben ser entendidos como el amplio repertorio de comportamientos y valores que, cada cultura y para cada momento histórico, delimitan el campo de la masculinidad y la feminidad, siendo adquiridos a través del proceso de socialización (Isabel Martínez Benlloch & Bonilla Campos, 2000). Entre ellos

destacaremos los propuestos por Parsons y Bales (1955) orientación de rol instrumental o expresiva o la establecida por Bakan (1966) orientación de rol agency o comunal, que más adelante serán explicadas.

1.6. Estereotipos de Género

Podemos entender los estereotipos de género como un sistema de creencias compartidas acerca de los grupos de hombres y mujeres en general o sobre las características de masculinidad y feminidad por ellos desarrolladas. A menudo funcionan como una guía de lo que se espera que se haga sostenido por la estructura social a la que se pertenezca. (Kite, 2001)

Sin embargo los estereotipos de género también pueden entenderse como un sistema de ideas distorsionadas que interfieren en la percepción adecuada de las características de masculinidad y feminidad. La referencia estereotipada a los hombres o a las mujeres favorece la tendencia a representarlos en grupos internamente homogéneos, por ejemplo, los hombres son todos unos machistas. Y totalmente diferenciados entre sí, por ejemplo, las mujeres son sensibles mientras que los hombres se caracterizan por su falta de sensibilidad (Barberá & Martínez Benlloch, 2004).

Los sistemas de creencias no se limitan a describir lo observado aunque sea esquemáticamente (función descriptiva), sino que sobre todo cumplen una función prescriptiva, referida a lo que “debe ser” y lo que “debe hacerse”. El componente prescriptivo de un estereotipo está siempre sostenido por la estructura social. Es la representación que cada cual se plantea de cómo los demás piensan que debe comportarse. Sin embargo, existe una presión social que contribuye a no salirse de lo normativamente establecido. De este modo, los estereotipos se ofrecen como modelos comportamentales que marcan la conducta a seguir.

Por tanto, para Barberá (2004) los estereotipos de género como esquemas simplificados de conocimiento tienen una función adaptativa clara, facilitando la información del entorno aunque ésta tenga que ser de forma esquemática e inexacta. Cuando el esquema deja de ser funcional para transmitir conocimiento y se convierte en

una estructura rígida que dificulta la percepción de la diversidad humana, su utilidad desaparece y pasa a convertirse en un criterio de discriminación social.

En su sentido negativo, los estereotipos de género, pueden relacionarse con prejuicios y discriminación. En su sentido positivo, pueden entenderse como simplificaciones que hace la mente para generalizar, adscribiéndose a las personas ciertas características por pertenecer a un sexo determinado. Se utilizan como “atajos mentales” consiguiendo finalmente exagerar las diferencias reales entre los grupos. Los estereotipos de género presentan tal fuerza en la sociedad, que se convierten a menudo, en creencias consolidadas de los roles sexuales (Isabel Martínez Benlloch & Bonilla Campos, 2000).

Williams y Best (1990) diferencian entre *estereotipos de rol de género* y *estereotipos de rasgos de género*. Los primeros hacen referencia a las creencias en torno a las actividades que son más apropiadas para varones y mujeres. Los segundos, serán entendidos como las características psicológicas que se atribuyen en función del sexo del individuo.

Finalmente, y presentados brevemente los conceptos principales que están relacionados con esta investigación, se quiere hacer especial hincapié en entender paralelamente los constructos sexo y género. Partiremos de que no son sinónimos, como tradicionalmente se han entendido, sino que se construyen e interaccionan conjuntamente uno a partir del otro y es por ello, que a veces existe cierta dificultad en deslindarlos. Así, Russo y Green (1993) recomiendan que en la investigación sobre las diferencias entre los sexos y el género, se contemple la complejidad del sujeto psicológico, la plasticidad del cerebro durante la primera infancia y se analicen tanto las fuentes de variabilidad individual como los efectos de la cultura en la formación de la subjetividad. Intentaremos seguir las recomendaciones de estos autores a través de la aproximación cualitativa que propongo en la investigación.

A continuación se describirán las corrientes psicológicas que fundamentan y sobre las que se ha apoyado el estudio de la identidad masculina en el ámbito de la Educación Física escolar, la actividad física y el deporte.

CAPÍTULO 2: TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

Desde la perspectiva de la psicología evolutiva, la identidad de género ha sido tratada tradicionalmente por las principales corrientes, las cuales, analizan los procesos psicológicos, factores sociales y contextuales que intervienen en la construcción interactiva de la identidad de género. En el presente apartado se realizará un breve resumen de las aportaciones de las mismas, lo que nos ayudará a situar las teorías sobre las que se apoyará la posterior investigación. Nos centraremos en el cognitivismo y en los modelos de interacción socio-cognitiva, estudiando con mayor profundidad los nuevos enfoques que han surgido dentro de estas corrientes en la actualidad, así como en el modelo motivacional de elección de logro y en algunas aportaciones feministas que a continuación se detallarán.

2.1. Aportaciones del Cognitivismo

Las teorías cognitivas se centran en los procesos internos del sujeto para explicar el proceso de identidad de género (García-Leiva, 2005). Dentro de estas teorías existen dos líneas de trabajo, la tendencia genético-evolutiva (Piaget, 1966); (Kohlberg, 1966) y la basada en el concepto del esquema de género (S. Bem, 1981); (Markus, Crane, Berstein, & Siladi, 1982). Para ambas el elemento central en el proceso de construcción de la identidad de género es la autocategorización del sujeto (López, 1988a). Ambas comparten la estabilidad del constructo género y el papel protagonista de la persona en el proceso identitario.

2.1.1. Teorías Genético-Evolutivas

Las aportaciones de Kohlberg (1966) son paralelas a las de Piaget (1966), en el sentido de establecer una serie de periodos en el desarrollo de la identidad de género. Para este enfoque la evolución de la inteligencia es la que determina el desarrollo/constancia de la identidad de género, obviando la maduración de los instintos y las presiones ejercidas por los agentes socializadores (Kohlberg & Ziegler, 1967).

Las etapas por las que todo individuo evoluciona en relación a la identidad de género pasan por: el *etiquetaje*, la cual se produce en torno a los dos años y a

través de la cual el sujeto es capaz de autocategorizarse y de categorizar a los demás en mujeres y hombres. De los 2 a los 5 años se da la siguiente etapa, la *estabilidad*, en la que el individuo comprende que esa categoría va a permanecer constante a pesar de los cambios superficiales. Por último, y coincidiendo con el período de las operaciones concretas, se da la *constancia de género*, en la que el sujeto asimila la constancia de género a pesar de la variabilidad situacional (Kohlberg, 1966). A partir de entonces, los individuos aprenderán los papeles y estereotipos sexuales de las personas que los rodean y al ir madurando a nivel cognitivo, igual que sucede con el desarrollo moral, cabe pensar que los sujetos tendrán mayor flexibilidad en torno a los roles, estereotipos y actitudes sexuales determinados socialmente (J. Fernández, 1987).

El proceso de identificación psicosexual implicaría tres momentos capitales: el desarrollo cognitivo de la identidad/constancia de género, la elección de sujetos del mismo sexo como modelos a imitar en sus roles y estereotipos sexuales y la adhesión e imitación de esos modelos (Kohlberg, 1966).

El objetivo de estudio de esta corriente será la comprensión cognitiva del niño de la pertenencia a la categoría mujer/hombre y su identidad/constancia de género con independencia de los cambios externos en la apariencia del sujeto y de las normas o estereotipos establecidos por la sociedad.

Las críticas realizadas a esta corriente pasan por centrarse en la primera infancia obviando los cambios que se dan en la identidad de género a lo largo del ciclo vital (Fernández Sánchez, 1998). Un ejemplo de estos cambios es la tendencia a la androginia en la edad adulta (López, 1988b).

Otra de las críticas realizadas a este enfoque alude a que la adquisición de la identidad de género es previa a la manifestación de comportamientos tipificados y de estereotipos de género. Se encuentran investigaciones que recogen comportamientos tipificados sexualmente y estereotipados anteriores a la identidad de género (Golombok & Fivush, 1994).

2.1.2. Teoría del Esquema de Género

A raíz de las teorías genético-evolutivas, surgen a partir de los 80 enfoques inspirados en el modelo del procesamiento de la información, centrándose en el análisis de los esquemas de género. El esquema será entendido como la estructura que organiza y orienta las percepciones de los sujetos (Huston, 1983). Al igual que en la teoría genético-evolutiva se parte de la autocategorización del sujeto en mujer u hombre, y a partir de ahí, se procesa y se interpreta la información en base a esa pertenencia grupal, siendo el contexto el que determinará lo que es adecuado para cada género (Martin & Halverson, 1983).

El esquema será la estructura que indica roles, estereotipos, conductas, rasgos de personalidad, etc. (S. Bem, 1981). Se concibe el esquema como el andamio sobre el que se construyen nuestros pensamientos, comportamientos y conductas. Desde el momento en que un individuo se autclasifica como miembro de un grupo, sus interpretaciones del mundo y de sí mismo estarán condicionadas por ese esquema, que presentará una alta variabilidad interindividual (Markus et al., 1982). De esta manera Bem (1981) clasifica a los sujetos en personas esquemáticas, las cuales interpretan la realidad siguiendo fielmente los constructos de masculinidad y feminidad; y personas no esquemáticas o andróginas, los que a pesar de conocer los roles y estereotipos dominantes son capaces de interpretar su entorno y actuar con independencia de ellos. Las personas esquemáticas hacen referencia a los sujetos tipificados sexualmente, es decir, hombres masculinos y mujeres femeninas, siendo los individuos no esquemáticos los sujetos con identidad de género cruzada (hombres femeninos y mujeres masculinas), andróginos e indiferenciados.

Esta teoría presenta limitaciones, en cuanto a la incapacidad para explicar por qué un individuo se identifica en mayor o menor intensidad con estos esquemas. O en cuanto al papel que juegan las estructuras sociales en la identidad de género (García-Leiva, 2005).

2.1.3. Teoría del Auto-Esquema

La teoría que proponen (Markus et al., 1982) difiere de la de Bem al considerar que solo los sujetos de un determinado sexo pueden ser esquemáticos con la

información procesada hacia ese sexo. Así, los individuos masculinos serán esquemáticos al procesar la información relacionada con lo masculino y no lo serán con la información asociada a lo femenino. De la misma manera ocurrirá con los sujetos femeninos, sin embargo, los andróginos serán esquemáticos para ambos tipos de información, tanto femenina como masculina. Convirtiéndose los sujetos indiferenciados en los únicos sujetos que no estarán esquematizados respecto al género.

2.1.4. Teoría Multifactorial

Esta teoría fue propuesta por Spence (1993) y parte de la teoría del esquema de género, aunque nació como intento de mejorar ciertos aspectos. La identidad de género es entendida como un constructo multidimensional en el que se interrelacionan diversas variables de tipo cognitivo, motivacional y comportamental en el seno de una cultura determinada, la cual, define los roles y estereotipos asignados a mujeres y hombres. Por tanto, la visión uni y bidimensional propuestas por los anteriores autores, es criticada fuertemente por Spence y Buckner (1995) y las cataloga de reduccionistas; Spence considera que la identidad de género no es factible medirla con un único instrumento, sino que defiende una medición independiente de las variables que la configuran.

2.2. Modelos Sociales

Dentro del presente modelo se encontrarían las Teorías del Aprendizaje Social y las Teorías de la Identidad Social del Género, las cuales se pueden dividir, siguiendo la clasificación de Barberá (1998) en: la teoría del rol social de género (A. H. Eagly, 1987), la teoría de la identidad social (Tajfel, 1981), la teoría de la autocategorización (Tajfel & Turner, 1986) y la propuesta integradora de Deaux y Martin (2003). A continuación se explicarán las aportaciones más significativas de cada una de ellas que darán una visión de conjunto del modelo social y posteriormente se recogerán las aportaciones básicas seguidas en la investigación.

2.2.1. Teoría del Aprendizaje Social

Bajo este epígrafe se postula que los procesos por los que se adquiere la identidad de género son los mismos por los que se adquiere cualquier tipo de aprendizaje, centrándose fundamentalmente en los modelos de referencia y en los refuerzos recibidos.

La tipificación sexual, en este enfoque, va a ser entendida como diferencias sexuales en la conducta, por lo que los autores de esta corriente se preocuparán de estudiar las conductas diferentes en función del sexo, a nivel psicológico, en el área de las actitudes y en el desarrollo afectivo cognitivo (J. Fernández, 1987). Ejemplos de estudio serían el análisis de las diferencias entre agresión y dependencia según la variable sexo (Mischel, 1966, 1970).

Para Mischel (1966) las conductas tipificadas sexualmente son aquellas que tienen consecuencias que varían según el sexo del sujeto. Según esta afirmación, el proceso mediante el cual el sujeto adquiere los patrones de conducta tipificados sexualmente implica los procesos básicos de cualquier aprendizaje, entre ellos se destacarán, la discriminación entre patrones, la generalización de los patrones aprendidos a situaciones nuevas y por último, la consiguiente práctica (Fernández, 1987).

2.2.2. Teoría del Rol Social de Género (A. H. Eagly, 1987)

Esta teoría se postula bajo la creencia de que un sujeto está determinado por la estructura social a la que pertenece. El papel o rol laboral condicionará el sistema de interrelaciones que el individuo establece. La separación por género de los roles domésticos y laborales condicionan las creencias “normativas” de una sociedad (estereotipos) determinando el autoconcepto de género. Así un trabajo desempeñado habitualmente por hombres se asociará a una serie de características masculinas, orientando las motivaciones y habilidades de los sujetos varones hacia ese rol. De esta manera, se asume que las ocupaciones de bajo estatus se asocian con rasgos comunales: participantes, tendentes al contacto, a la apertura, a la unión y la cooperación (Bakan, 1966) relacionado

tradicionalmente con lo femenino y derivado del papel doméstico y de otros roles laborales desempeñados habitualmente por mujeres. Las posiciones con mayor estatus se asocian con rasgos agency (Bakan, 1966): iniciativa, control, tendencia a la actividad externa, autoprotección y autoexpansión (Conway, Pizzamiglio, & Mount, 1996) relacionados con los papeles asumidos por varones en la economía y en la sociedad (A. Eagly & Wood, 1991). Como resultado de estas creencias generalizadas se obtiene el pensamiento de que los varones están más capacitados para desempeñar puestos de autoridad asignando a las mujeres posiciones subordinadas (Bonilla Campos, 1998).

Esta teoría se centra en analizar el contenido de los roles laborales y los rasgos de personalidad, agentes y comunales, dejando desdibujadas las diferencias interindividuales de identidad entre personas que comparten los mismos roles (García-Leiva, 2005).

2.2.3. Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981)

Esta teoría explica cómo se construye la identidad en relación al grupo, desde los mecanismos cognitivos y motivacionales presentes en las interacciones grupales. Define la identidad como “aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer” (Tajfel & Turner, 1986, p. 16). El proceso de identidad de género supone una auto-adscripción por el que las normas, conductas y actitudes comunes al grupo de pertenencia pasan a formar parte de la identidad personal. El primer paso del proceso sería la categorización con el grupo de pertenencia, el cual llevará asociada una valoración positiva o negativa; esta conciencia de pertenencia grupal conducirá al favoritismo intragrupal y la discriminación intergrupala (Tajfel, 1978, 1981). Este doble efecto de favoritismo-discriminación busca la comparación social motivando una identidad socialmente valorada o identidad social positiva.

La teoría de Henri Tajfel intenta explicar los cambios sociales derivados de los conflictos entre el individuo y la estructura social, recurriendo a los procesos psicológicos universales (García-Leiva, 2005). Como limitaciones de esta teoría algunos autores ponen de manifiesto la insuficiente atención prestada al entorno

social (Hogg, Terry, & Thite, 1995). No se distingue entre las categorías sociales y el contexto inmediato, mezclando todas las posibles interacciones sociales (Thoits & Virshup, 1997). Otros autores argumentan que se trivializa la feminidad al explicar los conflictos grupales y no tanto los conflictos intergénero (Skevington & Baker, 1989).

2.2.4. Teoría de la Autocategorización (Tajfel y Turner, 1986)

Esta teoría supone la ampliación de la anterior, en la que el autoconcepto no es único, sino que se adapta a las distintas situaciones en base a una estructura jerárquica. Esta estructura jerárquica está formada por 3 niveles que se interrelacionan: el nivel supraordenado está formado por las categoría ligadas a la especie humana frente a otras especies; el siguiente nivel estaría formado por las categorías relacionadas con la diferenciación del endo/exogrupo y en el último nivel se encontrarían las categorías relacionadas con las diferencias individuales, con los otros miembros del grupo. De esta manera, la autopercepción forma parte de un continuo que varía de la identidad personal hasta la identidad grupal (Turner, 1987). Una persona se autocategorizará en base a los estereotipos asociados a su endogrupo de género, cuanto mayor sea el grado de identificación con el endogrupo de género, mayor será la tendencia a autopercebirse en relación a los estereotipos asociados a dicho grupo (Toldos Romero, 2002).

La teoría de la identidad social y posteriormente la de la autocategorización son de las más elaboradas y completas, las cuales han tenido una importante influencia en otras aproximaciones cognitivas (Maccoby, 1988; Ruble & Lynn, 1998) y no tanto en la aproximación de la categorización social de la identidad de género (Powlishta, 1995).

2.2.5. Propuesta integradora de Deaux y Martin (2003)

Estas dos autoras realizan un análisis de las teorías más relevantes en la psicología y en la sociología, centrándose en la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1986) y la Teoría de la Identidad de Stryker (1980) proponiendo una solución integradora entre ambas.

Consideran que la estructura social está formada por dos niveles, donde se dan las interacciones. El primer nivel estaría formado por la *large scale* y harían referencia a las categorías sociodemográficas (edad, sexo, nivel sociocultural...). La identificación personal con estas categorías influye en el tipo de interacciones que se dan entre individuos que poseen los mismos significados. El segundo nivel estaría configurado por las interacciones interpersonales, que aluden a las interacciones que se dan entre individuos que comparten la identidad categorial. En este nivel se ponen en funcionamiento los mecanismos cognitivos de identificación/discriminación con el grupo. Durante el nivel de interacción interpersonal la identidad se negocia, reforzando o desestimando las características con respecto al grupo. En la interacción interpersonal hay una continua reinterpretación de los significados de una identidad en un contexto concreto, esto choca con la estabilidad que ofrece el nivel *large scale*. Como ejemplo se pondrá el caso de las mujeres con un bajo estatus, las cuales redefinen sus características de grupo para competir socialmente (García-Leiva, 2005).

2.2.6. Aportaciones Feministas

Dentro del ámbito de las teorías sociales del género, encontramos que hasta finales de los ochenta, prevalecen teorías como la de socialización del género, con autores como Parsons (1980) quien defiende una perspectiva estructural-funcionalista, la cual considera que el funcionamiento de la sociedad pasa necesariamente por disponer de una diferenciación adecuada de roles, estableciendo que el contexto escolar ejerce una influencia determinante en ese proceso de configuración, pues ayuda en la identificación con el rol de género.

Posteriormente, a finales de los ochenta, comienza a darse un movimiento feminista en el mundo anglosajón que critica los supuestos básicos de la teoría de la socialización de los roles sexuales, al admitir como cierto que la identidad de género es fija e inmóvil (Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005). La teoría de la socialización de los roles sexuales se muestra incapaz de explicar los cambios ocurridos en las relaciones de género, al asumir la identidad como algo fijo, que son reproducidas constantemente a través de los diversos agentes e instituciones de socialización (Francis, 1999; Renold, 2000).

Como principales aportaciones del postestructuralismo feminista podemos destacar:

- La identidad de género es un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que interaccionan con el sujeto (Connell, 2005; Skelton, 2001; Swain, 2000). De esta manera, entenderemos la identidad de género como algo inestable y sujeto a numerosos cambios a lo largo de la vida del sujeto.
- La identidad de género no es fija, por lo que carece de sentido usar en singular las categorías “masculino” y “femenino” puesto que existirán numerosas identidades masculinas y femeninas (Francis, 1999).
- Se asume que las personas somos sujetos activos en el proceso de construcción de nuestra identidad de género, creando y re-creando nuestra propia identidad a partir de la interacción con los demás (Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005).

A partir de estos elementos comunes, Rodríguez Menéndez y Peña Calvo (2005) recogen una clasificación de las investigaciones que se han dado fundamentalmente en Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda. Dividiendo el feminismo postestructuralista en tres nuevas categorías:

- Postestructuralismo puro: se encarga de analizar las interacciones que se dan entre los miembros de la sociedad más desfavorecidos (clase social, raza, género...) Se centran en estudiar cómo se construyen los procesos de identidad en las diferentes razas o clases sociales. Estas investigaciones mantienen como nexo común la complejidad del proceso de formación de la identidad de género.
- Postestructuralismo moderado: la mayoría de investigaciones educativas se circunscribe en esta categoría. Las niñas y los niños no tienen total libertad de elegir una identidad de género porque se encuentran que unas presentan más fuerza o son más deseables que otras (según la sociedad). Ante esta presión las niñas y los niños pueden acomodarse a una de estas identidades de género o resistir al cambio. Dentro de esta categoría encontramos autores tan importantes como (Connell, 1987, 2005, 2008)

que introduce el concepto de la “*masculinidad hegemónica*” la cual tiende a erigirse como dominante, ejerciendo gran autoridad y dominancia sobre otras “*masculinidades cómplices*” y se oponen a las demás, las cuales sufren las consecuencias por desviarse de la autoridad.

También encontramos los trabajos de (Swain, 2003, 2006) que habla de “*masculinidades personalizadas*” en las que se encuentran representadas la mayoría los alumnos y coexisten con las formas dominantes. El espectro de alumnos a los que abarca esta nueva denominación es muy amplio, incluyendo a alumnos que tienen una buena relación de amistad con otros chicos con intereses parecidos, generalmente no excluyen a ningún otro chico e intentan ser equitativos. Durante el recreo, intentan mantenerse lejos de las canchas donde los otros chicos juegan al fútbol, encontrando otras actividades alternativas como jugar a otros juegos, ir a la sala de ordenadores, pasear y charlar... Estos chicos son capaces de practicar deportes o juegos con un nivel razonable de competencia, pero no son deportes con un alto estatus dentro de la jerarquía de deportes.

Las investigaciones enmarcadas dentro de esta categoría comparten que la identidad de género es un proceso en constante cambio y negociación, donde se da un sistema de categorías de género que permite una jerarquía de las mismas.

- Postestructuralismo reconstituido: las investigaciones realizadas dentro de esta corriente mantienen que existen ciertos elementos de la identidad de género que permanecen estables a lo largo del tiempo y de las interacciones con el entorno, manteniendo las nociones de fluidez y cambio propias de la corriente postestructuralista. En esta corriente encontramos a autoras como Becky Francis (1999).

2.3. Modelo de interacción Socio-Cognitivo

Las teorías socio-cognitivas se centran en estudiar la interacción entre los procesos psicológicos del sujeto y los factores contextuales y sociales en el proceso de construcción de la identidad de género (García-Leiva, 2005).

Para los autores que siguen esta línea de trabajo, el género se entiende como una retroalimentación constante, en la que el propio individuo, en base al rol que desempeña y a la interacción con el contexto, adaptará su comportamiento a la situación específica.

El primer paso que se daría en la adquisición de la identidad de género sería la asunción de estereotipos, los cuales se irán adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y condicionarán la manera de procesar la información, influyendo en la interacción y en la construcción de la realidad (García-Leiva, 2005).

En segundo lugar, los esquemas estereotípicos condicionarán las actitudes y acciones reforzando las creencias de partida y entendiendo como excepciones las conductas que no cumplen con lo esperado. Por último, se darán los comportamientos del sujeto que reforzarán los estereotipos adquiridos previamente (Geis, 1993).

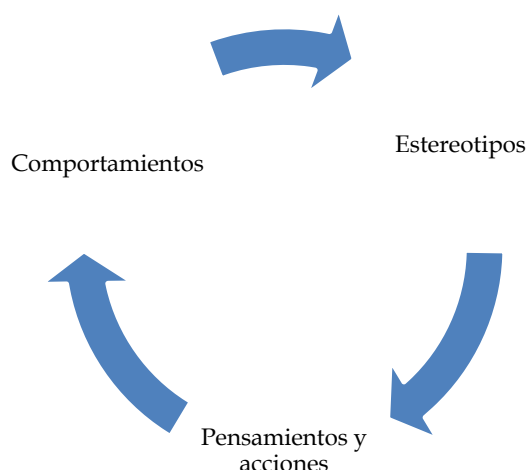


Figura 2. Esquema Profecía Autocumplida. Elaboración propia

Este modelo se basa en la hipótesis de la profecía autocumplida (Merton, 1948) al explicar el ciclo constante que existe entre los estereotipos y las conductas en la interacción personal y al describir los mecanismos existentes en las interacciones entre individuos, dejando al margen el proceso de autocategorización e identificación.

2.4. Modelo Motivacional en las teorías socio-cognitivas de género

Los componentes motivacionales influyen sobre las creencias, ideas y pensamientos, condicionando la voluntad, las acciones y conductas posteriores (Barberá, 1998).

El modelo que ha servido de referencia dentro del presente apartado es el modelo de elección de logro de Eccles y su equipo de investigación por estar claramente vinculado con la identidad de género y la socialización del género, al igual que los propósitos de esta investigación. Además en numerosas investigaciones se ha aplicado a la elección de actividades deportivas en base a los estereotipos de género (Macías Moreno & Moya Morales, 2003).

2.4.1. Modelo de elección de logro de Eccles

A lo largo de la década de los 80, Jacqueline Eccles y su equipo de investigadores (Eccles, 1983, 1987, 1989) comenzaron a plantearse el porqué las chicas no elegían asignaturas relacionadas con las matemáticas en el instituto y en la universidad a pesar de la obtención de resultados equiparables a los de sus compañeros varones. Poco a poco fueron desarrollando su modelo, el cual partía del modelo de expectativa-valor de Atkinson (1957), que refleja la importancia de la socialización del género en las elecciones posteriores que cada individuo realiza. De tal manera, las expectativas de éxito que un sujeto posee y la valoración de dicha tarea está influida por los roles de género y por la presiones sociales a las que nos somete la sociedad en función de si somos mujeres u hombres (Eccles, 1983, 1994; Eccles, Frome, Suk Yoon, Freedman-Doan, & Jacobs, 2000; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). El estudio del papel que desarrollan las expectativas de éxito en posteriores elecciones es una de las partes principales del

modelo de elección de Eccles, al estar condicionadas por el autoconcepto de habilidad, así como por la dificultad percibida (Eccles, 1983).

Este modelo está formado por dos componentes, el sociológico en el que forman parte factores como las experiencias pasadas, los comportamientos y actitudes de los principales agentes socializadores o las normas culturales van a condicionar tanto el valor asignado a una tarea como el pensamiento de competencia hacia dicha tarea. El otro componente será el psicológico, el cual se verá influido por el componente anterior y en el que se estudiarán factores como el autoconcepto de habilidad, la identidad de género, las valoraciones o actitudes que se tienen hacia ciertas actividades, las expectativas individuales de éxito y el valor que se le asigna a esa actividad.

Figura 3. Cuadro resumen Modelo Elección de Logro. Elaboración propia



1. Autoconcepto de habilidad percibida: en el modelo de expectativa-valor y de elección académica propuesto por Eccles y su equipo de investigación (Eccles, 2001) se diferencia entre el autoconcepto de habilidad hacia una determinada actividad y el valor otorgado a esa actividad por el resto de personas, concediendo una especial importancia el papel que desarrolla el autoconcepto en la elección final de la tarea. Este componente se centra en estudiar cómo las creencias de competencia en ciertas tareas influyen en la elección que lo sujetos terminan realizando, como en el caso de la elección de estudios académicos o actividades de ocio y tiempo libre como el deporte (Wigfield & Eccles, 2000). El autoconcepto está determinado por las experiencias vividas y por el entorno social inmediato que nos rodea, permitiendo que se tomen decisiones en base a las expectativas y al valor que se le concedan a dichas tareas. El hecho de que los varones, aún teniendo niveles de ejecución iguales o inferiores que las mujeres en determinados campos académicos, tengan un concepto de sí mismos superior indica nuevamente la existencia de los estereotipos de género (Eccles et al., 2000; Pastor, Balaguer Solá, & García-Merita, 2003).

2. La identidad de género: el enfoque de la identidad de género en el modelo de Eccles sigue la línea del modelo multifactorial de identidad de género de Spence (1993, 1999) y de Spence y Buckner (1995), el cual intentó completar el modelo de la androginia de Bem (1974). Para este autor la formación de la identidad de género está influida por factores como los rasgos de personalidad, los atributos físicos, las habilidades, los intereses o las preferencias ocupacionales, entre otros. Así, el individuo irá seleccionando las características más compatibles con su personalidad (Deaux & LaFrance, 1998). En este modelo, los estereotipos de género delimitan los patrones de comportamiento, de tal manera que un hombre cuando asume características masculinas se le valorará positivamente, se identificará con esas características y actuará conforme a ellas, salvaguardando su autoestima y determinando el autoconcepto que se tiene de sí mismo (López Zafra & López Sáez, 2001). Para Eccles y su equipo, la adolescencia temprana representa un período importante con respecto a la visión que los sujetos tienen de sí mismos y cómo ésta influye en la posterior toma de decisiones académicas y de actividades de ocio y tiempo libre (Eccles, Barber, & Jozefowicz, 1999; Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles, & Sameroff, 2001).

3. Valoraciones o actitudes hacia una actividad: se apoya en la teoría de la acción razonada de Azjen y Fishbein (Azjen & Fishbein, 1980; Fishbein & Azjen, 1975), la cual considera la existencia de dos tipos de consecuencias percibidas de la conducta: *la percepción instrumental de las consecuencias*, hace alusión a la percepción del conjunto de premios y castigos que se obtienen tras actuar de una determinada manera; *la norma subjetiva*, se refiere al conjunto de percepciones tanto de aprobación como de desaprobación que otras personas hacen de nuestra conducta (A. H. Eagly & Chaiken, 1998, p. 298). La suma de los dos tipos de consecuencias configura la intención de los sujetos para realizar una conducta determinada (Morales, 2001). Asimismo, Eccles et al. (1999) investigaron sobre las motivaciones e intereses profesionales, demostrando que las chicas y los chicos suelen tener intereses profesionales que van en la línea de los estereotipos de género.

4. Valor percibido de las tareas y Expectativas de éxito: para este modelo las expectativas de éxito y el valor percibido son constructos diferentes, englobando el valor percibido los siguientes componentes: *el interés* o disfrute en una tarea, o lo que otros autores han denominado motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985), *la importancia percibida sobre ser bueno* en una determinada actividad, *la utilidad* percibida o lo que otros autores han denominado motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985) y *el coste* que supone la realización de una determinada actividad. Estos cuatro componentes del valor percibido van a jugar un papel importante en la elección de actividades o tareas. En sus orígenes, el modelo consideró que el valor percibido y las expectativas eran dos constructos independientes, sin embargo en revisiones posteriores se comprobó cómo estos dos constructos estaban interrelacionados (Wigfield & Eccles, 1992). Algunos autores han constatado empíricamente que el valor percibido es un paso previo a las expectativas de éxito para la posterior toma de decisiones (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2002, 2003).

2.4.2. Críticas al Modelo de elección de Logro

El modelo de elección de logro de Eccles y colaboradores ha obtenido una vasta evidencia empírica en cuanto a su capacidad predictiva en lo que concierne a la elección de actividades, no obstante existen algunos autores que critican el hecho de no haber conseguido suficiente prueba empírica en la distinción de algunos constructos básicos como la habilidad percibida y la expectativa de éxito (Köller, Schnabel, & Bäumert, 2001; Watt, 2004).

Algunos de estos autores también critican que el constructo interés, que forma parte del valor otorgado, no influye directamente en el logro, sino en la elección de tareas o conductas (Köller, Daniels, & Bäumert, 2000; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Bäumert, 2005). Watt (2004) considera que no se ha profundizado suficientemente en la relación existente entre la dificultad percibida de la tarea (percepción de las tareas), la percepción de uno mismo y los valores. Por este motivo, el estudio que Watt propuso incluyó aspectos relacionados con la dificultad con la que se perciben dichas tareas.

Bandura criticó el modelo expectativa-valor de Atkinson (1957), según Wigfield y Eccles (2000), por basarse en expectativas de resultado, las cuales predicen en menor medida el rendimiento alcanzado, así como la elección de actividades. Para Bandura las expectativas de autoeficacia en las que apoya su teoría favorecen en mayor medida la predicción.

Los trabajos de Tenenbaum y Leaper (2003) han intentado ampliar los ámbitos de aplicación del modelo de elección de logro, a campos como la informática o la biología para estudiar las diferentes formas de socializar entre madres y padres a sus hijas e hijos en el ámbito científico.

2.5. Perspectiva Teórica en la presente investigación

Ninguna de estas teorías, individualmente, dan sentido al proceso de identidad de género, pero todas ellas nos ofrecen caminos y guías sobre las que fijar una explicación de dicho proceso. Así, en la presente investigación, se entenderá que el juicio cognitivo es uno de los factores necesarios en el proceso de adquisición de la identidad de género, el cual se verá completado gracias al aprendizaje social que cada individuo

realiza en torno a su ambiente, a sus preferencias y motivaciones y gracias al grado de identificación con los modelos (progenitores). Se entenderá que lo biológico no puede separarse del plano psicosocial en lo relativo al desarrollo de un individuo, por tanto la identidad de género se entenderá como un sistema bio-psico-social donde se analizarán el conjunto de relaciones e interacciones que se den entre las distintas variables. Se entenderá también, al igual que Fernández (1998), que el proceso de identidad de género no es algo estable y permanente durante toda la vida, sino que a lo largo que se van sucediendo acontecimientos e interacciones con los demás, ésta puede sufrir evoluciones y ajustes. De forma concreta, la investigación se centrará en la Teoría del Esquema de Género (Bem, 1981) que a su vez se apoya en las teorías del procesamiento de la información, las cuales se centran en el proceso cognitivo que cada individuo realiza al procesar la información en base a la sociedad. Ésta será completada por la Teoría Multidimensional (Spence, 1993), cuya base teórica coincide con la ideología que subyace en la presente investigación, al considerar la identidad de género como un constructo formado por múltiples variables (cognitivas, comportamentales y motivacionales) y no únicamente por rasgos de personalidad.

De las teorías expuestas pertenecientes al modelo social, se comparte la idea de que la estructura social a la que un individuo pertenece condiciona, en parte, los pensamientos, motivaciones, intereses y por tanto la identidad de género. Pero no se comparte la visión reduccionista bajo la cual la estructura social determina esa identidad. No obstante, la idea de Tajfel y Turner (1986) de que la identidad de género se construye dentro de un grupo de referencia, y éste va a marcar las conductas y comportamientos de un sujeto, será mantenida a lo largo del presente trabajo investigando tanto las conductas de los sujetos que no se ajustan a ese grupo normativo como las de los que sí lo hacen. De las aportaciones que se recogen del feminismo postestructuralista, en la presente investigación se partirá de que la identidad de género es un proceso permanentemente inacabado, donde el propio sujeto forma parte activa del mismo y por medio de las interacciones con el medio social este proceso identitario se irá formando y transformando. También se comparte la postura adoptada por Francis (1999), donde critica el postestructuralismo puro, la cual recoge que si todo es diverso, múltiple y variable, no existirían patrones fijos sobre los que investigar la identidad de género al carecer de modelos teóricos que definan estas variables. Por lo que existirán algunos elementos de nuestra identidad que permanecen a lo largo del tiempo, o por lo menos se

muestran más consistentes con las interacciones del entorno. En nuestra investigación intentaremos esclarecer qué variables permanecen en la identidad masculina y qué variables han ido cambiando a lo largo del tiempo. Gracias a las ideas establecidas por Conell (1995) se compartirá que existe una masculinidad dominante o *hegemónica* cuyo objetivo es erigirse como modelo normativo ante el grupo de iguales presionando a los sujetos que no comparten este modo de masculinidad. En la presente investigación se intentará definir el tipo de presión ejercida por parte de los alumnos que forman parte del grupo dominante a los que se alejan de él, durante las sesiones de EF y en el ámbito de la actividad físico-deportiva.

Por otro lado, también serán de gran apoyo las teorías Socio-Cognitivas que focalizan la atención en los roles y contextos sociales para explicar las diferencias en los comportamientos estereotipados de género. Estas teorías nos servirán de ayuda para explicar, dentro del presente estudio, la perpetuación de los estereotipos de género.

El modelo de elección de logro propuesto por Eccles y su equipo de investigación, nos va a servir como base para explicar cómo los roles de género son determinantes de las expectativas que mujeres y hombres albergan, así como de las elecciones que terminarán realizando, en nuestro caso en la elección de actividades deportivas. Es un modelo que integra la perspectiva cognitiva y motivacional, lo cual centra nuestro estudio dentro de estos dos amplios paradigmas.

Una vez analizados los distintos enfoques que subyacen al proceso de identidad de género, y en los que se va a enmarcar la presente investigación, se pasará a estudiar la variabilidad de instrumentos de evaluación que han ido aconteciendo a lo largo de los años, en función del modelo de feminidad y masculinidad imperante en ese momento.

CAPÍTULO 3: EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN LA EVALUACIÓN DE LA MASCULINIDAD Y LA FEMINIDAD

En la medida psicológica del género se establecen dos grandes modelos teóricos que se relacionan íntimamente con los presupuestos metodológicos de los que parten. Por un lado se encontraría la propuesta más tradicional que aboga por una dimensión unifactorial y bipolar del género, y por otro, se encontraría la propuesta que mantiene la bidimensionalidad o multidimensionalidad del constructo. Para comprender de donde nacen cada uno de ellos realizaremos un breve recorrido por los trabajos más significativos en la medida de la feminidad y la masculinidad.

Desde el siglo XVI comienzan a salir a la luz trabajos, como los de Huarte de San Juan, que vinculaban el desarrollo de la inteligencia con cualidades humorales específicas de los machos (calor, sequedad) y de las hembras (frío, humedad). A partir del siglo XIX, gracias a las tesis derivadas de la teoría darwinista y al movimiento funcionalista americano, se comienza a establecer cierta complementariedad entre las funciones psicológicas de las mujeres y de los varones, a partir del morfismo diferenciado entre unas y otros. Los argumentos derivados de la teoría de la evolución dieron paso a los análisis comparativos entre sexos, justificándose de igual manera que las diferencias que se daban entre razas, clases sociales y grupos marginales. Así Darwin, a finales del XIX, defendió que ante la evidencia de que existía una mayor variabilidad en el macho, debía aceptarse que en todas las especies, incluidos los humanos, el macho era el elemento de progreso; en el caso de los humanos quedaba constatado por el mayor número de hombres eminentes. (Fernández, 1998).

A principios del siglo XX aparecen los primeros estudios relacionados con ambas categorías de la mano de la psicología diferencial (que no de la psicología evolutiva comentada en el apartado anterior) en el ámbito de la diferencia entre los sexos (Anastasi, 1977).

3.1. Modelo Clásico de la Congruencia

Durante el primer cuarto del siglo XX aparecen otros estudios sobre masculinidad y feminidad con la intención de demostrar la superioridad masculina en el

ámbito de la inteligencia general (S. Parker & Parker, 1979). Así encontramos a Cattell (1903) o a Thorndike (1910) defendiendo la inferioridad de las mujeres en las capacidades intelectuales. Ante la dificultad de encontrar datos estadísticos que confirmaran la hipótesis se comenzaron a realizar estudios comparativos de sexo enfocados a otras áreas como la aptitud visual, la capacidad verbal o matemática, así como los rasgos motivacionales (intereses, actitudes, valores...) (Fagot, 1982). En la década de los treinta, la masculinidad y la feminidad comienzan a entenderse como variables de personalidad que dan lugar a los primeros instrumentos con los que medirlos, formando parte del "Cuestionario de Análisis de Actitudes e Intereses" de Terman y Miles (1936) o del "Cuestionario de Intereses Vocacionales" de Strong (1936).

Terman y Miles, a pesar de intentar ofrecer a su instrumento de medición cierta objetividad, acabaron plasmando el sentir general de la sociedad de su momento entendiendo que la masculinidad y la feminidad son polos opuestos de una misma dimensión, correlacionándose directamente con el dimorfismo sexual biológico, es decir, la masculinidad sólo podría entenderse desde el sexo varón y la feminidad desde el sexo mujer.

Al valorar empíricamente los instrumentos que estos autores realizaron, a través del análisis factorial, los resultados demostraron que el presupuesto de unidimensionalidad no era apoyado por los datos, sino el de multidimensionalidad. En cuanto a la bipolaridad, los datos resultantes contradecían la teoría, ya que se infería que la masculinidad y la feminidad eran constructos relativamente independientes, puesto que las correlaciones entre ellos eran bajas, e incluso en algunos casos, positivas en vez de negativas (Fernández, 1998). Destacaremos también el trabajo realizado por Constantinople (1973), que criticó tanto los aspectos metodológicos, los aspectos conceptuales así como el análisis de contenido de los ítems de dichos instrumentos, poniendo de manifiesto el peso de las costumbres morales en la evaluación normativa de la feminidad.

A partir de 1960 se cuestionó el hecho de que fuera el sexo el que determinara las características de masculinidad y feminidad, al no demostrarse que el constructo m-f conformase una única dimensión, ni tampoco verificarse que dicho constructo estuviera formado por polos opuestos. El nacimiento de la generología proporcionó un marco teórico sobre el que apoyar nuevas teorías.

3.2. Modelo Andrógino

Estos cambios junto con los que se dieron en la sociología llevaron a entender a principios de los 70 que la masculinidad y la feminidad no dependían exclusivamente de la biología, configurándose como dimensiones independientes en cada individuo al margen de su sexo. A raíz de esto, el modelo clásico o congruente queda desterrado para dar paso al modelo andrógino.

Antes de continuar con la evolución histórica que ha ido dando paso a los diferentes instrumentos con los que evaluar el constructo feminidad/masculinidad, me parece oportuno aclarar las diferencias de planteamiento teórico-metodológico que subyacen a cada modelo, según García-Mina (2003).

Figura 4. Cuadro comparativo del modelo clásico y del andrógino. García Mina (2003)

MODELO CLÁSICO	MODELO ANDRÓGINO
<ul style="list-style-type: none"> • La masculinidad y feminidad psicológicas se consideran como un constructo, <i>una única dimensión</i>. <i>Unidimensionalidad</i> que queda reflejada en la obtención de una única puntuación por escala M-F. • El constructo m-f se caracteriza por ser un continuo <i>bipolar opuesto</i>. • Los sujetos pueden clasificarse como <i>masculinos</i> o <i>femeninos</i>. • Se considera el constructo m-f como <i>análogo y estrechamente relacionado con la «realidad sexual»</i>. • El criterio de selección de los ítems es que éstos <i>discriminen entre los sexos</i>. • El concepto de <i>salud y madurez</i> está relacionado con varones masculinos y mujeres femeninas. La falta de concordancia entre la realidad sexual y la masculinidad y la feminidad psicológicas será censurado y etiquetado como disfuncional y patológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • La masculinidad y feminidad psicológicas se consideran dos constructos, <i>dos dimensiones</i>. <i>Bidimensionalidad</i> que queda reflejada al contar con dos puntuaciones diferentes para un mismo sujeto. • Los constructos masculinidad y feminidad son considerados como <i>independientes y ortogonales</i>. • Los sujetos no sólo pueden clasificarse como <i>masculinos</i> o <i>femeninos</i>, también pueden considerarse <i>andróginos</i> e <i>indiferenciados</i> dependiendo de la pro-porción de características de personalidad <i>masculinas</i> y <i>femeninas</i> que obtenga un sujeto. • La masculinidad y feminidad son considerados dos conceptos <i>socioculturales ligados a la realidad de «género»</i>. Dos constructos definidos fundamentalmente a partir del modelo dualista propuesto por Bakan (1966) y Parsons y Bales (1955) donde la masculinidad queda asociada a una personalidad «agentic o instrumental», y la feminidad queda asociada a una personalidad «communal o expresiva». • El criterio de selección de ítems es <i>la deseabilidad social tipificada sexualmente</i>. • <i>Se pone en cuestionamiento</i> que las personas tipificadas sexualmente “varones-masculinos” y “mujeres-femeninas” sean el prototipo de salud mental. <i>Queda despenalizada</i> la falta de concordancia entre la realidad sexual y la

	masculinidad y la feminidad psicológica, y se propone la <i>integración de ambas como índice de ajuste y equilibrio personal</i> .
•El <i>objetivo</i> de estas medidas es <i>evaluar las diferencias existentes entre los sexos</i> .	• El <i>objetivo</i> de estas medidas es <i>evaluar las diferencias individuales</i> . Miden tanto las semejanzas como las diferencias entre varones y mujeres.

La concepción bipolar y unidimensional que hasta ahora fue defendida por el modelo clásico de la congruencia fue sustituida por una concepción, de la masculinidad y la feminidad, dualista, ortogonal e independiente. Gracias a las aportaciones de Parson y Bales (1955) las nuevas escalas contemplaron una visión de la masculinidad y la feminidad con unas determinadas formas de ser *instrumental* o *expresiva*. Para estos autores la masculinidad se relaciona directamente con la instrumentalidad, entendida como la preocupación cognitiva por llegar a ciertos objetivos externos. La feminidad se relacionaría con la orientación expresiva, entendida como la preocupación por el bienestar de los demás, el mantenimiento de las relaciones entre los miembros del sistema. El rol instrumental incluye manipular objetos, tomar decisiones para conseguir ciertas metas externas al sistema, e implica mayor autoridad y control técnico. El rol expresivo se centra en comprender y manejar sentimientos y emociones tanto en uno mismo como en los demás, centrándose en el sistema interno de interacción.

Posteriormente Bakan (1966) contempla la masculinidad y la feminidad con otras dos orientaciones. La orientación *Agency* se relaciona con la preocupación del individuo por sí mismo y lo que concierne a su persona, se manifestaría a través de características como la autoprotección, autoaserción, el aislamiento... La modalidad *Communal* se relaciona con la participación del individuo en el grupo social relacionándose con características como la unión, el contacto... Una persona *communal* se integra en el grupo y participa de él. Una persona *agentic* tiende a aislarse y establece limitaciones.

A partir de los estudios de Parsons y Bales (1955) y Bakan (1966) se consolidó la conceptualización de los roles de género, entendiendo que éstos pueden estar integrados dentro de una misma persona. Así nos encontramos con sujetos tipificados sexualmente con un estilo de rol de género femenino o masculino, si se le atribuyen las características que la sociedad cree más deseables para su sexo y sujetos no tipificados sexualmente con un estilo de rol de género andrógino o indiferenciado, si se le atribuyen el mismo tipo de características o atributos femeninos que masculinos (Sebastián, 1990).

Aunque desde la antigüedad se ha hablado del concepto androginia, personas que recogían tanto características masculinas como femeninas, nunca este constructo fue entendido como una opción más de rol sexual. Gracias a Bem (1974) se desarrolla un instrumento, el Bem Sex Role Inventory, capaz de diferenciar a los sujetos andróginos de los masculinos o femeninos. La prueba consta de tres escalas con 20 ítems cada una de ellas, en la que a través de adjetivos o frases cortas el sujeto tendrá que autodescribirse en una escala del 1 al 7. La selección de los ítems fue realizada a través de un estudio, con alumnos universitarios norteamericanos, en el que se les solicitaba que seleccionaran rasgos en función de la deseabilidad social para hombres y para mujeres. El resultado obtenido fueron 20 rasgos más deseables socialmente para hombres que para mujeres, 20 rasgos más deseables para mujeres que para hombres y 20 con idéntica deseabilidad social para unos que para otras, incluyendo 10 positivos y 10 negativos.

Al constatar la androginia como un nuevo rol de género se comenzaron a realizar investigaciones al respecto, por relacionarse con un mayor bienestar psicológico. A finales de la década de los setenta hubo una explosión bibliográfica, a raíz de la cuantificación de la androginia y del mayor bienestar psicosocial que parecía darse en estos sujetos. Las variables masculinidad, feminidad, androginia e indiferenciación comenzaron a tener más valor en las investigaciones dejando al margen la variable sexo para explicar las diferencias entre mujeres y hombres. La androginia se elevó como la opción de rol sexual que resolvería los problemas de sexismo de la época, al relacionarla con una mayor eficacia personal y social gracias a la flexibilidad o adaptabilidad comportamental. Sin embargo, los datos empíricos comenzaron a revelar que era el rol sexual masculino y no tanto el andrógino el que resultaba más favorecido en los estudios. (E. P. Cook, 1985; Deaux, 1984; Sebastián, 1988).

Bem (1975; S. L. Bem & Lenney, 1976) postularon que los individuos con una tipificación sexual muy marcada se encuentran limitados en cuanto al rango de comportamientos que se permiten llevar a cabo. Esta restricción comportamental se lleva a cabo mediante la represión de un comportamiento que pueda considerarse como inapropiado para su sexo. Un autoconcepto de masculinidad o feminidad restringido inhibirá comportamientos que se son considerados como típicos de uno de los dos sexos, mientras que un autoconcepto andrógino permitirá al sujeto a actuar con cierta libertad y

desarrollar comportamientos independientemente de los estereotipos vigentes para con esa sociedad.

Así, los trabajos iniciales de Bem tuvieron como objetivo verificar la llamada flexibilidad comportamental de los sujetos andróginos, realizándose en diversas investigaciones. En un primer momento, estudió la adaptabilidad de los individuos andróginos tanto en tareas masculinas como femeninas (S. Bem, Martyna, & Watson, 1976; S. L. Bem, 1975). Posteriormente, intentó comprobar el sentimiento de evasión que sufren los sujetos tipificados sexualmente al enfrentarse con tareas no propias de su sexo (Bem y Lenney, 1976). Los resultados de los primeros estudios verificaron que los sujetos andróginos eran más flexibles comportamentalmente que los sujetos altamente tipificados. En los estudios posteriores, Bem tomó la precaución de diferenciar entre sujetos andróginos e indiferenciados, siguiendo las instrucciones de Spence, Helmreich y Stapp (1975). Concluyó, en que sólo los sujetos andróginos son capaces de ser instrumentales y expresivos, dependiendo de la situación, mientras que los sujetos tipificados sexualmente parecen restringir su comportamiento a cualquiera de los dominios congruentes con su sexo. En cuanto, a los estudios que Bem realizó junto con Lenney constataron que los sujetos tipificados sexualmente eran significativamente más estereotipados en sus elecciones que los sujetos andróginos y de género cruzado (hombres femeninos y mujeres masculinas). También consiguieron comprobar que los sujetos tipificados sexualmente se sintieron peor, conllevando cierto “discomfort” psicológico, después de realizar actividades de género cruzado que los andróginos y los sujetos de género invertidos.

Paralelamente a Bem, apareció otro grupo de investigadores que desarrollaron otro instrumento muy semejante, el Personal Attributes Questionnaire. (Spence, Helmreich, & Stapp, 1974; Spence et al., 1975). Estos investigadores además propusieron como metodología la utilización de la mediana como índice a partir del cual categorizar al sujeto como masculino, como femenino, como andrógino o como indiferenciado. Esta prueba consta de 55 frases bipolares en las que el individuo ha de situarse dentro de una escala de 5 puntos. Los ítems fueron seleccionados a partir de la investigación de estereotipos sexuales de Rosenkrantz, Vogen, Bee, Broverman & Broverman (1968), por lo que se evaluarán rasgos de personalidad y motivación basados en el sistema de creencias vigentes en la sociedad de ese momento para hombres y para mujeres. De los

55 elementos se consideró que 23 de ellos se presentaban más en varones que en mujeres, 18 de los elementos se consideraron características estereotipadas a la mujer y los 13 restantes fueron seleccionados por su mayor o menor deseabilidad social para ambos sexos.

En 1976, Heilbrun desarrolló otro instrumento, las *ACL Scales*, a partir de las escalas M-F de la lista de adjetivos de Gough y Heilbrun (1965). Los adjetivos fueron seleccionados en base a los roles de género, por lo que se obtuvo una selección de 28 elementos para la escala de masculinidad y de 26 elementos para la escala de la feminidad.

Durante este mismo año, Baucom (1976) también investigó con los trabajos de Gough (1952) utilizando como punto de partida la escala F del California Psychological Inventory decidió dividirla en dos, una que estaba formada por 54 elementos (MSC) o escala de masculinidad y la otra, formada por 42 elementos (FMN) o escala de feminidad, siendo conceptual y estadísticamente independientes. Ambas escalas evaluaban comportamientos estereotipados de los sexos más que la deseabilidad social.

Berzins, Welling y Wetter (1978) configuraron la *ANDRO Scale*, que pretendían que fuera análoga al instrumento de Bem (1974). Pretendieron medir la masculinidad y la feminidad a partir de rasgos de la personalidad deseables socialmente, partiendo del PRF (Personality Research Form) de Jackson (1967). De esta manera, seleccionaron 29 elementos para la escala de masculinidad y 27 para la de feminidad.

Orlofsky (1981) y Orlofsky, Ramsden & Cohen (1982) desarrollaron una nueva escala, el *Sex Role Behavior Scale*, basada en la evaluación M-F de comportamientos de rol de género e intereses deseables para ambos sexos, a diferencia de los anteriores no pretendía medir rasgos de personalidad. Esta escala surgió de la revisión del original (1981) retocando la longitud de las escalas y la consistencia interna. Consta de dos escalas, la primera cuenta con 45 elementos que incluyen actividades de ocio, intereses, conductas sociales, preferencias vocacionales y comportamientos maritales más propios de varones, y la segunda cuenta con 35 elementos relativos a la mujer.

Una vez revisados los instrumentos que aparecieron en la década de los 70 y principios de los 80, cabe resaltar los aspectos comunes que comparten dichas pruebas según Morawski (1987):

- La masculinidad y la feminidad se consideran categorías independientes, no excluyentes.
- Entendidas como categorías psicológicas, la M-F, no guardan relación ni con el sexo biológico ni con la sexualidad.
- Lo masculino se relaciona directamente con instrumentalidad e independencia y lo femenino con expresividad y dependencia.
- Los elementos que conforman las pruebas constituyen rasgos individuales sobre concepciones aceptadas socialmente sobre la M-F.
- Las categorías M-F se obtienen a través de puntuaciones individuales en conjuntos de estereotipos, entendidos como roles de género y expectativas.
- La androginia se identifica con puntuaciones altas en masculinidad y en feminidad.
- Todos los instrumentos aceptan que la androginia presenta mayor flexibilidad comportamental y adaptabilidad social.

Además de esta serie de características, según Martínez-Benlloch, Barberá y Pastor (1988) estas escalas comparten una serie de supuestos psicométricos:

- a) Independencia o cuasi-independencia de los factores
- b) Bi-multidimensionalidad de los constructos
- c) Posibilidad de puntuar simultáneamente en M y F. Es necesario decir, que cada escala presenta singularidades en el modo de entender el constructo y operativizarlo.

Durante la década de los 90 se siguieron construyendo escalas que evaluaban aspectos concretos del constructo M-F: *la Escala de Conducta Masculina* (MBS)(Snell, 1989); *la Medida del Cambio de los Roles de Género* (O'neil, Egan, Owen, & Murry, 1993); el *Cuestionario de Género Cruzado* (Doctor & Fleming, 1992); *la Escala multicultural de ideología masculina* (MMIS) que evalúa componentes universales y comunes de la masculinidad (Doss & Hopkins, 1998).

En nuestro país también se han realizado adaptaciones basadas en el BSRI (Echevarría, Valencia, Ibarbia, & García, 1992; López Sáez, 1991) y se han construido instrumentos específicos: el *Cuestionario de Ideología de Rol Sexual* (CIRS, Navas y cols. 1990); o el *Cuestionario de Estereotipos de Género* (López Sáez, 1994).

La vasta extensión de instrumentos con los que evaluar los constructos M-F también ha dado lugar a su revisión crítica en otras investigaciones (Allgood-Merten & Stockard, 1991; Bergen & Williams, 1991; Fernández Sánchez, 2011; Jutras & Veilleux, 1991; Spence, 1993), las cuales ponen de manifiesto una serie de limitaciones:

- Los coeficientes obtenidos para comprobar su fiabilidad y validez no son lo suficientemente altos. Así como la parcialidad con la que se evalúa un constructo tan amplio como es el de M-F, debido a que instrumentalidad/expresividad sólo representa una parte de la masculinidad/feminidad. Spence ha aceptado esta crítica pero no ocurre de la misma manera con Bem (1993) la cual considera que su instrumento sigue siendo válido para evaluar la M-F.
- Los resultados de estos trabajos ponen en entredicho la panacea de la androginia, pues lo realmente beneficioso de la androginia son los factores instrumentales de la masculinidad y no la conjunción de éstos con la feminidad.
- Parece más propio hablar de multidimensionalidad que de bidimensionalidad.

3.3. Modelo actual o Multidimensional

Los supuestos de este modelo se apoyan en la Teoría Multifactorial (Spence, 1993), bajo la cual la identidad de género se configura como un fenómeno multifactorial muy vinculado con el contexto social donde el individuo se desarrolla. La identidad de género no se define exclusivamente por los rasgos psicológicos, sino que las conductas y los atributos físicos también formarán parte de este constructo. Otros autores como Deaux y Lewis (1983) evidenciaron empíricamente la existencia de los múltiples componentes que configuran la identidad de género, tales como rasgos, roles de género o apariencia física.

López-Zafra y López-Sáez (2001) investigaron dentro de este marco teórico para conocer en base a qué las mujeres y los hombres definían su identidad femenina o masculina y si estas definiciones se basaban en estereotipos de género o en características idiosincráticas. Los resultados encontraron que los individuos que puntuaron alto en identidad de género, se sentían muy femeninas o muy masculinos, argumentaron que se sentían así por cumplir con lo socialmente establecido para su género, sin embargo los que puntuaron bajo en identidad de género dijeron que poseían características pertenecientes al otro sexo, aunque también poseían características propias del suyo.

Una vez estudiadas las características principales del modelo tradicional de la congruencia, del modelo de la androginia y del modelo multidimensional, conocidos los instrumentos de evaluación de la feminidad y la masculinidad e incluso las limitaciones que éstos presentan, el estudio se centrará en analizar la identidad masculina en el seno del contexto escolar, y cómo éste influye, en el ejercicio de agente socializador, en el proceso de formación de la identidad masculina.

CAPÍTULO 4: IDENTIDADES MASCULINAS Y ESCUELA

Se ha creído necesario crear este espacio ya que la Educación Física escolar se integra dentro del ámbito educativo; por esta razón durante las siguientes líneas se realizará un repaso por las investigaciones más relevantes en torno a la identidad masculina en el contexto escolar cuyo marco teórico se apoya en las aportaciones feministas que se sitúan dentro de los modelos sociales de la identidad de género.

En la literatura consultada se pone de manifiesto que la escuela como agente socializador cumple esta función transmitiendo, a menudo inconscientemente, estereotipos de género ligados a la masculinidad, coaccionando la aparición de identidades masculinas alternativas a las dominantes. Para Badinter (1993) la escuela cobra una especial importancia en el proceso identitario, considera que hay que ofrecer a nuestros alumnos guías de comportamiento donde las relaciones de poder que se establezcan sean igualitarias independientemente del sexo. En nuestro país parece existir cierta concienciación sobre este tema si aludimos a las leyes educativas; desde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se hizo referencia al tratamiento de temas que preocupaban a la sociedad. En 1992 el Ministerio de Educación y Ciencia publicó los materiales para la reforma entre los que se encontraban los temas transversales, y uno de ellos estaba dedicado a la igualdad de oportunidades. Estos temas transversales debían tratarse desde todas las áreas y en todos los niveles. Desde entonces hasta la ley actual, Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) que recoge entre sus principios y fines educativos conseguir la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, se ha recogido la preocupación por conseguir una igualdad entre sexos. Esta ley también contempla explícitamente la mencionada igualdad entre mujeres y hombres en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos.

Numerosas publicaciones reflejan que el contexto escolar es una de las variables que influyen en el proceso de la construcción de la identidad de género, al constituirse como un marco privilegiado donde interaccionan espontáneamente diferentes agentes como son el grupo de iguales o la relación con los adultos. A partir de aquí se profundizará en las investigaciones realizadas en el ámbito anglosajón, las cuales ponen de manifiesto que el contexto escolar específico juega un papel fundamental en la configuración de la identidad masculina, formando parte del juego variables tan complejas como la etnia, la clase social, el contexto cultural, la cultura familiar, la edad,

la orientación sexual (Díaz-Aguado & Martín, 2011; Mac an Ghail, 1996; Skelton, 1997; Swain, 2004). Se realizará un recorrido por las principales áreas temáticas estudiadas abordadas en el proceso de identidad masculina dentro del contexto escolar.

4.1. Identidades masculinas y moda

En este sentido existe una línea de investigaciones que analiza la moda como variable que afianza la identidad masculina en relación al grupo de iguales. Swain (2000, 2003, 2004) analiza el valor de la indumentaria como expresión de la masculinidad. Nada queda al azar, la forma en que un chico viste y calza representa un modo de entender la masculinidad, a través de unas determinadas marcas que actúan como elemento clasificatorio y excluyente para quién no se adecúe al “look” establecido. En estos estudios quedan reflejados los centros escolares donde el uso del uniforme es de obligado cumplimiento; los resultados concluyeron que los estudiantes encontraron vías para evadir dichas normas y expresar su identidad masculina a través de su transgresión.

4.2. Identidades masculinas y Humor

Otra de las áreas temáticas estudiadas en relación a la masculinidad en el seno escolar ha sido el uso del humor y la ironía. Es otro aspecto que proporciona estatus dentro del grupo de iguales (Skelton, 2001; Swain, 2004). El humor actúa como un rasgo de compañerismo, en el sentido en que “si comparto tus gracias, estaré pensando como tú” y eso consolidará mi identidad de género con respecto al grupo de pares. En esta tónica se utilizarán como formas de humor las coletillas homofóbicas, los insultos, comentarios sexuales, la violencia verbal, el lenguaje competitivo... (Kehily & Nayak, 1997). Como declaran estos autores, el humor se utiliza como práctica que fortalece su imagen heterosexual desestimando las reputaciones de los otros. Advierten que estas prácticas son fuertes opresores de otro tipo de identidades masculinas menos dominantes. Durante los años 1996-1998 se llevó a cabo el proyecto Arianne, el cual, fue concebido para analizar las representaciones de identidad tanto masculina como femenina en 8 países de la Comunidad Europea (UK, Grecia, Italia, Portugal, Dinamarca,

Alemania, Francia y España) en adolescentes de entre 15 y 17 años. Se establecieron relaciones comparativas de lo que los adolescentes entendían por masculinidad en cada país; los resultados, en relación a España, concluyeron que los modelos de masculinidad que triunfaban eran aquéllos vinculados a la heterosexualidad, la protección de la familia y las agresiones verbales que a menudo se utilizan, aunque estas fueron justificadas por los alumnos como “son sólo bromas”. Una de las mayores dificultades que encontraron a lo largo del proyecto fue la de involucrar al profesorado de Educación Secundaria para analizar su práctica educativa.

4.3. Identidades masculinas y actitud negativa hacia el trabajo académico

El desprecio por el trabajo académico o por el aprendizaje ha sido otro de los temas más investigados en relación a la identidad masculina. Según algunos estudios esta actitud se manifiesta para mantener la aceptabilidad social del grupo de iguales varones y en el caso de demostrar éxito en los resultados académicos, se intenta aparentar que se debe al poco esfuerzo requerido, fruto de la brillantez y genialidad del sujeto (D. Jackson, 2002; Renold, 2000; Swain, 2004). Generar conductas disruptivas en el aula refleja desafío a la autoridad, conducta valorada y protegida por el grupo masculino dominante. A menudo se muestra una despreocupación por el trabajo escolar, lo que conduce al abandono y rechazo del sistema académico. Renold (2000, p. 377) refleja una de las prácticas utilizadas por algunos chicos con buenos logros académicos, como es el caso de un alumno que pese a tener buenos resultados, éstos son compensados con una buena habilidad deportiva; capacidad valorada por el grupo varón. El hecho de obtener buenos resultados académicos o mostrar una actitud favorable hacia el aprendizaje se asocia a la aparición de identidades masculinas alternativas no encajando con el ideal de masculinidad dominante (Ceballos Fernández, 2011). A su vez, Parker (1996) refleja la dicotomía que se establece entre la identidad masculina y actitud hacia el trabajo académico, diferenciando entre identidades masculinas subordinadas relacionadas con el trabajo mental e identidades dominantes que se relacionaron con el trabajo físico o manual. Martino (2000) realiza una investigación con adolescentes de 15 y 16 años en la que entre sus conclusiones destaca que el grupo dominante, los “footballers” rechazaron los valores educativos, el esfuerzo y el trabajo académico. En su mayoría no querían que se les relacionara con la cultura de esfuerzo intelectual duro porque su forma de

entender la masculinidad era contraria a ser buen estudiante. Aunque el desprecio por el éxito académico sea constatado existen algunas excepciones al valorar positivamente determinadas formas de conocimiento por el grupo masculino dominante, son ejemplos la informática o el fútbol, cuyos elementos se pueden vincular directamente con la cultura masculina (Swain, 2004). Callirgos (1996) considera que las chicas se ajustan más al sistema de premios y castigos propuesto oficialmente por las escuelas, y son quienes obtienen mejores calificaciones y muestran patrones de conducta más acordes con las normas de las escuelas. Los varones, por su parte, se ajustan a otro sistema de premios y castigos: aquel que fomenta el pasarlo bien, desenvolverse con soltura, ser agresivo, ser “vivo”, fuerte, impositivo, macho, etc. El sujeto que cumpla con estos requisitos logrará alcanzar mayor prestigio entre sus iguales. El modelo ideal de joven es el agresivo, abusivo, diestro en los deportes, el que descuida sus estudios y desafía a las autoridades del plantel, el que viste y peina a la moda. Se ven arrastrados a seguir un modelo que fomenta la violencia y la competitividad entre iguales, lo cual, en la práctica, significa demostrar hombría en todo momento a través de expresiones tales como: peleas entre ellos, utilización de un lenguaje agresivo, el uso de apodosos insultantes, búsqueda de la destreza en el deporte. Y quienes no se adaptan a estos mandatos, lejos de ser segregados, son incorporados como objetos de burlas y agresiones (Callirgos, 1996).

4.4. Identidades masculinas y cuerpo

El cuerpo se configura como otra de las áreas temáticas investigadas dentro de la institución educativa utilizada por los chicos para desarrollar la identidad masculina. El cuerpo se configura como el principal recurso en el proceso de desarrollo de la identidad de género. El cuerpo es percibido como un *símbolo social* con el que expresamos mensajes sobre la propia identidad, por lo que consecuentemente la masculinidad se expresa a través del cuerpo (Swain, 2000, 2002, 2003, 2004, 2006). Kehily (2001) también otorga el valor del cuerpo en la construcción de masculinidades defendiendo que el cuerpo posee una dimensión material funcionando como un espejo de lo que se quiere llegar a ser. Esta autora establece una relación recíproca entre cuerpo y sexualidad, de tal manera, que el cuerpo es una representación de la sexualidad y la sexualidad se refleja en el cuerpo. Por tanto, el cuerpo es fundamental en la creación de la identidad de género masculina y de la identidad sexual, pues el cuerpo que predomina en las escuelas es

heterosexual. Otros trabajos como el de Grogan y Richards (2002) reflejan que el cuerpo y la imagen corporal se constituyen como dos elementos centrales en la formación de la identidad tradicional masculina. Los chicos que participaron en el estudio creían que el tono muscular era un elemento importante en la imagen que querían transmitir de sí mismos; por el contrario, el hecho de estar gordo se veía como síntoma de debilidad por la falta de autocontrol sobre el propio cuerpo. Un excesivo cuidado del cuerpo tampoco fue bien aceptado por los chicos de 16 años puesto que podría representar una identidad alejada de lo varonil.

Otra de las áreas que más investigaciones ha generado ha sido el estudio del deporte y la actividad física en relación al desarrollo de la identidad masculina. Aunque la actividad físico-deportiva por medio del cuerpo sea un medio para mostrarse y compararse ante los demás se ha creído necesario crear el siguiente capítulo donde se recogerán las investigaciones que relacionan la identidad masculina en el ámbito de la Educación Física, la actividad física y el deporte.

En la mayoría de las investigaciones consultadas, referidas a cualquiera de las áreas temáticas que aquí se reflejan, manifiestan acuerdo en las presiones ejercidas sobre los chicos que no se ajustan a la masculinidad dominante. Soler (2007) explica que las exigencias que reciben los niños por sus errores son más duras que las recibidas por las niñas cuestionando, a menudo, su identidad sexual. Dewar en Soler (2007, 139) señala que: *“ser etiquetado como mariquita, marimacho, afeminado o lesbiana es el precio que pagan los alumnos por desviarse de las expectativas dominantes de feminidad y masculinidad existentes en nuestra cultura”*. Morrison y Eardley, en Askew y Ross (1991, p. 25) opinan: *“los chicos aprendemos a competir entre nosotros, a pelear para demostrar quiénes somos en la calle, en el patio o en la cancha... Tememos la humillación y la exclusión o, en último extremo, la violencia de los otros chicos si no nos ajustamos a lo que se espera de nosotros”*. Transgredir los límites de los estereotipos de género resulta complicado siempre, pero en mayor medida si se trata de los masculinos pues es un mundo más rígido y cerrado.

Como señala Mabel Burin, conviene que los hombres desarrollen otras formas de verse a sí mismos. En vez de creer que su identidad masculina es algo prefijado e inmóvil, podría desarrollarse un sentido crítico hacia el patriarcado masculino el cual ha destruido el desarrollo emocional. Es una tarea compleja pero necesaria para el replanteamiento de las masculinidades (Burin & Meler, 2000).

CAPÍTULO 5: IDENTIDADES MASCULINAS EN LA E.F., LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Como ya se ha citado anteriormente, es fundamental el papel que cumple la escuela en los procesos de formación de las identidades sexual y de género; de igual manera, esto se hace más visible en el área de Educación Física, donde el cuerpo toma protagonismo y a través de las relaciones que se establecen se da paso a la (trans) formación de las mencionadas identidades.

Los estudios que vinculan el ámbito de la Educación Física escolar, la actividad física extraescolar y el deporte con la identidad de género son bastante escasos en nuestro país. Si nos fijamos en la cultura anglosajona, podemos recoger algunos más centrados en la construcción social del género y de la sexualidad en la educación física (Devís, Fuentes Miguel, & Sparkes, 2005).

El género ha estado presente en muchos estudios relacionados con el currículum oculto, pero no ha ocupado el papel protagonista hasta finales de los setenta, cuando gracias a la introducción de la coeducación en las escuelas y al surgimiento del feminismo, se empezó a analizar el género dentro del currículum oculto de las clases de educación física (Devís et al., 2005). Durante los años ochenta, gracias a la confluencia de la sociología del deporte y el feminismo crítico, en los países anglosajones aparecieron estudios que incluyeron la clase social, la procedencia étnica y de género como objetos de análisis en la práctica deportiva (Diez Mintegui, 1996).

En los primeros estudios que encontramos, Griffin (1983, 1984, 1985a, 1985b) mostró las interacciones que se daban durante las clases de educación física, en una escuela secundaria de EEUU, en las chicas eran de tipo cooperativo, privado y verbal mientras que las que se daban entre los chicos eran de carácter físico y competitivo. Percibió que apenas se daban interacciones entre chicas y chicos. En 1989, la autora consideró que el género era el agente socializador más importante en las clases de educación física y que para cambiar la situación que describía habría que modificar la concepción tradicional de género que poseían sus docentes.

Otros autores como Brown y Macdonald (2008) también sitúan el peso en los propios maestros de EF como responsables de que se perpetúen ciertos mitos relacionados con la masculinidad, al incentivar cualidades como la fuerza y la

agresividad de alumnos que practican rugby frente a otros alumnos y alumnas más débiles y frágiles, los cuales, son ridiculizados y forman parte de discursos sexistas y homofóbicos.

Piedra, García- Pérez, Fernández García y Rebollo (2014) reflejan que el profesorado de EF sigue manteniendo diferencias actitudinales hacia su alumnado en función del género y manifiestan la necesidad de mejorar la formación en materia de igualdad sobre todo en el caso de los hombres.

Los maestros de EF más liberales en relación a la posición de la mujer en la sociedad favorecen la participación de las chicas durante las clases de educación física, teniendo mayores expectativas y utilizando más cantidad de refuerzo positivo a nivel verbal. Así los profesores con actitudes más tradicionales hacia el rol de la mujer en la sociedad y con una actitud menos favorable a la participación de ésta en las clases mixtas de educación mixta contribuyen a la permanencia de estereotipos de género (Hoferek, 1982). En relación al papel que juegan los docentes Light y Kirk (2000) recogieron las experiencias de chicos que entrenaban a rugby, obteniendo como resultado de este estudio que las interacciones que se daban entre el entrenador y los chicos reforzaban los rasgos básicos de la masculinidad hegemónica.

La investigación realizada por Chepyator-Thomson y Ennis (1997) nos revela que los alumnos de secundaria estadounidenses reproducían formas dominantes de masculinidad y feminidad a la hora de participar y seleccionar actividades físicas, conllevando con ellas las injustas consecuencias ejercidas sobre los dominados.

Kaufman (1989) analiza la afirmación de la masculinidad en función de la clase social. Los adolescentes de clase media o alta, con un futuro profesional, expresarán su poder personal y social a través de un dominio directo sobre el mundo. Sus fantasías de poder estarán ligadas a la fama y al éxito. Para los de clase obrera, dice el autor, el camino hacia los negocios, las profesiones, la política y la riqueza está cerrado. Su poder masculino y su poder de dominación se manifestarán de forma física directa. *“La dominación de los factores de producción o de otra persona se logra a través de meros alardes y poder muscular [...] La dureza y la rudeza del trabajo y el esfuerzo físico adoptan visos de masculinidad y asumen un significado desproporcionado”* (Kaufman, 1989, p. 39).

Los deportes colectivos también van a cumplir un rol de iniciación a la virilidad mediante la competencia, la agresión y la violencia: es allí donde el joven varón demostrará públicamente su desprecio por el dolor, tanto propio como ajeno, el control de su cuerpo, su fortaleza frente a los golpes, su voluntad de ganar y derrotar a los demás (Badinter, 1993).

En los primeros años de vida de los chicos, gran parte del aprendizaje sobre la masculinidad procede de la influencia de los padres, hermanos y de las imágenes que aparecen en televisión. Pero en edades más avanzadas, el plan de estudios y el ambiente escolar proporcionan poderosas imágenes de refuerzo de la masculinidad tradicional. Este refuerzo se produce a través de una diversidad de canales, que incluyen los contenidos de los planes de estudios, la determinación de los papeles y las actividades extraescolares, en especial los deportes de competición.

Los deportes escolares son un microcosmos de la socialización de los valores viriles. Si bien la participación en actividades competitivas puede ser algo divertido y saludable, con demasiada facilidad ello se convierte en una lección sobre la necesidad de ser duro, invulnerable y dominante. Los atletas aprenden a pasar por alto sus propias lesiones y dolores y, a cambio, intentan causar lesiones y daños a los demás en su deseo de ganar, sin tener en cuenta el costo derivado de ello para sí mismo y sus contrincantes. Las lecciones aprendidas en los deportes se consideran vitales para el conjunto del desarrollo masculino y como modelo de resolución de problemas en otras áreas de la vida.

Además, para reforzar los tradicionales valores viriles, las escuelas proporcionan pocas experiencias de cooperación, negociación, resolución no violenta de conflictos y estrategias propias de la simpatía y la tolerancia. Las escuelas deberían convertirse en lugares donde los muchachos tuvieran la oportunidad de adquirir esas capacidades (C. Thompson, 2005).

El grupo de iguales es una influencia fundamental en la construcción de la identidad masculina, así como la posición que ocupan dentro de ese grupo de iguales, la cual, está determinada por la importancia concedida a la cultura, a la inteligencia, a los medios económicos, etc. De esta manera, encontramos alumnos que ganan estatus siendo atléticos, lo cual está ligado a formas corporales de fuerza, resistencia, habilidad y

velocidad. El éxito en el deporte es una llave que da significado al éxito masculino y se suele convertir en el camino más efectivo de ganar popularidad y estatus en el grupo de iguales de sexo masculino (Swain, 2003).

Existe una jerarquía de deportes en términos de estatus por la cual demostrar habilidades en ese determinado deporte favorece una posición alta en la jerarquía de poder. En el trabajo propuesto por Swain (2006) describe que los deportes más valorados son el fútbol en primer lugar, seguido por el rugby, el tenis y el cricket, para los jóvenes ingleses. Por lo que ser un buen atleta o jugar bien al tenis no es suficiente para formar parte del grupo dominante.

Skelton (2000) en Gran Bretaña, como Díez Mintegui (1996) en España encuentran y ponen de manifiesto la fuerte relación existente entre la práctica del fútbol y la formación de modelos de masculinidad dominante.

En el ámbito de la actividad física y el deporte se vuelve a dar la relación entre masculinidad y feminidad con instrumentalidad y expresividad. Un ejemplo de ello, es la elección de deportes de equipo por parte de los chicos y de actividades relacionadas con la danza por parte de las chicas. Otra de las asociaciones que se suelen dar durante las clases de Educación Física es la creencia generalizada de la tendencia masculina hacia la habilidad deportiva, por ejemplo, cuando una chica corre adecuadamente o batea eficazmente, suelen decirle que “corre como un chico” o “batea como un chico”; asumiendo los movimientos coordinados y correctos como propios del sexo masculino y los movimientos descoordinados e ineficaces como propios del femenino (Oglesby, 1978).

Una de las mayores consecuencias que ha tenido el hecho de considerar los deportes como actividades instrumentales, y por tanto, más acorde con el género masculino ha sido la baja participación de las féminas en ellos. Sin embargo, el hecho de percibir el deporte como una actividad neutral y no como una actividad tipificada para el género tiene también sus consecuencias en la participación del género femenino. Si percibimos la instrumentalidad como una cualidad necesaria y beneficiosa para ambos sexos estaremos invitando a la participación del sexo femenino en los deportes. Esta neutralización de la instrumentalidad no es extensible a la expresividad, así bajo esta percepción los chicos serán considerados únicamente en su cualidad instrumental

mientras que las chicas pueden atender a ambas cualidades. (Oglesby, 1978). Aún así, existen autores que consideran que el ámbito educativo debe proporcionar experiencias en las que se desarrollen conjuntamente la dimensión instrumental y expresiva (Hoferek, 1982) evitando caer en el error de proporcionar experiencias que sólo interesen al género masculino. De esta manera, aumentaremos la motivación y la competencia motriz de nuestras alumnas (Mollá, 2007).

En la investigación realizada por Parsons y Betz (2001) intentan dejar constancia de la relación positiva que guardan las puntuaciones altas en instrumentalidad y en locus de control interno con un mayor bienestar psicológico, a través de la participación en actividades físico-deportivas. Por tanto, personas que participen en deportes o actividades físicas que desarrollen la instrumentalidad y el locus de control interno les reportará mayores beneficios psicológicos en cuanto a un mayor nivel de autoestima o menor nivel de angustia.

CAPÍTULO 6: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EF, LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

En este trabajo, el hecho de investigar sobre las manifestaciones existentes de identidad masculina en el ámbito de la educación física escolar, la actividad física y el deporte, conlleva una íntima vinculación con el ámbito de los estereotipos de género. Por ello realizaré un breve resumen de los estudios realizados hasta ahora, tanto en nuestro país como a nivel internacional.

Así nos encontramos con investigaciones como la de Vázquez Gómez, Fernández García, Ferro López, Learreta Ramos y Viejo Pérez (2000) donde se analiza el comportamiento del profesorado de EF en relación a la transmisión de estereotipos de género y el comportamiento del alumnado en relación al reforzamiento de los mismos. Además de analizar los comportamientos de alumnos y profesores proponen un instrumento de observación y análisis de la práctica docente que permite al profesorado la observación y reflexión sobre su propia enseñanza en las cuestiones relacionadas con la EF y el género.

El valor otorgado al deporte dentro del currículum de la EF escolar es otro de los factores que han favorecido la transmisión de estereotipos de género por parte del profesorado de EF, apostando tradicionalmente por aquéllos que más interesan al sexo masculino y devaluando los que interesan al sexo femenino. En relación a esto, en nuestra investigación se intentará reflejar la selección que el profesorado de EF realiza de los contenidos en sus programaciones particulares y constatar de esta manera, la contribución que hacen los docentes, la mayoría de las veces de forma inconsciente, a la perpetuación de los estereotipos de género.

6.1. Investigaciones que relacionan los estereotipos de género y la participación en AFD

Al recabar información sobre los estudios, realizados hasta la fecha, que relacionen la participación en actividades físico-deportivas y los estereotipos en base a la identidad de género, no se ha encontrado ninguna relación publicada al respecto, sin

embargo, se utilizarán las referencias que Veiga Núñez (2004) recoge en su tesis doctoral, el cual considera que existen dos tendencias:

- Los estudios que analizan la asociación entre puntuaciones de masculinidad/feminidad y la práctica deportiva.

- Los estudios que analizan la asociación entre las categorías de identidad de género (masculina, femenina, andrógina e indiferenciada) y la práctica deportiva.

Gregson y Colley (1996) al igual que Kieffer (1983-1984) relacionaron puntuaciones altas en masculinidad con participación deportiva en mujeres, no encontrando correlación alguna en varones. Sin embargo, otros autores como Andre y Holland (1995) contradicen lo anterior considerando que ambos sexos, no sólo las mujeres, con puntuaciones altas en la escala de masculinidad practicaban deporte. Estos autores correlacionaron directamente la masculinidad con la práctica deportiva, otros, sin embargo lo hicieron de forma inversa. Fontayne, Sarrazín y Famose (2000) demostraron que mujeres y varones practicantes de deporte obtuvieron mayores puntuaciones en la escala de masculinidad.

El trabajo elaborado por Colley, Roberts y Chipps (1985) refleja diferencias entre las categorías de identidad de género y la participación en deportes. Los resultados apuntan que las mujeres que no participan en deportes son fundamentalmente femeninas; las mujeres que participan en deportes individuales son mayoritariamente femeninas o indiferenciadas; las mujeres que participan en deportes de equipo son femeninas o andróginas; y entre los hombres no se encontraron diferencias significativas entre las diferentes categorías.

Chalip, Villiger y Duignan (1980) estudiaron las diferencias de identidad de género entre un grupo de deportistas femeninas involucradas en un deporte no tipificado como femenino, como es el caso del hockey, en relación a una población normativa de referencia.

Los estudios de Guillet, Sarrazin y Fontayne (2000) relacionaron la práctica de balonmano en mujeres con el abandono de la disciplina, de esta manera las mujeres femeninas o indiferenciadas presentaron una menor adherencia o un abandono anterior que las mujeres andróginas o masculinas.

Todos estos estudios avalan la relación existente entre masculinidad y práctica deportiva en mujeres, en algunos estudios también se produce esta relación en varones adolescentes pero no en varones adultos (Veiga Núñez, 2004).

Por otro lado, y en relación a los estudios realizados en nuestro país que relacionan el género con la participación en actividades físico deportivas podemos destacar el trabajo de Blández Ángel, Fernández García y Sierra Zamorano (2007) donde se recogen las opiniones del alumnado en cuanto a los estereotipos de género persistentes en la actividad física y el deporte. Entre sus aportaciones se destacarán que el interés manifestado por el alumnado ante la actividad física es similar en la mayoría de los casos, aunque también perciben mayor cantidad de actividad física realizada por parte de los chicos. En cuanto a los factores contextuales, observan que tienen gran influencia sobre las desigualdades de género y de oportunidades relacionadas con la actividad física y el deporte. De esta manera, las chicas tienen grandes dificultades para practicar actividades consideradas del espacio masculino, o viceversa, porque se encuentran con la oposición de familiares y amigos y amigas.

6.2. Investigaciones que relacionan los estereotipos de género y la motivación hacia la práctica de AFD

Los motivos que mueven a chicas y chicos a practicar actividades físico-deportivas también están estereotipados y diferenciados en base al género; las investigaciones que se han consultado argumentan que las chicas suelen practicar estas actividades para controlar el peso y conseguir un buen aspecto (Cash, Novy, & Grant, 1994; Clough, Shepherd, & Maughan, 1989; Frederick & Ryan, 1993; D. L. Gill, Williams, Dowd, & Beaudoin, 1996; K. Gill & Overdorf, 1994; D. Markland & Hardy, 1993; Silberstein, Striegel-Moore, Timko, & Rodin, 1988), sin embargo los chicos valoran la competición y la capacidad, aunque la apariencia física también es valorada por ellos, sobre todo entre los más jóvenes (Hellín, Moreno, & Rodríguez, 2004), no le dan la misma importancia que las mujeres; esto puede ser debido a la fuerte presión ejercida en torno al ideal de belleza femenino de ser delgada y joven (Garner, Garfinkel, Schwartz, & Thompson, 1980; Henley, 1977). Estudios más actuales, como el de Koivula (1999) señala diferentes motivos de participación en actividades físico-deportivas en función de la

tipificación sexual. Esta autora encontró que la competitividad era uno de los motivos que preferentemente eligieron los chicos, fundamentalmente los chicos tipificados sexualmente. Las chicas tipificadas sexualmente obtuvieron las puntuaciones más altas en apariencia como motivo que impulsaba la práctica deportiva, pero estas puntuaciones no eran significativamente más altas que las chicas cruzadas sexualmente o las indiferenciadas. También las chicas, especialmente las andróginas, puntuaron más alto en motivos de práctica relacionados con la relajación o con la reducción del nivel de stress.

Otras investigaciones siguen en la misma línea y han puesto de manifiesto que existen diferencias de género entre los motivos que impulsan la práctica de actividades físico-deportivas, estando los hombres más inclinados por motivos lúdicos y de ocio y las mujeres por motivos de salud y de mantenimiento de la forma física, dando lugar a dos tendencias a la hora de practicar deportes: la competitiva y la que cultiva los valores estético-corporales (Palou Sampol, Ponseti Verdaguer, Gili Planas, Borrás Rotger, & Vidal Conti, 2005; Pavón Lores, Moreno Murcia, Gutiérrez, & Sicilia Camacho, 2004), que nuevamente vuelven a coincidir con los rasgos instrumentales o agency y con los expresivos o comunales respectivamente.

Algunas investigaciones se han preocupado de identificar los motivos de práctica deportiva reagrupándolos en dimensiones más generales tales como: realización o estatus, salud/forma física, competencia, diversión, afiliación (Balaguer Solá & Atienza, 1994; Castillo Fernández, 1995; D. L. Gill, Gross, & Huddleston, 1983); o motivos psicológicos, motivos interpersonales, motivos de salud, motivos relacionados con el cuerpo y motivos de forma física (D. Markland & Ingledew, 1997). Esta última forma de agrupación ha sido criticada por Capdevila, Niñerola y Pintanel (2004), quienes proponen una agrupación en 11 factores (peso e imagen corporal, diversión y bienestar, prevención y salud positiva, competición, afiliación, fuerza y resistencia muscular, reconocimiento social, control del estrés, agilidad y flexibilidad, desafío y urgencias de salud) ya que las 5 dimensiones propuestas por Markland e Ingledew atienden a una organización lógica de contenidos más que a una agrupación basada en el análisis estadístico.

Para Murillo Pardo, Julián, García González, Abarca Sos y Zaragoza (2014) la percepción de competencia es fundamental a la hora de aumentar los niveles de

actividad física en la población adolescente, así investigaron que los motivos por los que el alumnado participa durante las clases de EF depende de la percepción de competencia, la cual se relaciona significativamente en las chicas con los contenidos a trabajar durante las unidades didácticas, mostrando valores superiores durante la unidad de combas.

Otros estudios se han encargado de analizar conjuntamente las variables género y edad junto con los motivos de práctica deportiva, porque éstos además de variar en función del género también lo hacen en cuanto a la edad. Castillo y Balaguer (2001) encontraron que los motivos competitivos, como ganar o ser como una estrella del deporte, van decreciendo en importancia a medida que aumenta la edad, tanto en chicas como en chicos y van en consonancia con otras investigaciones en las que también se demostró que son los más pequeños los que conceden más importancia a los motivos de sentirse importantes y populares (Balaguer Solá & Atienza, 1994; Pavón Lores et al., 2004; Wold & Kannas, 1993). El motivo de afiliación cobra importancia en varones de 13 años y va disminuyendo su importancia a medida que aumenta la edad para dársele al motivo diversión, en el caso de las chicas, los motivos de afiliación se mantienen constantes a lo largo de la adolescencia. Pavón y cols. (2004) ponen de manifiesto que a menor edad se sigue un modelo basado en el rendimiento y a medida que ésta aumenta la práctica deportiva se centra fundamentalmente en la salud manteniendo un modelo de disfrute, relación social y forma física. La consideración de la actividad física como fuente salud obtiene mejores puntuaciones en las personas a medida que aumentan su edad, son los jóvenes murcianos de 15 a 25 años los que menor acuerdo presentan ante esta afirmación (Hellín et al., 2004).

6.3. Investigaciones que relacionan los estereotipos de género y la percepción tipificada sexualmente de las actividades físico-deportivas

Las actividades físico-deportivas han estado tradicionalmente estereotipadas clasificándose en actividades masculinas, femeninas o neutras, en función de las diferencias de género y las creencias de participación en función de género (Csizma, Wittig, & Schurr, 1988). Tradicionalmente los deportes considerados apropiados para las chicas conllevan una creencia estereotipada femenina ya que son actividades no

agresivas en las que mostrarse elegante y grácil, donde se fomentará el placer estético y la belleza. Sin embargo, los deportes tienden a verse como masculinos cuando por definición se incluyen capacidades en las que los hombres tiene ventaja sobre las mujeres como es el caso de la fuerza o la velocidad (Postow, 1980).

Metheny (1965, p. 51) utilizó tres categorías para clasificar los deportes en base a lo inapropiado/apropiado de una actividad para las chicas y las mujeres:

- Las actividades no apropiadas se caracterizan por someter al oponente con contacto corporal, aplicar directamente la fuerza hacia objetos pesados, proyectar el cuerpo en el espacio o en la distancia o deportes de equipo donde puede darse el contacto físico, son ejemplo de ellos, el boxeo, el levantamiento de peso, carreras de vallas o los deportes de quipo excepto el voleibol.
- Los deportes totalmente apropiados son actividades donde se proyecta el cuerpo atendiendo a los patrones estéticos, en los que se utilizan aparatos que facilitan el movimiento corporal, se aplica la fuerza a través de implementos ligeros o se supera la resistencia de objetos ligeros y se compite a través de una barrera física. Como ejemplos de actividades apropiadas para las chicas y las mujeres pondremos el patinaje artístico, el esquí, golf, tenis, voleibol, natación y buceo.
- Entre las actividades físico deportivas que podrían ser apropiadas, se incluyen aquéllas que implican distancias moderadas, objetos con un peso moderado, y exhibición de la fuerza en movimientos corporales controlados, como por ejemplo, en carreras cortas y salto de longitud, lanzamiento de peso y de jabalina y exhibiciones de gimnasia.

El trabajo de Metheny (1965) fue criticado por los sociólogos, al utilizar los conceptos de feminidad y masculinidad de forma unipolar, sin tener en cuenta los múltiples significados de estos términos (Riemer & Visio, 2003). A pesar de las críticas recibidas, este trabajo sigue configurándose como guía en lo que la sociedad percibe como deportes adecuados en función del género. En investigaciones más recientes se demuestra que existe cierta evolución, dentro del campo de la actividad física y el deporte, de las actividades denominadas tradicionalmente “masculinas” y “femeninas” desdibujándose sólo en parte los marcados límites que las definían, e incorporándose gran cantidad de actividades que no se encuentran bajo esta etiqueta percibiéndose

como “neutrales” sin adscribirse al género, son ejemplo de ellas la natación, el tenis, el ping-pong, el pádel o el baloncesto. Como excepciones de la clasificación de Metheny (1965) aparecen el fútbol y el baloncesto; este autor consideró los deportes de equipo poco apropiados a las mujeres, excepto el voleibol, por la oposición cara a cara y el, más que posible, contacto físico. Actualmente estas actividades son consideradas apropiadas tanto para chicas como para chicos (Riemer & Visio, 2003).

En cuanto a las creencias sobre actividad física y deporte la investigación de Blández Ángel y cols. (2007) nos demuestran a través de los diálogos mantenidos con el alumnado que siguen persistiendo las asociaciones con rasgos instrumentales identificados con la masculinidad y con rasgos afectivo-expresivos identificados con la feminidad. Los propios alumnos consideran las actividades rítmicas y expresivas más propias de chicas y las que requieren fuerza y riesgo con los chicos. Es evidente que continúan las tipificaciones de género más tradicionales en relación con las preferencias de actividad física. Encontrándonos por parte de las chicas cierta inclinación por actividades enfocadas principalmente a la orientación estética, actividades relacionadas con el ritmo, la expresión, la elasticidad, la flexibilidad o la coordinación. Frente a la orientación elegida por los chicos que se dirige hacia la condición física y la destreza, en las que se requieren capacidades de fuerza, resistencia, más agresivas o de riesgo (Frömel, Formánková, & Sallis, 2002).

A pesar de la ligera evolución percibida debemos seguir trabajando sobre ello, para intentar modificar uno de los estereotipos de género más resistentes al cambio: clasificar los deportes en función de si se consideran más apropiados dependiendo del género (Rodríguez-Teijeiro, Martínez-Patiño, & Mateos, 2005). Esta evolución se debe fundamentalmente a la aproximación del género femenino a las actividades consideradas tradicionalmente masculinas (Julia Blández Ángel et al., 2007). Aún así y como muestran las investigaciones más recientes (Alvariñas Villaverde, Fernández Villarino, & López Villar, 2009), sigue existiendo el deporte feminizado y masculinizado; aunque la mayoría del alumnado cree que las chicas pueden practicar cualquier deporte (el 98% de las chicas frente al 93% de los chicos), sin embargo el 60% del total cree que hay deportes más apropiados para las chicas y viceversa, siendo este dato mayor en las respuestas de chicos. En este último estudio, también aparecen sorpresas positivas en cuanto a que ciertos estereotipos se van modificando, ya que la mayoría de los sujetos

encuestados no estaban de acuerdo con la afirmación “una chica que hace mucho deporte es menos femenina” ni tampoco con la de “un chico que hace danza es menos masculino”.

Matteo (1986) relacionó la identidad de género con la práctica de actividades físico-deportivas tipificadas sexualmente como masculinas, femeninas o neutras. Se destaca este trabajo porque es el único que ha empleado una relación de 68 deportes; en investigaciones similares se han considerado un número inferior de actividades físico-deportivas que van desde 2 a 17 (Csizma et al., 1988), Matteo puso de manifiesto que los varones esquemáticos participaban en menor cantidad de actividades físico-deportivas no apropiadas al género que los varones andróginos e indiferenciados, sin embargo no ocurría de la misma manera en mujeres. En la misma línea se encuentra el trabajo de Fontayne, Sarrazin y Famose (2001), quienes consideran que el procesamiento de los esquemas de género afecta a la elección de la práctica deportiva, de esta forma se demostró que los sujetos esquemáticos prefieren actividades físicas apropiadas al sexo evitando las inapropiadas para su sexo y los sujetos no esquemáticos eligen prioritariamente actividades físicas “del sexo contrario” o neutras.

Con base en la teoría del esquema de género propuesta por Bem (1981), los individuos esquemáticos parecen estar más estereotipados en cuanto a categorizar los deportes como apropiados o inapropiados en función del sexo; esto se debe, como ya hemos visto anteriormente, a la forma de procesar la información. Koivula (1995) también relacionó la identidad de género con la tendencia a clasificar los deportes como masculinos, femeninos o neutros, encontrando que los varones tipificados sexualmente y los varones cruzados son más propensos a estereotipar los deportes como masculinos o femeninos. Las clasificaciones de varones cruzados no eran tan estereotipadas como las de varones tipificados sexualmente. Por tanto, los sujetos que no procesan la información según el esquema de género están menos inclinados a estereotipar los deportes como masculinos/femeninos y es más probable que participen en deportes considerados tradicionalmente como inapropiados para ese sexo. Sin embargo, también existen otras investigaciones que no encuentran dicha relación entre individuos tipificados sexualmente y la mayor tendencia a clasificar los deportes en base a lo apropiado/inapropiado para el sexo, es ejemplo de ello el trabajo de Ostrow, Jones y Spiker (1981) en el que se estudiaron los efectos de la tipificación sexual en alumnas

estudiantes de enfermería a las que se les propuso una lista de 12 deportes que debían clasificar en función de si se consideraban más o menos apropiadas al sexo. Los resultados no demostraron que las alumnas tipificadas sexualmente tuvieran mayor inclinación a clasificar los deportes como masculinos o femeninos que las alumnas andróginas.

Por último, para finalizar este primer apartado de revisión bibliográfica se incidirá en que la lectura de la documentación nos ha ayudado a asentar las bases de la presente Tesis Doctoral, ofreciéndonos un conocimiento exhaustivo del problema planteado tanto dentro de nuestro país como a nivel internacional. El análisis bibliográfico ha sido realizado por grandes áreas temáticas, tales como: la identidad masculina y su proceso de formación desde una perspectiva psicológica, la construcción de la identidad masculina en el contexto escolar desde una perspectiva más sociológica y la identidad masculina en el ámbito de la educación física escolar, la actividad física y el deporte. Además también han resultado de especial importancia la revisión de estudios relacionados con los estereotipos de género dentro de la educación física, la actividad física y el deporte. Para tal fin se han utilizado los fondos documentales que la Universidad Complutense de Madrid ha puesto a mi disposición como revistas electrónicas tales como *Gender and Education*, *Sex Roles* o *Men and Masculinities*. Se ha realizado un análisis exhaustivo de algunas bases de datos tales como *ERIC (Educational Resources Information Center)* referente a investigaciones educativas, *DIALNET*, base de datos dependiente de la Universidad de la Rioja, o *SPORT DISCUS*, especializada en el ámbito de la Educación Física, la actividad física y el deporte. Es importante mencionar en este apartado la revisión de diversas Tesis Doctorales relacionadas con nuestro objeto de estudio a través de la base de datos *TESEO* perteneciente al Ministerio de Educación.

Con toda esta información recogida de diversas fuentes hemos ido construyendo el marco epistemológico, el cual ha sido clave para conocer el estado de la cuestión y aportar los fundamentos teóricos sobre los que se han diseñado los objetivos del estudio que a continuación se presentan.

PARTE II

ESTUDIO DE CAMPO

PARTE II: ESTUDIO DE CAMPO

Este otro gran apartado se estructuró en cinco capítulos cuyo contenido se pasa a resumir brevemente. En el capítulo 7 se recogen las intenciones prioritarias de la investigación en base a cuatro objetivos generales que se concretan en otros más específicos.

El octavo capítulo describe el método utilizado a lo largo del estudio, definiendo el diseño empleado, la población y los participantes a la que se dirige, las fases en las que se ha secuenciado el trabajo, se describen las principales variables de estudio y se explican los instrumentos de medida utilizados para crear uno propio basado en todos ellos.

En el noveno capítulo se explica el proceso de tratamiento y análisis de los datos recogidos tanto a nivel estadístico como a nivel de contenidos.

El décimo capítulo detalla los resultados obtenidos en la investigación, expuestos en dos secuencias: la primera recoge los resultados derivados del estudio cuantitativo y la segunda expone los resultados obtenidos en el estudio cualitativo.

En el último y undécimo capítulo se pueden encontrar las conclusiones generales en base a los cuatro objetivos propuestos, unidas a un apartado de discusión donde se vinculan con algunos estudios relevantes. A modo de cierre se ofrecen posibles caminos que guiarán mi investigación futura.

CAPÍTULO 7. OBJETIVOS

En este apartado se determinaron los objetivos principales y específicos que pretendimos con la presente investigación, cuyos resultados dieron respuesta a los interrogantes que nos fuimos realizando en todo el proceso de elaboración de la Tesis Doctoral.

El propósito global de toda la investigación se centró en el estudio de la identidad masculina en el ámbito de la actividad física y el deporte, su percepción en pre-adolescentes y sus manifestaciones dentro de las clases de EF unido al estudio de los estereotipos de género más vigentes hoy en día en nuestra sociedad. De forma más concreta se detallan a continuación los objetivos generales y específicos:

1. Estudiar las relaciones entre las diferentes tipologías de rol de género y la participación en actividades físico-deportivas.

1.1. Relacionar las tipologías de rol de género con el tipo de actividad físico-deportiva practicada.

1.2. Analizar las relaciones entre las diversas tipologías de rol de género y frecuencia de actividad físico-deportiva practicada.

1.3. Buscar relaciones entre los motivos que impulsan la práctica de actividad físico-deportiva y las diferentes tipologías de rol de género.

1.4. Establecer relaciones entre las distintas tipologías de rol de género y las percepciones sobre las diferentes actividades físico-deportivas en cuanto a su adscripción al género (femeninas/masculinas/neutras).

2. Examinar y analizar la conceptualización de la identidad masculina en varones escolares y en su profesorado de EF.

2.1. Descubrir las características físicas, rasgos de personalidad, capacidades y actitudes que definen la identidad masculina en el ámbito de la Educación Física, la actividad física y el Deporte.

2.2. Describir la presión social ejercida sobre los escolares que no se ajustan a la representación normativa de la identidad masculina.

2.3. Reflejar las actividades físico-deportivas que reafirman la identidad masculina.

3. Analizar las relaciones existentes entre las diversas identidades masculinas y los estereotipos de género en la Educación Física, la actividad física y el Deporte.

3.1. Estudiar qué relación existe entre las diferentes identidades masculinas y las creencias de los alumnos varones sobre el interés hacia la práctica de EF y actividad físico-deportiva que demuestran chicas y chicos.

3.2. Conocer la relación existente entre las diversas identidades masculinas y las creencias de los alumnos varones sobre la forma de resolución de conflictos más utilizada por las chicas y por los chicos durante el área de EF.

3.3. Estudiar las relaciones que existen entre las creencias sobre la preferencia de contenidos de EF en función del género y las distintas identidades masculinas.

3.4. Conocer qué contenidos del área de EF resultan más o menos importantes en función de la identidad de género.

3.5. Analizar las creencias de los alumnos varones sobre los motivos que impulsan la práctica deportiva en chicas y en chicos en relación a las diversas identidades masculinas existentes.

4. Investigar la forma en que el profesorado de EF influye en la perpetuación de ciertos estereotipos de género ligados a la EF, la actividad física y el deporte.

4.1. Analizar la influencia del profesorado de EF en la perpetuación de los estereotipos de género en cuanto a la relación que establece en el aula con sus alumnas y alumnos.

4.2. Estudiar la influencia del profesorado de EF en la perpetuación de los estereotipos de género en cuanto a la selección de contenidos para su programación de aula.

4.3. Estudiar la influencia del profesorado de EF en la perpetuación de los estereotipos de género en cuanto a las expectativas generadas por chicas y por chicos.

CAPÍTULO 8: MÉTODO

8.1. Diseño de la Investigación

El diseño del presente estudio es de tipo descriptivo-interpretativo con una doble aproximación, una cuantitativa y otra cualitativa. Se utilizó, por tanto, un modelo de investigación mixto entendiendo que ambas perspectivas son necesarias y ambas deben funcionar de forma conjunta y complementaria. El acercamiento entre ambas perspectivas ha sido defendido por numerosos autores que mantienen que la oposición cualitativo-cuantitativa representa una falsa dicotomía. Entre ellos, Ortí (1994) considera que la comparación entre las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa resulta inevitable ya que suponen una “complementariedad por deficiencia”. Esta complementariedad supone un mutuo reconocimiento, en cuanto a que la aplicación de un enfoque no excluye el otro, sino que pretenden alcanzar un tipo de conocimientos que no pueden ser analizados del mismo modo. Tashakkori y Teddlie (1998) consideran que ambas aproximaciones deben ser entendidas como un continuo; en un extremo se situarían los estudios puramente cualitativos y en el otro los puramente cuantitativos, con una gran variedad de diseños entre medias. Brewer y Hunter (1989) creen que las investigaciones en ciencias sociales no deben tratarse exclusivamente desde ningún paradigma, sino que ambos deberían combinarse para compensar las faltas e imperfecciones particulares de cada uno.

Los métodos mixtos nos ofrecen una serie de ventajas frente a los estudios monométodo, según Greene, Caracelli & Graham (1989):

- a) La triangulación o la búsqueda de la convergencia de resultados.
- b) Complementariedad al superponer diferentes facetas del fenómeno objeto de estudio.
- c) Inicio o descubrimiento de paradojas, contradicciones, nuevas perspectivas...
- d) Desarrollo o uso de métodos secuenciales.
- e) Expansión, los métodos mixtos añaden amplitud y posibilidades al proyecto.

En 1978, Denzin aplicó el término triangulación a su libro de métodos sociológicos. Denzin (1990, p. 511) aplicó el concepto al estudio de los fenómenos sociales definiéndolo como “la aplicación y combinación de varias metodologías de la

investigación en el estudio de un mismo fenómeno". Denzin (1978) establece diferentes maneras de utilizar los procedimientos de triangulación, organizando posibilidades y alternativas para adoptar la que nos sea más ajustada al estudio. En la presente investigación se optó por la triangulación a partir del uso de más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para obtener los datos y para analizarlos. Esta última categoría es generalmente la forma más conocida de entender la triangulación y refleja la disputa entre procedimientos cuantitativos y cualitativos. De forma más concreta, además de utilizar de forma combinada los paradigmas cuantitativo y cualitativo para el análisis de datos, a la hora de recoger los datos se utilizaron algunos cuestionarios estandarizados, las entrevistas semi-estructuradas y los grupos de discusión, y además se utilizaron diferentes sujetos de investigación, alumnado y profesorado.

El diseño del estudio cumplió un proceso secuencial, por un lado tuvo lugar la fase cuantitativa con su toma y análisis de datos que posteriormente dio paso a la fase cualitativa del estudio, en la que también se obtuvieron datos y fueron analizados bajo este paradigma.

Los estudios con un diseño de investigación basado en los modelos mixtos se centran en combinar los dos paradigmas a lo largo de las diferentes fases de la investigación, no sólo en la metodología. De esta manera, Brewer y Hunter (1989) nos hablan de las "investigaciones multimétodo" en las que ambas aproximaciones se conjugan durante todas las fases de la investigación, incluyendo la formulación del problema, la construcción de la teoría, la muestra, la medición, la recogida y análisis de los datos y en la elaboración del informe.

Mediante las técnicas cuantitativas se pretendió obtener información de los alumnos a través de la cumplimentación de varios cuestionarios que fueron enriquecidos con las fases posteriores de la investigación. Como argumenta Erikson (1977), citado en Cook y Reichardt (1986), el mayor beneficio de los métodos cuantitativos estriba en que facilitan la generalización de los conocimientos derivados de los métodos cualitativos.

Los métodos cuantitativos, tradicionalmente, han disfrutado de los puestos más altos en la jerarquía de la investigación, por ser sus resultados más generalizables que los de los planteamientos cualitativos. Es por ello, que estos segundos siempre han ocupado

un segundo plano. Consideramos que ambos planteamientos son enriquecedores y nos aportan ciertas ventajas, cada uno en base a lo que pretende conseguir. Por esta razón, no quisimos quedarnos con la exclusividad de ninguno, sino aplicarlos conjuntamente y así beneficiarnos de las posibilidades que nos brinda cada planteamiento. En palabras de Tashakkori y Teddlie (1998), cuando se utilizan modelos mixtos para investigar una cuestión se alterna entre los diferentes modos de generalización; algunas veces es más interesante realizar generalizaciones de poblaciones teóricas y otras resulta más interesante generalizar/transferir los resultados/conclusiones a un contexto específico.

Se entendió por cualitativo aquellos trabajos a los que se aplica un análisis cualitativo de la información obtenida, y lo definimos como un proceso, con fases, que llevan a la focalización progresiva de conceptos, categorías o temas; implica cuatro procesos cognitivos: comprender, sintetizar, teorizar y contextualizar (Morse, 2005).

Dentro de esta fase se realizaron diversos grupos de discusión que complementaron y ayudaron a explicar la información obtenida anteriormente por nuestros alumnos en los cuestionarios. También se realizaron entrevistas semi-estructuradas dirigidas a los docentes de la EF que intentaron, igualmente, dotar de significado los datos obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados en la primera fase. Se utilizaron las técnicas cualitativas de investigación a sabiendas de la menor generalización de los resultados obtenidos, debiéndose esta menor generalización a la falta de procedimientos estandarizados para el análisis e interpretación de la información, lo que por otro lado, nos lo aportaron las técnicas cuantitativas. Dado que toda técnica tiene sus puntos fuertes y débiles, resulta conveniente afrontar las demandas de un estudio concreto de modo plural, y de explorar los beneficios potenciales que comporta el empleo conjunto de métodos cuantitativos y cualitativos (Bryman, 1988; Conde, 1990).

En el presente trabajo se utilizó una metodología cualitativa basada en las entrevistas individuales y en los grupos de discusión, gracias a los cuales se creó un espacio en el que los individuos pudieron expresar libremente sus percepciones y experiencias en torno a cómo se construye socialmente su identidad masculina (Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005). El grupo de discusión se utilizó para comprender la realidad, no para extraer inferencias, así Krueger (1991, p. 100) argumenta:

“Es importante tener en cuenta que lo que hemos buscado con el grupo de discusión no es la inferencia, sino la comprensión, no queremos abstraer datos generales para toda la población, sino descender a toda la panoplia de opiniones particulares que coexisten en ella, no realizamos afirmaciones de una población, sino que captamos como perciben sus miembros una situación.”

El diseño de la discusión en grupo intentó facilitar una discursividad abierta y espontánea donde tuvieran cabida las contradicciones y diferencias que pudieran existir, bien entre los participantes, bien entre distintas posiciones que adoptara una misma persona. Es importante que la composición del grupo – entre cinco y diez personas– respondiera a un relativo equilibrio homogéneo/heterogéneo, para asegurar la dinámica grupal interna que hiciera fructífero el intercambio dialogante (Isabel Martínez Benlloch & Bonilla Campos, 2000). Los miembros del grupo se influyeron unos en otros, a través de diversos puntos de vista, réplicas, contradicciones, aclaraciones en torno al tema objeto de estudio:

“A medida que los participantes responden a las preguntas, sus respuestas inducen nuevas ideas o asociaciones en el resto de los presentes. Estas respuestas sirven como señales que despiertan nuevas ideas en los demás participantes; estas nuevas ideas son necesarias para explotar toda la gama de opiniones” (Krueger, 1991, p. 65).

La entrevista abierta puede ser aplicada tanto para el “descubrimiento” de aspectos de un problema como para profundizar o contrastar la información obtenida por otros medios, dado que su estilo abierto aporta la posibilidad de clarificar y encauzar las preguntas y respuestas hacia áreas no previstas de antemano (Isabel Martínez Benlloch & Bonilla Campos, 2000). En nuestro estudio se utilizó la entrevista para confirmar, dar significado y sentido a los datos obtenidos a través del paradigma cuantitativo. Por otro lado, también se utilizó para contrastar la información que nos aportaron los docentes de la educación física con la que previamente nos habían ofrecido los alumnos a través de los grupos de discusión.

Tenemos que tener en cuenta que la información puede sufrir algún posible sesgo derivado del fenómeno de deseabilidad social, bajo el cual los individuos tienden a dar respuestas políticamente correctas en cuanto a lo que les gustaría que sucediera, lo cual no se corresponde con lo que en realidad sucede. Es un riesgo con el que debemos contar y asumir como fuera de nuestro alcance. En relación a esto, Taylor y Bogdan (2004)

explican que uno de los principales inconvenientes en la aplicación de entrevistas individuales reside en la falta de conexión entre lo que los individuos viven y lo que relatan haber vivido en el contexto de la entrevista.

“Es también importante señalar las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o discursos. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas” (Taylor y Bogdan, 2004, p.106).

A pesar del inconveniente que esto supone y siendo conscientes de ello, confiamos en que los argumentos de los entrevistados tienden a buscar una consistencia interna haciendo que éstos sean fiables. Esta es una de las razones por las que el investigador ha de utilizar diversos instrumentos para recoger la información, evitando confiar ciegamente en uno de ellos se intentó recoger la misma información por vías alternativas. En este sentido, a lo largo de nuestro estudio se han utilizado diferentes instrumentos para la recogida de información (cuestionarios estandarizados, grupos de discusión y entrevistas personales) dotándola a esta de cierta validez y fiabilidad.

La perspectiva cualitativa resulta idónea para el estudio de fenómenos de naturaleza social y dinámica, como las relaciones de género, pues suponen el uso de categorías para describir y explicar el mundo y la propia persona (Isabel Martínez Benlloch & Bonilla Campos, 2000). En el desarrollo de nuestro estudio el planteamiento cualitativo nos ayudó a comprender cómo nuestros alumnos construyen el proceso de identidad masculina, a través de sus relatos y experiencias fueron dando significado a la construcción de la masculinidad en el contexto de la Educación Física escolar, la actividad física y el deporte (extraescolar). Lo verdaderamente interesante de la parte cualitativa fue comprender la vivencia individual de este proceso identitario, cómo piensan acerca de ella, los factores que influyen en su (trans) formación, qué significados atribuyen al problema de investigación planteado. Por otro lado, también se pretendió recoger los pensamientos de los y las docentes de la EF en cuanto a la formación de la identidad masculina en el área que imparten y cómo influyen sus decisiones metodológicas en la construcción de identidades masculinas tradicionales o alternativas.

En este sentido, Lisón (2000) nos recuerda la importancia del discurso de los informantes en cuanto que nos ayudan a explicar la realidad, su realidad. Así expone que los informantes:

“Los sujetos con conciencia personal y discursos significantes propios y si queremos captar ese mundo de sujetos particulares y discursos autónomos en su especificidad (...) tenemos que dejarles hablar, que narren lo suyo, que se expresen en sus propios términos y vocabulario específico porque las palabras que caen de sus labios son minas de información si sabemos extraer los espacios semánticos respectivos.” (Lisón, 2000, p.22)

La comprensión de la realidad se forja desde el significado que los sujetos aportan al objeto de estudio. Así desde una visión antropológica, se adoptó una *perspectiva Emic* (que prioriza la descripción) en el análisis de los procesos de construcción de la identidad de género masculina. A través de esta perspectiva *Emic*, se privilegió la voz de los chicos, donde ellos fueron los protagonistas en el análisis de la conceptualización de la identidad masculina, de las presiones ejercidas sobre aquellos iguales que no se ajustan al patrón normativo, reflejando las actividades físico-deportivas que reafirman dicha identidad, etc. Dentro de esta perspectiva se incluyó también el discurso del profesorado. Por otro lado, se adoptó una *perspectiva Etic* (punto de vista del profesional) que complementó a la perspectiva *Emic*, gracias a las interpretaciones que posteriormente realizó el investigador de los relatos extraídos, teniendo como base de conocimiento las publicaciones científicas en torno a la identidad masculina en el ámbito de la EF, la actividad física y el deporte.

8.2. Población y Participantes

La población susceptible de estudio se centró en los alumnos varones del tercer ciclo de Educación Primaria y su profesorado de Educación Física de la zona metropolitana sur de la Comunidad Madrid pertenecientes a centros públicos de Educación Primaria.

Para el estudio cuantitativo se seleccionó una muestra representativa de los escolares varones matriculados en los cursos de 5º y 6º de Primaria. El total del alumnado femenino y masculino matriculados es de 20.686, correspondiendo 10.181 a

los alumnos de 5º curso y 10.505 al alumnado de 6º de Primaria. Los datos han sido facilitados por el Servicio de Estudios y Administración Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para el curso 2009/2010. Para el estudio piloto se seleccionaron 6 centros públicos, obteniéndose un total de 221 cuestionarios; el cálculo fue realizado partiendo de la población de los municipios de la zona metropolitana sur de la CAM (Instituto Nacional de Estadística, 2011). Así se dividieron los municipios en tres estratos (>50.000 hab., entre 10.000 y 49.999 hab., y <9.999 hab.) de tal manera que finalmente participaron 2 centros educativos de los municipios con más de 50.000 habitantes, 2 centros educativos de los municipios de entre 49.999 y 10.000 habitantes y otros 2 centros educativos de los municipios de la zona sur con menos de 9.999 habitantes.

A partir del estudio piloto, utilizando el parámetro identidad masculina obtenido de una de las escalas y sirviéndonos del programa Epidat se ha calculado el tamaño necesario para obtener la muestra final, la cual oscilará entre los 419 y los 1124 sujetos en función de la precisión de entre el 5% y el 3%. Finalmente se recogieron 937 cuestionarios. Para la selección de centros se tuvo en cuenta el cálculo realizado en el estudio piloto de conglomerados, asegurando una representación suficiente de los tres estratos de población fijados y la no participación en el estudio piloto. De los 20 centros seleccionados finalmente, 3 corresponden con los municipios de < de 9.999 habitantes, otros 3 centros corresponden a los municipios de entre 10.000 y 49.999 habitantes y los 16 centros restantes pertenecen al estrato de municipios con más de 50.000 habitantes.

Posteriormente para el estudio cualitativo, se seleccionaron 48 alumnos que conformaron los 6 grupos de discusión a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios de la parte cuantitativa. Cada grupo de discusión estuvo formado por 8 alumnos, elegidos en base al criterio tipología de identidad masculina, de tal manera que hubieron 4 chicos con una tipología de identidad masculina y 4 indiferenciados. El otro criterio en el que se ha basado la selección de sujetos es la práctica regular en actividades físico-deportivas tipificadas para el sexo masculino versus la no práctica.

Tipologías de Rol de Género:	Masculina	Indiferenciada
Participación en AFD Tipificadas	2 Sujetos	2 Sujetos
No Participación en AFD	2 Sujetos	2 Sujetos

Por otro lado, también participó en el estudio el profesorado de EF de los centros educativos públicos seleccionados en la muestra, los cuáles nos ayudaron a dar sentido y a explicar la información obtenida a través de las 11 entrevistas semi-estructuradas que se llevaron a cabo. Éstos fueron seleccionados en base al centro de pertenencia con el fin de explicar su contribución a la evolución o mantenimiento de los estereotipos de género que se dan en la EF ligados a la identidad de género; finalmente se recogieron los testimonios de 3 profesoras y de 8 profesores.

8.3. Fases en el proceso de Investigación

El proceso de investigación se puede dividir en varias fases aunque, como ya hemos citado anteriormente, prioritariamente se siguió un orden secuencial en la toma y análisis de datos, el resto de fases pudieron verse entremezcladas y solapadas debido a la importancia de la interconexión e interacción a lo largo de los diferentes componentes del diseño, con el fin de obtener un estudio con cierta coherencia interna.

PRIMERA FASE: Se realizó una búsqueda exhaustiva de **documentación y revisión bibliográfica**, a través de la cual, se definió y amplió el marco teórico y se obtuvieron como resultado los instrumentos finales de toma de datos, tanto a nivel cualitativo como a nivel cuantitativo. La investigación comenzó por la determinación del problema a investigar, en este caso la cuestión fue elegida por mí misma, a raíz de mi experiencia como docente del área de Educación Física en un centro de Primaria. La delimitación del campo no fue tarea sencilla, por la necesidad de su concreción, fijarnos en una faceta puntual y en unos aspectos determinados.

Con respecto a la revisión de la literatura, fue necesario conocer las investigaciones relacionadas con el problema a investigar, para hacer avanzar el

conocimiento. Sólo a través de un proceso de integración del pensamiento del pasado de la investigación con el pensamiento actual haremos avances (Fox, 1981).

El examen de la bibliografía tuvo dos fases, según de Lara Guijarro y Ballesteros Velázquez (2007), la primera consistió en localizar todos los trabajos importantes publicados en el área a estudiar y en la lectura de aquella parte con la que no se está familiarizado, así se conseguirán establecer los cimientos de ideas sobre el que se apoyará nuestro estudio. La segunda fase consistió en redactar esas ideas como fundamento de nuestra investigación, en esta parte se incluyeron los resúmenes de los puntos de vista más destacados en ese campo, los resultados fundamentales de las investigaciones relacionadas con nuestro estudio y el análisis crítico del investigador.

Entre las finalidades que persigue la revisión de la literatura Fox (1981) resalta:

- Establecer el marco de referencia conceptual de la investigación.
- La comprensión del estado de la investigación en el área a estudiar.
- Proporcionar indicaciones para el enfoque, el método y la instrumentación de la investigación para el análisis de datos.

En este sentido, la lectura de la documentación bibliográfica nos ayudó a asentar las bases de la presente Tesis Doctoral, ofreciéndonos un conocimiento exhaustivo del problema planteado tanto dentro de nuestro país como a nivel internacional. El análisis bibliográfico fue realizado por grandes áreas temáticas, tales como: la identidad masculina y su proceso de formación desde una perspectiva psicológica, la construcción de la identidad masculina en el contexto escolar desde una perspectiva más sociológica y la identidad masculina en el ámbito de la educación física escolar, la actividad física y el deporte. Además también fueron de especial importancia la revisión de estudios relacionados con los estereotipos de género dentro de la educación física, la actividad física y el deporte. Para tal fin se utilizaron los fondos documentales que la Universidad Complutense de Madrid ha puesto a mi disposición como revistas electrónicas tales como *Gender and Education*, *Sex Roles* o *Men and Masculinities*.

Además se realizó un análisis exhaustivo de algunas bases de datos tales como *ERIC (Educational Resources Information Center)* referente a investigaciones educativas, *DIALNET*, base de datos dependiente de la Universidad de la Rioja. Es importante

mencionar en este apartado la revisión de diversas Tesis Doctorales relacionadas con nuestro objeto de estudio a través de la base de datos *TESEO* perteneciente al Ministerio de Educación o *SPORT DISCUS*, especializada en el ámbito de la Educación Física, la actividad física y el deporte.

Con toda esta información recogida de diversas fuentes se fue construyendo el marco epistemológico, el cual ha sido clave para conocer el estado de la cuestión y aportar fundamentos firmes al estudio que aquí nos ocupa.

SEGUNDA FASE: Definición de objetivos y del diseño de investigación. Una vez revisada la bibliografía que estructuró el marco teórico, se diseñaron los objetivos y se adaptó el diseño de investigación a la realidad del entorno y los participantes.

TERCERA FASE: Estudio piloto. Previamente a la toma de datos se desarrolló un estudio piloto en el que se administraron los cuestionarios seleccionados de la parte cuantitativa, con una pequeña muestra de alumnos y su posterior análisis estadístico y valoración de los resultados con el fin de comprobar la fiabilidad y validez de los instrumentos, pues algunos de ellos fueron traducidos de su versión original en inglés. La recogida de datos para el estudio piloto tuvo lugar entre mayo y octubre del 2013, posteriormente se registraron los datos y fueron analizados a través del software SPSS 22.0. Entre las principales conclusiones a este estudio se recogieron las siguientes:

- Analizados los resultados de fiabilidad del Cuestionario de Atributos Personales Infantiles (CPAQ) (Hall & Halberstadt, 1980) y del Inventario de Rol Sexual Infantil (CSRI) (Boldizar, 1991), se ha decidido utilizar el Inventario de Rol Sexual Infantil (CSRI) por ofrecernos datos más fiables que el otro cuestionario. La α de Cronbach general a todo el cuestionario ha sido 0.659, siendo para la escala masculina, para la escala femenina y para la escala neutra 0.644, 0.505 y 0.349 respectivamente.
- El estudio de la fiabilidad del Autoinforme de motivos para la práctica de Ejercicio Físico (AMPEF) (Capdevila et al., 2004) confirmó la utilización de este instrumento para el estudio general al obtenerse un α de 0.946 en la fiabilidad general del instrumento y buenas fiabilidades al calcularse por escalas: peso e imagen corporal 0.765, diversión y bienestar 0.846, prevención y salud positiva

0.857, competición 0.776, afiliación 0.561, fuerza y resistencia muscular 0.832, reconocimiento social 0.738, agilidad y flexibilidad 0.579 y desafío 0.748.

De la parte cualitativa también se realizó un estudio piloto, del análisis de contenido de la entrevista semi-estructurada y del guión de entrevista se obtuvieron una serie de categorías emergentes, las cuales fueron revisadas y adaptadas y se utilizaron como punto de partida en el estudio global.

CUARTA FASE: Estudio de campo y recogida de información. Secuencia 1

Recogida de información. Se inició la toma de contacto, con los centros seleccionados para la recogida de información, dando a conocer la investigación tanto a directores/as como a jefes de estudio para que valoraran su viabilidad. Posteriormente se llevaron a cabo reuniones con los directores de los centros y el profesorado de EF donde se fueron a aplicar las pruebas para explicar con mayor profundidad los objetivos de la investigación, aclarar dudas, establecer horarios de aplicación, formalizar la recogida de autorizaciones de las madres y padres del alumnado y comprometerse a enviarles los resultados más significativos al término del estudio. Esta fase tuvo lugar entre los meses de Febrero y Abril del 2014.

Análisis de Datos. Una vez recogidos los datos relativos a los cuestionarios de identidad sexual y de actividad física, se procedió a su posterior codificación y análisis, a través del software SPSS 22.0.

CUARTA FASE: Estudio de campo y recogida de información. Secuencia 2

Recogida de información: Una vez analizados los datos cuantitativos del estudio, se seleccionaron los grupos de alumnos de acuerdo a criterios establecidos para los grupos de discusión. Para llevar a cabo los grupos de discusión, se solicitó la autorización de las familias de los alumnos implicados. Esta fase tuvo lugar durante el mes de Mayo de 2014.

CUARTA FASE: Estudio de campo y recogida de información. Secuencia 3

En base a los grupos de discusión se seleccionaron también los docentes que participaron en las entrevistas semi-estructuradas, con la intención de explicar su contribución a la evolución o mantenimiento de los estereotipos de género que se dan en la EF en el alumnado al que imparten docencia.

QUINTA FASE: En la última fase se analizaron e interpretaron los datos recogidos de las entrevistas realizadas al profesorado y de los grupos de discusión realizados al alumnado.

8.4. Variables de Estudio

- **Identities Masculinas**
 - Tipologías de rol de género: masculinos, femeninos, andróginos e indiferenciados.
 - Representación de las diferentes identidades masculinas durante la EF escolar y en las AFD.
 - Presión social ejercida por el grupo de iguales sobre los compañeros que no se ajustan al modelo normativo de identidad masculina durante la EF escolar y en las AFD.
- **Participación en Actividades Físico-deportivas**
 - Tipo de AFD practicada (tipificada y no tipificada al sexo masculino).
 - Frecuencia de práctica de AFD realizada en la última semana.
 - Motivos que impulsan la práctica de AFD.
 - Dificultades para la práctica de AFD.
- **Estereotipos de género en la EF y las AFD.**
 - Aceptabilidad social de las diferentes AFD y deportes (masculina, femenina y neutra).
 - Interés por la EF escolar y la AFD.
 - Resolución de Conflictos durante las clases de EF.
 - Preferencias de Contenido en EF.
 - Contenidos más importantes del área de EF.

- Relación en el aula entre alumno/maestr@
- Contenidos más trabajados en el área de EF.
- Expectativas de los alumnos hacia el maestr@ de EF.

8.5. Instrumentos de Medida

8.5.1. INVENTARIO DE ROL SEXUAL INFANTIL (CSRI) (Boldízar, 1991)

El presente cuestionario mide la masculinidad y feminidad en términos de instrumentalidad y expresividad, respectivamente. Boldízar (1991) adaptó los ítems y creó una versión infantil basada en el Sex Role Inventory (BSRI) (Bem, 1974), la cual denominó Children's Sex Role Inventory (CSRI); creó dos versiones, una extensa y otra abreviada. El instrumento posee una forma abreviada, que fue utilizada en la presente investigación, compuesta por 30 ítems, 10 pertenecientes a la escala de masculinidad, 10 a la de feminidad y 10 a la escala neutra. Los ítems fueron presentados en base al patrón: uno neutral, uno femenino, otro masculino. Los sujetos se auto-evaluaron en una escala de 4 puntos: (4) Siempre, (3) Casi siempre, (2) A veces, (1) Nunca.

La traducción del instrumento fue realizada en base a las directrices propuestas para la traducción y adaptación de test de la Comisión Internacional de Test (Muñiz & Hambleton, 1996). Para ello se contó con la colaboración de cuatro traductoras, familiarizadas con ambos idiomas y culturas; dos de ellas se encargaron de realizar la traducción directa, en la que tradujeron el instrumento del inglés al castellano; posteriormente, las otras dos traductoras se encargaron de realizar la traducción inversa partiendo del instrumento traducido al castellano lo volvieron a traducir al inglés. Una vez realizada la traducción inversa, el equipo de traductores y yo nos reunimos para valorar, debatir y decidir en consenso la versión final de cada uno de los ítems. La versión final traducida se puede encontrar en el Anexo 1.

Boldízar (1991) correlacionó inicialmente las escalas de masculinidad del BSRI y del CSRI obteniendo unas puntuaciones alpha de 0.86 y para las escalas de feminidad 0.89. El alfa de Cronbach que mide la consistencia interna de la prueba puntuó 0.75 para la escala de masculinidad y 0.84 para la de feminidad. Tras un año se volvió a medir la

consistencia interna a través del método test-retest en su forma abreviada, dando como resultados 0.78 y 0.89 para las escalas de masculinidad y feminidad respectivamente.

Siguiendo a Bem (1974) el método para la clasificación de la tipología de rol de género es el método según la división de la mediana, que previamente propusieron Spence, Helmreich y Stapp (1974, 1975). De acuerdo con este método, una persona se considera *masculina* si obtiene una puntuación por encima de la mediana en la escala de masculinidad y una puntuación por debajo de la mediana en la escala de feminidad. Mientras que una persona será clasificada *femenina*, si su puntuación en la escala de masculinidad está por debajo de la mediana y la puntuación en la escala de feminidad está por encima de la mediana. Una persona se considerará *andrógina* cuando sus puntuaciones en las escalas de masculinidad y feminidad estén por encima de la mediana y una persona será considerada como *indiferenciada* cuando las puntuaciones en ambas escalas estén por debajo de la mediana. La mediana de las escalas de masculinidad y de feminidad se obtienen de la muestra con la que se realiza la investigación y se utiliza la media de las medianas extraídas de la submuestra de varones y de mujeres ya que suele darse diferencias en la proporción de varones y mujeres.

8.5.2. CUESTIONARIO DE ACEPTABILIDAD SOCIAL DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS PARA EL PROFESORADO Y PARA EL ALUMNADO

El Cuestionario de Aceptabilidad social de la práctica de actividades físicas y deportivas para el profesorado y el alumnado, es un instrumento elaborado por Fernández García y cols. (2007) donde se recoge un listado de actividades físicas y deportivas en las que se pregunta si esas actividades son apropiadas para chicas, para chicos o indistintamente para ellas y para ellos. Además se completa el cuestionario con una pregunta sobre la práctica de dicha actividad en alguna ocasión. En el listado se recogen las actividades físico-deportivas más tipificadas al género, las actividades que aparecen están basadas en los resultados de investigaciones previas, en función de la práctica diferenciada de hombres y mujeres. Este cuestionario se puede encontrar en el Anexo 1.

8.5.3. CUESTIONARIO SOBRE EL TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA O DEPORTE REALIZADO REGULARMENTE EN EL TIEMPO LIBRE

Este cuestionario se compone de un único ítem y consiste en una pregunta abierta en la que se da la posibilidad de responder sobre las actividades físicas o deportes que se practican habitualmente y la frecuencia con la que cada actividad se practica a la semana. Este tipo de preguntas abiertas referidas a la frecuencia de práctica se ha utilizado en otras investigaciones (Fernández García y cols. 2007).

8.5.4. AUTOINFORME DE MOTIVOS PARA LA PRÁCTICA DE EJERCICIO FÍSICO (AMPEF) (Capdevila, L., Niñerola, J. y Pintanel, M., 2004)

Se trata de un cuestionario que evalúa la relación entre motivación y práctica de ejercicio físico saludable. El autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico, en adelante AMPEF, es la adaptación al castellano del *Exercise Motivations Inventory-2 (EMI-2)* en su segunda versión propuesto por Markland e Ingledew (1997). El cuestionario se compone de 48 ítems agrupados en 11 factores (peso e imagen corporal, diversión y bienestar, prevención y salud positiva, competición, afiliación, fuerza y resistencia muscular, reconocimiento social, control del estrés, agilidad y flexibilidad, desafío y urgencias de salud). En nuestro estudio se desestimaron los ítems relacionados con los factores de Control de estrés y de Urgencias de salud, al considerar la escala demasiado extensa para el grupo de alumnos al que fue dirigido el estudio y al ser estos factores los que menor relación guardaban con los motivos que impulsan la práctica en ciertas identidades masculinas. La versión que se utilizó en el estudio cuenta con una alta consistencia interna, determinada a partir del alpha de Cronbach (0.92) para el total del test, y para las puntuaciones de los factores excepto para el factor *urgencias de salud* (0.53). La fiabilidad del AMPEF, fue valorada con la correlación de Pearson entre las puntuaciones de test-retest, siendo éstas aceptables y significativas ($p < .001$) siendo la correlación de la puntuación total superior a 0.8.

Se utilizó una escala Liker de 10 puntos, indicando 0 el nivel mínimo y 10 el máximo, de esta manera se evaluaron con el mismo criterio las puntuaciones individuales de cada ítem que las puntuaciones factoriales.

La puntuación total del cuestionario se calculó realizando el promedio de las puntuaciones totales de cada factor o realizando el promedio de las puntuaciones en todos los ítems. Una puntuación global alta indicaría que existen muchos motivos para practicar actividad física, pero una puntuación global baja no tiene porqué indicar la ausencia de motivos para practicar actividad física. Por esta razón, los autores nos recomiendan evaluar individualmente los 48 ítems, identificando las puntuaciones que superan los 7-8 puntos. Las puntuaciones parciales por factores se obtienen sumando las puntuaciones de los ítems correspondientes a cada factor y dividiendo el sumatorio entre el número de ítems, obteniendo 11 puntuaciones parciales con un valor que oscilará entre el 0 y 10. Para su posterior interpretación se valorarán las puntuaciones elevadas interpretando individualmente los motivos con puntuaciones elevadas cuando se observen grandes diferencias entre los ítems de un mismo factor.

8.5.5. LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Los grupos de discusión se incorporan a la investigación social únicamente como una técnica orientada a captar representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas dominantes en un determinado grupo cultural, clase o sociedad (Ortí, 1989).

Podemos definir los grupos de discusión, según Krueger (1991, p.24) como *“una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo”*. Nuestros grupos de discusión fueron planificados siguiendo un guión que dirigiera, en parte, el discurso. Aunque a menudo nos encontramos con que no pudimos prever el desarrollo de las conversaciones, fue tarea del moderador reconducir las discusiones hacia los objetivos de la investigación realizando las preguntas más oportunas a la situación.

La información del grupo, compartida y legitimada socialmente, se produjo bajo una exigencia de consenso que guía la actividad de los participantes, así *“la*

microsituación representada y la dinámica consciente e inconsciente del grupo hacen emerger las emociones básicas, los conflictos y las normas sociales dominantes vinculadas al tópico investigado en la macrosituación de la clase y/o estrato social al que los miembros del grupo pertenecen” (Ortí, 1989:199).

En nuestro trabajo el grupo de discusión adquirió una especial importancia al apoyarse en las teorías del aprendizaje social, ya que según estas, el aprendizaje de las conductas tipificadas sexualmente está mediatizado tanto por el individuo (procesos cognitivos y motivacionales) como por el entorno donde se desarrolla. A través del grupo de discusión, nuestros alumnos explicaron el proceso social a través del cual se identifican con la masculinidad.

Por esta serie de razones se utilizaron los grupos de discusión para la recogida de información procedente de los alumnos y utilizándose un guión donde se detallaron las dimensiones a tratar, el cual se puede encontrar en el Anexo 2. Con estos grupos de discusión se recogió información relativa a las creencias de los escolares sobre las diversas identidades masculinas en relación a la educación física, la actividad física y el deporte, las consecuencias ante la falta de representación de la identidad masculina tradicional y los estereotipos de género vigentes hoy en día en el ámbito de la actividad física y el deporte.

Las conversaciones que se plantearon giran en torno a las tres dimensiones que vertebran toda la entrevista: por un lado se trataron cuestiones relativas a las identidades masculinas en alumnos pre-adolescentes, por otro se relacionaron las diferentes identidades masculinas con los estereotipos de género en la Educación Física, la actividad física y el deporte, para tratar en la última dimensión una serie de situaciones prácticas más cercanas al alumnado.

8.5.6. LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

En la entrevista semi-estructurada existe un guión con los principales temas a tratar, el cual puede ser modificado en función de las respuestas obtenidas, dando lugar a la reformulación de nuevas preguntas, matización de otras y búsqueda de información complementaria (de Lara Guijarro & Ballesteros Velázquez, 2007).

A través de la entrevista semi-estructurada se recogió la percepción del profesorado sobre la representación de las diversas identidades masculinas en las clases de EF, sobre los estereotipos de género presentes aún en las aulas, así como de la tendencia mayoritaria, por parte del profesorado, a seleccionar contenidos “instrumentales” frente a contenidos “expresivos” en las programaciones del área.

Las dimensiones sobre las que se vertebró el guión seguido durante las entrevistas coinciden con las utilizadas en los grupos de discusión y hacen referencia a aspectos relativos con la representación de las identidades masculinas durante las clases de Educación Física y los estereotipos de género en la EF, las actividades físico-deportivas y el deporte. El guión completo que se ha seguido durante las entrevistas se encuentra en el Anexo 5.

CAPÍTULO 9. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

9.1. Análisis Estadístico

El análisis de datos estadístico fue realizado a través del software SPSS (Statistical Package for Social Science) versión 22.0. Los principales análisis realizados fueron:

Estadística descriptiva: se calcularon medias, medianas, porcentajes y desviaciones típicas de las principales variables relevantes en el presente estudio. Asimismo se han utilizado tablas cruzadas o de contingencia para observar simultáneamente dos variables cuando ha sido preciso, fundamentalmente las tipologías de rol de género con cualquier otra de las citadas en el apartado 8.4. Mediante el estadístico Chi Cuadrado de Pearson (1911) se calculó la significación entre dichas variables. Por otro lado, los Residuos Tipificados Corregidos de Haberman (1973) se emplearon para interpretar el significado de dicha asociación.

Estadística inferencial: se ha utilizado para determinar el grado de dependencia entre dos variables. Se ha utilizado ANOVA de un factor siendo el factor las tipologías de rol de género y las variables dependientes los motivos por los que los alumnos deciden practicar actividad físico-deportiva. Una vez que se estableció la significación entre variables se ha utilizado la comparación múltiple de medias POST-HOC de Tukey HDS asumiendo varianzas iguales, con el fin de conocer entre qué tipologías de rol de género se dieron esas diferencias tan significativas.

Análisis de Fiabilidad: se analizó la consistencia interna de las diferentes escalas que constituían el instrumento de evaluación obteniéndose una buena fiabilidad al obtener valores por encima de 0.7, según Oviedo y Campo-Arias (2005). En el caso del CPAQ el Alpha de Cronbach total de la prueba ha sido de 0.737. Para el caso del AMPEF la consistencia interna también ha sido buena con un alpha total de 0.935. Se puede decir, según Salvucci, Walter, Conley, Fink & Saba (1997) que la fiabilidad del instrumento utilizado en la presente investigación es moderada para el CPAQ al situarse el alpha de Cronbach en valores entre 0.5 y el 0.8 y para el caso del AMPEF la fiabilidad es alta al obtener valores por encima de 0.8.

9.2. Análisis de Contenido

En el proceso formal de análisis, según Rossman y Rallis (1998):

- 1) Se organizó el material recolectado clasificando y agrupando los datos. Al principio se hizo de manera intuitiva y a medida que surgían los temas, estos guiaron la clasificación; por ello se afirma que los datos se organizaron según un sistema derivado de ellos mismos (Coffey & Atkinson, 2004). El análisis cualitativo fue esencialmente inductivo y estuvo guiado por los propios datos.
- 2) Se construyó un significado que permitiera un relato coherente, para ello se codificó el texto y se relacionó lo codificado.
- 3) Se escribió para transmitir lo aprendido.

Existen diversas estrategias de análisis cualitativo, tales como la inducción analítica, el análisis de discurso y la teoría fundamentada que se considera la más utilizada (Bryman & Burgess, 1994). No obstante, en el análisis cualitativo hay unos procedimientos que son comunes según Huberman y Miles (2000) y que guiaron el proceso de la presente investigación:

- 1) los textos se codificaron, se examinaron cuidadosamente para identificar patrones, semejanzas, diferencias, relaciones, temas;
- 2) se elaboraron ideas analíticas que se registraron para desarrollarlas y sustentarlas,
- 3) se elaboraron gradualmente conceptos que dieron cuenta de los datos,
- 4) se llevaron estas ideas o conceptos en distintas rondas de recolección de datos y
- 5) se contrastaron los conceptos en forma de teoría con un cuerpo formalizado de conocimientos.

Un buen análisis, por lo general implica que se haga de manera concurrente con la recolección de datos, que se comience a agrupar o categorizar pronto, que se identifiquen clases de fenómenos, que se establezcan vínculos entre ellos y que se ponga a prueba los conceptos o ideas que emerjan (Van Maanem, 1983).

La información recogida en la parte cualitativa fue organizada a través de un sistema de categorías y subcategorías. La información obtenida de los grupos de discusión y las entrevistas se categorizó a través de las dimensiones de las que se partían en el guión (ver Anexo 2 y 5); se utilizó el análisis de contenido de tipo semántico, sirviéndonos de las frases como la unidad básica de significado (Delgado Noguera & Villar Álvarez, 1995).

Se procedió a un sistema de categorías de tipo inductivo, las dimensiones iniciales se fueron dividiendo en categorías y estas a su vez en subcategorías, a medida que se fue desarrollando el análisis de las oraciones también fueron apareciendo otras nuevas, dando lugar al árbol de análisis que podemos encontrar en los anexos 4 y 6. Una vez realizado el proceso de categorización se procedió al análisis e interpretación de las categorías resultantes, comparándolas y estableciendo una red de convergencias y divergencias con el fin de dotar de sentido el texto que aquí se puede leer.

En el análisis comparativo se utilizaron códigos conceptuales (procedentes de las dimensiones que partíamos en este trabajo y coincidentes con las variables de estudio) y códigos de perfil (se han tenido en cuenta las diferentes tipologías de rol de género: masculina, femenina, andrógina e indiferenciada; la participación o no en actividades físico deportivas tipificadas al género y el colectivo de estudio: profesor/a o alumno).

CAPÍTULO 10. RESULTADOS

El análisis de los resultados se dividió en dos partes, al igual que la toma de datos. En primer lugar se muestran los resultados del estudio cuantitativo en la secuencia I, obteniéndose una descripción e información de las variables de estudio de la investigación que ha tratado el cuestionario. La secuencia II, trata la información relativa al estudio cualitativo extraída a través de los grupos de discusión y de las entrevistas, analizándose, por un lado, los resultados del alumnado y, por otro, los del profesorado.

10.1. RESULTADOS SECUENCIA I: El estudio cuantitativo

Los resultados obtenidos a partir de la muestra se han presentado en relación a las variables de estudio tales como las diferentes tipologías de rol de género: tipificados sexualmente, cruzados, andróginos e indiferenciados; el tipo de AFD practicada (tipificada y no tipificada al sexo masculino); la frecuencia de práctica de AFD realizada durante la última semana; los motivos que impulsan la práctica de AFD; la aceptabilidad social de las diferentes AFD y deportes en masculinas, femeninas o neutras y su práctica.

10.1.1. Caracterización de la muestra de estudiantes

El colectivo de alumnos participantes en el estudio está compuesto por 937 varones que cursan 5º y 6º de Primaria, estando distribuidos el 54.3% (509) en 5º curso y el 45.7% (428) en 6º curso.

Tabla 10.1. Distribución de la muestra por Curso

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Quinto	509	54,3
	Sexto	428	45,7
	Total	937	100,0

10.1.2. Tipologías de Rol de Género

Gracias a uno de los cuestionarios se han identificado cuatro tipologías de rol de género siendo estas: masculinos, femeninos, andróginos o indiferenciados. En base a los resultados, hemos obtenido que la tipología más representada son los andróginos con un 29% de representación (272), seguido de los indiferenciados con un 28,4% (266), posteriormente serán los chicos con un rol de género cruzado o femenina con un 21.6%

(202) y por último, la tipología de rol de género menos representada son los masculinos con un 21% (197).

Tabla 10.1.2. Distribución de la muestra por Tipología de Identidad Masculina

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Masculino	197	21,0
	Femenino	202	21,6
	Andrógino	272	29,0
	Indiferenciado	266	28,4
	Total	937	100,0

10.1.3. Tipologías de rol de género y Aceptabilidad Social de las AFD

En este apartado se relacionarán las diferentes tipologías de rol de género con las percepciones del alumnado en cuanto a clasificar los deportes y las AFD en apropiados principalmente para los chicos, apropiados principalmente para las chicas o tanto para chicas como para chicos. A su vez, también se estudiará la relación que guardan estas creencias con la práctica de dicho deporte o AFD. Por último se estudiará la relación que existiera entre la aceptabilidad social de las AFD en base a la tipología de identidad masculina junto a la experiencia de práctica real.

Los resultados correspondientes a los deportes se reflejan en la tabla 10.1.3 y los correspondientes a las AFD se reflejan en la tabla 10.1.4. Se han analizado 23 deportes de los cuales el porcentaje de respuesta varía entre el 97,4% y el 99,5% que corresponden entre 913 y 932 sujetos que responden de forma apropiada.

La tabla 10.1.3 muestra el grado de aceptabilidad social de los deportes que se reflejan en ella según las diferentes identidades masculinas, se refleja el estadístico χ^2 , el grado de significación y los residuos tipificados corregidos. Los resultados muestran, según el estadístico Chi cuadrado, que sólo ha existido significación en 6 deportes de los 23 propuestos, por tanto no parece existir relación entre la aceptabilidad social de ciertos deportes y las diferentes tipologías de rol de género. Los deportes que muestran asociación entre la aceptabilidad social y la identidad masculina son el baloncesto, el boxeo, el fútbol, el fútbol sala, las artes marciales y el patinaje artístico con una significación con valores inferiores a 0.05.

De forma concreta la mayoría de los deportes que aparecen en la tabla son considerados por todas las tipologías de rol de género como neutrales o apropiados tanto para chicos como para chicas, es el caso del atletismo, baloncesto, balonmano, ciclismo, escalada, esgrima, esquí, artes marciales, natación, piragüismo, ping-pong, remo, tenis, otros deportes de raqueta y voleibol. Los porcentajes de respuesta varían entre el 94,3% del grupo indiferenciado en el caso de la natación y el 61,2% del grupo masculino en el caso de las artes marciales. El tenis y la natación son los deportes en que se encuentra un mayor acuerdo a la hora de consignarlos tanto para chicas como para chicos con un elevado porcentaje 90.8% y 93,2% respectivamente.

Si pasamos a analizar cada deporte individualmente relacionándolo con cada tipología de identidad masculina, se observa que tanto el grupo masculino como el grupo indiferenciado son los grupos más estigmatizados a la hora de considerar en segundo lugar estos deportes como preferentemente para los chicos. Son el caso del atletismo, baloncesto, balonmano, ciclismo, esgrima, artes marciales, ping-pong y remo. En el caso del voleibol ocurre de igual manera aunque este deporte se considera en segundo lugar preferentemente para chicas. En el caso de la escalada, piragüismo y otros deportes de raqueta son el grupo masculino junto a los andróginos los más estereotipados a la hora de considerar en segundo lugar a estos deportes como preferentemente para los chicos.

Los deportes aceptados socialmente al sexo femenino como el ballet o danza, la natación sincronizada y el patinaje artístico al igual que anteriormente, los grupos que presentan unas estructuras mentales más fijas y por tanto consideran que estos deportes son preferentemente para chicas son el grupo masculino y el indiferenciado. El caso del patinaje artístico merece una mención especial pues aunque casi la mitad de los integrantes de los grupos masculino e indiferenciado considera este deporte como neutro, en segundo lugar y con un porcentaje muy similar lo relacionan con el sexo femenino. En el caso de la gimnasia rítmica son la tipología masculina y la andrógina los que consideran mayoritariamente este deporte como preferentemente para chicas.

Los deportes aceptados socialmente al sexo masculino como son el boxeo y el rugby presentan los mayores porcentajes tanto en el grupo masculino como indiferenciado al considerarlos como deportes preferentemente para chicos (81,2% y 83,4% respectivamente). Sin embargo, en el caso del fútbol y el fútbol sala aunque estos

dos grupos de rol de género consideran en segundo lugar que se tratan de deportes preferentemente para chicos, existe una tendencia a aceptarlos como deportes tanto de chicas como de chicos. En el caso del fútbol, el 50,5% del grupo de los masculinos lo considera tanto de chicas como de chicos y en el grupo de los indiferenciados un 53.5%. Son los grupos de rol de género andrógino e indiferenciado los que mayor adherencia a esta creencia muestran con un 61,9% y 61,4% respectivamente.

10.1.3. Aceptabilidad social de género en diferentes deportes, según tipologías de rol de género (%)

	Masculino		Femenino			Andrógino			Indiferenciado			Chi ²	Sign. P Valor	
	P. Chicos	Igual	P.	P. Chicos	Igual	P.	P. Chicos	Igual	P.	P. Chicos	Igual			P.
			Chicas			Chicas			Chicas					
Atletismo%	9,70%	89,30%	1,00%	6,00%	93%	1,00%	5,60%	93,30%	1,10%	7,90%	91,70%	0,40%	4,548	0,603
Residuos	1.5	-1.5	1	-0.8	0.6	0.2	-1.2	1	0.5	0.5	-0.2	-1		
Baloncesto%	27,6	70,9	1,5	24,4	75,1	0,5	18,6	81	0,4	28,5	71,5	0	13,63	0,034*
Residuos	1.1	-1.5	2.1	-0.1	0.1	-0.1	-2.7	2.7	-0.4	1.8	-1.5	-1.4		
Balonmano%	16	81,4	2,6	12,4	84,2	3,5	13,4	81,8	4,8	15,7	80,5	3,8	3,2	0,783
Residuos	0.7	-0.2	1	-0.9	1	-0.3	-0.5	0.0	1.1	0.7	-0.7	0.1		
Ballet o Danza%	0	21,4	78,6	0,5	28,9	70,6	1,1	31,7	67,2	1,5	27,6	70,9	10,07	0,122
Residuos	-1.5	-2.2	2.5	-0.6	0.4	-0.3	0.6	1.7	-1.8	1.4	-0.1	-0.2		
Boxeo%	81,2	18,3	0,5	67,2	31,8	1	72,7	27,3	0	75,1	24,9	0	14,75	0,022*
Residuos	2.6	-2.6	0.5	-2.5	2.2	1.9	-0.5	0.7	-1.1	0.5	-0.4	-1.1		
Ciclismo%	21	77,9	1	15,9	83,6	0,5	18,1	81,5	0,4	20,8	79,2	0	5,191	0,52
Residuos	0.8	-1	1.4	-1.3	1.2	0.2	-0.4	0.5	-0.2	0.9	-0.6	-1.3		
Escalada%	21,4	78,1	0,5	13,4	86,1	0,5	21,7	77,9	0,4	19,1	80,5	0,4	6,121	0,41
Residuos	0.9	-1	0.2	-2.3	2.3	0.2	1.3	-1.2	-0.2	0.0	0.0	-0.1		
Esgrima %	36,3	62,2	1,6	28	71,5	0,5	31,3	67,2	1,5	36,4	62,8	0,8	6,741	0,345
Residuos	1.1	-1.2	0.7	-1.7	1.9	-0.9	-0.7	0.5	0.8	1.3	-1.2	-0.6		
Esquí %	12,2	86,7	1	11,6	87,9	0,5	9,3	89,6	1,1	10,2	89,4	0,4	2,489	0,87
Residuos	0.8	-0.9	0.5	0.5	-0.3	-0.5	-0.9	0.6	0.8	-0.3	0.5	-0.8		
Fútbol%	48,5	50,5	1	38,6	61,4	0	37,8	61,9	0,4	46,5	53,5	0	13,02	0,043*
Residuos	1.8	-2.1	1.9	-1.3	1.4	-0.9	-1.9	1.9	0.2	1.5	-1.4	-1.1		
Fútbol sala%	46,4	51	2,6	36,5	61,4	2	31,8	67	1,1	41,2	56,5	2,3	13,71	0,033*
Residuos	2.5	-2.7	0.7	-0.6	0.6	0.1	-2.7	3	-1.2	1	-1.1	0.5		
Gimnasia Rítmica%	1	27,5	71,5	1,5	35,7	62,8	1,1	29,5	69,3	2,7	29,6	67,7	6,296	0,391
Residuos	-0.7	-1	1.2	-0.1	1.8	-1.7	-0.8	-0.4	0.6	1.6	-0.3	-0.1		
Artes Marciales (kárate, judo...) %	37,2	61,2	1,5	23,9	74,6	1,5	25,5	72,3	2,2	31,7	68	0,4	14,42	0,025*
Residuos	2.7	-2.7	0.2	-1.9	1.9	0.1	-1.7	1.3	1.4	1.0	-0.5	-1.6		
Natación %	3,6	92,8	6,6	3,5	93,5	3	5,2	92,1	2,6	2,3	94,3	3,4	3,653	0,724
Residuos	-0.1	-0.2	0.4	-0.1	0.2	-0.1	1.6	-0.8	-0.6	-1.4	0.8	0.3		

Resultados

Natación Sincronizada%	2,1	38,3	59,6	2,5	45	52,5	1,1	41,4	57,5	1,2	40	58,8	4,221	0,647
Residuos	2.1	-0.9	0.7	1.1	1.3	-1.5	-0.8	0.1	0.1	-0.7	-0.4	0.6		
Patinaje Artístico%	2	49,5	48,5	1	63	36	1,1	67,7	31,2	0,8	57,1	42,1	18,39	0,005*
Residuos	1.2	-3.3	3.1	-0.3	1.0	-1.0	-0.1	3.1	-3.1	-0.7	-1.1	1.2		
Piragüismo %	23,6	74,4	2,1	16,9	82,6	0,5	18,6	79,9	1,5	18,3	79	2,7	6,872	0,333
Residuos	1.8	-1.8	0.4	-0.9	1.4	-1.5	-0.3	0.4	-0.4	-0.4	0.0	1.4		
Ping-pong%	18,6	80,4	1	11,9	87,6	0,5	14,9	84,8	0,4	15,8	83,5	0,8	4,414	0,621
Residuos	1.4	-1.6	0.7	-1.5	1.5	-0.3	-0.2	0.4	-0.7	0.3	-0.3	0.3		
Remo%	25,1	73,3	1,5	17,3	81,2	1,5	18,2	81	0,7	22,5	76	1,5	6,335	0,387
Residuos	1.7	-1.8	0.3	-1.3	1.2	0.3	-1.2	1.4	-0.9	0.9	-1.0	0.4		
Rugby %	83,4	16,1	0,5	74,3	24,8	1	77,4	21,5	1,1	82,7	16,5	0,8	7,751	0,257
Residuos	1.5	-1.4	-0.6	-2.1	2.1	0.2	-1.0	0.9	0.5	1.5	-1.5	-0.2		
Tenis %	8,7	90,3	1	6,5	92,5	1	9,3	90,7	0	8,9	90,3	0,8	3,855	0,697
Residuos	0.1	-0.3	0.7	-1.1	0.9	0.7	0.6	-0.1	-1.6	0.3	-0.4	0.3		
Otros deportes de Raqueta%	9,8	89,7	0,5	2,5	96,5	1	7,4	91,1	1,5	6,1	93,1	0,8	10,4	0,109
Residuos	2.1	-1.7	-0.7	-2.6	2.4	0.0	0.7	-1.1	1.0	-0.3	0.4	-0.4		
Voleibol%	6,6	79,6	13,8	6	85,6	8,5	7,9	83,5	8,6	6,9	83,9	9,2	5,086	0,533
Residuos	-0.2	-1.5	2.1	-0.6	1.0	-0.7	0.7	0.1	-0.8	0.0	0.3	-0.4		

P.Chicos = Actividad apropiada principalmente para chicos/ P. Chicas = Actividad apropiada principalmente para chicas / Igual = Actividad apropiada tanto para chicas como para chicos

10.1.4. Aceptabilidad social de género en diferentes actividades físico-deportivas, según tipologías de rol de género

	Masculino		Femenino			Andrógino			Indiferenciado				Chi ²	Sign. P. Valor
	P. Chicos	Igual	P. Chicas	P. Chicos	Igual	P. Chicas	P. Chicos	Igual	P. Chicas	P. Chicos	Igual	P. Chicas		
Carrera a pié %	14,30%	85,20%	0,50%	11,40%	88%	1,00%	9,30%	90,70%	0,00%	9,90%	89,30%	0,80%	5,804	0,445
Residuos	1,7	-1,6	-0,1	0,2	-0,4	1,0	-1,0	1,3	-1,4	-0,7	0,5	0,6		
Montar en bici%	8,6	90,4	1	3,5	96	0,5	9,7	89,6	0,7	9,5	89,4	1,1	8,104	0,231
Residuos	0,3	-0,4	0,3	-2,7	2,8	-0,6	1,1	-1,0	-0,2	1,0	-1,1	0,6		
Bailar%	0	43,9	56,1	0	62,5	37,5	0,7	57,5	41,8	1,1	43	55,9	29,455	0,000*
Residuos	-1,2	-2,4	2,6	-1,2	3,5	-3,3	0,5	2,3	-2,4	1,6	-3,3	3,1		
Patinar con patines%	5,6	72,1	22,3	3	85,4	11,6	3,7	78,7	17,5	2,3	77	20,7	0,120	0,035*
Residuos	1,7	-2,4	1,7	-0,5	2,8	-2,7	0,2	0,2	-0,3	-1,3	-0,6	1,3		
Skateboard %	58,2	40,3	1,5	49	50,5	0,5	48,1	50,7	1,1	54,4	45,2	0,4	8,404	0,210
Residuos	1,9	-2,1	1,1	-1,0	1,1	-0,6	-1,6	1,5	0,5	0,8	-0,7	-1,0		
Nadar%	3,1	94,8	2,1	4	94,5	1,5	5,2	94	0,7	1,9	96,2	1,9	13,583	0,035*
Residuos	-0,4	0,0	0,7	0,4	-0,3	0,0	1,7	-0,8	-1,2	-1,7	1,1	0,6		
Ej. Musculación%	48,5	49	2,6	37,3	61,2	1,5	37,2	61,7	1,1	37,9	59	3,1	11,387	0,077
Residuos	2,8	-2,9	0,5	-0,8	1,0	-0,6	-1,0	1,4	-1,3	-0,7	0,3	1,4		
Yoga%	2,5	53,3	44,2	2,5	63,6	33,8	2,2	66,4	31,4	3,4	58,6	37,9	10,13	0,119
Residuos	-0,2	-2,4	2,5	-0,2	0,9	-0,9	-0,6	2,2	-2,1	0,9	-0,9	0,6		
Aerobic%	4,7	46,1	49,2	3,6	54,1	42,3	1,1	52,3	46,6	3,4	51,7	44,8	7,565	0,272
Residuos	1,5	-1,6	1,1	0,5	0,9	-1,1	-2,2	0,4	0,3	0,4	0,2	-0,3		
Saltar a la comba%	0,5	59,6	39,9	0	64,8	35,2	0,4	65	34,6	0,8	59,2	40,1	4,384	0,625
Residuos	0,2	-0,8	0,8	-1,1	0,9	-0,7	-0,2	1,1	-1,1	1,0	-1,2	1,1		
Andar%	1,6	96,9	1,6	1	99	0	1,5	98,5	0	0,8	96,6	2,7	12,513	0,051*
Residuos	0,5	-0,9	0,7	-0,3	1,4	-1,7	0,5	1,0	-2,0	-0,8	-1,5	2,9		

P.Chicos = Actividad apropiada principalmente para chicos/ P. Chicas = Actividad apropiada principalmente para chicas / Igual = Actividad apropiada tanto para chicas como para chicos

A continuación se estudiarán los resultados de la aceptabilidad social de ciertas actividades físico-deportivas según las diversas tipologías de rol de género mostrados en la tabla 10.1.4. Al igual que en los deportes, existen algunas actividades físico-deportivas que muestran asociación entre las tipologías de rol de género y la aceptabilidad social según la prueba χ^2 , de las 11 actividades propuestas sólo 4 muestran dicha relación con unos valores de significación <0.05 ; se trata de las actividades físicas bailar, patinar con patines, nadar y andar.

De forma individual las actividades físico-deportivas correr, montar en bici, patinar con patines, nadar y andar son actividades consideradas mayoritariamente por todas las tipologías de rol de género como neutras con unos porcentajes que varían entre el 72,1% y el 99%.

Las actividades físico-deportivas bailar, hacer aeróbic, practicar yoga y saltar a la comba suscitan mayor controversia. En el caso del baile para el grupo masculino e indiferenciado es una actividad apropiada principalmente para las chicas, así lo han reflejado el 56.1% y el 55.9% de los alumnos encuestados. Sin embargo para los femeninos y andróginos se trata de una actividad neutra (62.5% y 57.5% respectivamente). En el caso del aeróbic el 49.2% de los masculinos lo consideran una actividad apropiada principalmente para las chicas considerándolo el resto de tipologías de rol de género como una actividad apropiada tanto para chicos como para chicas. Esto vuelve a mostrar la evidencia de que el grupo masculino tiende a patrones de pensamiento más rígido y menos permeables al cambio. En el salto de comba y en yoga las cuatro tipologías de rol de género lo sitúan mayoritariamente como una actividad apropiada tanto para chicas como para chicos, pero es cierto que los grupos masculino e indiferenciado son los que presentan unos porcentajes mayores (el 39.9% y el 40.1% respectivamente en el salto de comba y el 44.2% y el 37.9% respectivamente en el caso del yoga), al considerar la actividad como prioritaria para chicas frente al 35.2% y 34.6% en el salto de comba y al 33.8% y al 31.4% en el caso del yoga, de los grupos femenino y andrógino.

En los casos de actividades físicas tipificadas al sexo masculino, como puedan ser el Skateboard y los ejercicios de musculación vuelve a suceder que los grupos que consideran estas actividades prioritariamente para chicos son el masculino y el indiferenciado. Cabe destacar el caso del Skateboard para el 58.2% de los alumnos con

una tipología masculina es una actividad apropiada principalmente para los chicos frente al 48.1% de los andróginos que la consideran así.

10.1.4. Tipologías de rol de género y práctica de actividad físico-deportiva

A continuación se analizarán las actividades físico-deportivas y deportes en los que nuestros alumnos han participado por lo menos una vez en su vida, determinándose las diferencias existentes entre los cuatro grupos de rol de género. Los datos se mostrarán divididos, en un primer lugar se reflejarán los resultados relativos a los deportes en la tabla 10.1.5 y posteriormente los relativos a las actividades físico-deportivas en la tabla 10.1.6.

En la tabla 10.1.5 se muestran los resultados obtenidos por las cuatro tipologías de rol de género en relación a la práctica de diferentes deportes en términos de porcentajes, así como el estadístico χ^2 , el grado de significación y los residuos corregidos.

Los resultados reflejan que en 11 de los 23 deportes sugeridos existe una asociación entre las tipologías de rol de género y haber practicado dicho deporte, con probabilidades inferiores a 0.05. Los deportes que muestran una asociación mayor, con unas probabilidades inferiores a 0.01, son los deportes asociados culturalmente a la práctica masculina, son ejemplo de ello, el atletismo, el boxeo, la escalada, el fútbol y el remo. Los deportes que presentan una significación mayor con probabilidades inferiores a 0.001 son el fútbol sala, las artes marciales y el rugby.

De forma concreta la tipología de identidad masculina que puntúa más alto en la práctica de atletismo, boxeo, fútbol y fútbol sala es la masculina, de lo que se podría pensar que este grupo es el que practica más deportes asociados culturalmente al género masculino. En el caso del atletismo el 77.3% del grupo masculino ha practicado alguna vez este deporte frente al 62.5% del grupo femenino (casi un 15% menos). En el boxeo ocurre igual, un 37.7% de los masculinos lo ha realizado alguna vez en su vida frente al 25.6% del grupo femenino (un 12% menos). Estos grupos se mantienen de forma similar en el fútbol sala, el 81.3% de los masculinos lo ha practicado alguna vez frente al 62.5% de los femeninos (casi un 19% menos). Sin embargo en el fútbol, tanto la tipología

masculina como la andrógina obtienen porcentajes mayores, un 97.4% en contraposición de la tipología indiferenciada que obtiene un 90.5%.

El caso de las artes marciales es singular, pues la tipología de identidad masculina que ha tomado contacto con este deporte en mayor medida son el grupo femenino con un 62.3% en relación con el grupo indiferenciado con un 43.2% (un 19% menos). En cambio en el rugby es el grupo andrógino el que mayores porcentajes de práctica muestran, un 44.2% frente al 28.3% del grupo indiferenciado. Estas mismas tipologías de rol de género se muestran con mayor y menor acercamiento a la práctica deportiva, respectivamente, en el caso del balonmano (75.6%, 63.5%), del remo (25.9%, 14.0%) y del tenis (85.2%, 75.8%).

En los casos de los deportes tipificados tradicionalmente al sexo femenino y que han mostrado diferencias significativas entre las diferentes tipologías de rol de género, se encuentran la natación sincronizada y el patinaje artístico; la tipología de identidad masculina que lo ha practicado alguna vez en su vida mayoritariamente son los andróginos con un 12.4% y un 14.2% respectivamente, frente a la tipología indiferenciada en la que sólo un 4.6% y un 6.2% parecen haber practicado alguna vez estos deportes.

Cabe destacar que los deportes en los que no existe apenas acercamiento por parte de los chicos, independientemente de la tipología de identidad masculina a la que pertenezcan, siguen siendo el ballet o la danza (91.25% de media), la gimnasia rítmica (91.15% de media), la natación sincronizada (90.1% de media) y el patinaje artístico (89.2% de media). Aunque también otros deportes no asignados tradicionalmente al sexo femenino como el remo (80.45% de media) y el piragüismo (72.8%).

Respecto a la práctica en alguna ocasión de las actividades físico-deportivas que se muestran en la tabla 10.1.6 en relación a las diferentes tipologías de rol de género, los resultados de la prueba Chi cuadrado muestran que solo existe asociación en 4 de las 11 actividades presentadas. Se han mostrado diferencias significativas entre las diferentes tipologías de rol de género en las actividades bailar y hacer aeróbic siendo el grupo femenino el que más acercamiento muestra hacia estas actividades (52.9%, 19.7%) y el que menos el grupo masculino (34.9%) y el grupo indiferenciado (7.2%), respectivamente. El caso del yoga es similar, los grupos andrógino y femenino son los

que más se han acercado a esta actividad (12.9% y 11.2% respectivamente), siendo el grupo masculino los que menor acercamiento parecen reflejar 5.7. En el caso de la actividad ejercicios de musculación son los andróginos los que parecen haberla practicado mayoritariamente (68.6%) frente a los indiferenciados (52.8%).

10.1.5. Práctica de deportes según las diferentes Tipologías de rol de género

	Masculino		Femenino		Andrógino		Indiferenciado		Chi ²	Sign. P. Valor
	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado		
	Atletismo%	77.3%	22.7%	62.5%	37.5%	72.1%	27.9%	63.2%		
Residuos	2.9	-2.9	-2.1	2.1	1.4	-1.4	-2.2	2.2		
Baloncesto%	93.4	6.6	87.6	12.4	91.9	8.1	90.0	10.0	4.573	0.206
Residuos	1.4	-1.4	-1.8	1.8	0.8	-0.8	-0.5	0.5		
Balonmano%	66.3	33.7	70.5	29.5	75.6	24.4	63.6	36.4	9.878	0.020*
Residuos	-1.0	1.0	0.5	-0.5	2.7	-2.7	-2.3	2.3		
Ballet o Danza%	4.6	95.4	11.2	88.8	11.5	88.5	7.4	92.6	8.584	0.35
Residuos	-2.3	2.3	1.4	-1.4	1.8	-1.8	-1.0	1.0		
Boxeo%	37.7	62.3	25.6	74.4	37.5	62.5	28.2	71.8	11.696	0.009**
Residuos	1.8	-1.8	-2.3	2.3	2.1	-2.1	-1.7	1.7		
Ciclismo%	80.0	20.0	77.9	22.1	78.5	21.5	72.5	27.5	4.386	0.223
Residuos	1.1	-1.1	0.3	-0.3	0.7	-0.7	-2.0	2.0		
Escalada%	47.7	52.3	41.1	58.9	50.6	49.4	36.5	63.5	12.257	0.007**
Residuos	1.2	-1.2	-0.9	0.9	2.6	-2.6	-2.8	2.8		
Esgrima %	15.6	84.4	20.6	79.4	19.8	80.2	13.8	86.2	5.214	0.157
Residuos	-0.7	0.7	1.3	-1.3	1.2	-1.2	-1.8	1.8		
Esquí %	39.8	60.2	33.0	67.0	36.5	63.5	29.1	70.9	6.271	0.099
Residuos	1.8	-1.8	-0.5	0.5	0.9	-0.9	-2.1	2.1		
Fútbol%	97.4	2.6	92.4	7.6	97.4	2.6	90.5	9.5	16.862	0.001**
Residuos	2.1	-2.1	-1.3	1.3	2.6	-2.6	-3.2	3.2		

Identidades Masculinas: Estereotipos de Género y Participación en la Educación Física, la actividad física y el deporte

	Masculino		Femenino		Andrógino		Indiferenciado		Chi ²	Sign. P. Valor
	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado		
Fútbol sala%	81.3	18.7	62.6	37.4	76.7	23.3	65.3	34.7	25.229	0.000***
Residuos	3.4	-3.4	-3.1	3.1	2.3	-2.3	-2.6	2.6		
Gimnasia Rítmica%	11.5	88.5	9.6	90.4	8.5	91.5	5.8	94.2	4.726	0.193
Residuos	1.6	-1.6	0.5	-0.5	-0.1	0.1	-1.9	1.9		
Artes Marciales (kárate, judo...)%	54.2	45.8	62.3	37.7	61.2	38.8	43.2	56.8	22.770	0.000***
Residuos	-0.2	0.2	2.4	-2.4	2.4	-2.4	-4.4	4.4		
Natación %	81.8	18.2	83.2	16.8	83.8	16.2	79.9	20.1	1.568	0.667
Residuos	-0.2	0.2	0.5	-0.5	0.8	-0.8	-1.1	1.1		
Natación Sincronizada%	11.5	88.5	11.1	88.9	12.4	87.6	4.6	95.4	10.995	0.012*
Residuos	1.0	-1.0	0.8	-0.8	1.7	-1.7	-3.3	3.3		
Patinaje Artístico%	11.1	88.9	11.7	88.3	14.2	85.8	6.2	93.8	9.069	0.028*
Residuos	0.2	-0.2	0.5	-0.5	2.2	-2.2	-2.8	2.8		
Piragüismo %	28.9	71.1	24.6	75.4	31.0	69.0	24.2	75.8	3.983	0.263
Residuos	0.6	-0.6	-0.9	0.9	1.6	-1.6	-1.3	1.3		
Ping-pong%	86.6	13.4	83.5	16.5	88.6	11.4	83.8	16.2	3.554	0.314
Residuos	0.4	-0.4	-1.0	1.0	1.6	-1.6	-1.0	1.0		
Remo%	21.6	78.4	16.7	83.3	25.9	74.1	14.0	86.0	13.313	0.004**
Residuos	0.8	-0.8	-1.2	1.2	3.0	-3.0	-2.7	2.7		
Rugby %	42.2	57.8	31.0	69.0	44.2	55.8	28.3	71.7	19.504	0.000***
Residuos	1.9	-1.9	-1.8	1.8	3.1	-3.1	-3.2	3.2		
Tenis %	84.0	16.0	76.5	23.5	85.2	14.8	75.8	24.2		

Resultados

	Masculino		Femenino		Andrógino		Indiferenciado		Chi ²	Sign. P. Valor
	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado		
Residuos	1.4	-1.4	-1.5	1.5	2.3	-2.3	-2.2	2.2	10.721	0.013*
Otros deportes de Raqueta%	76.7	23.3	69.5	30.5	76.9	23.1	71.8	28.2	4.598	0.204
Residuos	1.0	-1.0	-1.6	1.6	1.4	-1.4	-0.9	0.9		
Voleibol%	69.6	30.4	70.5	29.5	74.6	25.4	65.9	34.1	4.815	0.186
Residuos	-0.2	0.2	0.1	-0.1	1.9	-1.9	-1.8	1.8		

* = P < 0.05; ** = P < 0.01; *** = P < 0.001

10.1.6. Práctica de actividades físico-deportivas según las diferentes Tipologías de rol de género (%)

	Masculino		Femenino		Andrógino		Indiferenciado		Chi ²	Sign. P. Valor
	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado	Sí han practicado	No han practicado		
Carrera a pié %	88.9%	10.5	85.8%	14.2%	86.8%	13.2%	80.5%	19.5%	11.591	0.72
Residuos	1.8	-1.8	0.2	-0.2	0.8	-0.8	-2.5	2.5		
Montar en bici%	95.8%	4.2%	94.4	5.6%	95.0%	5.0%	93.0%	7.0%	1.784	0.618
Residuos	0.9	-0.9	0.0	0.0	0.4	-0.4	-1.2	1.2		
Bailar%	34.9	65.1	52.9	47.1	48.2	51.8	39.4	60.6	16.532	0.001**
Residuos	-2.8	2.8	2.8	-2.8	1.7	-1.7	-1.7	1.7		
Patinar con patines%	54.4	45.5	61.7	38.3	61.1	38.9	54.1	45.9	4.647	0.200
Residuos	-1.1	1.1	1.2	-1.2	1.2	-1.2	-1.4	1.4		
Skateboard %	52.9	47.1	44.1	55.9	55.3	44.7	46.7	53.3	7.341	0.062
Residuos	0.9	-0.9	-1.8	1.8	2.0	-2.0	-1.2	1.2		
Nadar%	91.9	8.1	92.8	7.2	91.1	8.9	90.9	9.1	0.661	0.882
Residuos	0.2	-0.2	0.7	-0.7	-0.4	0.4	-0.5	0.5		
Ej. Musculación%	67.7	32.1	55.6	44.4	68.6	31.4	52.8	47.2	19.697	0.000***
Residuos	2.2	-2.2	-1.8	1.8	2.9	-2.9	-3.2	3.2		
Yoga%	5.7	94.3	11.2	88.8	12.9	87.1	6.2	93.8	11.081	0.011*
Residuos	-1.8	1.8	1.2	-1.2	2.6	-2.6	-2.0	2.0		
Aeróbic%	12.3	87.7	19.7	80.3	17.3	82.7	7.2	92.8	17.653	0.001**
Residuos	-0.7	0.7	2.6	-2.6	1.9	-1.9	-3.6	3.6		
Saltar a la comba%	72.8	27.2	79.6	20.4	75.0	25.0	71.9	28.1	3.941	0.268
Residuos	-0.7	0.7	1.8	-1.8	0.2	-0.2	-1.2	1.2		
Andar%	96.3	3.7	95.5	4.5	94.2	5.8	93.4	6.6	2.173	0.537
Residuos	1.1	-1.1	0.6	-0.6	-0.4	0.4	-1.1	1.1		

10.1.5. Aceptabilidad social de género y experiencia de práctica personal

En este apartado se mostrarán los resultados de la posible relación que pudiese existir entre considerar los deportes principalmente para chicas, principalmente para chicos o tanto para chicas y para chicos y haber practicado alguna vez dichos deportes, esta relación se muestra en la tabla 10.1.7 y posteriormente, haber practicado alguna vez las actividades físico-deportivas que se muestran en la tabla 10.1.8. Es decir, se estudiará la aceptabilidad de género de algunos deportes y actividades físico-deportivas en función de si se ha practicado alguna vez o no dicho deporte o actividad físico-deportiva.

En la tabla 10.1.7 se puede observar que en 11 de los 23 deportes presentados existen diferencias significativas entre haber practicado o no ese deporte y considerarlo prioritariamente para un sexo u otro. Los deportes que mayor significación presentan, con una significación estadística por debajo de 0.001, son los deportes asignados tradicionalmente al género femenino como son el ballet/danza, la gimnasia rítmica, la natación sincronizada, el patinaje artístico y el voleibol. En estos casos el hecho de haber practicado en alguna ocasión esta disciplina lleva a los alumnos a un pensamiento menos estereotipado valorando mayoritariamente (57.7% y 68.5% respectivamente) estos deportes apropiados tanto para chicos como para chicas. El hecho de no haber tomado contacto con estas disciplinas deportivas hace que los alumnos piensen que se trata mayoritariamente de un deporte principalmente de chicas (74.6% y 72.1%) sólo un 25.0% y un 26.6% las considera como una actividad apropiada para ambos sexos.

Otros deportes que presentan una significación estadística por debajo de 0.01 son el baloncesto, la escalada y el fútbol sala. El hecho de haber tomado contacto en alguna ocasión con estos deportes también hace que se consideren por la mayoría como apropiados para ambos sexos (76.3%, 83.6% y 61.5% respectivamente). Tanto en el caso del baloncesto como en la escalada los alumnos que no han practicado nunca estos deportes tienden en un porcentaje mayor a considerarlos como apropiados para chicos (35.3% y 21.9%). Sin embargo en el caso de fútbol sala los varones que alguna vez han practicado esta disciplina raramente la consideran apropiada para chicas (0.9%) frente a los alumnos que nunca la han practicado donde el 4.3% la consideran apropiada para chicas.

El balonmano, la esgrima y las artes marciales presentan en la tabla 10.1.7 una significación menor del 0.5. En el caso del balonmano ocurre igual que anteriormente ocurría con el fútbol sala, el hecho de haber tomado contacto con la disciplina hace a los chicos pensar que es un deporte poco apropiado para las chicas (2.7%) sin embargo los chicos que nunca lo han practicado tienden a pensar de forma un poco más generalizada que es un deporte apropiado para ellas (5.7%). En el caso de la esgrima y las artes marciales ocurre como en el resto de los deportes anteriores, el haber tomado contacto con la disciplina hace que se considere mayoritariamente estos deportes como apropiados tanto para chicas como para chicos (75.2% y 72.4%) y el hecho de no haberlos practicado nunca les lleva a un pensamiento más rígido al considerarlos como neutros en un porcentaje menor (63.9% y 66.3%) y como apropiados principalmente para los chicos en mayor medida.

En la tabla 10.1.8 se pueden observar que en 8 de las 11 actividades físico-deportivas presentadas muestran relación entre haber practicado alguna vez dicha actividad y considerarla como apropiada para según qué género. Los valores de significación están por debajo del 0.001 en las actividades de bailar, patinar con patines, practicar yoga, hacer aerobio, saltar a la comba y andar y en todas ellas hay una gran diferencia entre haber tomado contacto con la actividad y no haberlo hecho. Los primeros las consideran principalmente como actividades apropiadas tanto para chicas como para chicos y los que no las han probado las consideran apropiadas principalmente para las chicas, excepto en el caso de patinar con patines, practicar yoga y andar que las consideran apropiadas tanto para chicas como para chicos. Esto vuelve a confirmar la hipótesis de que los alumnos que nunca han tomado contacto con las actividades físico-deportivas tienden a un pensamiento más estereotipado que parece cambiar al practicarlas. En las actividades de montar en bicicleta y realizar ejercicios de musculación existen diferencias significativas al considerarlas por más alumnos como actividades principalmente para chicas en el caso de no haber tomado contacto con la actividad (6.3% y 4%) frente a los que sí la han practicado en alguna ocasión (0.4% y 0.9%).

10.1.7. Aceptabilidad social de Género de los deportes según la práctica personal

	Sí lo han practicado			No lo han practicado			χ^2	Sign. P. Valor
	P. Chicos	Igual	P. Chicas	P. Chicos	Igual	P. Chicas		
Atletismo (%)	7.3%	92.2%	0.5%	6.3%	92.0%	1.7%	3.915	0.141
Residuos	0.6	0.1	-1.9	-0.6	-0.1	1.9		
Baloncesto	23.4	76.3	0.4	35.3	62.4	2.4	12.137	0.002**
Residuos	-2.4	2.8	-2.4	2.4	-2.8	2.4		
Balonmano	15.6	81.7	2.7	11.8	82.5	5.7	6.789	0.034*
Residuos	1.5	-0.3	-2.2	-1.5	0.3	2.2		
Ballet/Danza	3.8	57.7	38.5	0.4	25.0	74.6	53.291	0.000***
Residuos	3.6	6.2	-6.8	-3.6	-6.2	6.8		
Boxeo	72.6	27.4	0.0	74.3	25.2	0.5	1.883	0.390
Residuos	-0.5	0.7	-1.2	0.5	1.2	-0.7		
Ciclismo	18.5	81.1	0.4	19.7	79.8	0.5	0.179	0.915
Residuos	-0.4	0.4	-0.1	0.4	-0.4	0.1		
Escalada	15.4	83.6	1.0	21.9	78.1	0.0	10.964	0.004**
Residuos	-2.5	2.1	2.3	2.5	-2.1	-2.3		
Esgrima	24.2	75.2	0.6	34.9	63.9	1.2	7.371	0.025*
Residuos	-2.6	2.7	-0.6	2.6	-2.7	0.6		
Esquí	9.2	89.9	1.0	11.1	88.2	0.7	1.040	0.594
Residuos	-0.9	0.8	0.5	0.9	-0.8	-0.5		
Fútbol	42.3	57.3	0.3	52.0	48.0	0.0	1.923	0.382
Residuos	-1.3	1.3	0.4	1.3	-1.3	-0.4		
Fútbol sala	37.5	61.5	0.9	40.7	55.0	4.3	12.449	0.002**
Residuos	-0.9	1.8	-3.3	0.9	-1.8	3.3		
Gimnasia Rítmica	4.1	68.5	27.4	1.4	26.6	72.1	61.923	0.000***
Residuos	1.8	7.5	-7.9	-1.8	-7.5	7.9	7.051	0.029*
Artes Marciales	25.8	72.4	1.8	32.9	66.3	0.7		
Residuos	-2.4	2.0	1.4	2.4	-2.0	-1.4		
Natación	3.5	93.9	2.6	4.3	89.4	6.2	5.858	0.053
Residuos	-0.5	2.0	-2.4	0.5	-2.0	2.4		
Natación Sincronizada	8.3	79.8	11.9	0.9	36.9	62.3	94.760	0.000***
Residuos	5.2	7.6	-8.9	-5.2	-7.6	8.9		
Patinaje Artístico	3.2	75.5	21.3	0.9	58.0	41.1	16.838	0.000***
Residuos	2.0	3.3	-3.7	-2.0	-3.3	3.7		
Piragüismo	16.5	82.6	0.8	20.3	77.7	2.0	3.330	0.189
Residuos	-1.3	1.6	-1.2	1.3	-1.6	1.2		
Ping-pong	15.4	83.8	0.8	11.1	88.9	0.0	2.650	0.266
Residuos	1.3	-1.5	1.0	-1.3	1.5	-1.0		
Remo	20.3	78.5	1.1	20.6	78.2	1.2	0.020	0.990
Residuos	-0.1	0.1	-0.1	0.1	-0.1	0.1		
Rugby	78.1	20.7	1.2	80.5	19.0	0.5	1.776	0.412
Residuos	-0.8	0.6	1.2	0.8	-0.6	-1.2		

Identidades Masculinas: Estereotipos de Género y Participación en la Educación Física, la actividad física y el deporte

Tenis	9.0	90.6	0.4	7.0	91.3	1.7	4.322	0.115
Residuos	0.9	-0.3	-1.9	-0.9	0.3	1.9		
Otros deportes de Raqueta	5.7	93.7	0.6	8.1	91.0	0.9	1.877	0.391
Residuos	-1.3	1.4	-0.4	1.3	-1.4	0.4		
Voleibol	5.8	86.5	7.7	8.6	75.8	15.6	16.625	0.000***
Residuos	-1.5	3.9	-3.6	1.5	-3.9	3.6		

* = P < 0.05; ** = P < 0.01; *** = P < 0.001

P.Chicos = Actividad apropiada principalmente para chicos/ P. Chicas = Actividad apropiada principalmente para chicas / Igual = Actividad apropiada tanto para chicas como para chicos

10.1.8. Aceptabilidad social de Género de las actividades físico-deportivas según la práctica personal

	Sí lo han practicado			No lo han practicado			χ^2	Sign. P. Valor
	P. Chicos	Igual	P. Chicas	P. Chicos	Igual	P. Chicas		
Carrera a pié %	10.9%	88.7%	0.4%	10.0%	88.5%	1.5%	2.679	0.262
Residuos	0.3	0.1	-1.6	-0.3	-0.1	1.6		
Montar en bici%	8.0	91.6	0.4	6.3	87.5	6.3	23.909	0.000***
Residuos	0.4	1.0	-4.9	-0.4	-1.0	4.9		
Bailar%	0.5	70.9	28.6	0.6	36.8	62.6	101.191	0.000***
Residuos	-0.2	10.0	-10.0	0.2	-10.0	10.0		
Patinar con patines%	3.7	88.1	8.2	2.4	65.4	32.2	83.493	0.000***
Residuos	1.1	8.1	-9.1	-1.1	-8.1	9.1		
Skateboard %	52.8	46.7	0.5	51.7	47.0	1.4	2.056	0.358
Residuos	0.3	-0.1	-1.4	-0.3	0.1	1.4		
Nadar%	3.6	95.0	1.4	2.7	93.3	4.0	3.201	0.202
Residuos	0.4	0.6	-1.7	-0.4	-0.6	1.7		
Ej. Musculación%	37.6	61.5	0.9	43.4	52.6	4.0	14.197	0.001**
Residuos	-1.7	2.6	-3.1	1.7	-2.6	3.1		
Yoga	3.7	84.1	12.2	2.6	58.5	38.9	22.973	0.000***
Residuos	0.6	4.5	-4.8	-0.6	-4.5	4.8		
Aeróbic%	5.9	79.8	14.3	2.7	47.0	50.3	54.327	0.000***
Residuos	1.9	6.7	-7.3	-1.9	-6.7	7.3		
Saltar a la comba%	0.3	72.5	27.2	0.9	33.5	65.6	108.979	0.000***
Residuos	-1.1	10.4	-10.3	1.1	-10.4	10.3		
Andar%	1.1	98.5	0.5	0.0	87.2	12.8	60.585	0.000
Residuos	0.7	5.2	-7.8	-0.7	-5.2	7.8		

* = P < 0.05; ** = P < 0.01; *** = P < 0.001

P.Chicos = Actividad apropiada principalmente para chicos/ P. Chicas = Actividad apropiada principalmente para chicas / Igual = Actividad apropiada tanto para chicas como para chicos

10.1.6. Participación en Actividades Físico-deportivas

En este punto se recoge el análisis de las variables frecuencia y regularidad de práctica relacionado con las diferentes tipologías de rol de género en primer lugar; y en segundo lugar las actividades físicas y deportes practicados en función de la tipología de identidad masculina.

10.1.6.1. Frecuencia de Práctica Actividades Físicas y Tipologías de rol de género

En este apartado se refleja en un primer lugar la distribución de alumnos que practican de forma regular actividad físico-deportiva. Se entiende por regular una actividad física que se realiza por lo menos una vez a la semana. Si se observa la tabla 10.1.9., el 89,3% del alumnado practican de forma regular actividad física o deporte después de acabar las clases en el colegio. Sólo un 10,7% no practican de forma regular ninguna actividad física o deporte.

10.1.9. Distribución de la muestra que practica regularmente actividad física

		Frecuencia	Porcentaje Válido
Válido	no	100	10,7
	sí	836	89,3
	Total	936	100,0

Sin embargo al analizar las diferentes tipologías de rol de género, ver tabla 10.1.10, se observa que la tipología de identidad masculina que menos practican actividad físico-deportiva de forma regular son los indiferenciados con un 18,4% frente a los andróginos que con un 94,8% son la tipología de identidad masculina que practican mayoritariamente actividad física de forma regular. Además tanto el coeficiente chi cuadrado como los residuos corregidos indican que existe relación entre practicar de forma regular actividad física y las diferentes tipologías de rol de género, en concreto con los indiferenciados y los andróginos.

10.1.10. Práctica Regular en las diferentes Tipologías de rol de género y Chi Cuadrado

			Tipologías rol de género				Chi ²	Sign. P. Valor
			Masculino	Femenino	Andrógino	Indiferenciado		
Práctica Regular	no	Recuento	14	23	14	49		
		% dentro de Tipologías rol de género	7,1%	11,4%	5,2%	18,4%		
		Residuo corregido	-1,8	,4	-3,5	4,8	28,081 ^a	,000
Práctica Regular	sí	Recuento	183	179	257	217		
		% dentro de Tipologías rol de género	92,9%	88,6%	94,8%	81,6%		
		Residuo corregido	1,8	-,4	3,5	-4,8		

10.1.6.2. Actividades Físicas practicadas, Tipologías de rol de género y Frecuencia de Práctica

En el presente apartado se reflejan los resultados en relación al tipo de actividad física o deporte practicado de forma regular en función de la tipología de identidad masculina. En la tabla 10.1.11 se observa que el 90% de los varones encuestados practica habitualmente alguna actividad física, siendo nuevamente el grupo de los andróginos el que mayor tendencia muestra a practicar deporte (94,8%) y el grupo de los indiferenciados el que menor tendencia muestra ante la práctica de actividades físicas (83,5%). También se puede comprobar que el deporte más practicado por todas las tipologías de rol de género es el fútbol, en todas sus variantes (fútbol sala, fútbol 7, fútbol 11...), con un 52,1% del total de actividades físicas propuestas. Si se analizan los porcentajes por tipologías de rol de género es el grupo masculino el que más frecuenta este deporte con un 62,4% frente al grupo femenino que es el que menos practica este deporte con un 40,1%. La segunda actividad física más practicada son las artes marciales con un 7,7% sobre el total de deportes, aquí se engloban disciplinas como el kárate, el judo, kung-fú, jiu-jitsu, taekwondo, kick-boxing... La tipología de identidad masculina que más se inclina por este tipo de actividades es el grupo femenino con un 11,4% frente al grupo masculino que es el que menos las frecuenta con un 5,6%. El tercer deporte más frecuentado a nivel práctico es la natación donde sólo un 5,7% de nuestros alumnos

confiesan practicarlo de forma regular, entre los cuales el grupo indiferenciado lo realiza en mayor medida con un 6.2% por oposición al grupo masculino donde solo es practicado por un 4.1%.

10.1.11. Actividades físico-deportivas practicadas por las diferentes tipologías de rol de género

Actividad 1		Tipologías de rol de género				Total
		Masculino	Femenino	Andrógino	Indiferenciado	
Ninguna	Recuento	14	22	14	44	94
	% dentro de Tipología Identidad Masculina	7,1%	10,9%	5,2%	16,5%	10,0%
Total - Ninguna	Recuento	183	180	257	222	842
	% dentro de Tipología Identidad Masculina	92,9%	89,1%	94,8%	83,5%	89,95%
Andar	Recuento	0	2	1	1	4
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	1,0%	0,4%	0,4%	0,4%
Artes Marciales	Recuento	11	23	20	18	72
	% dentro de Tipologías rol de género	5,6%	11,4%	7,4%	6,8%	7,7%
Atletismo	Recuento	10	8	13	7	38
	% dentro de Tipologías rol de género	5,1%	4,0%	4,8%	2,6%	4,1%
Bádminton	Recuento	0	0	0	1	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,1%
Bailar	Recuento	1	8	3	1	13
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	4,0%	1,1%	0,4%	1,4%
Baloncesto	Recuento	8	6	8	13	35
	% dentro de Tipologías rol de género	4,1%	3,0%	3,0%	4,9%	3,7%
Balonmano	Recuento	1	3	8	3	15
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	1,5%	3,0%	1,1%	1,6%
Boxeo	Recuento	1	1	3	0	5
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,5%	1,1%	0,0%	0,5%
Ejercicios musculación	Recuento	0	0	0	1	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,1%
Escalada	Recuento	0	1	0	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,1%
Esgrima	Recuento	1	0	0	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Esquí	Recuento	1	0	0	1	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,0%	0,0%	0,4%	0,2%
Frontón	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Fútbol	Recuento	123	81	159	125	488
	% dentro de Tipologías rol de género	62,4%	40,1%	58,7%	47,0%	52,1%
Gimnasia artística	Recuento	0	0	1	1	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%	0,2%
Gimnasia Rítmica	Recuento	0	1	0	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,1%
Hípica	Recuento	0	1	2	0	3
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,7%	0,0%	0,3%
Hockey	Recuento	1	0	0	2	3
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,0%	0,0%	0,8%	0,3%
Juegos deportivos	Recuento	0	0	0	1	1

	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,1%
Montar en bici	Recuento	4	3	4	10	21
	% dentro de Tipologías rol de género	2,0%	1,5%	1,5%	3,8%	2,2%
Motocross	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Multideporte	Recuento	0	1	1	1	3
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,4%	0,4%	0,3%
Musculación	Recuento	0	1	1	0	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,4%	0,0%	0,2%
Natación	Recuento	8	11	17	17	53
	% dentro de Tipologías rol de género	4,1%	5,4%	6,3%	6,4%	5,7%
Pádel	Recuento	1	3	1	2	7
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	1,5%	0,4%	0,8%	0,7%
Parkour	Recuento	1	0	1	0	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,0%	0,4%	0,0%	0,2%
Patinaje	Recuento	0	7	0	1	8
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	3,5%	0,0%	0,4%	0,9%
Ping-pong	Recuento	2	1	1	0	4
	% dentro de Tipologías rol de género	1,0%	0,5%	0,4%	0,0%	0,4%
Skateboard	Recuento	2	0	1	1	4
	% dentro de Tipologías rol de género	1,0%	0,0%	0,4%	0,4%	0,4%
Tenis	Recuento	7	16	8	11	42
	% dentro de Tipologías rol de género	3,6%	7,9%	3,0%	4,1%	4,5%
Triatlón	Recuento	0	1	0	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,1%
Vóley	Recuento	0	1	2	4	7
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,7%	1,5%	0,7%
Total	Recuento	197	202	271	266	936
	% dentro de Tipologías rol de género	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 10.1.12 se relacionan las actividades físicas mencionadas anteriormente con el número de días practicados a lo largo de la semana. En el caso del fútbol la práctica más habitual se sitúa en tres días a la semana siendo un 21,8% de varones los que practican este deporte tres veces por semana. En el caso de las artes marciales la práctica más frecuente se sitúa en dos veces por semana con un 4.9% de los casos. Por último, los alumnos que practican natación suelen realizarla de forma mayoritaria dos veces por semana (3.4%).

10.1.12. Frecuencia de Práctica de la Actividad Físico-deportiva 1

Actividad 1		Frecuencia de Práctica								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	99		
Valores Perdidos	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	93	94
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,9%	10,0%
Andar	Recuento	0	0	2	0	0	0	2	0	0	4
	% del total	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,4%	0,4%
Artes Marciales	Recuento	3	46	17	3	2	0	0	1	1	72
	% del total	0,3%	4,9%	1,8%	0,3%	0,2%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	7,7%
Atletismo	Recuento	1	17	9	3	3	0	5	0	0	38
	% del total	0,1%	1,8%	1,0%	0,3%	0,3%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	4,1%
Bádminton	Recuento	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Bailar	Recuento	1	8	1	1	1	0	1	0	0	13
	% del total	0,1%	0,9%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	1,4%
Baloncesto	Recuento	1	18	10	4	0	0	1	1	1	35
	% del total	0,1%	1,9%	1,1%	0,4%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	3,7%
Balonmano	Recuento	0	2	7	5	0	0	1	0	0	15
	% del total	0,0%	0,2%	0,7%	0,5%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	1,6%
Boxeo	Recuento	0	1	3	1	0	0	0	0	0	5
	% del total	0,0%	0,1%	0,3%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%
Ejercicios musculación	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%
Escalada	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Esgrima	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Esquí	Recuento	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	% del total	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Frontón	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Fútbol	Recuento	10	81	204	67	43	12	53	18	18	488
	% del total	1,1%	8,7%	21,8%	7,2%	4,6%	1,3%	5,7%	1,9%	1,9%	52,1%
Gimnasia artística	Recuento	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,2%
Gimnasia Rítmica	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Hípica	Recuento	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3
	% del total	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Hockey	Recuento	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
	% del total	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Juegos deportivos	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Montar en bici	Recuento	1	6	8	2	0	1	1	2	2	21
	% del total	0,1%	0,6%	0,9%	0,2%	0,0%	0,1%	0,1%	0,2%	0,2%	2,2%
Motocross	Recuento	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Multideporte	Recuento	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
	% del total	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Musculación	Recuento	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
	% del total	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Natación	Recuento	12	32	6	1	0	0	1	1	1	53
	% del total	1,3%	3,4%	0,6%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	5,7%
Pádel	Recuento	3	2	1	1	0	0	0	0	0	7
	% del total	0,3%	0,2%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
Parkour	Recuento	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,2%
Patinaje	Recuento	3	1	1	1	0	0	1	1	1	8
	% del total	0,3%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,9%
Ping-pong	Recuento	0	1	0	0	1	0	1	1	1	4
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,4%
Skateboard	Recuento	1	0	0	0	2	0	1	0	0	4
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,4%
Tenis	Recuento	4	22	11	3	0	0	0	2	2	42
	% del total	0,4%	2,4%	1,2%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	4,5%
Triatlón	Recuento	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Vóley	Recuento	1	5	1	0	0	0	0	0	0	7
	% del total	0,1%	0,5%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
Total	Recuento	45	255	285	93	54	13	70	121	121	936
	% del total	4,8%	27,2%	30,4%	9,9%	5,8%	1,4%	7,5%	12,9%	12,9%	100,0%

Si se observa la tabla 10.1.13 se puede comprobar que las tipologías de rol de género que practican actividad físico-deportiva con mayor asiduidad son los andróginos y los masculinos (26,9% y 19.5% respectivamente). El 9.6% y el 7.3%, de los andróginos y masculinos respectivamente, confiesan practicar deporte tres veces por semana, sin embargo en el grupo indiferenciado y femenino la mayoría de los chicos (8.1% y 7.3%) responden practicar actividad físico-deportiva sólo dos veces por semana. La prueba Chi cuadrado y los residuos corregidos indican que existe relación ($p < 0.01$) entre la frecuencia de práctica de la actividad física 1 y las tipologías de rol de género.

10.1.13. Frecuencia de Práctica de la actividad 1 por Tipologías de rol de género. Tabla de Contingencia y prueba de Chi cuadrado

		Frecuencia de Práctica Actividad 1									Total	Chi ² y P. Valor
		1	2	3	4	5	6	7	0			
Masculino	Recuento	7	42	68	24	14	4	15	23	197	19.5%	
	% del total	0,7%	4,5%	7,3%	2,6%	1,5%	0,4%	1,6%	2,5%	21,0%		
	Residuo corregido	-,9	-2,1	1,4	1,2	,9	,9	,1	-,6			
Femenino	Recuento	10	68	56	15	8	1	19	25	202	18.9%	
	% del total	1,1%	7,3%	6,0%	1,6%	0,9%	0,1%	2,0%	2,7%	21,6%		
	Residuo corregido	,1	2,3	-1,0	-1,3	-1,2	-1,2	1,2	-,3			
Andrógino	Recuento	14	69	90	34	22	4	18	20	271	42.353 0.004	
	% del total	1,5%	7,4%	9,6%	3,6%	2,4%	0,4%	1,9%	2,1%	29,0%		
	Residuo corregido	,3	-,8	1,2	1,7	2,0	,1	-,6	-3,2			
Indiferenciado	Recuento	14	76	71	20	10	4	18	53	266	22.7%	
	% del total	1,5%	8,1%	7,6%	2,1%	1,1%	0,4%	1,9%	5,7%	28,4%		
	Residuo corregido	,4	,6	-1,6	-1,6	-1,7	,2	-,5	4,0			
Total	Recuento	45	255	285	93	54	13	70	121	936	87.1%	
	% del total	4,8%	27,2%	30,4%	9,9%	5,8%	1,4%	7,5%	12,9%	100,0%		

En la tabla 10.1.14 se recogen las respuestas a si los alumnos practican de forma regular dos actividades físico-deportivas. El 56.3% de los casos únicamente practica de forma regular una actividad física, siendo el grupo masculino el más dado a practicar dos actividades físico-deportivas (46.7%) y el grupo femenino el que menor frecuencia muestra a practicar dos actividades físicas (62.9%). Del 45.7% restante, los cuales confiesan practicar de forma regular dos actividades físico-deportivas, la mayoría realiza baloncesto (7.1%), de los cuales los masculinos son los que mayor frecuencia de práctica acumulan (9.6%). El segundo deporte más practicado sigue siendo el fútbol con un 6.8% donde, al igual que anteriormente, el grupo que más practica esta disciplina es el de los masculinos (7.6%) y el que menos el de los femeninos (5.9%). El tercer deporte más practicado es el atletismo, entendido este en su más amplio espectro como correr, con un 6.2% sobre el total, donde el grupo andrógino es el que mayor practica acumula (8.1%).

10.1.14. Actividades físico-deportivas practicadas por las diferentes tipologías de rol de género

Actividad 2		Tipologías rol de género				Total
		Masculino	Femenino	Andrógino	Indiferenciado	
Ninguna	Recuento	92	127	144	164	527
	% dentro de Tipologías rol de género	46,7%	62,9%	53,1%	61,7%	56,3%
Ajedrez	Recuento	0	0	0	1	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,1%
Andar	Recuento	5	3	5	5	18
	% dentro de Tipologías rol de género	2,5%	1,5%	1,8%	1,9%	1,9%
Artes Marciales	Recuento	3	8	9	7	27
	% dentro de Tipologías rol de género	1,5%	4,0%	3,3%	2,6%	2,9%
Atletismo	Recuento	15	8	22	13	58
	% dentro de Tipologías rol de género	7,6%	4,0%	8,1%	4,9%	6,2%
Bailar	Recuento	0	1	1	0	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,4%	0,0%	0,2%
Baloncesto	Recuento	19	7	19	21	66
	% dentro de Tipologías rol de género	9,6%	3,5%	7,0%	7,9%	7,1%
Béisbol	Recuento	1	0	1	0	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,0%	0,4%	0,0%	0,2%
Bicicleta estática	Recuento	0	1	0	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,1%
Boxeo	Recuento	0	1	5	1	7
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	1,8%	0,4%	0,7%
Capoeira	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Escalada	Recuento	0	0	0	2	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%	0,2%
Esgrima	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Frontón	Recuento	0	1	0	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,1%
Fútbol	Recuento	15	12	18	19	64
	% dentro de Tipologías rol de género	7,6%	5,9%	6,6%	7,1%	6,8%
Gimnasia Artística	Recuento	2	0	0	1	3
	% dentro de Tipologías rol de género	1,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,3%
Hockey	Recuento	0	0	0	1	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,1%
Karting	Recuento	0	0	0	1	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,1%
Montar en bici	Recuento	12	10	5	7	34
	% dentro de Tipologías rol de género	6,1%	5,0%	1,8%	2,6%	3,6%
Musculación	Recuento	3	1	4	0	8
	% dentro de Tipologías rol de género	1,5%	0,5%	1,5%	0,0%	0,9%
Natación	Recuento	11	8	13	6	38
	% dentro de Tipologías rol de género	5,6%	4,0%	4,8%	2,3%	4,1%
Navegar	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Pádel	Recuento	7	5	5	1	18
	% dentro de Tipologías rol de género	3,6%	2,5%	1,8%	0,4%	1,9%
Parkour	Recuento	1	1	0	0	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,5%	0,0%	0,0%	0,2%
Patinaje	Recuento	2	0	3	1	6
	% dentro de Tipologías rol de género	1,0%	0,0%	1,1%	0,4%	0,6%
Ping-pong	Recuento	0	2	2	1	5
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	1,0%	0,7%	0,4%	0,5%
Skateboard	Recuento	3	0	0	2	5
	% dentro de Tipologías rol de género	1,5%	0,0%	0,0%	0,8%	0,5%
Tenis	Recuento	6	6	9	12	33
	% dentro de Tipologías rol de género	3,0%	3,0%	3,3%	4,5%	3,5%
Triatlón	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Vóley	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Yoga	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Total	Recuento	197	202	271	266	936
	% dentro de Tipologías rol de género	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En lo relativo a la frecuencia de práctica de esta segunda actividad físico-deportiva, en la tabla 10.1.15 se refleja que del 7,1% de los alumnos que practican baloncesto lo hacen mayoritariamente dos veces por semana (2,4%). En el caso del fútbol vuelve a ocurrir lo sucedido anteriormente con la primera actividad, y es que del 6,8% que practica fútbol, además de otro deporte habitualmente, la mayoría lo realiza tres veces por semana. El atletismo aparece como la tercera actividad físico-deportiva más realizada (6,2%), donde el 1,8% del alumnado practica este deporte dos veces por semana.

10.1.15. Frecuencia de Práctica de la Actividad Físico-deportiva 2 y prueba Chi cuadrado

Actividad 2		Frecuencia de Práctica								Total
		1	2	3	4	5	6	7	0	
Valores Perdidos	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	527	527
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	56,3%	56,3%
Ajedrez	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Andar	Recuento	4	1	2	1	1	0	8	1	18
	% del total	0,4%	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%	0,0%	0,9%	0,1%	1,9%
Artes Marciales	Recuento	1	19	6	0	0	0	0	1	27
	% del total	0,1%	2,0%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	2,9%
Atletismo	Recuento	10	17	7	1	5	1	12	5	58
	% del total	1,1%	1,8%	0,7%	0,1%	0,5%	0,1%	1,3%	0,5%	6,2%
Bailar	Recuento	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	% del total	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Baloncesto	Recuento	15	22	10	6	2	1	4	6	66
	% del total	1,6%	2,4%	1,1%	0,6%	0,2%	0,1%	0,4%	0,6%	7,1%
Béisbol	Recuento	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	% del total	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Bicicleta estática	Recuento	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Boxeo	Recuento	1	2	1	1	1	0	0	1	7
	% del total	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,7%
Capoeira	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Escalada	Recuento	0	0	1	0	0	0	0	1	2
	% del total	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,2%
Esgrima	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Frontón	Recuento	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Fútbol	Recuento	12	11	18	5	3	2	8	5	64
	% del total	1,3%	1,2%	1,9%	0,5%	0,3%	0,2%	0,9%	0,5%	6,8%
Gimnasia Artística	Recuento	1	1	0	0	1	0	0	0	3
	% del total	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Hockey	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Karting	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Montar en bici	Recuento	10	6	7	3	1	0	4	3	34
	% del total	1,1%	0,6%	0,7%	0,3%	0,1%	0,0%	0,4%	0,3%	3,6%
Musculación	Recuento	0	2	1	0	3	0	2	0	8
	% del total	0,0%	0,2%	0,1%	0,0%	0,3%	0,0%	0,2%	0,0%	0,9%
Natación	Recuento	18	17	2	1	0	0	0	0	38
	% del total	1,9%	1,8%	0,2%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%
Navegar	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Pádel	Recuento	11	6	0	0	0	0	0	1	18
	% del total	1,2%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	1,9%
Parkour	Recuento	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	% del total	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Patinaje	Recuento	2	4	0	0	0	0	0	0	6
	% del total	0,2%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%

Actividad 2		1	2	3	4	5	6	7	0	Total
Ping-pong	Recuento	1	2	2	0	0	0	0	0	5
	% del total	0,1%	0,2%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%
Skateboard	Recuento	0	1	2	0	1	0	1	0	5
	% del total	0,0%	0,1%	0,2%	0,0%	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%	0,5%
Tenis	Recuento	14	12	1	1	1	1	0	3	33
	% del total	1,5%	1,3%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,3%	3,5%
Triatlón	Recuento	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Vóley	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Yoga	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Total	Recuento	103	134	61	20	20	5	39	554	936
	% del total	11,0%	14,3%	6,5%	2,1%	2,1%	0,5%	4,2%	59,2%	100,0%

Si se alude a los datos, en términos de frecuencia, sobre qué tipología de identidad masculina practican dos actividades físico-deportivas de forma regular, nuevamente se confirma a través de la tabla 10.1.16, que son los andróginos y los masculinos los que más practican con un 12.9% y 10.4% respectivamente. La media de días con la que practican esta segunda actividad físico-deportiva es de dos días para todas las tipologías de rol de género por igual. Según indican las pruebas de chi cuadrado y los residuos corregidos existe asociación entre la frecuencia con la que se practica una segunda actividad física y la tipología de identidad masculina ($p \leq 0.5$).

10.1.16. Frecuencia de Práctica de la actividad 2 por Tipologías de rol de género

Tipologías rol de género		Frecuencia de práctica actividad 2								Total	Chi ² y P. (Total- Valor 0)
		1	2	3	4	5	6	7	0		
Masculino	Recuento	28	29	22	2	6	0	11	99	197	10.4%
	% del total	3,0%	3,1%	2,4%	0,2%	0,6%	0,0%	1,2%	10,6%	21,0%	
	Residuo corregido	1,6	,2	3,0	-1,2	1,0	-1,2	1,1	-2,9		
Femenino	Recuento	16	26	12	5	4	1	6	132	202	38.732
	% del total	1,7%	2,8%	1,3%	0,5%	0,4%	0,1%	0,6%	14,1%	21,6%	
	Residuo corregido	-1,6	-,7	-,4	,4	-,2	-,1	-1,0	2,0		
Andrógino	Recuento	34	51	11	8	5	0	11	151	271	0.011
	% del total	3,6%	5,4%	1,2%	0,9%	0,5%	0,0%	1,2%	16,1%	29,0%	
	Residuo corregido	1,0	2,5	-1,9	1,1	-,4	-1,4	-,1	-1,4		
Indiferenciado	Recuento	25	28	16	5	5	4	11	172	266	10%
	% del total	2,7%	3,0%	1,7%	0,5%	0,5%	0,4%	1,2%	18,4%	28,4%	
	Residuo corregido	-1,0	-2,1	-,4	-,3	-,3	2,6	,0	2,1		
Total	Recuento	103	134	61	20	20	5	39	554	936	40.8%
	% del total	11,0%	14,3%	6,5%	2,1%	2,1%	0,5%	4,2%	59,2%	100,0%	

Si se observa la tabla 10.1.17 se comprueba que pocos alumnos practican habitualmente tres actividades físico-deportivas de forma regular, sólo el 21.4% cumple esta condición. Nuevamente los andróginos son el grupo con mayores frecuencias (27,3%) frente al grupo femenino que constata las menores (14.9%). Del 21.4% del alumnado que practica regularmente tres modalidades deportivas, el 4,0% declara practicar atletismo (entendido en su concepción más amplia) siendo el grupo andrógino el que mayores porcentajes presenta (5.5%). El 2,8% responde montar en bici como tercera actividad física realizada regularmente, siendo nuevamente el grupo andrógino el que mayores porcentajes acumula (3.3%).

10.1.17. Actividades físico-deportivas practicadas por las diferentes tipologías de rol de género

Actividad 3		Tipologías rol de género				Total
		Masculino	Femenino	Andrógino	Indiferenciado	
Ninguna	Recuento	151	172	197	216	736
	% dentro de Tipologías rol de género	76,6%	85,1%	72,7%	81,2%	78,6%
Total - Ninguna	Recuento	46	30	74	50	200
	% dentro de Tipologías rol de género	23.4%	14.9%	27.3%	18.8%	21.4%
Aerobic	Recuento	0	0	1	1	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%	0,2%
Andar	Recuento	3	0	1	4	8
	% dentro de Tipologías rol de género	1,5%	0,0%	0,4%	1,5%	0,9%
Artes Marciales	Recuento	1	0	0	1	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,0%	0,0%	0,4%	0,2%
Atletismo	Recuento	10	6	15	6	37
	% dentro de Tipologías rol de género	5,1%	3,0%	5,5%	2,3%	4,0%
Bádminton	Recuento	0	0	0	1	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,1%
Bailar	Recuento	1	2	0	1	4
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	1,0%	0,0%	0,4%	0,4%
Baloncesto	Recuento	6	5	7	2	20
	% dentro de Tipologías rol de género	3,0%	2,5%	2,6%	0,8%	2,1%
Balonmano	Recuento	2	1	0	1	4
	% dentro de Tipologías rol de género	1,0%	0,5%	0,0%	0,4%	0,4%
Béisbol	Recuento	0	0	2	1	3
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,7%	0,4%	0,3%
Boxeo	Recuento	1	0	2	0	3
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,0%	0,7%	0,0%	0,3%
Frontón	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Fútbol	Recuento	0	0	5	4	9
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	1,8%	1,5%	1,0%
Hípica	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Hockey	Recuento	1	0	0	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Lucha	Recuento	1	0	0	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Montar en bici	Recuento	4	5	9	8	26
	% dentro de Tipologías rol de género	2,0%	2,5%	3,3%	3,0%	2,8%
Musculación	Recuento	1	1	3	1	6
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,5%	1,1%	0,4%	0,6%
Natación	Recuento	3	4	5	3	15
	% dentro de Tipologías rol de género	1,5%	2,0%	1,8%	1,1%	1,6%
Pádel	Recuento	1	0	5	2	8
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,0%	1,8%	0,8%	0,9%
Parkour	Recuento	0	1	0	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,1%
Patinaje	Recuento	2	1	2	0	5
	% dentro de Tipologías rol de género	1,0%	0,5%	0,7%	0,0%	0,5%
Ping-pong	Recuento	0	0	2	4	6
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,7%	1,5%	0,6%

Rugby	Recuento	0	1	2	0	3
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,7%	0,0%	0,3%
Saltar a la comba	Recuento	0	1	1	0	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,4%	0,0%	0,2%
Skateboard	Recuento	2	0	1	2	5
	% dentro de Tipologías rol de género	1,0%	0,0%	0,4%	0,8%	0,5%
Snowboard	Recuento	0	0	0	1	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,1%
Surf	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Tenis	Recuento	6	2	7	5	20
	% dentro de Tipologías rol de género	3,0%	1,0%	2,6%	1,9%	2,1%
Vóley	Recuento	1	0	1	2	4
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,0%	0,4%	0,8%	0,4%
Total	Recuento	197	202	271	266	936
	% dentro de Tipologías rol de género	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Al observar la tabla 10.1.18 relativa a la frecuencia de práctica de la tercera actividad físico-deportiva realizada de forma habitual, se encuentra que los alumnos que practican atletismo confiesan realizarlo mayoritariamente siete veces a la semana (1,2%). Sin embargo, los alumnos que practican como tercera actividad físico-deportiva montar en bici sólo la realizan dos veces por semana (1,2%).

10.1.18. Frecuencia de Práctica de la Actividad Físico-deportiva 3

Actividad 3		Frecuencia de Práctica								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	0		
Valores Perdidos	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	0	736	736
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	78,6%	78,6%
Aerobic	Recuento	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	% del total	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Andar	Recuento	0	1	0	2	1	0	4	0	0	8
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,2%	0,1%	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%	0,9%
Artes Marciales	Recuento	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	% del total	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Atletismo	Recuento	8	5	4	3	3	2	11	1	0	37
	% del total	0,9%	0,5%	0,4%	0,3%	0,3%	0,2%	1,2%	0,1%	0,0%	4,0%
Bádminton	Recuento	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Bailar	Recuento	2	2	0	0	0	0	0	0	0	4
	% del total	0,2%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%
Baloncesto	Recuento	5	9	3	0	1	0	0	2	0	20
	% del total	0,5%	1,0%	0,3%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	2,1%
Balonmano	Recuento	1	3	0	0	0	0	0	0	0	4
	% del total	0,1%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%
Béisbol	Recuento	2	0	0	0	0	0	0	0	1	3
	% del total	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,3%
Boxeo	Recuento	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3
	% del total	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Frontón	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Fútbol	Recuento	3	0	1	0	2	0	2	1	0	9
	% del total	0,3%	0,0%	0,1%	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	0,1%	0,0%	1,0%
Hípica	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Hockey	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Lucha	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Montar en bici	Recuento	9	11	3	2	0	0	0	1	0	26
	% del total	1,0%	1,2%	0,3%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	2,8%
Musculación	Recuento	1	0	2	0	1	0	2	0	0	6
	% del total	0,1%	0,0%	0,2%	0,0%	0,1%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,6%
Natación	Recuento	9	1	0	2	0	0	0	3	0	15
	% del total	1,0%	0,1%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%	1,6%

Pádel	Recuento	5	1	0	0	0	0	0	2	8
	% del total	0,5%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,9%
Parkour	Recuento	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Patinaje	Recuento	3	0	0	1	0	0	0	1	5
	% del total	0,3%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,5%
Ping-pong	Recuento	2	0	3	0	1	0	0	0	6
	% del total	0,2%	0,0%	0,3%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%
Rugby	Recuento	2	1	0	0	0	0	0	0	3
	% del total	0,2%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Saltar a la comba	Recuento	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,2%
Skateboard	Recuento	0	2	1	0	0	0	1	1	5
	% del total	0,0%	0,2%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,5%
Snowboard	Recuento	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Surf	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%
Tenis	Recuento	14	3	1	0	2	0	0	0	20
	% del total	1,5%	0,3%	0,1%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%
Vóley	Recuento	0	2	1	0	0	0	0	1	4
	% del total	0,0%	0,2%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,4%
Total	Recuento	71	46	22	11	12	3	21	750	936
	% del total	7,6%	4,9%	2,4%	1,2%	1,3%	0,3%	2,2%	80,1%	100,0%

Se vuelve a reiterar el dato de que los andróginos son el grupo de identidad masculina con mayores frecuencias en la práctica de una tercera actividad físico-deportiva (7.5%), además se constata que los alumnos que realizan tres deportes de forma regular dedican mayoritariamente un día a la semana a esta tercera actividad en todas las tipologías de rol de género por igual (tabla 10.1.19). Según indican las pruebas de chi cuadrado y los residuos corregidos existe asociación entre la frecuencia con la que se practica una tercera actividad física y la tipología de identidad masculina ($p \leq 0.5$).

10.1.19. Frecuencia de Práctica de la actividad 3 por Tipologías de rol de género

Tipologías rol de género		Frecuencia de práctica actividad 3								Total	Chi ² y P. (Total- Valor 0)
		1	2	3	4	5	6	7	0		
Masculino	Recuento	15	13	3	4	1	1	5	155	197	4.4%
	% del total	1,6%	1,4%	0,3%	0,4%	0,1%	0,1%	0,5%	16,6%	21,0%	
	Residuo corregido	,0	1,2	-,9	1,3	-,1	,5	,3	-,6		
Femenino	Recuento	10	10	6	2	1	0	0	173	202	3.1%
	% del total	1,1%	1,1%	0,6%	0,2%	0,1%	0,0%	0,0%	18,5%	21,6%	
	Residuo corregido	-,6	,0	,7	-,3	-,1	-,9	-,2	2,2		
Andrógino	Recuento	32	9	4	4	7	1	12	202	271	7.5%
	% del total	3,4%	1,0%	0,4%	0,4%	0,7%	0,1%	1,3%	21,6%	29,0%	
	Residuo corregido	3,1	-,1	-,1	,5	2,3	,2	2,9	-,7		
Indiferenciado	Recuento	14	14	9	1	3	1	4	220	266	4.5%
	% del total	1,5%	1,5%	1,0%	0,1%	0,3%	0,1%	0,4%	23,5%	28,4%	
	Residuo corregido	-,7	,3	1,3	-,4	-,3	,2	-,1	1,2		
Total	Recuento	71	46	22	11	12	3	21	750	936	19.9%
% del total	7,6%	4,9%	2,4%	1,2%	1,3%	0,3%	2,2%	80,1%	100,0%		

En la tabla 10.1.20 se puede comprobar que un porcentaje muy reducido del alumnado practica de forma regular cuatro actividades físico-deportivas (9.5%), a pesar de ello sigue siendo el grupo andrógino el que mayores frecuencias presenta (13.7%). Las actividades que destacan son el atletismo (1,8%), montar en bici (1.2%), natación (1.1%) y tenis (1,0%). De todas ellas, excepto en el atletismo el grupo de identidad masculina que mayores frecuencias de práctica acumula es el de los andróginos (2,6%, 1,8% y 1.1% respectivamente).

10.1.20. Actividades físico-deportivas practicadas por las diferentes tipologías de rol de género

Actividad 4		Tipologías rol de género				Total
		Masculino	Femenino	Andrógino	Indiferenciado	
Ninguna	Recuento	176	187	234	250	847
	% dentro de Tipologías rol de género	89,3%	92,6%	86,3%	94,0%	90,5%
Total - Ninguna	Recuento	21	15	37	16	89
	% dentro de Tipologías rol de género	10,7%	7,5%	13,7%	6%	9,5%
Andar	Recuento	2	1	3	0	6
	% dentro de Tipologías rol de género	1,0%	0,5%	1,1%	0,0%	0,6%
Artes Marciales	Recuento	2	0	0	0	2
	% dentro de Tipologías rol de género	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
Atletismo	Recuento	7	4	5	1	17
	% dentro de Tipologías rol de género	3,6%	2,0%	1,8%	0,4%	1,8%
Baloncesto	Recuento	0	2	3	2	7
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	1,0%	1,1%	0,8%	0,7%
Balonmano	Recuento	1	1	1	1	4
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,5%	0,4%	0,4%	0,4%
Béisbol	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Boxeo	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Frontón	Recuento	0	0	0	1	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,1%
Fútbol	Recuento	2	0	3	1	6
	% dentro de Tipologías rol de género	1,0%	0,0%	1,1%	0,4%	0,6%
Golf	Recuento	0	1	0	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,1%
Hípica	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Montar en bici	Recuento	4	0	7	0	11
	% dentro de Tipologías rol de género	2,0%	0,0%	2,6%	0,0%	1,2%
Musculación	Recuento	1	1	2	0	4
	% dentro de Tipologías rol de género	0,5%	0,5%	0,7%	0,0%	0,4%
Natación	Recuento	0	1	5	4	10
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	1,8%	1,5%	1,1%
Pádel	Recuento	0	0	0	1	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%	0,1%
Patinaje	Recuento	0	0	1	1	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%	0,2%
Ping-pong	Recuento	0	1	0	1	2
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,0%	0,4%	0,2%
Snowboard	Recuento	0	1	0	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,1%
Tenis	Recuento	2	1	3	3	9
	% dentro de Tipologías rol de género	1,0%	0,5%	1,1%	1,1%	1,0%
Windsurf	Recuento	0	0	1	0	1
	% dentro de Tipologías rol de género	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%
Total	Recuento	197	202	271	266	936
	% dentro de Tipologías rol de género	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 10.1.21 se refleja la frecuencia con la que es practicada la cuarta actividad físico-deportiva. En el caso de realizar atletismo se suele practicar dos veces por semana, al igual que en la actividad física montar en bici. En el caso de practicar otros tres deportes más, siendo el cuarto natación o tenis la frecuencia con la que se realizan estos deportes se reduce a un día por semana.

10.1.21. Frecuencia de Práctica de la Actividad Físico-deportiva 4

Actividad 4		Frecuencia de Práctica								Total	
		1	2	3	4	5	6	7	0		
Valores Perdidos	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	0	847	847
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	90,5%	90,5%
Andar	Recuento	0	1	1	1	0	0	2	1	6	6
	% del total	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,2%	0,1%	0,6%	0,6%
Artes Marciales	Recuento	1	0	0	0	0	0	1	0	2	2
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,2%	0,2%
Atletismo	Recuento	3	5	1	0	0	2	3	3	17	17
	% del total	0,3%	0,5%	0,1%	0,0%	0,0%	0,2%	0,3%	0,3%	1,8%	1,8%
Baloncesto	Recuento	4	2	1	0	0	0	0	0	7	7
	% del total	0,4%	0,2%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%
Balonmano	Recuento	3	0	0	0	0	0	0	1	4	4
	% del total	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,4%	0,4%
Béisbol	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Boxeo	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Frontón	Recuento	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Fútbol	Recuento	1	0	1	0	0	0	2	2	6	6
	% del total	0,1%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	0,6%	0,6%
Golf	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Hípica	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Montar en bici	Recuento	3	3	3	0	0	0	2	0	11	11
	% del total	0,3%	0,3%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	1,2%	1,2%
Musculación	Recuento	0	0	0	1	1	0	2	0	4	4
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,2%	0,0%	0,4%	0,4%
Natación	Recuento	5	2	1	1	0	0	0	1	10	10
	% del total	0,5%	0,2%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	1,1%	1,1%
Pádel	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Patinaje	Recuento	1	1	0	0	0	0	0	0	2	2
	% del total	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%
Ping-pong	Recuento	1	0	0	1	0	0	0	0	2	2
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%
Skateboard	Recuento	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Snowboard	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	% del total	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Tenis	Recuento	5	2	2	0	0	0	0	0	9	9
	% del total	0,5%	0,2%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	1,0%
Windsurf	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
	% del total	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
Total	Recuento	32	18	10	5	1	3	12	855	936	936
	% del total	3,4%	1,9%	1,1%	0,5%	0,1%	0,3%	1,3%	91,3%	100,0%	100,0%

Por último, en la tabla 10.1.22 se observa nuevamente que pocos alumnos practican de forma regular cuatro actividades físico-deportivas, siendo los andróginos el grupo que mayores frecuencias presenta (3.6%), dedicándole la mayoría de los alumnos encuestados un día a la semana. Según indican las pruebas de chi cuadrado y los

residuos corregidos se vuelve a constatar que existe asociación entre la frecuencia con la que se practica una cuarta actividad física y la tipología de identidad masculina ($p \leq 0.5$).

10.1.22. Frecuencia de Práctica de la actividad 4 por Tipologías de rol de género

Tipologías rol de género		Frecuencia de práctica actividad 4								Total	(Total-0)	Chi² y P.Va
		1	2	3	4	5	6	7	0			
Masculino	Recuento	6	5	3	2	0	0	3	178	197		
	% del total	0,6%	0,5%	0,3%	0,2%	0,0%	0,0%	0,3%	19,0%	21,0%	2%	
	Residuo corregido	-,3	,7	,7	1,0	-,5	-,9	,3	-,6			
Femenino	Recuento	5	5	0	0	1	2	1	188	202		
	% del total	0,5%	0,5%	0,0%	0,0%	0,1%	0,2%	0,1%	20,1%	21,6%	1,5%	36.3
	Residuo corregido	-,8	,6	-1,7	-1,2	1,9	1,9	-1,1	1,0			
Andrógino	Recuento	14	5	6	0	0	0	8	238	271		0.0
	% del total	1,5%	0,5%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	25,4%	29,0%	3,6%	
	Residuo corregido	1,9	-,1	2,2	-1,4	-,6	-1,1	2,9	-2,4			
Indiferenciado	Recuento	7	3	1	3	0	1	0	251	266		
	% del total	0,7%	0,3%	0,1%	0,3%	0,0%	0,1%	0,0%	26,8%	28,4%	1,6%	
	Residuo corregido	-,8	-1,1	-1,3	1,6	-,6	,2	-2,2	2,1			
Total	Recuento	32	18	10	5	1	3	12	855	936		
	% del total	3,4%	1,9%	1,1%	0,5%	0,1%	0,3%	1,3%	91,3%	100,0%	8,7%	

10.1.7. Tipologías de rol de género y Motivos para la práctica de actividad físico-deportiva

En el presente apartado se recoge el análisis de datos relativo a las causas y motivos por los que los alumnos varones deciden practicar actividades físico-deportivas.

De los nueve motivos posibles se ha realizado una comparación de medias a través de ANOVA de un factor, estableciéndose como factor la tipología de identidad masculina y como variable dependiente cada uno de los nueve motivos posibles. Así se ha rechazado la hipótesis de igualdad entre los diferentes grupos al obtener una F de Fisher-Snedecor y su correspondiente significación ≤ 0.05 . Se puede decir que existen diferencias significativas entre las diferentes tipologías de rol de género (Tabla 10.1.23).

10.1.23. ANOVA entre Tipologías de rol de género y Motivos para la práctica de actividad físico-deportiva

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Peso e Imagen Corporal	Entre grupos	115,435	3	38,478	7,132	,000
	Dentro de grupos	4769,126	884	5,395		
	Total	4884,561	887			
Diversión y Bienestar	Entre grupos	218,560	3	72,853	23,846	,000
	Dentro de grupos	2700,706	884	3,055		
	Total	2919,266	887			
Prevención y salud	Entre grupos	120,207	3	40,069	13,044	,000
	Dentro de grupos	2715,470	884	3,072		
	Total	2835,677	887			
Competición	Entre grupos	371,085	3	123,695	26,389	,000
	Dentro de grupos	4138,951	883	4,687		
	Total	4510,036	886			

Afiliación	Entre grupos	97,390	3	32,463	7,657	,000
	Dentro de grupos	3747,860	884	4,240		
	Total	3845,250	887			
Fuerza y Resistencia	Entre grupos	171,856	3	57,285	13,879	,000
	Dentro de grupos	3648,752	884	4,128		
	Total	3820,607	887			
Reconocimiento social	Entre grupos	234,895	3	78,298	11,598	,000
	Dentro de grupos	5967,766	884	6,751		
	Total	6202,662	887			
Agilidad y Flexibilidad	Entre grupos	305,827	3	101,942	16,162	,000
	Dentro de grupos	5575,967	884	6,308		
	Total	5881,794	887			
Desafío	Entre grupos	231,608	3	77,203	21,733	,000
	Dentro de grupos	3140,240	884	3,552		
	Total	3371,848	887			

A continuación se exponen los resultados Post-Hoc de Tukey para determinar las diferencias entre las tipologías de rol de género. En la tabla 10.1.24 se refleja que en el motivo Peso e imagen corporal que justifica la práctica de actividad físico-deportiva existen diferencias significativas entre el grupo de los indiferenciados con respecto al resto de tipologías de rol de género, siendo los indiferenciados los que puntúan más bajo (5,819 de media) a la hora de elegir este motivo (tabla 10.1.25).

10.1.24. Comparaciones múltiples HDS Tukey y variable dependiente Peso e Imagen Corporal

(I) Tipología Identidad Masculina	(J) Tipología Identidad Masculina	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Masculino	Femenino	-,04233	,23902	,998	-,6575	,5729
	Andrógino	-,33227	,22376	,447	-,9082	,2437
	Indiferenciado	,59940*	,22561	,040	,0187	1,1801
Femenino	Masculino	,04233	,23902	,998	-,5729	,6575
	Andrógino	-,28994	,22036	,553	-,8571	,2773
	Indiferenciado	,64173*	,22224	,021	,0697	1,2137
Andrógino	Masculino	,33227	,22376	,447	-,2437	,9082
	Femenino	,28994	,22036	,553	-,2773	,8571
	Indiferenciado	,93167*	,20574	,000	,4021	1,4612
Indiferenciado	Masculino	-,59940*	,22561	,040	-1,1801	-,0187
	Femenino	-,64173*	,22224	,021	-1,2137	-,0697
	Andrógino	-,93167*	,20574	,000	-1,4612	-,4021

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

10.1.25. Descriptivos de Peso e Imagen Corporal por Tipologías de rol de género

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	184	6,4193	2,15611	,15895	6,1057	6,7329	,86	10,00
Femenino	194	6,4616	2,42863	,17437	6,1177	6,8055	,00	10,00
Andrógino	260	6,7516	2,30771	,14312	6,4698	7,0334	,29	10,00
Indiferenciado	250	5,8199	2,37178	,15000	5,5245	6,1153	,00	10,00
Total	888	6,3571	2,34666	,07875	6,2025	6,5116	,00	10,00

En la escala Diversión y Bienestar existen diferencias significativas entre diferentes tipologías de rol de género. Por un lado, los indiferenciados muestran diferencias significativas con el resto de tipologías masculinas y es el grupo que menor importancia otorga a este motivo con una media de 7,36 con respecto al resto. Por otro lado, el grupo andrógino también muestra diferencias significativas con el resto de identidades masculinas al puntuar este motivo con un 8,658 de media y erigiéndose como grupo que más importancia concede a esta razón (tabla 10.1.26 y 10.1.27).

10.1.26. Comparaciones múltiples HSD Tukey y Variable dependiente Diversión y Bienestar

(I) Tipologías rol de género	(J) Tipologías rol de género	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Masculino	Femenino	,22093	,17987	,609	-,2420	,6839
	Andrógino	-,49380*	,16839	,018	-,9272	-,0604
	Indiferenciado	,80134*	,16978	,000	,3643	1,2383
Femenino	Masculino	-,22093	,17987	,609	-,6839	,2420
	Andrógino	-,71473*	,16583	,000	-1,1416	-,2879
	Indiferenciado	,58040*	,16724	,003	,1499	1,0109
Andrógino	Masculino	,49380*	,16839	,018	,0604	,9272
	Femenino	,71473*	,16583	,000	,2879	1,1416
	Indiferenciado	1,29514*	,15482	,000	,8966	1,6936
Indiferenciado	Masculino	-,80134*	,16978	,000	-1,2383	-,3643
	Femenino	-,58040*	,16724	,003	-1,0109	-,1499
	Andrógino	-1,29514*	,15482	,000	-1,6936	-,8966

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

10.1.27. Descriptivos de Diversión y Bienestar por Tipologías de rol de género

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	184	8,1644	1,63586	,12060	7,9265	8,4023	,00	10,00
Femenino	194	7,9435	1,79752	,12905	7,6889	8,1980	1,17	10,00
Andrógino	260	8,6582	1,54470	,09580	8,4696	8,8468	,00	10,00
Indiferenciado	250	7,3631	1,97311	,12479	7,1173	7,6088	,00	10,00
Total	888	8,0351	1,81416	,06088	7,9156	8,1546	,00	10,00

En la tabla 10.1.28 se puede comprobar que en el motivo Prevención y la Salud se encuentran diferencias significativas entre las diferentes tipologías de rol de género. Por un lado, masculinos e indiferenciados son los grupos que menor importancia conceden a este motivo con una media de 8,164 y 7,903 respectivamente y por otro, andróginos y femeninos que les otorgan mayor importancia con puntuaciones medias de 8,769 y 8,662. Asimismo, este motivo es el que mayores puntuaciones obtiene por todas las tipologías de rol de género (tabla 10.1.29).

10.1.28. Comparaciones múltiples HSD Tukey y Variable dependiente Prevención y Salud

(I) Tipologías rol de género	(J) Tipologías rol de género	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Masculino	Femenino	-,49770*	,18036	,030	-,9619	-,0335
	Andrógino	-,60475*	,16885	,002	-1,0393	-,1702
	Indiferenciado	,26127	,17024	,417	-,1769	,6995
Femenino	Masculino	,49770*	,18036	,030	,0335	,9619
	Andrógino	-,10705	,16628	,918	-,5350	,3209
	Indiferenciado	,75897*	,16769	,000	,3273	1,1906
Andrógino	Masculino	,60475*	,16885	,002	,1702	1,0393
	Femenino	,10705	,16628	,918	-,3209	,5350
	Indiferenciado	,86602*	,15525	,000	,4664	1,2656
Indiferenciado	Masculino	-,26127	,17024	,417	-,6995	,1769
	Femenino	-,75897*	,16769	,000	-1,1906	-,3273
	Andrógino	-,86602*	,15525	,000	-1,2656	-,4664

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

10.1.29. Descriptivos de Prevención y Salud por Tipologías de rol de género

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	184	8,1647	2,00485	,14780	7,8731	8,4563	1,20	10,00
Femenino	194	8,6624	1,50663	,10817	8,4490	8,8757	1,20	10,00
Andrógino	260	8,7694	1,60110	,09930	8,5739	8,9650	2,00	10,00
Indiferenciado	250	7,9034	1,87765	,11875	7,6695	8,1373	,20	10,00
Total	888	8,3769	1,78800	,06000	8,2592	8,4947	,20	10,00

La competición es uno de los motivos por el que las diferentes identidades masculinas también difieren significativamente dos a dos (tabla 10.1.30). Los grupos que mayor importancia conceden a la competición son el masculino y el andrógino con puntuaciones medias de 7,798 y 7,822 respectivamente. Por oposición, los grupos que menor importancia dan a la competición son el grupo femenino y el indiferenciado con puntuaciones medias de 6,334 y 6,696 (tabla 10.1.31).

10.1.30. Comparaciones múltiples HSD Tukey y Variable dependiente Competición

(I) Tipologías rol de género	(J) Tipologías rol de género	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Masculino	Femenino	1,45308*	,22279	,000	,8796	2,0265
	Andrógino	-,02443	,20857	,999	-,5613	,5124
	Indiferenciado	1,10155*	,21047	,000	,5598	1,6433
Femenino	Masculino	-1,45308*	,22279	,000	-2,0265	-,8796
	Andrógino	-1,47750*	,20540	,000	-2,0062	-,9488
	Indiferenciado	-,35152	,20733	,327	-,8852	,1821
Andrógino	Masculino	,02443	,20857	,999	-,5124	,5613
	Femenino	1,47750*	,20540	,000	,9488	2,0062
	Indiferenciado	1,12598*	,19197	,000	,6319	1,6201
Indiferenciado	Masculino	-1,10155*	,21047	,000	-1,6433	-,5598
	Femenino	,35152	,20733	,327	-,1821	,8852
	Andrógino	-1,12598*	,19197	,000	-1,6201	-,6319

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

10.1.31. Descriptivos de Competición por Tipologías de rol de género

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	184	7,7980	2,09840	,15470	7,4928	8,1032	,00	10,00
Femenino	194	6,3449	2,48217	,17821	5,9934	6,6964	,00	10,00
Andrógino	260	7,8224	1,90090	,11789	7,5903	8,0546	1,75	10,00
Indiferenciado	249	6,6965	2,20719	,13987	6,4210	6,9719	,00	10,00
Total	887	7,1781	2,25618	,07576	7,0294	7,3268	,00	10,00

En la tabla 10.1.32 se recogen los resultados de comparar las medias de las diferentes tipologías de rol de género con el motivo Afiliación. Se observan diferencias significativas entre el grupo de los indiferenciados con respecto al grupo femenino y andrógino. En la tabla 10.1.33 se observa que el grupo indiferenciado es el que obtiene menores puntuaciones medias para el motivo afiliación (7,210) con respecto al grupo andrógino que es el que mayor puntuación concede (8,054).

10.1.32. Comparaciones múltiples HSD Tukey y Variable dependiente Afiliación

(I) Tipologías rol de género	(J) Tipologías rol de género	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Masculino	Femenino	-,24996	,21189	,640	-,7953	,2954
	Andrógino	-,48668	,19836	,068	-,9973	,0239
	Indiferenciado	,35748	,20000	,280	-,1573	,8723
Femenino	Masculino	,24996	,21189	,640	-,2954	,7953
	Andrógino	-,23673	,19535	,619	-,7395	,2661
	Indiferenciado	,60744*	,19701	,011	,1004	1,1145
Andrógino	Masculino	,48668	,19836	,068	-,0239	,9973
	Femenino	,23673	,19535	,619	-,2661	,7395
	Indiferenciado	,84417*	,18239	,000	,3747	1,3136
Indiferenciado	Masculino	-,35748	,20000	,280	-,8723	,1573
	Femenino	-,60744*	,19701	,011	-1,1145	-,1004
	Andrógino	-,84417*	,18239	,000	-1,3136	-,3747

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

10.1.33. Descriptivos de Afiliación por Tipologías de rol de género

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	184	7,5675	2,01793	,14876	7,2740	7,8610	,00	10,00
Femenino	194	7,8174	1,90696	,13691	7,5474	8,0875	,00	10,00
Andrógino	260	8,0542	1,83575	,11385	7,8300	8,2784	,00	10,00
Indiferenciado	250	7,2100	2,39478	,15146	6,9117	7,5083	,00	24,50
Total	888	7,6639	2,08209	,06987	7,5268	7,8011	,00	24,50

Tal y como muestra la tabla 10.1.34 existen diferencias significativas entre los grupos de rol de género con respecto al motivo Fuerza y Resistencia. Por un lado, tanto para los andróginos como para los masculinos es un motivo importante que les lleva a practicar actividad físico-deportiva puntuándolo con medias de 8,336 y 8,036. Por otro lado, se encuentran los indiferenciados y femeninos, los cuales no consideran tan importante este motivo al valorarlo con puntuaciones medias de 7,289 y 7,467 respectivamente (tabla 10.1.35).

10.1.34. Comparaciones múltiples HSD Tukey y Variable dependiente Fuerza y Resistencia

(I) Tipologías rol de género	(J) Tipologías rol de género	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Masculino	Femenino	,56888*	,20907	,034	,0308	1,1070
	Andrógino	-,30063	,19572	,416	-,8044	,2031
	Indiferenciado	,74723*	,19734	,001	,2393	1,2552
Femenino	Masculino	-,56888*	,20907	,034	-1,1070	-,0308
	Andrógino	-,86951*	,19275	,000	-1,3656	-,3734
	Indiferenciado	,17835	,19439	,796	-,3220	,6787
Andrógino	Masculino	,30063	,19572	,416	-,2031	,8044
	Femenino	,86951*	,19275	,000	,3734	1,3656

Indiferenciado	Indiferenciado	1,04786*	,17996	,000	,5847	1,5111
	Masculino	-,74723*	,19734	,001	-1,2552	-,2393
	Femenino	-,17835	,19439	,796	-,6787	,3220
	Andrógino	-1,04786*	,17996	,000	-1,5111	-,5847

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

10.1.35. Descriptivos de Fuerza y Resistencia por Tipologías de rol de género

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	184	8,0362	1,82794	,13476	7,7704	8,3021	1,75	10,00
Femenino	194	7,4674	2,24793	,16139	7,1490	7,7857	,00	10,00
Andrógino	260	8,3369	1,89491	,11752	8,1054	8,5683	,75	10,00
Indiferenciado	250	7,2890	2,13221	,13485	7,0234	7,5546	,50	10,00
Total	888	7,7896	2,07541	,06965	7,6529	7,9263	,00	10,00

El reconocimiento social es otro de los motivos por el que las diferentes tipologías de rol de género difieren significativamente dos a dos (tabla 10.1.36). Para los indiferenciados y femeninos no es tan importante el reconocimiento social para practicar actividades físico-deportivas, tal y como muestran sus puntuaciones medias (4,997 y 5,170). Sin embargo, para los grupos andrógino y masculino el reconocimiento social obtiene puntuaciones mayores (6,164 y 5,975) que difieren significativamente de los anteriores. Este motivo es el que menores puntuaciones obtiene por parte de todas las tipologías de rol de género (tabla 10.1.37).

10.1.36. Comparaciones múltiples HSD Tukey y Variable dependiente Reconocimiento Social

(I) Tipologías rol de género	(J) Tipologías rol de género	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Masculino	Femenino	,80501*	,26737	,014	,1168	1,4932
	Andrógino	-,18888	,25031	,875	-,8332	,4554
	Indiferenciado	,97788*	,25237	,001	,3283	1,6275
Femenino	Masculino	-,80501*	,26737	,014	-1,4932	-,1168
	Andrógino	-,99389*	,24650	,000	-1,6284	-,3594
	Indiferenciado	,17287	,24860	,899	-,4670	,8127
Andrógino	Masculino	,18888	,25031	,875	-,4554	,8332
	Femenino	,99389*	,24650	,000	,3594	1,6284
	Indiferenciado	1,16676*	,23015	,000	,5744	1,7591
Indiferenciado	Masculino	-,97788*	,25237	,001	-1,6275	-,3283
	Femenino	-,17287	,24860	,899	-,8127	,4670
	Andrógino	-1,16676*	,23015	,000	-1,7591	-,5744

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

10.1.37. Descriptivos de Reconocimiento Social por Tipologías de rol de género

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	184	5,9755	2,50494	,18467	5,6112	6,3399	,00	10,00
Femenino	194	5,1705	2,64118	,18963	4,7965	5,5445	,00	10,00
Andrógino	260	6,1644	2,52318	,15648	5,8563	6,4726	,00	10,00
Indiferenciado	250	4,9977	2,70671	,17119	4,6605	5,3348	,00	22,75
Total	888	5,5797	2,64440	,08874	5,4055	5,7538	,00	22,75

En la tabla 10.1.38 se muestran los resultados relativos a las diferencias encontradas entre las tipologías de rol de género en el motivo Agilidad y Flexibilidad. Se observan diferencias significativas de la tipología indiferenciada con respecto al resto de grupos y de la tipología andrógina con respecto al resto de grupos. En la tabla 10.1.39 se puede visualizar que el grupo indiferenciado es el que menor importancia concede a este motivo (6,047) y el grupo andrógino es la tipología de identidad masculina que mayores puntuaciones medias obtiene (7,592).

10.1.38. Comparaciones múltiples HSD Tukey y Variable dependiente Agilidad y Flexibilidad

(I) Tipologías rol de género	(J) Tipologías rol de género	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Masculino	Femenino	,11352	,25845	,972	-,5517	,7787
	Andrógino	-,65662*	,24195	,034	-1,2794	-,0339
	Indiferenciado	,88836*	,24395	,002	,2604	1,5163
Femenino	Masculino	-,11352	,25845	,972	-,7787	,5517
	Andrógino	-,77014*	,23827	,007	-1,3834	-,1568
	Indiferenciado	,77483*	,24030	,007	,1563	1,3933
Andrógino	Masculino	,65662*	,24195	,034	,0339	1,2794
	Femenino	,77014*	,23827	,007	,1568	1,3834
	Indiferenciado	1,54497*	,22247	,000	,9724	2,1176
Indiferenciado	Masculino	-,88836*	,24395	,002	-1,5163	-,2604
	Femenino	-,77483*	,24030	,007	-1,3933	-,1563
	Andrógino	-1,54497*	,22247	,000	-2,1176	-,9724

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

10.1.39. Descriptivos de Agilidad y Flexibilidad por Tipologías de rol de género

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	184	6,9357	2,43194	,17928	6,5820	7,2894	,00	10,00
Femenino	194	6,8222	2,61076	,18744	6,4525	7,1919	,00	10,00
Andrógino	260	7,5923	2,30634	,14303	7,3107	7,8740	,00	10,00
Indiferenciado	250	6,0473	2,68901	,17007	5,7124	6,3823	,00	10,00
Total	888	6,8530	2,57509	,08641	6,6834	7,0226	,00	10,00

Por último, en el motivo Desafío también se muestran diferencias significativas entre las tipologías de rol de género (tabla 10.1.40). El grupo andrógino muestra diferencias significativas con el resto de tipologías siendo estos los que mayores puntuaciones obtienen de media (8,444). El grupo indiferenciado también presenta diferencias significativas con el resto de identidades masculinas al obtener las puntuaciones menores (7,101) (tabla 10.1.41).

10.1.40. Comparaciones múltiples HSD Tukey y Variable dependiente Desafío

(I) Tipologías rol de género	(J) Tipologías rol de género	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Masculino	Femenino	-,09953	,19395	,956	-,5987	,3997
	Andrógino	-,76734*	,18157	,000	-1,2347	-,3000
	Indiferenciado	,57587*	,18307	,009	,1047	1,0471
Femenino	Masculino	,09953	,19395	,956	-,3997	,5987
	Andrógino	-,66781*	,17881	,001	-1,1281	-,2076
	Indiferenciado	,67540*	,18033	,001	,2112	1,1396
Andrógino	Masculino	,76734*	,18157	,000	,3000	1,2347
	Femenino	,66781*	,17881	,001	,2076	1,1281
	Indiferenciado	1,34321*	,16695	,000	,9135	1,7729
Indiferenciado	Masculino	-,57587*	,18307	,009	-1,0471	-,1047
	Femenino	-,67540*	,18033	,001	-1,1396	-,2112
	Andrógino	-1,34321*	,16695	,000	-1,7729	-,9135

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

10.1.41. Descriptivos de Desafío por Tipologías de rol de género

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Masculino	184	7,6775	1,98000	,14597	7,3895	7,9655	,75	10,00
Femenino	194	7,7771	1,88240	,13515	7,5105	8,0436	,00	10,00
Andrógino	260	8,4449	1,69731	,10526	8,2376	8,6522	1,25	10,00
Indiferenciado	250	7,1017	1,99677	,12629	6,8529	7,3504	,00	10,00
Total	888	7,7618	1,94972	,06543	7,6334	7,8902	,00	10,00

10.2. RESULTADOS SECUENCIA II: El estudio cualitativo

En este apartado se reflejarán los resultados obtenidos a partir de un análisis de contenido de los diferentes grupos de discusión y entrevistas realizados. La información se ha organizado en relación a las tres dimensiones generales de las que se ha partido: las identidades masculinas, las identidades masculinas y los estereotipos de género en las actividades físico-deportivas y los dilemas a resolver. Estas dimensiones se fueron dividiendo a su vez en categorías, subcategorías y subsubcategorías emergentes, tal y como dejan ver los Anexos 4 y 7, y así se fueron creando los árboles de análisis.

A continuación se desarrollan los resultados en torno a la primera dimensión:

10.2.1. Identidades Masculinas

10.2.1.1. Representación de las identidades masculinas en Preadolescentes

A menudo, tanto a lo largo de los grupos de discusión realizados como a través de las entrevistas nos encontramos con que esta primera categoría ha resultado algo compleja para el alumnado y el profesorado al que se dirige la investigación por dos razones principalmente, además de la dificultad de comenzar con una entrevista y “romper el hielo”, el concepto a investigar les ha resultado algo abstracto sobre el que no están acostumbrados a reflexionar. Aún así estas son las principales maneras de entender las identidades masculinas:

La mayoría de los chicos seleccionados consideran que la identidad masculina es un constructo cambiante, en constante evolución y con diferentes niveles, existiendo chicos más y menos masculinos.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que existen chicos más o menos masculinos?

Martín.- Sí, los que son gays.

Raúl.- Los que son travestis.

La mayoría de los docentes también creen que las identidades masculinas están compuestas por diferentes grados o niveles, según esto, existen chicos más y menos masculinos en función de: las formas de hablar, de las formas de actuar, de las formas de pensar, al mostrarse con mayor habilidad en los deportes, del desarrollo muscular, de la

exhibición de fuerza o rudeza ante los demás, de la práctica de actividades físico-deportivas asociadas al género masculino o en el caso de alumnos un poco mayores, de las formas de vestir.

ENTREVISTADORA.- ¿Existen chicos más o menos masculinos?

Enrique (50).- Yo creo que es lo que te estoy diciendo, es decir, la identidad masculina siguiendo el rol es seguir el rol masculino, que tiene unas características, una serie de características que son: cómo te comportas, cómo hablas, qué dices, cuáles son las actividades preferidas, incluso colores, aficiones, etc.

ENTREVISTADORA.- O sea que un chico podría hacerse más masculino...

Enrique (50).- Sí, sí, yo creo que sí, de hecho yo creo que hay algunos que fuerzan esa masculinidad.

ENTREVISTADORA.- O sea con el tipo de cosas que me decías de vestimenta, de gustos, ¿no?

Enrique (50).- Quizá la vestimenta menos porque yo creo que todavía en estas edades están demasiado influidos por los padres, es decir, el tema de vestir los padres les preparan la ropa, les dejan todo, van a comprarla... entonces ahí deciden menos. Quizá un paso más adelante ya con niños con 12, 13, 14 años es cuando ellos intentan seguir ese patrón.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que existen chicos más o menos masculinos?

Fermín (39).-Sí, sí, supongo que sí. En su forma de vestir, en su forma de actuar, de pensar, supongo que están vinculados un poco más hacia el estereotipo masculino que hacia el estereotipo femenino.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo puede hacerse un chico más masculino?

Fermín (39).-Pues lo que te decía, acercándose un poco más hacia los estereotipos que todos conocemos sobre... no sé si estoy acertado en lo que estoy diciendo pero que no lleve pendientes, que no lleve de ropa cosas rosas o complementos que puedan acercarse o alejarse del estereotipo masculino, supongo.

Algunos alumnos consideran la identidad masculina como un constructo estable que permanece a lo largo del tiempo de tal manera que todos los varones son igual de masculinos independientemente de sus comportamientos.

ENTREVISTADORA.- ¿Puede hacerse un chico más masculino?

Alex2.- Una persona es masculina o femenina en lo que tenga que ser.

Alex2.- Sí, sí puede hacerse.

Alex3.- No, un chico es como es.

Álvaro.- Sí que puede hacerse más masculino.

ENTREVISTADORA.- Chicos, chicos... ¿Todos los chicos son igual de masculinos?

Todos.- No

Borja.- Hay chicos que son más afeminados (risas)

También existen opiniones de profesores que consideran la identidad masculina como un constructo fijo o estable, sin graduaciones de ningún tipo, con la que se nace independientemente de los comportamientos o estereotipos que marque la sociedad.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que existen chicos más o menos masculinos?

Manuel (35).-Creo que existen chicos más o menos conscientes de su parte masculina y de su parte femenina, chicos que la aceptan más, la aceptan menos, la esconden más, la esconden menos y a los que les han enseñado más unas cosas y menos otras y a respetarlas más o a respetarlas menos.

ENTREVISTADORA.- ¿Puede hacerse un chico más masculino de alguna manera?

Manuel (35).-Hacerse... no, yo creo que tú puedes reflexionar más o menos en lo masculino que eres o en lo masculino o no masculino que te han hecho, ocultarlo más u ocultarlo menos pero no te haces más o menos masculino tú

Los alumnos que consideran la identidad masculina como algo variable opinan que los rasgos más representativos de dicha identidad masculina son el lenguaje utilizado, la forma de pensar, el comportamiento o la forma de ser y la forma de vestir. En cuanto al lenguaje aluden a una mayor utilización de palabras malsonantes y a la entonación derivada del desarrollo físico. En lo relativo a la forma de ser o de pensar el alumnado se refiere a cómo se muestran delante del resto de iguales mostrando actitudes más desafiantes. Respecto a la forma de vestir únicamente consideran que existen formas de vestir más masculinas que otras, pero no entran a detallarlo.

ENTREVISTADORA.- ¿Con el lenguaje puede hacerse un chico más masculino?

Todos.- Sí

Seyad.- Por el tono de voz.

David.- Y diciendo palabrotas

ENTREVISTADORA.- ¿Puede hacerse un chico más masculino?

Íker.- No sé.

Álvaro.- Sí que puede hacerse más masculino.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo?

Alex2.- Pues, un chico más masculino... da igual como... puede decir "o sea" el chico... que es como pijo.

ENTREVISTADORA.- Por la forma de vestir, del lenguaje, a través del cuerpo... ¿Se podría hacer un chico...?

Alex2.- Yo he dicho a través del lenguaje

Alex3.- Sí.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo?

Alex3.- Por la forma de ver las cosas.

Víctor.- Sería un chico más masculino, no por la forma de hablar y todo eso, sino por la forma en cómo se comporte, de cómo sea.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué hace a un chico ser más masculino?

Sergio.- La arrogancia

ENTREVISTADORA.- ¿La arrogancia? Explícame eso.

Sergio.- Pues la chulería, el ser mejor que nadie...

ENTREVISTADORA.- ¿Eso te hace más varón, más masculino?

Sergio.- A todos...

A menudo las respuestas en lo relativo a la definición o representación de las identidades masculinas han girado en torno a una comparación, en términos cuantitativos, con las identidades femeninas, considerándose ellos, de forma general, personas menos delicadas, con mayores capacidades físicas básicas, con mayor habilidad o éxito deportivo, con mayores niveles de práctica deportiva o mayor predisposición a bromas.

ENTREVISTADORA.- Esto es el primer grupo de discusión que vamos a hacer, va sobre el género y la primera pregunta que os voy a hacer dice ¿qué es para vosotros ser un chico? ¿Qué significa para vosotros ser un chico?... Venga sin miedo ¿quién empieza?... Alto

Borja.- Ser diferentes a las chicas.

ENTREVISTADORA.- Ser diferentes a las chicas ¿Por qué ser diferentes a las chicas?

Borja.- Por el comportamiento

Marcos.- Porque los chicos practican más deporte que las chicas.

ENTREVISTADORA.- O sea que ser un chico significa practicar más deporte.

Sergio.- También tenemos más fuerza que las chicas.

ENTREVISTADORA.- Qué más Roberto ¿qué es para ti ser un chico?

Roberto.- Corremos más...

Los maestros y maestras de EF también han utilizado las identidades femeninas para intentar explicar lo que representan las identidades masculinas. De este modo, se considera que las identidades masculinas son equiparables a nivel social con las identidades femeninas diferenciándose únicamente a nivel biológico.

ENTREVISTADORA.-Vamos a comenzar hablando sobre la identidad masculina, el primer grupo de preguntas va a ir encaminado a la identidad masculina, entonces lo que quiero que me respondas en un primer lugar es ¿qué significa para ti actualmente ser un chico?

Nuria (28).- Pero te refieres en el colegio...

ENTREVISTADORA.-Para ti como persona individual.

Nuria (28).- Simplemente, sí que es verdad que no me lo había planteado. Prácticamente lo mismo que ser una mujer pero en el sexo son diferentes, pero en la sociedad en la que vivimos prácticamente lo mismo. Salvo por cuestiones fisiológicas...

Algunos chicos equiparan la identidad sexual con la identidad de género y aluden a las diferencias en los genitales, preferencias sexuales o las diferencias en el aspecto físico como consecuencia del desarrollo como rasgos que definen las identidades masculinas.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué más significa para vosotros ser un chico?

Mauri.- Es que esto es un poco vergonzoso y no lo puedo decir... Tener algo que las chicas no tienen.

Alex.- ¿Qué cosa?

Mauri.- Es lo que hace que puedan salir los niños.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que existen chicos más o menos masculinos?

Alejandro.- Sí

ENTREVISTADORA.- ¿Por qué?

Alejandro.- Porque le gustan las chicas

ENTREVISTADORA.- O sea un chico es más masculino si le gustan las chicas

Alejandro.- Pero también hay chicas que le gustan otras chicas.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo puede hacerse un chico más masculino?

Óscar.- Divirtiéndose con las chicas pero jugando, no seáis mal pensados.

Carlos.- Si no eres gay eres más masculino

Óscar.- Te crece barba... y el desarrollo.

David.- Pues... ¿jugando con otras chicas?

El profesorado que ha optado por intentar explicar lo que representan las identidades masculinas, a nivel particular y como personas adultas, creen que está

formada por un conjunto de normas sociales mezclado con los pensamientos individuales. Esta representación de la que nos hablan no creen que sea compartida por sus alumnos.

ENTREVISTADORA.-El primer bloque de preguntas que te voy a hacer es sobre la identidad masculina, la primera pregunta que te voy a hacer es ¿qué significa actualmente para ti ser un chico?

Manuel (35).- ¿Qué significa para mí ser un chico? No te lo planteas como tal, lo que pasa es que luego, lo que la sociedad te dice que eres o tienes que ser, más lo que tú piensas, lo que tú ves, lo que tú compartes, pues acabas por ser un chico. Consiste, según nuestra sociedad, en ser ni más ni menos que una chica, lo que pasa es que con la única diferencia de que uno tiene hijos y el otro no, pero es un miembro de la sociedad como otro cualquiera.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que tus alumnos comparten la representación de masculinidad de la que me hablas? O sea con la que tú tienes.

Enrique (50).- ¿Con la que yo tengo? ¿Con la identidad que yo pienso que es la masculina?

ENTREVISTADORA.- Sí, con la idea de tú tienes de ser chico actualmente ¿crees que la comparten los alumnos contigo?

Enrique (50).- Yo creo que no, yo creo que no porque creo que son demasiado todavía inmaduros, entonces un poco, ya te digo, se dejan llevar por estándares y cosas que ven. No creo que tengan ellos una identidad suya propia.

Algunos maestros de EF han percibido la existencia de diferentes identidades masculinas, unas más tradicionales y otras más alternativas. Se ha relacionado la tradicional con el acercamiento al estereotipo masculino, llegando incluso a vincularlo con pensamientos machistas y el alejamiento del estereotipo femenino.

ENTREVISTADORA.- El primer bloque de preguntas va dirigido a la identidad masculina, a las diferentes formas de ser chico. Lo primero que te voy a preguntar es ¿qué significa actualmente para ti ser chico?

Francisco (51).- Pues yo creo que hoy es una mezcla de varias cosas, de varias ideas. Todavía no hemos abandonado lo que es la idea de ser varón y además decir varón y ser varón. O sea tenemos reminiscencias de eso, pero sí es verdad que hay nuevas formas de ser chico y poco a poco se van incluyendo en los estamentos, en la sociedad, en nosotros mismos... Aunque en nosotros mismos ya nos resulta difícil adecuarnos a ello, bastante difícil. Pero yo creo que es una mezcla de ambas cosas.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que existen chicos más o menos masculinos?

Nuria (28).- Sí.

ENTREVISTADORA.- ¿A qué se debe? ¿Por qué es un chico más o menos masculino?

Nuria (28).- Eso creo que va encaminado un poquito con los roles, los roles asociados a cada sexo, una persona que igual se aleja de ese rol se ve actualmente como más acercado al sexo opuesto.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo puede hacerse un chico más masculino?

Nuria (28).- Pues haciendo un poco... siguiendo el estereotipo que la sociedad define como masculino.

ENTREVISTADORA.- ¿En concreto?

Nuria (28).- Pues actuar o hacer un poco lo que se espera del sexo masculino.

Las identidades masculinas, según los alumnos entrevistados, se definen al practicar actividades asignadas culturalmente al sexo masculino, siendo exigentes con el esfuerzo físico y evitando la práctica de actividades asignadas culturalmente al sexo femenino.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo puede hacerse un chico más masculino?

Fernando.-Pues utilizando costumbres y juegos y cosas así que sean más normales en los chicos, por ejemplo jugando al fútbol, a la Play

Alex.-Al FIFA, por ejemplo.

Mauri.- A mí lo normal es con el deporte, sudando.

ENTREVISTADORA.-O sea que si un chico hace deporte y no suda ¿no se va a hacer más masculino?

Mauri.- Sí pero... haciendo deporte, demasiado (mucho) deporte.

Alex.-Sudando como machos.

José Luis.- Es que no sé, no haciendo lo que hagan las chicas, por ejemplo, no diciendo "¡Ay, me he roto una uña!"

Dentro de esta categoría donde al alumnado se les preguntaba por la representación de las identidades masculinas de forma general ha habido respuestas que relacionaban este constructo con la actividad física y el deporte, se reflejan algunos ejemplos en la siguiente categoría.

10.2.1.2. Representación de las Identidades Masculinas en la Actividad Física y el Deporte

Como se comentaba en el apartado anterior tanto a los alumnos como a su profesorado les resultaba más sencillo definir las diferentes identidades masculinas en un ámbito en concreto, en este caso, en la actividad física y el deporte. De esta manera se considera que la práctica de ciertos deportes otorga un estatus en la jerarquía de

identidades masculinas existentes, estos deportes deben favorecer el desarrollo de la fuerza, deben entrañar cierto riesgo o exigir cierto esfuerzo físico, según los alumnos.

ENTREVISTADORA.- ¿Y cómo puede hacerse un chico más masculino?

Ahmed.- Jugando a juegos de chicos.

ENTREVISTADORA.- Como por ejemplo...

Ahmed.- Fútbol

Seyad.- Haciendo aventuras de alto riesgo.

David.- Haciendo buceo.

ENTREVISTADORA.- ¿Haciendo buceo? ¿Por qué? ¿El buceo es de chicos?

David.- No pero...

Julio.- Pues eso a mí me parece de chicas y de chicos.

Ahmed.- Hacer caza.

ENTREVISTADORA.- Y ¿puede hacerse un chico más masculino de alguna manera?

Raúl.- Sí, haciendo más deporte.

ENTREVISTADORA.- Haciendo más deporte se hace un chico más masculino

Roberto.- Ir al gimnasio

ENTREVISTADORA.- Ir al gimnasio, eso le da a un chico más masculinidad, ¿qué más?

Raúl.- Hacerse tableta

ENTREVISTADORA.- ¿Qué es eso?

Sergio.- Pues la tableta de chocolate.

En reiteradas ocasiones aparecen las capacidades físicas básicas como rasgos o características que un chico debería tener en la práctica de actividades físico-deportivas. En el caso de la flexibilidad parece existir cierta controversia.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué características físicas o qué habilidades, creéis que debería tener un chico cuando realiza actividad física?

Saúl.-Resistencia, velocidad...

Fernando.-Esas son las habilidades básicas de EF, tío.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué más debería tener un chico cuando realiza actividad física o deporte?

Alex.-Velocidad, resistencia, potencia, fuerza.

Mauri.- Sudor, lágrimas

ENTREVISTADORA.- ¿Qué características físicas o qué habilidades creéis que debería tener un chico cuando realiza actividad física?

Seyad.- Tener flexibilidad y agilidad.

David.- No, he dicho que la flexibilidad es más de chicas.

El profesorado también habla sobre las capacidades físicas básicas como forma de identificar las identidades masculinas en sus alumnos, en concreto de la velocidad y la fuerza. A menudo son utilizadas para exhibirse frente al grupo de iguales o alardear de ellas. Además, se vincula la pertenencia de dichas capacidades con el liderazgo, un alumno líder ha de mostrarse veloz y fuerte frente a sus iguales.

ENTREVISTADORA.-Y ¿qué puede hacer a un chico más masculino?

Francisco (51).- No sé, yo digo lo que observo. En el caso de los chicos nuestros, a lo mejor en determinadas edades pues hacer más alarde de la fuerza, puede ser, que eso yo creo que coincide con lo que era antes ser más machote. Incluso a veces se ven actitudes de querer estar por encima de, en este caso de las chicas; sí que se ven algunas actitudes sí. Podría ser esto...

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que tus alumnos varones comparten esta representación?

Manuel (35).-Sí, sí.

ENTREVISTADORA.- ¿En qué consiste para los alumnos?

Manuel (35).-Nada, en que los chicos son mejores, más rápidos, más fuertes, básicamente. Para los niños en el patio, para los niños es muy importante el patio, es casi más importante el patio que el aula, entonces muchas veces el líder es el líder porque en EF o en sus capacidades físicas es el líder. Eso les hace ser el líder en todo lo demás y como a lo mejor es más rápido, más fuerte, más alto pues ya está, los chicos son más rápidos, más fuertes, más altos.

Algún maestro de EF nos habla del liderazgo entendido como dominación o sentimiento de superioridad en relación a sus iguales y lo vincula con la identidad masculina tradicional.

ENTREVISTADORA.- ¿En qué consiste para ellos esta representación masculina?

Chemi (36).- Yo creo que lo que ha representado toda la vida, significa energía, fuerza, la dominancia, el liderazgo, la preponderancia... esto es lo que significa para ellos el ser masculino.

ENTREVISTADORA.- ¿Y en el caso concreto de la actividad física y el deporte, cómo demuestran ellos esa masculinidad?

Chemi (36).- Pues igual, haciendo patentes y materializando todas estas connotaciones de las que hemos estado hablando de fuerza, de energía, de liderazgo, de dominación sobre el otro. Así lo manifiestan.

Otras de las características representativas de las identidades masculinas en la práctica de actividades físico-deportivas son el mostrar cierta destreza deportiva o el adquirir cierto compromiso con la actividad que se está desarrollando, según los alumnos entrevistados.

ENTREVISTADORA.- Vale, la repito ¿qué características físicas o qué rasgos de personalidad o habilidades o comportamientos creéis que debería tener un chico cuando realiza actividad física o deporte?

Sergio.- Ser motivado.

Julio.- Cuando haces algún deporte pues jugar bien.

Muchos alumnos han recurrido nuevamente a la importancia del aspecto físico o del desarrollo físico en la representación de las identidades masculinas en las actividades físico-deportivas.

ENTREVISTADORA.- ¿qué más creéis que debería tener un chico?

Mihaita.- Pues hacer pesas y tener musculazos.

Y otros, nuevamente, definen las identidades masculinas en el ámbito de la actividad físico-deportiva en contraposición a las identidades femeninas. Los rasgos más mencionados son: mayor práctica de disciplinas deportivas, mayor interés por realizar actividades físico-deportivas o tener más fuerza que sus compañeras.

ENTREVISTADORA.- Lo primero que quiero que me respondáis es ¿qué es para vosotros ser un chico?

Andrés.- Que no siempre pero te suele interesar más el deporte, no tiene porqué pero normalmente sí.

También algunos maestros recurren a la contraposición con las identidades femeninas para identificar los rasgos que definen las identidades masculinas como mayor dinamismo o mayor actividad física.

ENTREVISTADORA.-Empezamos con la entrevista, el primer grupo de preguntas que te voy a hacer es sobre la identidad masculina, sobre las diferentes maneras que hay de ser chico ahora en la actualidad. La primera pregunta que te voy a hacer es ¿qué significa actualmente ser un chico?

Aurora (30).- Ser un chico... a ver esto es un poco complicado... Significa que hoy en día, no es que tengan más derechos que las mujeres, por ejemplo, pero en cuanto a la escuela un chico significa, yo

lo que veo, un chico significa ser más activo, por ejemplo, en cuanto a EF, en cuanto al deporte, ser más activo y más, no sé cómo decirte, más activo, más movido, más echado para adelante...

10.2.1.3. Rasgos más valorados de las Identidades Masculinas durante la práctica de AFD

En esta categoría se preguntaba por las características que los alumnos consideran más importantes de otros varones cuando practican actividades físico-deportivas y nuevamente valoraban las capacidades físicas básicas de fuerza, resistencia y velocidad como fundamentales para la práctica.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué comportamientos o qué actitudes valoráis de los otros compañeros chicos cuando realizan actividad física o deporte?

Raúl.- Que sean más fuertes.

Mihaita.- Que se diviertan con otros y que no sean tan brutos.

Martín.- Pues a mí me gusta que sean brutos.

Raúl.- Así si les ganamos somos más machotes profe.

Martín.- Sí, eso es verdad.

Mohamed.- También resistencia.

Los maestros también muestran acuerdo con sus alumnos y han hablado de la importancia de las capacidades físicas de fuerza y velocidad a excepción de la flexibilidad como características valoradas por los chicos en la práctica de actividades físico-deportivas.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué capacidades o qué características físicas se valoran más entre ellos a la hora de hacer deporte?

Verónica (33).- El ser el más fuerte, el que más corre, ¿a eso te refieres? Sí, yo creo que eso. Siempre además como profe de EF cuando les dejas que elijan libremente los grupos, les dejas a ellos que lo elijan el primero el que se elije es el mismo y ¿quién es? El más rápido, el que mejor se le dan los deportes y al que siempre se le dan un poco peor le dejan el último.

Para los alumnos preadolescentes una característica que valoran notablemente de las identidades masculinas durante la práctica de actividades físico deportivas es la rudeza, el mostrar cierto desprecio por la delicadeza que parece ser un rasgo que define las identidades femeninas.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué comportamientos o qué actitudes valoráis más los chicos de otros chicos?

Borja.- Que hay algunos chicos que no son tan.... Frágiles

ENTREVISTADORA.- Y eso valoráis de los chicos.... Que sean rudos, que sean borricotes, que no sean....

Sergio.- Que sean bastos.

ENTREVISTADORA.- Eso os gusta de los chicos, ¿no? Es algo importante que tengan que tener los chicos.

Borja.- Gustar....

ENTREVISTADORA.- Vale, gustar, gustar tampoco (risas) ¿Qué más cosas debería tener un chico cuando realiza actividad física o deporte, qué es lo que más valoráis? Alejandro... para ti ¿es importante que un chico sea rudo? ¿Que no sea frágil cuando realiza actividad física o deporte?

Alejandro.- Sí.

Sergio.- Pues que esté fuerte para levantar pesas

ENTREVISTADORA.- Por ejemplo, vale... Qué más... Alberto que no me dices nada, ¿qué opinas tú?

Alberto.- Pues que corramos más que los demás

ENTREVISTADORA.- Vale, o sea que tengáis más velocidad ¿no?

Alberto.- Sí más fondo físico.

Se valora positivamente el mostrar habilidad deportiva en ciertas disciplinas, como el fútbol, mostrar interés por las actividades físico-deportivas o esforzarse durante la práctica de las mismas, según el alumnado que interviene en la presente investigación.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué comportamientos o qué características valoráis de otros chicos cuando realizáis deporte o actividad física?

Andrés.- Pues si le sale bien lo que quieren hacer.

Óscar.- Que se motivan a la hora de hacer cosas.

ENTREVISTADORA.- O sea que estén entregados a la actividad.

David.- Que les guste ese deporte.

Sergio.- Que lo intentan.

Los maestros especialistas en EF coinciden en que la habilidad deportiva es clave para ser valorado por el resto de iguales varones, relacionándolo, al igual que ocurría con las capacidades físicas, con el liderazgo. Es decir, un líder masculino se caracteriza por ser habilidoso en los deportes o por tener buenas capacidades físicas, de fuerza y velocidad.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué características físicas o qué rasgos de personalidad valoran o se exigen más los chicos cuando realizan actividad física o deporte, unos de otros?

Fermín (39).-Que estén más capacitados o tengan más o menos habilidad para esa actividad en concreto que se está realizando.

Otras cualidades importantes para el alumnado más relacionadas con los valores deportivos son el mostrar deportividad y sentir cierto nivel de confianza en uno mismo.

ENTREVISTADORA.- Y ¿qué comportamientos o qué rasgos de los chicos valoráis más de otros chicos cuando hacen actividad física? Cuando realizan actividad física los compañeros ¿qué os parece a vosotros importante que deberían tener?

Seyad.- Que crean en sí mismos y que no les importe lo que piensen los demás de ellos.

Dani.- Juego en equipo.

ENTREVISTADORA.- Juego en equipo, explícamelo.

Dani.- Que si están jugando al fútbol que no sólo jueguen ellos.

David L.- Habilidad en el deporte que está jugando.

De forma más puntual, los maestros hablan sobre la importancia que los chicos dan a la inteligencia o a la decisión y a la determinación, al aspecto físico en cuanto a ser grande y fuerte, a la competitividad en el sentido de ser el que más corre o el que más fuerza tiene conduciéndoles a la victoria del partido o al hecho de transgredir las normas durante el desarrollo de un juego.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué características físicas, qué rasgos de personalidad, qué capacidades valoran o se exigen más los chicos cuando realizan actividad física o deporte?

Óscar (38).- Desde mi punto de vista, en la mayoría de los casos, la fuerza, bueno, en realidad, todas las capacidades físicas excepto la flexibilidad. Entonces sí que valoran mucho la fuerza, sí que valoran mucho la resistencia, sí que valoran mucho ser más veloces, la habilidad es algo que valoran mucho es una forma de ser líder dentro del grupo. Valoran mucho, a veces, de forma curiosa, valoran que algunos no respeten las reglas, que las rompan, entonces es muy curioso porque hay veces que algunos niños hacen trampas y consiguen la victoria en algo y son valorados, es curioso y es que es fruto de la sociedad, de los medios de comunicación, etc.

ENTREVISTADORA.- ¿En qué consiste para ellos? Aunque si es lo mismo que me comentabas antes... ¿Qué características físicas, rasgos de personalidad valoran los chicos o se exigen los chicos cuando realizan actividad física o deporte?

Aurora (30).- ¿Entre ellos? Entre ellos se exigen que sean buenos físicamente, que sean los que más corren, los que siempre ganen y si no eres así estás un poco rechazado, es lo que veo.

10.2.1.4. Rasgos más valorados de las Identidades Femeninas durante la práctica de AFD

En el caso de las chicas los rasgos que más importancia parecen tener para sus iguales varones a menudo coinciden con los rasgos que valoran de los propios chicos como pueden ser las capacidades físicas como fuerza y velocidad o mostrar cierta destreza en deportes aceptados socialmente a los chicos.

ENTREVISTADORA.- Y en el caso de las chicas, ¿qué es lo que valoráis de ellas cuando destacan en el deporte?

Alex2.- Que tienen más fuerza que nosotros, tienen más energía.

Álvaro.- Que entrenan más que nosotros

ENTREVISTADORA.- ¿Las chicas entrenan más que los chicos?

Álvaro.- Sí, si son mejores que nosotros, entrenarán más.

Alex2.- Son más flexibles.

Alex3.- Que ellas practican más deportes que nosotros, nosotros jugamos a una cosa, al fútbol o al baloncesto y ellas juegan a más cosas como a balonmano, tenis...

Los maestros y maestras, por su parte, exponen que las identidades masculinas alternativas, que no están tan influidas por los estereotipos sociales, valoran los mismos rasgos en chicas que en chicos a la hora de practicar actividad física, enfatizando el mostrarse habilidosa o con destreza deportiva. Las alumnas que presentan estas cualidades son incluidas y bien aceptadas a nivel social durante la práctica de actividad físico-deportiva.

ENTREVISTADORA.-Y ¿qué valoran los chicos de las chicas cuando realizan actividad física o deporte?

Manuel (35).-Pues también valoran que les guste jugar y que se les dé bien. Cuando hay una chica que realmente juega bien al fútbol “me la pido”, son prácticos también, dicen que los chicos son mejores que las chicas son peores, que los chicos son más fuertes, más rápidos, más... pero si hay alguna chica que evidentemente es más buena no tienen ningún problema y “se la piden”.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué valoran de las chicas? ¿Los chicos de las chicas cuando realizan actividad física o deporte?

Francisco (51).- Los chicos cuando tienen actitudes más digamos de ahora, valoran en las chicas lo que valoran en el resto de personas, estoy pensando ahora en algunos y da exactamente igual que sea chico o sea chica. Sin embargo hay otros que manifiestan otro tipo de actitudes más...

En otras ocasiones los alumnos varones valoran cualidades o atributos de los cuáles ellos carecen o les gustaría mostrar más frecuentemente como la versatilidad ante

las actividades, la perseverancia, la baja competitividad, la baja conflictividad y la diversión que les producen las actividades físico-deportivas.

ENTREVISTADORA.- Os estoy preguntando qué es lo que valoráis de ellas cuando realizan actividad física o deporte.

Julio.- Que nunca en los juegos se pican, casi nunca.

José Luis.- Que nunca tienen conflictos entre ellas.

Algunos se centran en destacar los aspectos socialmente mejor valorados del género femenino en la actividad física y el deporte como una mayor flexibilidad, como el aspecto físico o como una mayor destreza en deportes practicados habitualmente por chicas.

ENTREVISTADORA.- ¿Por qué destacan las chicas en la actividad física y en el deporte?

Roberto.- Hay algunas que saben jugar al fútbol.

Raúl.- Por la flexibilidad

ENTREVISTADORA.- Por la flexibilidad, ¿qué más? ¿Qué se les da bien a ellas?

Roberto.- El vóley

ENTREVISTADORA.- El voleibol

Sergio.- Las piruetas, mortales...

Borja.- Bailar

Las maestras y maestros de la EF también caen en los estereotipos al opinar que los alumnos valoran de sus compañeras el aspecto físico, la generosidad, el que sean ordenadas, que se muestren flexibles y ágiles o coordinadas y equilibradas.

ENTREVISTADORA.- Y en el caso de las chicas ¿qué valoran de ellas?

Fran (31).- La elasticidad y bueno la coordinación, agilidad, equilibrio y las capacidades coordinativas.

En casos más concretos se ha mostrado cierto desprecio por las cualidades femeninas encontrando grandes dificultades para reconocer valores positivos en sus compañeras en el ámbito de la actividad física y el deporte, llegando a caer en tópicos y estereotipos sexistas o en valorar ciertas cualidades como refuerzo de su propia identidad masculina.

ENTREVISTADORA.-Y en el caso de las chicas, ¿qué valoráis de ellas cuando hacen actividad física y deporte?

Alex.-Pues yo no valoro nada en las chicas porque las de mi clase son muy pijas

Alex.-A veces te piden ayuda. Siempre te piden ayuda a ti y eso es bueno, porque saben que estás haciendo bien las cosas y te piden ayuda.

10.2.1.5. Rasgos menos valorados de las Identidades Femeninas durante la práctica de AFD

Durante los grupos de discusión mantenidos, los alumnos han hecho alusión a las características menos valoradas del género femenino durante la práctica de actividades físico-deportivas. Estas se resumen en la baja implicación de algunas de sus compañeras hacia la actividad a realizar, la excesiva preocupación por el aspecto físico, la delicadeza que en ocasiones muestran y las agresiones físicas que se dan como consecuencia de una baja destreza deportiva.

Alex.-Ya pero es que en cuanto les cae una gota de sudor o se pone a chispear un poco ya se ponen "¡Ay es que se me moja el pelo!"

ENTREVISTADORA.- ¿Qué valoráis entonces de las chicas cuando realizan actividad física o deporte? ¿Qué es importante que tengan ellas?

Fernando.-Pues si van a hacer deporte, algún deporte que se sude mucho o que se necesite mucha fuerza física, pues que no sean tan femeninas, o sea que si vas a hacer deporte, vas a hacer deporte.

Por su parte, el profesorado también expone que los chicos valoran positivamente la participación activa durante las clases o que se muestren interesadas hacia la actividad físico-deportiva.

ENTREVISTADORA.- ¿Y en el caso de las chicas qué crees que valoran de ellas cuando realizan actividad física o deporte? ¿Qué comportamientos, qué características físicas?

Fermín (39).-Pues sobre todo la participación porque hay chicas, sobre todo chicas que en la EF están con un talante, con una actitud un poco pasiva. Pues que estén por lo menos... ya no creo que valoren tanto la habilidad o no, sino que valoran más en ellas el que sean más o menos activas y participativas en ese juego o en esa actividad.

10.2.1.6. Consecuencias ante la falta de representación de la Identidad Masculina Tradicional

En la mayoría de los casos ha existido acuerdo en que habría una falta de comprensión generalizada por el grupo de iguales varones si otro varón no mostrara las características o rasgos de personalidad representativos de la identidad masculina tradicional. Esta falta de comprensión varía entre los polos más extremos con faltas de

respeto, insultos, agresiones físicas, rechazo social o creencia de que las preferencias sexuales se ven afectadas.

ENTREVISTADORA.- No debería tener problemas, pero ¿creéis que los tendría?

Marcos.- A lo mejor con algunos compañeros, depende de cómo sean.

Jorge.- Depende del carácter de los compañeros.

ENTREVISTADORA.- Y ¿qué podría ocurrir?

Marcos.- Que le pegaran

ENTREVISTADORA.- Que le pegaran, ¿qué más?

Sergio.- Que le insultaran

Borja.- Que le despreciaran

Roberto.- El racismo

ENTREVISTADORA.-... Vale, ¿qué ocurriría si un chico no reúne las características que me decíais antes? que no tiene fuerza, sino...

Raúl.- Que sería mariquita, profe.

Martín.- Estaría marginado

ENTREVISTADORA.- ¿Estaría marginado? Que más...

Mihaita.- Un pringao

ENTREVISTADORA.- ¿Por qué un pringao?

Mihaita.- Eso, porque...

Sergio.- O sea que tú como no eres muy fuerte ¿eres un pringao? Pues nada, qué va a pasar, pues que eres menor que los fuertes...

Raúl.- Y tienes que estar un poco más solo...

En el lado del profesorado la mayoría de opiniones reflejan que los alumnos que no ostentan los rasgos característicos de la identidad masculina tradicional son excluidos del grupo de iguales; en el peor de los casos se les insulta o menosprecia ofreciéndoles el mismo trato que a sus compañeras y en otras ocasiones se excluye de una forma más sutil, eligiéndoles en los últimos lugares durante los juegos, haciéndoles que desempeñen papeles secundarios o que nadie quiere o responsabilizándoles del fracaso de la actividad. Los maestros son conscientes que durante sus clases estas situaciones están bastante controladas y cuando la figura adulta desaparece se acentúan.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué ocurriría si un chico varón no reúne estas características que me decías de fuerza, de resistencia, velocidad?

Óscar (38).- De hecho yo no utilizaría el condicional, es lo que pasa y es lo que vivimos en los centros cada día, en el aula y en la clase de EF y sobre todo en los recreos porque es verdad que cuando hay un adulto que puede manejar esta situación, aunque sucede, no sucede tan acentuadamente. Pero ¿qué sucede? Rechazo, insultos, no quieren jugar con él, si quieren jugar con él se queda jugando en sitios "menos importantes" de menor responsabilidad, es decir, no es el que marca los tantos en el deporte, es el que defiende, es al que eligen en últimas posiciones y no hay ninguna vergüenza en asumir y decir públicamente "jolín porqué me ha tocado este en mi equipo" "no quiero que juegue" "me va a estropear el futuro resultado" etc.

Los polos menos radicalizados del alumnado consideran que no habría ningún tipo de consecuencia social únicamente se vería comprometida la forma física, las implicaciones hacia la salud o el nivel de destreza deportivo.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué ocurriría si un chico no reúne las características que me decíais antes de cuando hace actividad física o deporte? Que no tuviera resistencia, no tuviera músculos como decía Álvaro no tiene...

Álvaro.- Pues que se cansaría en seguida.

Ernesto.- Que los demás niños le echarían en cara que no fuera como los demás.

Alex2.- Sería un gordo, si no hace deporte...

Alex3.- Le insultarían por no ser como los demás.

ENTREVISTADORA.- O sea ¿se meterían los otros con él?

Alex3.- Sí.

Alex2.- Una cosa, yo conozco un chico muy flaco pero que se cansa rápido

Algún maestro de forma puntual también opina que no existirían consecuencias de ningún tipo, que generaría inclusión por parte de sus compañeras o que estos chicos intentan pertenecer a otros grupos más flexibles donde no sean excluidos.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué ocurriría si un chico no reúne las características de las que me hablabas antes, no tiene fuerza, no es coordinado, no muestra habilidad?

José (43).- Que a lo mejor dentro del grupo de chicos genera rechazo y en cierto modo también dentro del grupo de las chicas genera recepción, quiero decir, lo acogen al no ser tan "tosco".

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo interactúa el grupo de iguales con los alumnos que presentan más dificultades en EF?

José (43).- Pues un poco rechazándoles, genera rechazo y bueno apartarles del grupo. Hace que esos alumnos se junten con otros alumnos con características similares y entre ellos hacen grupo.

10.2.1.7. Experiencias negativas durante la práctica de AFD entre iguales varones

En esta categoría se reflejan las principales experiencias negativas que nuestros alumnos encuestados han vivido con el grupo de iguales varones durante las clases de EF o durante la práctica de actividad físico-deportiva. La mayoría de respuestas giran en torno al exceso de competitividad y como esa competitividad mal llevada desemboca en agresiones físicas, verbales, en trampas o en burlas.

ENTREVISTADORA.- Contadme alguna experiencia negativa que hayáis tenido con vuestros compañeros del sexo masculino durante las clases de EF.

Sergio.- Que nos picamos

Raúl.- Si vamos a decir todos peleas, profe

ENTREVISTADORA.- Peleas, ¿por qué? ¿A qué se deben esas peleas?

Sergio.- Competitividad, siempre queremos ganar, por ejemplo si es fútbol tú siempre quieres regatear a todos y marcar tú solo.

Raúl.- Claramente.

Martín.- Claro profe, y te picas y empiezas ahí...

ENTREVISTADORA.- Ahora quiero que me contéis si habéis tenido alguna experiencia negativa con los otros compañeros del sexo masculino durante las clases de EF, alguna cosa negativa que os haya sucedido.

Alex2.- Alguna pelea, porque no se le ha pasado el balón, o se le ha escapado a uno o no ha controlado bien o no ha pasado donde tenía que pasar.

Ernesto.- Que por ejemplo en (Educación) Física que jugamos a veces al fútbol cuando perdemos pues los que han ganado empiezan a chingar, empiezan a gritar "hemos ganado, hemos ganado" y muchas veces se pelean entre sí.

Álvaro.- Que cuando... a lo mejor, en un partido de fútbol pueden insultar.

Alex2.- Que se creen más chulos, mejores que nadie.

También existen comentarios relacionados con la falta de acuerdo sobre las reglas de los juegos o sobre la falta de destreza deportiva que hace que incluso se evite la actividad física a practicar con el fin de evitar burlas e insultos.

ENTREVISTADORA.- ¿Habéis tenido alguna dificultad a la hora de practicar actividad física durante las clases?

Andrés.- Siempre hay cosas que se te dan mejor y que se te dan peor.

Óscar.- Sí, el baloncesto se me da muy mal.

ENTREVISTADORA.- Y cuando se te da mal, ¿qué sucede?

Óscar.- Pues que lo intento, que lo intentas hacer bien, intentas hacer el esfuerzo pero aún así no te gusta.

Adrián.- Que se burlan de ti a veces.

Carlos.- Yo no hago el esfuerzo yo me subo a mi casa a ver la tablet.

Las respuestas en cuanto a cómo suele reaccionar el profesorado de EF cuando una situación de este tipo se da en clase son mayoritariamente a través del diálogo o de castigos, utilizando en alguna ocasión medidas coeducativas para equiparar la participación tanto de chicas como de chicos en la actividad física.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionó el profesor?

Raúl.- Pues mal, nos castiga...

Mihaita.- Se enfada, nos separa y nos castiga.

Sergio.- Nos separan y nos sientan o juntos para que lo hablemos o separados para que no nos peguemos.

En esta categoría se ha propuesto al alumnado un par de casos prácticos con el fin de ejemplificar situaciones concretas que puedan darse en las clases de EF. El primer caso hace referencia a un alumno varón que le gusta practicar una actividad física tipificada al género femenino, en concreto, Gimnasia Rítmica. Las reacciones mayoritarias de los alumnos han sido mostrar un apoyo incondicional de forma individual, aunque también los hay que muestran cierta incomprensión o rechazo, dudando incluso de las preferencias sexuales del alumno en cuestión.

ENTREVISTADORA.- Imaginad ahora que vuestro mejor amigo le gustara practicar gimnasia rítmica ¿qué le diríais?

Adrián.- Le mato, yo le mato

Óscar.- Que es gay, bueno que es gay no, pero en la gimnasia rítmica llevaría tutú, bueno eso es de ballet. Bueno llevaría una especie de...

Rubén.- Billy Elliot.

Óscar.- Ese es gay, Billy Elliot es una película que es gay.

Andrés.- Es que yo no sé ponerme en ese lugar porque no me ha sucedido.

ENTREVISTADORA.- Ya, pero os pido que hagáis un esfuerzo de imaginación.

Andrés.- Yo creo que me daría igual, vamos.

David.- A mí también. Si mi mejor amigo quiere practicar gimnasia rítmica pues me la suda, me da igual. Sólo pienso en mí mismo.

Si a nivel individual ha existido cierto apoyo, cuando se les ha preguntado por la reacción del resto del grupo de iguales varones, la opinión generalizada es que se daría bastante incompreensión cuestionando la identidad sexual del individuo, realizando burlas e insultos, produciéndose rechazo social por parte de los varones y cierta aceptación social por parte de las alumnas.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué creéis que le dirían el resto de compañeros chicos?

Marcos.- Que si les cae mal, no serían sus amigos.

Raúl.- Si les cae mal le dirían vete a paseo.

Roberto.- Si le caen mal, le insultarían... no sé.

ENTREVISTADORA.- ¿Le insultarían por practicar gimnasia rítmica?

Raúl.- No tanto.

Roberto.- Si es su enemigo.

ENTREVISTADORA.- Solamente si es su enemigo. ¿Creéis que el resto de compañeros lo aceptarían bien, a un niño que practicara gimnasia rítmica?

Raúl.- Las chicas sí y algunos chicos no.

ENTREVISTADORA.- Vale y ¿por qué?

Raúl.- Pues porque no. Porque no le aceptarían.

Borja.- Las chicas sí, porque sería como más parecido a ellas y los chicos, como se parece a las chicas y es un poco más raro pues no le aceptarían tan bien.

Marcos.- Las chicas sí le aceptarían porque se parece un poquito a ellas, pero... los chicos depende del carácter. Normalmente no, pero...

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que habría algún problema con el resto de compañeros chicos?

José Luis.- En algunos que no les guste eso que esté haciendo y...

ENTREVISTADORA.- ¿Qué ocurriría?

José Luis.- Pues que le estarían diciendo... no sé.

Alex.-Le estarían diciendo "salta nenaza, salta".

Saúl.-Que yo creo que se meterían con él diciendo insultos como "eres una niña, eres una niña" por hacer gimnasia rítmica.

Fernando.-Pues que siempre estaría el grupo machista que diría que eso es de mujeres y no de hombres y tal y entonces se meterían con él.

Mauri.- Yo creo que todos los deportes, para mí, están hechos para un chico y para una chica, que es mixto. Si al chico le gusta gimnasia rítmica luego en el cole le dirían las malas personas, las que se quieren hacer más hombres delante de las chicas, le dirían "vamos ahora no saltas ¿no?" pero si a ti

te gusta, a ti te gusta. Es como si a mí que me gusta el fútbol y a ti gimnasia rítmica yo no te digo vamos a hacer fútbol, porque a cada uno le gusta lo que quiere.

Aunque también hay alumnos que consideran que en el grupo de iguales hay varones que comprenderían la situación tan bien como ellos lo han hecho de forma individual.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué crees que le dirían el resto de compañeros chicos?

Ernesto.- Depende de cómo sean porque por ejemplo, algunos le dirían que mal y otros que siga adelante.

Alex2.- A mí, en mi opinión, es que los compañeros no tendrían que decirle nada. O sea por ejemplo es como si un compañero se pone a hacer bádminton, no le tienen que decir nada. Tiene que practicar el deporte que quiera practicar.

ENTREVISTADORA.- Pero ¿qué crees que le dirían los demás chicos?

Alex2.- No sé, yo en mi caso no diría nada.

Álvaro.- Yo creo que le dirían que es un deporte de chicas.

ENTREVISTADORA.- Sergio.- ¿qué crees que le dirían los demás, le aceptarían bien?

Sergio.- Algunos no, otros sí, algunos no dirían nada.

El segundo caso práctico hace referencia a otro varón que practica una actividad física tipificada al género masculino con una reacción sentimental emotiva. En la mayoría de los casos, al igual que ocurría anteriormente, los alumnos se muestran comprensivos con esta reacción aunque también existen casos concretos de incomprensión hacia este tipo de reacciones, sirviéndose de insultos o agresiones físicas.

ENTREVISTADORA.- Pensad ahora en vuestro grupo de amigos e imaginad que cuando estáis jugando al fútbol a un compañero le da miedo el balón, entonces se aparta y se pone a llorar, entonces vuestros amigos comienzan a insultarlo ¿qué haríais vosotros?

Kevin (Indiferenciado; Participa AFD).- Pues les diría que no se metieran con él.

Alex.- ¿Digo la verdad o miento?

ENTREVISTADORA.- La verdad, por supuesto.

Alex.- ¿Digo la verdad? Pues yo a lo mejor también insultaría un poquillo, que no me gusta que se asusten por nada.

Fernando.- Pues yo les diría que se pusiesen en su lugar, que si les diese miedo a ellos también el balón también se apartarían.

José Luis.- No, pues te da en toda la boca.

Fernando.- Ya, si te da miedo el balón...

Mauri.- Primero diría unas palabras que seguramente hicieran daño también.

ENTREVISTADORA.-O sea que insultarías también como Álex

Mauri.- Sí, un poquito y luego, sin querer creo, que si ellos insultaran en el fútbol se me escaparía también un poquito la mano.

ENTREVISTADORA.- ¿También le darías?

Saúl.-Yo le apoyaría para que ya no tuviese más miedo, porque no hay que tener miedo a una pelota.

10.2.1.8. Expresión de Sentimientos e Identidad Masculina

En la presente categoría se ha propuesto si los alumnos varones hablan abiertamente de sentimientos en los centros educativos. Muchos de ellos consideran que no se habla de sentimientos por diferentes razones, entre ellas, por timidez, por miedo a represalias o a que deje de ser secreto, por evitar insultos, por ser símbolo de fragilidad o por ser una cuestión reservada al género femenino.

ENTREVISTADORA.- ¿Habláis de cómo os sentís los chicos abiertamente?

Todos.- No, no, nunca.

ENTREVISTADORA.- ¿Por qué no chicos?

Víctor.- Porque eso es algo bastante personal.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que las chicas hablan de sentimientos, de cómo se sienten?

Todos.- Sí

Alex2.- No lo sé

Alex3.- Nosotros no cotilleamos a las chicas

ENTREVISTADORA.- Y ¿por qué los chicos no y las chicas sí?

Alex3.- Porque hay chicos que se meten con las personas que no hacen lo mismo que ellos, por ejemplo en mi clase hay uno que no le gusta jugar al fútbol y le empiezan a insultar a veces.

Ernesto.- Porque no les gusta, porque se creen que es cosa de chicas.

Aunque los alumnos también creen que durante las horas de colegio los chicos sí que hablan de sentimientos, normalmente referidos a dolor y cansancio y lo hacen con alguien de confianza. Los espacios dedicados a estas cuestiones son entre las clases, en el patio o durante el comedor escolar, en tutoría o durante las clases o en Educación para la Ciudadanía. Algunos de ellos utilizan los medios digitales para tratar estas cuestiones.

ENTREVISTADORA.- ¿Existe algún espacio de tiempo durante las clases dónde podáis hablar de cómo os sentís los chicos?

Alex2.- Sí

ENTREVISTADORA.- ¿Sí, dónde? ¿Cuándo?

Alex2.- Cuando hay un cambio de clase, nosotros hablamos.

ENTREVISTADORA.- Pero ¿habláis de sentimientos abiertamente los chicos?

Alex2.- Si está cansado o le duele alguna parte, a veces sí.

Álvaro.- No, no nada...

ENTREVISTADORA.- ¿Habláis los chicos de sentimientos abiertamente?

Carlos.- De cara a cara no.

ENTREVISTADORA.- ¿Y cómo entonces?

Carlos.- Con el móvil, por whatsapp.

Andrés.- En el cole, a veces, hablamos.

Alejandro.- En el comedor...

Las opiniones del profesorado reflejan mayoritariamente que durante el tiempo que los alumnos permanecen en el centro, no se dispone ni de espacio físico ni de tiempo para tratar cuestiones relacionadas con la expresión de sentimientos. Solo un centro nos ha comentado que disponen de un periodo de tiempo a la semana donde se invita a los alumnos a reflexionar sobre los problemas que hayan acontecido. Aún así consideran que los alumnos varones no hablan habitualmente de sentimientos de una forma abierta y si lo hacen suele ser en pequeños grupos. Opinan que el motivo principal por el cual no se tratan estos temas es que sería una muestra de debilidad para los alumnos.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees hay algún espacio en el colegio para que los chicos varones hablen de sentimientos?

Enrique (50).- Espacio en sí no creo que haya, hombre el espacio puede ser cualquiera, pero así previsto no lo hay.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que tus alumnos chicos hablan de sentimientos abiertamente?

Enrique (50).- ¿Entre ellos?... Entre ellos yo creo que no son demasiado abiertos a hablar de sentimientos, porque yo les observo, tampoco me han dicho a mí nada. Pero incluso entre ellos yo les he recomendado que hagan este tipo de cosas, cuando han tenido sobre todo conflictos... pero no son muy dados a hablar de sentimientos.

ENTREVISTADORA.-A nivel implícito ¿Crees que existe algún espacio durante el tiempo que permanecen los chicos varones en la escuela donde ellos puedan hablar abiertamente de sentimientos?

Aurora (30).- ¿Un espacio dices?

ENTREVISTADORA.-Un espacio de tiempo, no tiene porqué ser físico.

Aurora (30).- No.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que los chicos hablan abiertamente de sentimientos?

Aurora (30).- No, yo creo que no. A medida que van siendo... cuando son pequeños sí, yo ahora doy clase a primeros y segundos y no hay, hay distinción entre géneros, pero no hay tanta. Sí que hablan, si tienen que llorar lloran, pero a medida que van creciendo no.

ENTREVISTADORA.- ¿A qué crees que se debe esto?

Aurora (30).- A que no haya un espacio para que...

ENTREVISTADORA.-Sí, a que no expresen sus sentimientos paulatinamente a medida que van creciendo...

Aurora (30).- A que eso es síntoma de debilidad para ellos, de cara a ellos, no sé a lo mejor.

10.2.1.9. Actividades físico-deportivas reafirmantes de la identidad masculina tradicional

En la presente categoría se reflejan las actividades físico-deportivas que tanto alumnado como profesorado de EF consideran que ayudan a reforzar la idea de identidad masculina que puedan tener sus iguales varones. A este respecto, la mayoría de los alumnos entrevistados perciben que el hecho de practicar ciertos deportes o mostrarse habilidoso en ellos ayuda a ostentar el estatus que da la identidad masculina más tradicional. Estos deportes se han clasificado en: deportes de contacto como rugby o boxeo; artes marciales como kárate, judo, lucha; deportes de equipo en el que principalmente se ha reflejado el fútbol y deportes de riesgo como puenting o caza.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que hay actividades o deportes que favorecen la idea de masculinidad que puedan tener los demás de vosotros? ¿Hay deportes más masculinos que otros?

Todos.- Sí

Dani.- Sí, sí pero también más femeninos.

ENTREVISTADORA.- ¿Por ejemplo?

Dani.- El boxeo es más masculino.

ENTREVISTADORA.- Y el hecho de practicarlo ¿te daría más masculinidad?

Dani.- Yo creo que sí.

ENTREVISTADORA.- Y el hecho de practicar otro deporte como por ejemplo...

Dani.- El ballet, sería más femenino.

David L.- Masculino si practicas deportes arriesgados.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo por ejemplo?

David L.- El puenting, lo de... es que no sé cómo se llama, que tienes un traje y te tiras.

Seyad.- El boxeo, por ejemplo, y el fútbol es más masculino, en cambio también pueden jugar las chicas porque hay una amiga que juega.

Para el profesorado también existen deportes que ayudan a reafirmar ciertas identidades masculinas sobre otras. Se pone de manifiesto que el deporte institucionalizado, en general, es un transmisor de ciertos valores que se relacionan con la identidad masculina tradicional y en concreto el fútbol y el rugby.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que hay actividades o deportes que refuerzan la idea de masculinidad, esta idea de masculinidad de la que hablamos?

Chemi (36).- Si hablamos de deporte institucionalizado creo que es clasista, machista y que se muestra así en la mayoría de las ocasiones, es poner la televisión y ves continuamente todos estos valores de los que hemos estado hablando. La mujer está relegada a un plano muy secundario, los valores que se muestran siempre son el individualismo y la competitividad y por lo tanto, sin ánimo de generalizar, creo que sí que el deporte institucionalizado es fundamentalmente clasista, machista, competitivo, individualista y sí.

ENTREVISTADORA.- ¿En concreto, algunos frente a otros?

Chemi (36).- Supongo que en función de los países, el que más arraigo cultural tenga será el que más capacidad tenga de distribuir y perpetuar estos valores. En el caso del país donde vivimos, de nuestro entorno, evidentemente, el fútbol.

En cuanto a los motivos por los que estos deportes favorecen la identidad masculina frente a otros, los alumnos han destacado el hecho de que en esos deportes se puede mostrar la fuerza frente al grupo de iguales e incluso es lícito cierto nivel de agresividad y por oposición no mostrar sentimientos de debilidad como gritar o llorar.

ENTREVISTADORA.- ¿Por qué esos deportes hacen a un chico más masculino frente a otros?

Marcos.- Porque puedes ser más agresivo, más fuerte.

Borja.- Porque son de contacto y como que los chicos eso les da más igual, pero a las chicas les haces un poco así y a lo mejor se quejan.

Raúl.- Pues la fuerza.

ENTREVISTADORA.- ¿Porque en esos deportes hay que usar más la fuerza?

Raúl.- Sí.

Sergio.- En el fútbol si das fuerte, a lo mejor a un chico le dan y le hacen un poquito de daño, pero a una chica le dan y se ponen a gritar como si la hubieran matado (risas). Y nada más que le han dado un balonazo.

Otros de los motivos por los que esos deportes conceden el estatus de “masculino” son: que se pueden mostrar habilidosos o diestros en dicho deporte delante del grupo de iguales; pueden mostrarse activos físicamente y el hecho de asumir peligros o riesgos es un rasgo representativo de la identidad masculina tradicional.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué tienen esos deportes que no tienen otros?

José Luis.- Que hay más jugadores importantes.

ENTREVISTADORA.- O sea que se ve más en la tele quieres decir.

David L.- Que hay más accidentes y te puedes matar.

ENTREVISTADORA.- Vale, ¿y eso es más masculino?

David L.- Sí.

ENTREVISTADORA.- Vale, el riesgo o algo así. ¿Qué más tienen esos deportes para que sean más masculinos frente a otros? O al revés ¿qué tienen los deportes femeninos que no tienen los masculinos?

Seyad.- Yo creo que son más masculinos porque son más peligrosos.

Julio.- Que los de las chicas, los femeninos son más tranquilos, más... baile, por ejemplo, es más tranquilo y cosas de esas.

El profesorado por su parte habla sobre los elementos que definen estos deportes frente a otros, entre ellos destacan la brusquedad, el que prime la fuerza, el individualismo, que favorecen la competitividad, son machistas, clasistas, se pueden exhibir las características masculinas con mayor arraigo cultural, caben las relaciones de dominación, tienen cierto grado de agresividad y pueden mostrar sus capacidades físicas frente al grupo de iguales.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que hay actividades o deportes que favorece la idea de masculinidad que puedan tener los demás?

Óscar (38).- Creo que es complicada esta pregunta porque aunque podamos tener la idea de que deportes como el fútbol o el rugby, algunos deportes en los que se ve o se pone de manifiesto que haya fuerza o resistencia o algunas capacidades básicas... Sí, definitivamente sí, es cierto. Que un chico juegue al fútbol está mucho más valorado de forma masculina a que haga gimnasia rítmica o haga hip-hop.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué tienen esos deportes que no tienen otros?

Óscar (38).- Lo que acabo de decir, esos componentes sobre todo de capacidades físicas.

ENTREVISTADORA.-Sí, si ¿crees que hay deportes que puedan reforzar la idea de masculinidad que puedan tener los demás?

Nuria (28).- Deportes de fuerza, sí.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué tienen esos deportes que no tienen otros?

Nuria (28).- Que hacen muestras de manera explícita si realmente perteneces a lo que ellos definirían como más masculino o más femenino.

Entre los motivos por los que estas actividades físico-deportivas reafirman la identidad masculina tradicional, las maestras y maestros de EF apuestan por la tradición, es decir, por la costumbre de que esas actividades hayan sido consideradas “de chicos” a lo largo de la historia y por la influencia que ejerce la sociedad en todos los ámbitos, a nivel publicitario, los modelos que se ofrecen, etc.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que hay actividades que favorecen o refuerzan la idea de masculinidad que puedan tener los demás?

Francisco (51).- Sí, el fútbol está claro. El fútbol.

ENTREVISTADORA.- ¿Por qué?

Francisco (51).- Imagino que una de las razones por tradición, la segunda razón derivada de esa es que los niños comienzan desde muy temprano a practicar fútbol puesto que todo su entorno les bombardea con el fútbol y las niñas no, por lo tanto ahí hay un elemento social importante de diferenciación social ya de inicio, está clarísimo.

También se ha comentado la existencia de deportes que reafirman las identidades femeninas en los mismos términos que las identidades masculinas. Esto se debe al mayor número de modelos en los que fijarse en este tipo de deportes o del mayor número de participantes, chicas o chicos en función del deporte, tradicionalmente ligados a estos deportes, según el alumnado.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que hay deportes que favorecen la idea de masculinidad que puedan tener los otros de vosotros? Por ejemplo, si vosotros practicáis unos deportes ¿es más masculino que si practicáis otros deportes?

José Luis.- Sí

ENTREVISTADORA.- ¿Cuáles?

José Luis.- Por ejemplo, fútbol.

ENTREVISTADORA.- ¿Frente a?

José Luis.- A otros deportes, no sé...

Alex.-Baile frente a fútbol

ENTREVISTADORA.- ¿Por qué, qué tiene el fútbol que no tiene el baile?

Alex.-Pues porque el baile es más de niñas.

Fernando.-No, yo conozco muchos niños que bailan bien.

Mauri.- El ballet.

Alex.-El ballet es de niñas...

Saúl.-Que yo creo que el fútbol es más masculino que el baile, porque hay más chicas practicando baile que chicos en el fútbol.

ENTREVISTADORA.-Que chicos en el baile, ¿no?

Saúl.-Que chicos en baile.

Mauri.- Que fútbol tampoco es tan masculino, porque si comparamos el futbol con el rugby entonces ganaría el rugby porque es de gente que ya es demasiado masculina.

Por otro lado, se han encontrado comentarios tanto por parte del alumnado como del profesorado que reflejan que no existen deportes reafirmantes de la identidad masculina tradicional, siendo todos los deportes iguales.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que hay deportes que favorecen la idea de masculinidad que puedan tener los demás de vosotros? O sea que ¿si practicáis algún deporte es una prueba de que sois varones más masculinos que si practicáis otro deporte?

Víctor.- No porque el deporte es básicamente para divertirse no para ser más chico.

Ernesto.- Lo mismo que ha dicho él. Pero, a veces, los demás sí que se creen que porque practiques un deporte ese niño va a ser más masculino.

ENTREVISTADORA.- Sergio, ¿qué opinas tú? ¿Hay deportes más o menos masculinos?

Sergio.- No

ENTREVISTADORA.- ¿Son todos iguales?

Sergio.- Si.

Álvaro.- Pues que algunos deportes son mixtos y los practican... como el fútbol que lo practican las chicas y el baloncesto que lo practican también las chicas.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que hay actividades o deportes que favorecen la idea de masculinidad que puedan tener los demás?

Enrique (50).- Yo creo que es un poco la idea que le demos nosotros desde fuera. No creo que haya un deporte que sea masculino ni un deporte que sea femenino, simplemente los objetivos que queramos nosotros. Se habla del fútbol como un deporte donde se establece una masculinidad, incluso se habla de un juego masculino cuando se juega al fútbol, cuando los futbolistas masculinos juegan pero yo creo que no existe, es la idea que nosotros le queramos dar, es la publicidad que queramos dar a ese juego.

A modo de síntesis se pueden resumir los principales resultados de la dimensión “Identidades Masculinas” en las siguientes líneas:

- La identidad masculina es un constructo cambiante, en constante evolución y con diferentes niveles, existiendo chicos más y menos masculinos. Los rasgos más representativos aluden al lenguaje utilizado, a la forma de pensar, al comportamiento y a la forma de vestir. Se tiende a definir la identidad masculina en términos comparativos y cuantitativos en relación a la identidad femenina.
- Las identidades masculinas son representadas en el contexto de la actividad física y el deporte a través de la práctica de ciertos deportes cuyas características principales deben favorecer el desarrollo de la fuerza, entrañar cierto riesgo o exigir cierto esfuerzo físico. También se alude a las capacidades físicas básicas como rasgos que definirían la identidad masculina, fundamentalmente a través de la fuerza, la resistencia y la velocidad. Otro rasgo que define la identidad masculina es mostrarse ante el grupo de iguales con destreza o habilidad deportiva en las actividades físicas citadas anteriormente, al igual que mostrar cierto desprecio por la delicadeza.
- En el caso de que algún chico no mostrara los rasgos citados anteriormente cuyas características definirían la identidad masculina se encontraría con cierto rechazo por parte del grupo de iguales. El abanico de posibilidades se abriría en torno a las faltas de respeto, insultos, agresiones físicas, rechazo social o cuestionamiento sobre las preferencias sexuales.
- Se refleja que a menudo suelen darse conflictos derivados del exceso de competitividad desembocando en agresiones físicas, verbales, trampas y burlas.
- El alumnado masculino no habla abiertamente de sentimientos aludiendo motivos como la timidez, el miedo a las represalias o a que dejen de ser secretos, por evitar insultos o por ser una cuestión reservada al género femenino. Los sentimientos de los sí se hablan se reducen al cansancio y al dolor.
- Existen ciertas actividades físicas y deportes que por el mero hecho de practicarlas o mostrarse habilidoso durante su práctica ayudan a reforzar la idea de identidad masculina que los otros tienen, son ejemplos los deportes de contacto como el rugby o el boxeo; las artes marciales como el kárate, judo o lucha; los deportes de equipo como el fútbol y los deportes de riesgo como el puenting o la caza. Estos deportes se caracterizan porque se dan muestras de

fuerza y además existe cierta permisividad con el nivel de agresividad evitando y rehusando signos de debilidad.

Tras analizar los resultados de la primera dimensión relativa a las identidades masculinas y su conceptualización en el ámbito de la Educación Física y el deporte, se procede a exponer los resultados de la segunda dimensión de análisis, las Identidades Masculinas y los Estereotipos de Género en las actividades físico-deportivas, con sus correspondientes categorías y subcategorías de análisis.

10.2.2.- Identidades Masculinas y Estereotipos de Género en las AFD

10.2.2.1. Interés hacia Actividades Físico-deportivas

A lo largo de los grupos de discusión realizados ha existido cierto acuerdo en lo relativo al interés que despiertan las actividades físico-deportivas en los chicos. La mayoría de las respuestas han ido dirigidas hacia el estereotipo de género predominante, es decir, chicos y chicas no muestran el mismo interés hacia este tipo de actividades, siendo el género masculino el que mayor interés muestra. No obstante, en todos los grupos de discusión ha aparecido cierta polémica ya que todos los participantes conocen compañeras que se encuentran tan interesadas por las actividades físico-deportivas como sus iguales varones.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que se encuentran los chicos y las chicas igual de interesados ante la clase de EF?

Todos.- No

Sergio.- Hay una compañera de mi clase que se llama Nerea Pascual, que prefiere el inglés, cono, mate y lengua antes que EF. Los chicos al revés.

ENTREVISTADORA.- ¿Y en general, las chicas? No Nerea Fernández.

Sergio.- En general, sí.

ENTREVISTADORA.- ¿Igual de interesados las chicas que los chicos?

Sergio.- Hombre a lo mejor los chicos un poquito más.

Marcos.- Yo creo que los chicos están más interesados que las chicas, pero también hay algunas en clase que juegan al fútbol porque les gusta.

Borja.- Las chicas que tienen mejor físico (condición) como que les gustan más los deportes, pero las que no tienen tanto físico y eso no están tan interesadas.

ENTREVISTADORA.- Alejandro, ¿qué opinas tú, están los chicos y las chicas igual de interesados?

Alejandro.- Sí.

Roberto.- Hay algunas chicas que prefieren el estudio pero...

Del lado de los maestros de la EF la mayoría considera que los chicos se muestran a menudo más interesados por la clase de EF que sus compañeras, atendiendo a razones como la influencia familiar entendida como favorecedora o inhibidora de experiencias de aprendizaje y a los estereotipos sociales entendidos como rígidos axiomas que guían el pensamiento y no se cuestionan.

ENTREVISTADORA.-El siguiente grupo de preguntas va dirigido a los estereotipos de género dentro de la EF y la actividad físico deportiva. ¿Crees que se encuentran los chicos y las chicas igual de interesados ante la clase de EF?

Óscar (38).- Esta respuesta tiene su matiz y es que digo no en la realidad, pero no porque tiene una razón y es por lo que ven en casa. Esto es algo personal que creo realmente, es decir, si un niño y una niña tienen las mismas oportunidades de jugar en el parque, de manejar un balón, de subirse a los árboles, de irse a hacer una actividad con papá y con mamá de tirolinas, si son motivados y si se favorecen todas esas actividades creo que sí, estoy convencido de que sí. Porque aquí tenemos niñas que les encanta la EF y juegan bien a todo, les gusta y su motivación es completamente intrínseca, es personal, yo no tengo que hacer prácticamente nada para motivarlas. Sin embargo es verdad que hay muchas más niñas que no les apetece tanto jugar normalmente. ¿Por qué? Yo creo que es por eso, porque fuera del colegio no son incentivadas, no son motivadas, no les permiten ese acceso

ENTREVISTADORA.- Vale el siguiente grupo de preguntas va a ir dirigido a la identidad masculina relacionada con los estereotipos de género más vigentes en la EF y la actividad físico-deportiva, ¿crees que se encuentran los chicos y las chicas igual de interesados ante la clase de EF?

Fran (31).- No, yo creo que hay un poco más de interés por los chicos.

ENTREVISTADORA.- ¿A qué se debe, a qué crees que se debe?

Fran (31).- Quizá al estereotipo de la actividad física más orientada hacia alumnos de tipo masculino.

En el caso del profesorado, la polémica ha venido dada por la oferta de actividades que se ofrece desde el área, esto es, cuando las actividades recogen los gustos e intereses de chicas son ellas las que se encuentran más interesadas hacia el área y viceversa.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que se encuentran los chicos y las chicas igual de interesados ante la clase de EF?

Manuel (35).-Igual no, hay chicas que les gusta mucho el deporte y luego hay chicas que les gustan unas actividades y les gustan otras. No están igual de interesados y no están igual de interesados en función de las actividades que tú les propongas. Si tú les propones ciertas actividades que a ellos les atraen más, ellos están tan felices y si se las propones a ellas, ellas están tan felices y es difícil encontrar actividades que a todos les encanten, salvo algunos juegos de pilla-pilla que son muy motivantes, algunos juegos que les resultan muy motivantes a todos. Cuando haces un baile están

muy interesadas ellas y cuando haces un deporte están muy interesados ellos, es muy complicado enganchar a todos. En cualquier caso es muy difícil enganchar a todo el mundo, hagas lo que hagas.

Por otro lado también se han recogido opiniones de alumnos que consideran que tanto chicas como chicos se encuentran igual de interesados hacia las actividades físico-deportivas, aunque en menor proporción.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que se encuentran los chicos y las chicas igual de interesados en la clase de EF?
¿Mostráis el mismo interés los chicos y las chicas por la clase de EF?

Álex2.- No, por ejemplo, la última clase de EF que tuvimos teníamos que jugar todos a una cosa y quedamos en el fútbol y algunas chicas en vez de jugar se pusieron a hablar y molestaban en la pista.

Ernesto.- Yo creo que sí, porque por ejemplo en una clase que tuvimos de (Educación) Física hay veces que las chicas también juegan al fútbol.

Algún maestro, de forma puntual, opina que los dos sexos están igual de interesados o que el interés no es una cuestión de género sino de la educación recibida.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que se encuentran los chicos y las chicas igual de interesados ante la clase de EF?

Francisco (51).- Sí, sí. Yo creo que sí, creo que se encuentran igual, lo que pasa es que por partes separadas reivindican lógicamente que practiquemos con más asiduidad aquellos deportes que a lo mejor ellos a sí mismos se han asignado como que se les da bien o que son mejores y tal. Pero hay deportes que son neutros, si las actitudes que aquel que se los propone son neutras, son neutros también. Ahora mismo hemos estado jugando a bádminton y una de las premisas que hemos puesto es que las parejas fuesen mixtas. O sea que en ese tipo de deportes novedosos para todos, donde nadie es mucho más diestro que otro, la actitud de querer hacerlo, independientemente de que sean chicos o chicas, tienen ganas todos.

10.2.2.2. Importancia de la Educación Física

En esta categoría nos hemos referido a la importancia que tiene para los alumnos el área dentro del currículum oficial. La mayoría de las respuestas confirman que es una asignatura importante para el género masculino por numerosas razones. Entre ellas, las más valoradas son el tema de la salud y el aspecto físico, la diversión que proporciona y el aprendizaje o perfeccionamiento de habilidades motrices.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué importancia tiene para vosotros la EF, esta asignatura?

Óscar.- Para el físico, que puedes adelgazar los que están muy obesos y también mejorar la musculatura, las articulaciones, estiramientos.

David.- Pues yo creo que la EF es muy importante, porque si haces mucho ejercicio te libras de enfermedades como el asma y adelgazas mucho y así...

Sergio.- Que para el físico, las habilidad y también porque divierte.

Carlos.- Pues literalmente no es EF, porque cuando mi madre era pequeña hacía EF, y ahora lo que hacemos son juegos.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué importancia tiene para ti esta asignatura?

Carlos.- Mucha porque te divierte.

Andrés.- A veces en EF, además de para la salud indudablemente y para hacer ejercicio es para despejarnos un poco también nos sirve porque a veces estamos... o nos viene bien salir un poco al patio para hacer ejercicio.

Otros de los motivos por los que la EF les parece una asignatura importante radican en la satisfacción de sus intereses hacia el movimiento, en la liberación de tensiones o en aspectos más sociales como hacer amigos o relacionarse con iguales.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué importancia tiene para vosotros esta asignatura?

Seyad.- Para tener nuestro cuerpo más saludable.

José Luis.- Porque es una forma de divertirse y hacer deporte.

Diego.- Porque así puedes hacer más amigos.

David L.- Porque así en algunos deportes tienes más habilidad al hacerlos, y si necesitas hacer una falta o algo a decir que no es falta, que no ha pasado nada.

Ahmed.- Así aprender juegos nuevos para jugar con tus amigos.

Los argumentos que esgrimen los profesores que consideran que la EF es importante para la mayoría de chicos varones se vinculan con el sentimiento de superioridad en la asignatura o con la demostración de habilidades ante el resto de iguales. Por la contra, algunas opiniones reflejan que las chicas conceden menor importancia al área de EF, utilizándola en ocasiones para resolver conflictos entre ellas.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué importancia crees que tiene para ellos y para ellas esta asignatura?

José (43).- La clase de EF para los chicos es una muestra de fuerza, de liderazgo, de querer aprender pero siempre por encima de los demás. En el caso de las chicas, hay veces que se utiliza también para cotilleos, corrillos, pequeñas raicillas que se generan dentro del grupo tratan de solucionarlas o hablarlas en las clases de EF.

En alguna ocasión se han encontrado a alumnos varones que no consideran la EF un área importante, relegando al cuerpo a un segundo plano por debajo de la razón.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué importancia tiene para vosotros esta asignatura?

Alex.-Yo creo que es la mejor asignatura que hay en el cole.

Fernando.-Pues yo no soy una chica pero no le doy mucha importancia a la EF, porque creo que básicamente para el día de mañana tu físico no te puede interesar mucho porque depende de lo que quieras hacer y estudiar.

También se han encontrado argumentos de profesores que certifican que para algunos chicos la EF no resulta de especial importancia, pero esto genera cierta exclusión dentro del grupo de iguales.

ENTREVISTADORA.- ¿Y en el caso de los niños?

Chemi (36).- Igual, creo que también, aunque hay un mayor porcentaje de niños que le dan más importancia a la EF, hay otro porcentaje que no terminan de integrarse en ella, que no le dan valor o quizá no se sientan integrados y por eso no le dan valor, no lo sé... ese círculo vicioso cómo explicarlo.

La mayoría de las opiniones del profesorado giran en torno a la idea de que la importancia que se concede a la EF no es una cuestión de género, sino que tanto a chicas como a chicos les resulta una asignatura importante por razones como el interés, el hecho de mostrarse ante los demás o aspectos más sociales como relacionarse con el resto de iguales.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué importancia crees que tiene para ellos y para ellas esta asignatura?

Nuria (28).- Es una manera de mostrarse ellos mismos, claro te hablo de los mayores. De mostrar sus capacidades ante los demás mientras que a los pequeños eso no les importa y ya según el tema donde se puedan lucir o si no les interesa mostrar una actitud completamente diferente, según el tema.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué importancia tiene para tus alumnas chicas esta asignatura?

Nuria (28).- Igual, si es un deporte que ellas, si es un tema que les guste, que crean que lo pueden desarrollar bien se crecen y si es un deporte que no les interesa van a buscar un poco excusas y estar en un segundo plano.

Algún maestro opina que al área de EF no le dan la importancia que merece ni chicas, ni chicos.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué importancia crees que tiene para ellos y para ellas esta asignatura?

Verónica (33).- Yo creo que la importancia no se la ven a la EF, creo que es la asignatura que más les gusta y con la que mejor se lo pasan, están deseando que llegue EF pero creo que no ven la importancia de salud, higiene, cuerpo sano, yo creo que todo eso todavía no lo ven.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que son igual de importantes la asignatura para ellos que para ellas?

Verónica (33).- Sí, yo creo que sí.

10.2.2.3. Resolución de Conflictos durante las clases de EF

En la presente categoría se detallan los resultados relativos a los conflictos más frecuentes que surgen durante las clases de EF, cómo los abordan ellos, cómo los abordan sus compañeras, así como las pautas que ofrecen los maestr@s del área para ayudarles a resolverlos.

Los conflictos que suelen aparecer en las sesiones de EF, según los alumnos entrevistados, son la dificultad que encuentran en comprender las implicaciones que lleva el ganar y el perder unido a una competitividad excesiva. Estas dos situaciones les envuelven y les llevan hacia una tensión caracterizada por los piques, los vaciles, las agresiones verbales y físicas.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué conflictos o qué problemas suelen aparecer durante las clases de EF?

Alberto.- Pues yo creo que peleas e insultos, eso siempre

Sergio.- Pues nos picamos mucho, algunas veces que estamos jugando al fútbol, nos picamos mucho y puede haber alguna pelea o insultos.

Marcos.- Pues yo, por ejemplo, cuando hacemos equipos con la gente conocida hay mucho compañerismo pero luego a la hora de jugar algunos hacen bastantes trampas, los que son muy competitivos.

Jorge.- A la hora de pedir equipos cuando jugamos al fútbol, por ejemplo, hay algunos que se pican porque no van con los mejores.

Borja.- Pues que cuando pedimos, hay algunos que se llevan muy bien y se pasan sólo entre ellos dos y los demás no juegan.

Sergio.- Sí y los demás, a mí que se la pido, estoy solo y...

A ojos del profesorado los conflictos que aparecen más a menudo durante sus clases de EF coinciden con los expuestos anteriormente por los alumnos, entre ellos, la dificultad para respetar las normas de los juegos creando malentendidos. El exceso de competitividad les dificulta comprender y asumir las implicaciones de ganar y perder.

ENTREVISTADORA.- ¿Sobre qué cuestiones se producen los conflictos?

Óscar (38).- En general por muchas cosas, por ser el primero en una fila, por intentar ayudar al maestro a preparar el material y cuando hay un juego en el que haya... en el que pueda haber ganadores, siempre que haya un juego que pueda ser competitivo hay discusiones por las reglas, es decir, si otro no respeta las reglas y yo no puedo ganar, va a protestar porque el otro no respeta las reglas, es más va a haber discusión y se van a chivar al maestro pero si soy yo el que no respeta las reglas no pasa nada, pero sí va a haber otro chico que alce su voz, también chicas, para decir que eso no está bien, que no es justo y que hay que pararlo

Otros conflictos relacionados con las identidades masculinas que aparecen durante las clases de EF, según los maestros, son la reafirmación de unas identidades sobre otras, estableciendo relaciones de dominación o el hecho de practicar una actividad físico-deportiva aceptada socialmente al otro sexo también genera problemas. El mostrar un bajo nivel de habilidad en actividades físico-deportivas aceptadas socialmente a tu sexo genera dificultades en las relaciones sociales o incluso un cuestionamiento sobre la identidad sexual por parte del grupo de iguales. En general se suele dar cierta incomprensión del alumnado varón ante la existencia de identidades masculinas alternativas provocando la exclusión social o agresiones verbales. Se recurre al diálogo individualizado o en grupo como método para tratar estas dificultades con los alumnos, y a menudo se considera que estos problemas volverán a aparecer. De forma puntual también se habla de la utilización del espacio físico de juego que unas identidades masculinas llevan a cabo durante los recreos relegando a otros lugares secundarios a otras identidades masculinas y femeninas.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo crees que resuelven los chicos sus problemas durante las clases de EF?

Chemi (36).- Mi ilusión serían que los resolviesen igual que intentamos resolverlo en cualquier otro momento de la vida en la escuela, a través del diálogo y a través de otros procesos que les intentamos ofrecer que se basan siempre en tranquilizarse, en explicar las versiones, en intentar ponerse en el lugar del otro, en buscar soluciones, en aplicarlas, en evaluarlas, en hablarlo en todos los foros que tenemos para poder dialogar que son la asamblea, es una dinámica que tenemos una vez por semana. Todo este tipo de cauces constructivos que intentamos poner a su disposición de una manera sistemática me gustaría pensar que de una manera espontánea ellos empiecen a utilizarla. Pero la realidad es que cuando ellos estén en la clase de EF se muestran tal y como son, con toda la naturalidad y si tú no estás ahí para orientar esa resolución del conflicto pues al final recurren al funcionamiento más irracional y que vienen a perpetuar otra vez el del más fuerte, el más rápido, el primero que llegue se salva y el último se la liga... todo ese tipo de conflictos se resuelven al final por la dominancia del más competitivo.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué dilemas de identidad masculina han aparecido en tus clases de EF?

Óscar (38).- Yo creo que el mayor es el de la aceptación en el grupo, es decir, si no soy capaz, si no soy bueno, si no soy de los mejores, si no corro tanto como, si una chica me gana, no voy a ser aceptado dentro del grupo. Esto va de la mano con el comentario muy desafortunado de "este es marica" etc. Creo que es uno de los más grandes.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo han sido resueltos estos conflictos?

Óscar (38).- Cuando han aparecido en mis clases han sido resueltos por medio del diálogo, primero personal y luego de la puesta en común en general, es decir, intentándoles explicar que no todas y todos tenemos las mismas habilidades, que no a todos y a todas nos gustan las mismas cosas, y que ser más o menos hábil o más o menos bueno haciendo algo no tiene nada que ver con ser más niño o en este caso, más o menos hombre.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que podrían volver a aparecer estos conflictos?

Óscar (38).- Sí.

ENTREVISTADORA.-Te comento una serie de dilemas y me vas diciendo lo que opinas de ellos. Lo primero que te voy a preguntar de forma genérica es ¿qué dilemas sobre la identidad masculina han aparecido durante las clases de EF?

Francisco (51).- ¿Dilemas?

ENTREVISTADORA.-Sí, como conflictos derivados de estas identidades masculinas de las que hablábamos...

Francisco (51).- Sobre todo eso, la intención continuada de estar por encima de las chicas, bueno y de los débiles, es que insisto, me preocupan las dos cosas. Ese es un motivo siempre de conflicto. Es cada vez más motivo de conflicto los espacios, pero centrándose en la reivindicación de chicos y chicas, ellas reivindican ya con más fuerza sus espacios.

ENTREVISTADORA.- ¿Espacios físicos? ¿Durante el recreo?

Francisco (51).- Sí, sí, espacios físicos durante el recreo o incluso durante las clases, tenemos que hacer una actividad que tienen cierta libertad para hacerla pues ocupan unos espacios a su modo y manera y ahora va siendo cada vez más frecuente que haya un grupito de niñas que reivindica sus espacios...

El alumnado ha reflejado el hecho de que el exceso de competitividad de los alumnos varones les lleva a relegar o excluir del juego, de una forma sutil, a los compañeros menos habilidosos situándolos en el mismo plano que a las chicas.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué conflictos o qué problemas suelen aparecer durante las sesiones de EF?

Alejandra.- A veces, la mayoría que se enfadan en la clase son chicos. Estamos jugando a un juego de equipo entonces, a veces hay conflictos en los equipos y a veces entre un equipo y otro.

Sergio.- Pero me refiero, no es sólo que nos enfademos nosotros, también hay chicas que...

Mihaita.- En un juego primero un chico elige a todos los chicos y luego lo que falta a las chicas. Y Óscar nos dice chico y chica y así no empieza la pelea.

En cuanto a las formas de resolución de conflictos que utilizan los alumnos habitualmente, ellos mismos confiesan que suelen ser las agresiones físicas y verbales, independientemente de la intencionalidad de la acción. Es decir, cuando surge un malentendido durante un juego se da por hecho que la otra parte realiza esa acción intencionadamente, dando así paso a una justificación de la violencia.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué conflictos o qué problemas suelen aparecer durante las clases de EF?

Nabil.- Que la gente muchas veces se pican, por ejemplo en "la muralla" liga uno y nosotros terminamos de calentar, hay que correr a un lado y el último que llegue liga.

Adrián.- Pues que a veces, lo que ha dicho Nabil, que algunos se pican por eso y que hay tres chicas de clase que no juegan.

Sergio.- En los juegos que se hacen, cuando pierden por picarse, se lían a insultarse y a decir que están haciendo trampas y luego cuando ganan se burlan de los que han perdido.

Andrés.- Nosotros, yo y creo que todo el mundo, cuando nos enfadamos... Jugamos un partido, por ejemplo, metemos un gol y hacemos una celebración que puede ser un poco molesta, el otro mete otro gol y hace una celebración todavía más molesta, el otro hace un corte de manga y al final acaban peleándose. A lo mejor de una cosa que no significaba nada, han terminado peleándose.

En menor medida los alumnos utilizan el diálogo sea con los adultos o entre iguales como fuente de resolución de conflictos, aunque esto no está bien valorado entre algunos chicos.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo resolvéis los conflictos que aparecen los chicos? ¿Cómo resolvéis los problemas que aparecen?

Sergio.- Con la profe, la profe se da cuenta de que nos estamos peleando y nos separa, porque sino...

Raúl.- Con los puños y con los pies.

Marcos.- A veces en mi clase, lo hacen discutiendo, pero otros que son más inteligentes se lo dicen a la profe y se resuelve el problema.

Roberto.- Yo se lo diría a la profe más cercana que está.

Marcos.- Que la gente también se da cuenta y se lo dicen a la profe, porque somos un poquito chivatos.

Otras formas utilizadas minoritariamente para resolver los conflictos derivados de las clases de EF son dejar pasar el tiempo y olvidar el enfado u obviar a la persona en cuestión buscando agraviar el conflicto en vez de favorecer la resolución del mismo.

ENTREVISTADORA.-Por cosas derivadas de los juegos... Y ¿cómo resuelven los problemas los chicos?

Alex.-A base de leches.

José Luis.-.- A base de hostias.

Kevin (Indiferenciado; Participa AFD).-.- Opino lo mismo.

Fernando.-También con pelea a leche limpia pero también se podría usar el diálogo.

ENTREVISTADORA.-Sí se podría pero ¿se hace?

Fernando.-Pues a leches.

Saúl.-La verdad es que a mí me gustaría no hablarles a los que se metan conmigo

Fernando.-Entonces no hablas con nadie macho.

Saúl.-Yo digo que en vez de hablarles pues no hablarles porque les fastidia más, o sea pasar de él.

Mauri.- Lo mismo que Saúl, pero a mí me gustaría que después del conflicto cuando estamos en clase yo me calle y ellos dirán ¿y ahora por qué? Yo también tengo picardía como tú...

El profesorado coincide en que las formas más utilizadas por sus alumnos varones para resolver los conflictos son las agresiones físicas y verbales. En menor medida se habla de la utilización del diálogo como medio para resolverlos y cuando esto se da se recurre a la figura adulta para la mediación.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo crees que resuelven los chicos los problemas durante las clases de EF?

José (43).- Pues frecuentemente utilizan la violencia, golpes, insultos y demás.

Cuando se les pregunta por sus compañeras y la forma en que ellas resuelven los problemas que aparecen durante las sesiones de EF, la mayoría están de acuerdo en que utilizan estrategias diferentes, sirviéndose del diálogo o del diálogo mediado a través de un adulto como forma principal de resolución de conflictos. Algún chico opina que de forma concreta las chicas también utilizan las agresiones físicas y verbales para resolver sus conflictos.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo lo resuelven ellas?

José Luis.- Hablando a veces, a veces.

Alex.-Siempre suelen irse a la profe a decirle "profe me ha pegado no sé quién".

Fernando.-Hay dos cosas que casi siempre pasan, uno o se gritan y se tiran del pelo, típico. O se dicen "pues ya no soy tu amiga" pero al día siguiente van de la mano por el recreo y por la calle.

Saúl.-Hay dos maneras, algunas chicas suelen insultar y ya está, pero otras son más responsables y se lo dicen al profe.

Mauri.- Aquí no estoy de acuerdo con mi compañero Fernando porque yo anteayer, el sábado vi que una chica le estaba diciendo muchas cosas otra chica y ellas no resolvían como dice él a tirarse del pelo, sino que ellas no pegaban así, pegaban a puñetazos como nosotros, algunos chicos que nos hemos pegado puñetazos, entonces ellas también se pegaban a puñetazos, no sólo tirarse del pelo.

De forma puntual se alude a que algunas chicas carecen de estrategias para resolver los conflictos, eludiendo la situación, utilizando la expresión de sentimientos como el llanto o enemistándose con la persona con la que hubo el malentendido.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué conflictos aparecen en las clases de EF con las chicas? ¿Qué maneras de resolverlos tienen las chicas?

Óscar.- De resolverlos ninguno, se lo dicen al profe o gritan o se ponen a llorar... o no juegan o se van al baño.

Carlos.- Decírselo al profe

Adrián.- Es que lloran.

ENTREVISTADORA.- Y ¿tenéis la misma manera de resolverlos vosotros que ellas?

Todos.- No.

Andrés.- Utilizan más la cabeza que nosotros. Nosotros nos empezamos a insultar hasta que nos castigan.

Las opiniones del profesorado son acordes a las del alumnado, considerando mayoritariamente que las chicas recurren más al diálogo que sus iguales varones y a menudo se sirven de la figura adulta para mediar en los conflictos. Un grupo de profesores alude al hecho de que ha existido por parte de las chicas un aprendizaje de conductas masculinas interiorizándolas y haciéndolas suyas en la resolución de conflictos, es decir, algunas chicas utilizan en la resolución de conflictos las formas más tradicionales vinculadas al género masculino, entre ellas, agresiones físicas y verbales.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo resuelven las chicas los problemas durante las clases de EF? ¿Existen diferencias a cómo lo hacen ellos?

Chemi (36).- Claro, yo creo que sí. Sí que existen diferencias en cuanto a cómo entienden la norma directamente. Para ellas es un proceso más elaborado, tienen una elaboración de la norma más altas, son más flexibles también, no sé las veo más dialogantes y no tan mediatizadas por esa competitividad.

ENTREVISTADORA.- ¿Resuelven los problemas de la misma manera los chicos que las chicas en la clase de EF?

Óscar (38).- A veces sí y a veces no. Hay veces que las chicas también tienen estos comportamientos ¿Por qué? Porque se meten también dentro de la competición, al final la competición y ganar está realmente metido dentro de nuestra sociedad y lo estamos viviendo constantemente, quizá, a veces a las chicas no se les invite de forma tan alegre a competir, a ser los mejores en el ámbito del deporte, pero sí en otros ámbitos de la vida con lo cual, inconscientemente, lo trasladamos y por eso en cualquier juego ellas también resuelven los conflictos así. Pero por otro lado hay conflictos que resuelven de otra forma, no sé si más dialogada, pero de otra forma, o bien dejan de jugar, pero esto hay chicos y chicas que resuelven hablando o que solicitan la ayuda de un adulto.

ENTREVISTADORA.- ¿Las chicas suelen resolver los problemas como los chicos?

Francisco (51).- Yo estoy observando que en los últimos tiempos, lo resuelven peor. Llevo muchos años en la enseñanza y lo resuelven peor, es decir, tienden más a las actitudes de resolución de conflictos de los niños que antes. Ahí hay una especie de ósmosis, pero esto no sé a qué puede ser debido. La idea en principio sería, a lo mejor yo tengo unos prejuicios grandes, pero la idea sería que de resolver los conflictos lo deberíamos de hacer por medio del diálogo, esto estamos de acuerdo. Los niños tradicionalmente lo han resuelto de otra manera, antes incluso llegando a la violencia, ahora la violencia prácticamente no se ve, por lo menos violencia física, violencia verbal se ve más y violencia verbal solapada más todavía, esa casi la tienes que averiguar.

Puntualmente, alguno de los maestros entrevistados nos habla de que los enfados en las chicas tienen una duración mayor. Y de que la resolución de conflictos no es una cuestión de género, sino del propio individuo.

ENTREVISTADORA.- ¿Resuelven de la misma manera ellas y ellos los conflictos que suelen aparecer?

Manuel (35).-Ellos son más de enfadarse en el momento y ellas son más de “me he enfadado contigo como persona y ya no eres mi amiga” y tienen más enemistades que duran más tiempo, da la impresión las chicas.

Por último, todos los alumnos entrevistados están de acuerdo en que los profesores de EF les ayudan a resolver sus problemas a través del diálogo o por medio de castigos, cuando recurren a ellos.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo os ayuda a resolverlos el profesor o la profesora?

Roberto.- La profe ahora nos ha castigado una semana sin fútbol.

Marcos.- Pues hablando.

Alberto.- O hablando o la profe nos castiga.

Borja.- Castigándonos y después cuando ya nos retira el castigo nos pone a hablar para que resolvamos el problema.

Raúl.- Copiar.

Marcos.- Hablando y también a veces nos castiga.

10.2.2.4. Diferencias de género durante las clases de EF

En el siguiente apartado se recogen los resultados relativos a las diferentes acciones que se manifiestan durante las sesiones de EF por parte de los alumn@s. Para la mayoría de los chicos entrevistados la diferencia más común gira en torno a la dicotomía: chicas poco interesadas por actividades que exijan esfuerzo o contacto físico y chicos interesados por actividades que exijan esfuerzo o contacto físico. Dentro de estos dos grandes grupos se encuentran matizaciones como que las chicas poseen menor capacidad física, se implican menos con las actividades físicas propuestas o que expresan fácilmente sus sentimientos poniéndose a llorar. Los matices del lado de los chicos versan sobre la posesión de mayores habilidades o destrezas deportivas, mostrando poca comprensión ante la existencia de diferentes niveles de habilidad, o sobre un interés mayor hacia los deportes.

ENTREVISTADORA.- ¿En qué creéis que se diferencian las chicas y los chicos en las clases de EF?

Marcos.- En el fondo físico.

Jorge.- En que tienen más ganas de hacer un deporte.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo que no te he entendido?

Jorge.- En que los chicos tienen más ganas de hacer ese ejercicio.

Roberto.- En que los chicos tienen más ganas de hacer deporte y las chicas son como vagas.

ENTREVISTADORA.- Decía que ¿en qué se diferencian las chicas y los chicos durante las clases de EF?

Sergio.- Pues que las chicas tienden más a jugar con combas, con aros... y los chicos tendemos a cosas más a fútbol a cosas así más físicas.

Raúl.- Que en balón prisionero, los chicos esquivamos más y cogemos más balones que las chicas.

ENTREVISTADORA.- ¿En qué creéis que se diferencian las chicas de los chicos durante las clases de EF?

Julio.- Que los chicos suelen poner más interés.

David L.- Que los chicos suelen ser mejores

ENTREVISTADORA.- ¿En qué sentido mejores?

David L.- En que son más habilidosos.

Los maestros y maestras especialistas en el área también perciben estas diferencias, centrándose fundamentalmente en la pérdida progresiva de interés que experimentan las chicas y los chicos menos habilidosos a medida que se van haciendo mayores. En contraposición los chicos se sienten más motivados hacia la EF.

ENTREVISTADORA.- ¿Encuentras alguna otra diferencia entre el comportamiento de los chicos y las chicas en la actividad física y el deporte?

Enrique (50).- Pues fundamentalmente son las aficiones, según van avanzando en el tiempo, en general, los chicos y las chicas empiezan a perder interés por la actividad física, también puede ser por la evolución suya, por el tema de la maduración, porque tengan otros intereses, pero empiezan a perder interés por la EF como parte de su ocio y yo creo que las chicas lo hacen antes que los chicos, es la diferencia que veo más evidente.

ENTREVISTADORA.- ¿Encuentras alguna otra diferencia en el comportamiento de las chicas y de los chicos durante las clases de EF?

Aurora (30).- Bueno la diferencia principal es que si les dejas jugar a su aire, las chicas acaban sentadas hablando de lo que sea y los chicos siempre van a practicar deporte.

Puntualmente se habla de la existencia de mayor cantidad de competitividad por parte de los varones. Otro maestro reflexiona sobre la elección del programa didáctico y sus implicaciones en la pérdida de interés por parte de las chicas.

ENTREVISTADORA.- ¿Encuentras alguna otra diferencia entre el comportamiento de los chicos y las chicas en las clases de EF?

Chemi (36).- Todas las generalizaciones son injustas, incluso esta. Pero partiendo de eso depende mucho de cada persona. Yo creo que la diferencia más que buscarla en ellos, tendría que buscarla yo mismo en ser un poco más crítico con el currículo real que estoy aportándoles porque decir que se interesan más o se interesan menos pues también depende del menú que yo ofrezca. Entonces si yo les hago una sesión o una unidad didáctica, llamémosle x, al año de expresión corporal o de baile, cuestiones que no están tan en el candelero pues a lo mejor la culpa no es de ellas o de los niños que les gusta ese tipo de actividades. La culpa es mía que no he sabido equilibrar bien el menú que les ofrezco, entonces es muy difícil valorar bien las diferencias primero por eso por el hecho individual y segundo por el tema de lo que cada uno les ofrecemos cuando nos ponemos a dar clase.

Otra de las diferencias que perciben los alumnos es la elección de juegos, tendiendo las chicas hacia actividades físico-deportivas más diversas y los chicos hacia una única modalidad deportiva casi en exclusiva.

ENTREVISTADORA.- ¿En qué creéis que se diferencian las chicas de los chicos en las clases de EF, qué más cosas se os ocurren que os diferencien?

Ernesto.- Los juegos.

ENTREVISTADORA.- ¿En los que elegís?

Ernesto.- Sí

ENTREVISTADORA.- En la selección de juegos ¿a qué jugáis unos y a qué juegan otras cuando os dejan elegir?

Ernesto.- Los chicos solemos jugar al fútbol y las chicas no sé a veces rondi, baloncesto, eh... no sé, a veces también hacen coreografías.

Por último, también se ha comentado que existen chicos que no se encuentran motivados hacia la actividad físico-deportiva mostrando comportamientos de desinterés y falta de implicación como ocurría con el género femenino.

ENTREVISTADORA.- ¿En qué creéis que se diferencian las chicas de los chicos durante las clases de EF?

Fernando.-Pues en que las chicas se esfuerzan menos.

José Luis.- Estoy de acuerdo con Fer, con mi compañero.

Alex.-Yo también, profe. Estoy de acuerdo con mi compañero Fernando Caballero.

Mauri.- La verdad es que la diferencia no es muy grande, porque hay chicos que dicen “yo paso, es que eso es para niños pequeños” y no lo quieren hacer porque no saben hacerlo. Hay chicas que se esfuerzan pero no lo enseñan, la verdad es que yo creo que es igual.

Saúl.-Yo creo que las chicas no trabajan nada, porque no se esfuerzan porque creen que lo van a hacer todo mal pero hay algunos chicos que también, que también son como las chicas.

10.2.2.5. Contenidos de EF más importantes

Dentro de este apartado se ha opinado sobre la importancia de unos contenidos o unidades didácticas sobre otros. Para el alumnado que participa en la investigación los contenidos que les resultan más importantes son el bloque de Juegos y Deportes, de forma general y en concreto el fútbol al relacionarlo con poder, fama y dinero y por satisfacer sus intereses. También nos han hablado de otros deportes conocidos como el baloncesto, el atletismo, el tenis o el balonmano.

ENTREVISTADORA.- Sabéis que la clase de EF, igual que el resto de asignaturas está dividida por temas.

David.- No, el nuestro no.

Andrés.- Sí, coordinación de los brazos y la piernas... sí, sí nos lo dijo...

ENTREVISTADORA.- ¿Trabajáis por temas normalmente, no? Empezáis uno y luego hacéis otro y luego otro... ¿Qué importancia tienen para los chicos esos temas? ¿Qué temas son más importantes para vosotros?

Adrián.- El fútbol porque nos motiva. Y porque si te gusta una chica y marcas un gol, le haces el corazón

David.- Lo mismo.

Óscar.- El tenis, porque es mucho más físico que el fútbol.

De forma menos generalizada también se nos ha comentado la importancia del bloque de contenidos de salud, de las habilidades y destrezas y de las capacidades físicas básicas y en concreto de la fuerza, la velocidad y la agilidad.

ENTREVISTADORA.- Sabéis que la clase de EF, igual que el resto de asignaturas, se divide por temas, ¿qué temas tienen más importancia para vosotros como chicos dentro de la EF?

Seyad.- La fuerza para lanzar, o cómo cogerlo para recepcionarlos.

David.- La agilidad y la velocidad.

Seyad.- La rapidez.

Las opiniones del profesorado reflejan estar de acuerdo con el alumnado; los contenidos del área de EF que más importan a sus alumnos varones son los juegos y

deportes, en concreto se habla de deportes de equipo, donde se de el factor competición y para más singularidad, del fútbol.

ENTREVISTADORA.-Vamos a hablar a continuación sobre los contenidos de EF y te quería preguntar ¿qué contenidos crees que tienen más importancia para los niños dentro de la EF? Como por bloques ¿a qué le dan ellos, chicos varones, más importancia?

Chemi (36).- Pues evidentemente a todo el tema de juegos y deportes, todo lo que sea competir, ellos están metidos en esa cultura por lo tanto es lo que más les motiva. Sistemáticamente están pidiendo siempre que les dejes juego libre, que les dejes juego libre y sé que si eso sucediese pues el juego libre significa jugar a fútbol, eso es lo que significa. Ocupar el espacio central de la clase y dedicarlo a jugar al fútbol, eso es lo que harían y la importancia que ellos le dan.

Puntualmente algún maestro considera que todos los bloques de contenidos son igual de importantes para su alumnado varón exceptuando el de salud.

ENTREVISTADORA.- Hablamos ahora de los contenidos de la EF ¿qué contenidos crees que tienen más importancia para los chicos varones dentro de la EF? Por bloques de contenido...

José (43).- Hombre yo creo que todos, los chicos quitando un poco el bloque de salud que es el que menos valoran ellos, los demás contenidos creo que los valoran bastante.

Entre los motivos que llevan a sus alumnos a conceder más importancia a este tipo de contenidos se encuentran el interés que genera el deporte, el demostrar su habilidad ante otros y reafirmarse como varones, satisfacer la necesidad competitiva, el hecho de practicar deporte de forma extracurricular o la influencia social, familiar o mediática a la que están sometidos hace que los alumnos concedan mayor importancia a estos contenidos frente a otros según el profesorado.

ENTREVISTADORA.- Hablamos ahora sobre los contenidos de la EF. ¿Qué contenidos consideras que tienen más importancia dentro de la EF, para los chicos varones?

Enrique (50).- Para los chicos varones, lo que más les gusta son los juegos de equipo, están esperando que vengan juegos de equipo donde ellos consideran que pueden demostrar más esa validez suya como varones que son y se encuentran muy cómodos. Es cierto que también les gusta porque el juego sea más divertido y a lo mejor se diluyen esas dificultades que tengan en ese otro tipo de cosas que son más individuales, pero fundamentalmente es eso lo que buscan.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué contenidos crees que tienen más importancia para los chicos dentro de la EF?

Óscar (38).- Los deportes, sin ninguna duda, los deportes. Es más, para los chicos varones el fútbol sin ninguna duda.

ENTREVISTADORA.- ¿Por qué?

Óscar (38).- Porque estamos invadidos, estamos completamente invadidos a nivel social, a nivel informativo, a nivel familiar. Los niños y las niñas tienen que ser hinchas o seguidores de un equipo de fútbol y los papás, en muchos casos, su forma de “compartir” actividad con sus hijos e hijas es yendo al fútbol, viendo el fútbol en la televisión, leyendo el diario deportivo donde el 90% de la información está relacionada con el fútbol.

10.2.2.6. Contenidos de EF más trabajados

En este apartado se explican los resultados relacionados con los contenidos que trabajan habitualmente durante sus clases de EF. La mayoría de los maestros son conscientes de que no todos los contenidos se trabajan por igual en las programaciones, dando un mayor peso a los bloques de Juegos y Deportes y Habilidades y Destrezas. Algún maestro confiesa que a la hora de seleccionar unos deportes frente a otros, se hace un esfuerzo por elegir deportes alternativos o neutros que motiven por igual a chicas y chicos.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué contenidos son los que más trabajáis en vuestras clases de EF?

Fermín (39).- Hombre al tratarse del tercer ciclo, por los propios bloques siempre se le da más importancia a los pre-deportes o juegos en equipo, pero ya te digo que siempre hay hueco para el resto de bloques.

ENTREVISTADORA.- ¿Y cuáles priorizas en tu programación?

Fermín (39).- Hombre sí que intento meter unidades didácticas que intenten motivarles, no a chicos o a chicas, sino en general. Yo sé que tanto a chicos como a chicas les gusta el bádminton o los deportes de raqueta les gustan porque no están acostumbrados a hacerlo. O el hockey que son deportes alternativos que no están acostumbrados a hacerlos fuera del centro, igual que te decía antes del fútbol huyo de él.

Los bloques de contenidos que menor tiempo ocupan a lo largo del curso son el de Actividades Artístico-expresivas y el de Higiene y Salud.

ENTREVISTADORA.- ¿Tienen los diferentes bloques de contenido el mismo peso en tus programaciones?

Verónica (33).- No, es lo que te digo, simplemente es al final de las clases, sí que exijo que se traiga la bolsa de aseo y reviso en los baños quién se asea y quién no, pero creo que le doy más importancia al resto de bloques de contenido.

ENTREVISTADORA.- Y por ejemplo si ponemos en una balanza el bloque de actividades artístico-expresivas y el bloque de juegos y deportes ¿están equilibrados?

Verónica (33).- No, ese tampoco. Y me culpo porque a mí no me gusta y es cierto que lo evito y sobre todo en tercer ciclo evito eso. Lo intento hacer a través de otro tipo de juegos como en calentamientos y vueltas a la calma, pero es cierto que lo evito porque es un contenido que no controlo y me siento insegura con él.

ENTREVISTADORA.- O sea que los contenidos que más trabajas en tus clases de EF son los juegos y los deportes

Verónica (33).- Y habilidades

De forma puntual algún maestro opina que todos los bloques de contenido se trabajan por igual a lo largo del curso académico.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que de forma generalizada todos los bloques de contenido se trabajan por igual en las clases de EF, en las programaciones didácticas?

Nuria (28).- Sí, se intenta, por lo menos aquí se intenta. Yo creo que sí.

ENTREVISTADORA.- ¿Tienen los diferentes contenidos el mismo peso en tus programaciones?

Nuria (28).- Sí.

Los motivos que aluden los profesores especialistas en EF en elegir unos contenidos frente a otros hablan de la falta de dominio sobre cierto tipo de actividades que normalmente coinciden con las artístico-expresivas, de la comodidad del profesorado, de los intereses y gustos del docente, del sexo del docente, de los estereotipos sociales insinuando que la importancia cultural del deporte condiciona la elección de contenidos en la programación didáctica y de los intereses del alumnado.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que de forma generalizada todos los bloques de contenido se trabajan por igual en las programaciones didácticas?

Manuel (35).-No, yo mismo practico más habilidades y destrezas de todo tipo más que elementos de imagen y percepción porque también considero que me parecen más importantes en la etapa de Infantil, yo creo que los niños y las niñas de 1º si tienen una motricidad normal yo creo que es más trabajo de habilidades básicas y también intento buscar contenidos en los que pueda, en el poco tiempo que tenemos, conseguir la mayor actividad posible. Intento evitar actividades en las que haya demasiadas colas y demasiadas esperas, es lo que priorizo, que el tiempo que tengas de EF los niños estén moviéndose y sudando, a ser posible.

ENTREVISTADORA.- ¿Tienen el mismo peso los contenidos artístico-expresivos, por ejemplo, que las habilidades y las destrezas?

Manuel (35).-No porque también depende del profesor. También lo que a ti te guste es lo que acabas tendiendo a hacer porque te resulta más fácil, te resulta más fácil expresar, comunicar y enseñar algo que dominas y hacerlo con pasión que algo que no dominas, entonces hay veces que cambian las clases de EF dependiendo de quién la dé, y muchas veces, dependiendo del sexo del profesor también

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que de forma generalizada todos los bloques de contenido se trabajan por igual en las programaciones didácticas?

Chemi (36).- Una cosa es el papel y otra cosa es la realidad, la realidad de la pista, la realidad del gimnasio es diferente. El papel lo soporta todo, yo puedo tener la programación más bella del mundo sobre el papel pero luego llevarlo a la práctica es muy diferente, es muy diferente. Y yo creo evidentemente que no, que no se trabajan. En mi caso, siendo honesto, no los trabajo por igual ni en cantidad ni en calidad porque no tengo la misma preparación para dar una clase de ritmo que para

dar una clase de voleibol, por ejemplo, por poner un ejemplo. Y por otro lado el aprendizaje que ya traen ellos también influye y sus intereses también influyen.

Para los chicos no todos los contenidos tienen el mismo tiempo de dedicación, son conscientes de que los deportes ocupan un mayor peso en la programación didáctica y contenidos como expresión corporal no ocupan tanto.

ENTREVISTADORA.- Y ¿qué contenidos son los que más trabajáis en vuestras clases de EF? Hemos dicho los que más os importan a vosotros y ahora los que más trabajáis.

Álvaro.- El que más trabajamos, el tema este de baloncesto y luego también el atletismo.

ENTREVISTADORA.- Dedicáis el mismo tiempo a trabajar unos temas que a otros.

Ernesto.- A veces a algunos les dedicamos más tiempo.

ENTREVISTADORA.- Y ¿a qué temas les dedicáis más tiempo?

Ernesto.- No sé, depende...

Víctor.- Sobretudo el atletismo porque como vamos a las olimpiadas nos preparamos

Además del bloque de contenidos Juegos y Deportes, también trabajan a menudo la condición física, en especial la velocidad, y las Habilidades y Destrezas.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué temas son los que más trabajáis en EF, ya no los que son más importantes sino los que trabajáis durante más tiempo? ¿Trabajáis todos los temas por igual, dedicáis el mismo tiempo a trabajar todos los temas?

Todos.- No

Seyad.- Por ejemplo, la velocidad es la que más trabajamos.

David L.- Pues eso, el lanzamiento y el control de... para mover una pelota y así.

ENTREVISTADORA.- Y la expresión corporal ¿la trabajáis mucho? ¿Dedicáis mucho tiempo a trabajar expresión corporal?

Seyad.- En los calentamientos.

ENTREVISTADORA.- ¿En los calentamientos trabajáis la expresión corporal?

Julio.- No la solemos hacer.

10.2.2.7. Preferencia de actividades físico-deportivas según género

En la siguiente categoría se ha opinado sobre las preferencias que tienen las alumnas y los alumnos en la elección de actividades físico-deportivas. Ha existido un acuerdo mayoritario tanto del profesorado como del alumnado en que chicas y chicos prefieren actividades físico-deportivas diferentes. Las opiniones del alumnado reflejan

creencias estereotipadas al mencionar nuevamente que las chicas muestran desinterés por las actividades físicas que implican contacto y esfuerzo físico y que las chicas prefieren actividades físicas aceptadas socialmente a su género (bailes, saltar a la comba, voleibol...). Los chicos, a su modo de ver, suelen preferir deportes de equipo.

ENTREVISTADORA.- ¿Existen diferencias entre los temas de EF que prefieren los chicos y los que prefieren las chicas?

Todos.- Sí

ENTREVISTADORA.- ¿Por qué?

Borja.- Pues que a las chicas les interesan más otros juegos tipo Bádminton, voleibol que el fútbol porque no tienen contacto ni nada y es sólo mover una raqueta.

Marcos.- Yo creo que sí, lo mismo que Borja que hay juegos que las chicas prefieren porque son de menos esfuerzo. Y como los chicos tienen más fuerza física...

Jorge.- Sí, porque las chicas son más de deportes que sean de moverse poco porque para correr... les cuesta.

Alberto.- Sí porque algunos juegos que hacemos los prefieren porque son de saltar a la comba y más cosas.

Raúl.- Sí, es que algunos juegos las chicas... prefieren juegos que no hay que moverse, saltar a la comba.

Por otro lado, también se encuentran opiniones aisladas de chicos que consideran que tanto chicas como chicos prefieren el mismo tipo de actividades físico-deportivas o que también existen chicas que se encuentran motivadas hacia actividades físico-deportivas donde haya que esforzarse.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que existen diferencias entre los temas de EF que prefieren los chicos y los que prefieren las chicas?

Carlos.- Sí

Andrés.- Yo creo que no, que hay muchas chicas que les gustan lo que a nosotros.

Carlos.- Pero a muchas otras no.

Andrés.- Pues en mi clase hay bastantes que les suele gustar lo que hacemos, tenemos más o menos los mismos gustos en el deporte.

La creencia generalizada del grupo de maestras y maestros entrevistados coincide en parte con las opiniones de sus alumnos al pensar que las chicas muestran preferencia por las actividades artístico-expresivas y por los juegos de agilidad y los chicos lo hacen por los deportes de equipo, como el fútbol, donde se de competición y

por las habilidades y destrezas. Para los maestros estas diferencias se acentúan a medida que el alumnado crece y en alguna ocasión se intentan combatir ofreciendo un programa didáctico con deportes neutros en el que se parta de una igualdad en cuanto al nivel de habilidad.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que existen diferencias entre los contenidos de EF que prefieren los chicos y los que prefieren las chicas?

Enrique (50).- Sí, eso sí que es evidente porque yo presento un paquete que es general durante todo el año y cuando se acerca, como es ahora, hay infinidad de niñas que vienen a decirte cuándo empezamos los bailes y hay niños que dicen "No, por favor, no empecemos los bailes" y cuando es al revés pues lo mismo, o sea que está clarísimo. Y eso que te hablo de grupos grandes, de la generalidad, no sólo te hablo de un grupito.

ENTREVISTADORA.- ¿Cuáles crees que son los motivos de esas diferencias?

Enrique (50).- Pues lo que decimos, los intereses, los intereses fundamentalmente. Tú vas al recreo y ves, que es el momento en que ellos eligen el juego libre, y ves prácticamente toda la pista utilizándola para el fútbol, juegos de equipo de chicos, alguna chica se mete. Las chicas están en sus rinconillos por ahí haciendo carreras, juegos de persecución, cosas de agilidad, cuando toca movimientos de estos gimnásticos... y entonces es evidente. Cuando ya llegan a clase de EF pues lo que exige cada uno es lo que mejor se le da.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que existen diferencias entre los contenidos de EF que prefieren los chicos y los que prefieren las chicas?

Francisco (51).- Sí, sí la hay lo hemos comentado antes. Aunque yo creo que el hecho de que la tendencia de muchos profes de practicar actividades en que no haya esa diferenciación, hace que todos tengan un interés más centrado en ello y dejar un poco los deportes estos de masas aparte, donde unos son más diestros que otros desde el principio.

Cuando se les ha invitado a reflexionar sobre los motivos por los que chicas y chicos eligen actividades físico-deportivas diferentes, los alumnos han aludido a la diferencia de intereses, en el mejor de los casos, y nuevamente a estereotipos de género como la falta de condición física, la falta de esfuerzo o la falta de motivación hacia las actividades físico-deportivas por parte de sus compañeras.

ENTREVISTADORA.- ¿Por qué? ¿Qué diferencias hay, cuáles crees que son los motivos? ¿Por qué los chicos eligen unas cosas y las chicas eligen otras?

Alex2.- Porque a algunos les gustarán unos y a otras les gustarán otras.

ENTREVISTADORA.- ¿Cuáles son los motivos por los que las chicas prefieren cosas tan diferentes a los chicos?

Sergio.- Pues que son chicas.

Marcos.- Pues que no se esfuerzan tanto, no están tan acostumbradas a correr.

Borja.- Que los chicos le echan más motivación que las chicas y a las chicas como que les da un poco igual el juego.

Roberto.- Igual que Marcos, no se esfuerzan tanto.

De forma puntual se ha aludido a la importancia de la apariencia física por parte de los chicos como motivo que justifica la diferente elección de actividades físicas.

ENTREVISTADORA.- ¿Y cuáles son los motivos por los que los chicos preferís unos temas tan diferentes a las chicas?

Saúl.-Porque hay otros gustos, por ejemplo, a mí me gusta el fútbol pero a las chicas a lo mejor no porque tienen que correr mucho.

Mauri.- A nosotros los chicos nos gusta más el deporte que a ellas porque a nosotros nos gusta más enseñar nuestro cuerpo, hacer muchas cosas físicas para que después se enseñe (el cuerpo), pero a mí me dice mi madre que para gustos son los colores.

Los motivos que justifican las diferentes preferencias en la elección de actividades físico-deportivas según el profesorado aluden a los intereses individuales pero también a la autocapacidad de logro percibida, es decir, si los alumnos perciben que tienen cierto nivel de habilidad en una actividad físico-deportiva eso les va a llevar querer seguir practicándola. Otro de los motivos señalados es la influencia cultural o el condicionamiento social al que estamos sometidos por formar parte de la sociedad en que vivimos.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que existen diferencias entre los contenidos de EF que prefieren los chicos y los que prefieren las chicas?

Manuel (35).- ¿Si hay diferencias? Sí, sí que las hay.

ENTREVISTADORA.- ¿Cuáles crees que son los motivos?

Manuel (35).-Los motivos, algunos personales, otros de capacidad física porque el que se ve capaz, cualquier cosa que se te da bien normalmente te gusta hacerla. Muchas veces lo que practicas, cuando practicas algo se te acaba dando bien y cuando se te da bien disfrutas haciéndolo, cuando a alguien se le da algo mal, sea un chico o una chica, tiende a no hacerlo. Y luego también, evidentemente, la sociedad, lo que te han impulsado a hacer, lo que te han obligado a hacer, lo que te han dejado hacer porque también sé de muchas chicas que les hubiera encantado hacer deporte pero no les han dejado los padres o ellas quieren hacer deporte pero se lo cortan de raíz, entonces nunca han llegado a practicarlo y es una mezcla entre lo que se te da bien, de lo que te gusta y lo que te han enseñado o dejado.

10.2.2.8. Motivos que impulsan la Práctica de AFD en Chicos

Cuando se invita a los alumnos a reflexionar por los motivos que les llevan a practicar actividad físico-deportiva, las opiniones más utilizadas hablaban sobre la

importancia del aspecto físico entendido este como desarrollo muscular de fuerza y resistencia. Además también se alude a la competición, al interés por el deporte y a la salud.

ENTREVISTADORA.- Ahora quiero que me comentéis cuáles son los motivos que os llevan a practicar deporte.

Sergio.- Ser más fuerte, tener más músculos.

Jorge.- Tener más físico, un cuerpo más sano.

Marcos.- Yo practico fútbol porque a mí me gusta, sé que lo puedo practicar porque estoy... estás sano, fuerte...

Raúl.- Fútbol, por ejemplo, porque a unos les gusta jugar a fútbol, yo juego a fútbol.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo?

Raúl.- Que si a mí me gusta hacer algo, yo lo hago.

ENTREVISTADORA.- Entonces, ¿cuál es el motivo por lo que lo haces? ¿Porque te gusta?

Raúl.- Sí.

ENTREVISTADORA.- Hablaremos ahora de los motivos por los que practicáis actividad física y deporte ¿qué os motiva la práctica de actividad físico-deportiva, es decir qué os lleva a hacer deporte?

Fernando.-La musculatura, que marques musculito.

Alex.-Yo lo hago pues porque me gusta divertirme, correr, estar al lado de un balón.

Saúl.-Pues lo mismo que Alex.

Mauri.- A mí me gusta la competitividad.

Kevin (Indiferenciado; Participa AFD).- Hay deportes que me gustan y hay deportes que no.

ENTREVISTADORA.- ¿Y cuáles son los motivos por los que practicas esos deportes que practicas?

Kevin (Indiferenciado; Participa AFD).- Porque en unos eres mejor y en otros eres peor.

De forma menos extendida otros alumnos nos han comentado que las causas que les llevan a practicar actividad físico-deportiva son mejorar las habilidades deportivas o motivos más sociales del tipo relacionarse con los iguales o hacer amigos.

ENTREVISTADORA.- Vale, deportes de equipo ¿puede ser? Vamos a hablar ahora de los motivos que os llevan a hacer deporte, ¿por qué practicáis deporte?

Diego.- Para estar sanos y poder tener de mayor... poder vivir más años.

David.- Para tener una salud buena.

Ahmed.- Para tener más habilidad.

David L.- Para divertirse y para tener las habilidades de ese deporte.

José Luis.- Para divertirme

ENTREVISTADORA.- O sea que digamos que la niñas con enfermedades por su gordura, por su obesidad no les gusta moverse y a las que están bien les gusta moverse. Vamos a hablar ahora de los motivos por los que hacéis actividad física o deporte. ¿Por qué practicáis deporte? ¿Qué os lleva a practicar deporte?

Óscar.- El fútbol porque...

ENTREVISTADORA.- No digo qué deportes practicáis sino porqué practicáis deporte. Cuáles son las causas

Óscar.- Es bueno para la salud, otra vez, para hacer físico...

Andrés.- Yo creo que es importante porque tienes que hacer ejercicio para la salud y yo porque jugando al fútbol me lo paso muy bien y disfruto.

Sergio.- Aprendes a estar en equipo.

La perspectiva del profesorado refleja que chicas y chicos practican actividades físico-deportivas por diferentes motivos, ellos lo hacen movidos por el interés y la diversión de la actividad elegida fundamentalmente aunque también por aspectos sociales, por mejorar el aspecto físico, mejorar el nivel de habilidad, movidos por la competición o por una posible salida profesional futura.

ENTREVISTADORA.- Hablamos ahora sobre los motivos que impulsan la práctica de la actividad físico-deportiva, ¿crees que los motivos que llevan a las chicas y a los chicos a realizar actividad físico-deportiva son los mismos?

Fermín (39).-Pues no, yo creo que no, a los chicos es porque les gusta, les atrae, les divierte y a las chicas a lo mejor buscan otros motivos, o si no es en EF o en el colegio algunas, algunas igual no harían. O en el recreo hay chicas que simplemente están charlando o paseando, no buscan una actividad física como tal.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué causas motivan la práctica en chicos?

José (43).- El sentirse bien, pues eso, el tener un cuerpo atlético, el tener capacidad para resolver un problema motriz, un juego, lo que sea.

10.2.2.9. Motivos que impulsan la práctica de AFD en Chicas

La siguiente categoría trata sobre los motivos por los que las chicas practican actividades físico-deportivas. Aquí se ha encontrado división de opiniones, la mitad de los alumnos considera que chicas y chicos practican actividad físico-deportiva por diferentes motivos aludiendo como causas más frecuentes la diversión, motivos sociales

como hacer amigas o estar con ellas, la preocupación por la apariencia física como estar delgada, el interés por cierto tipo de actividades deportivas o la obligatoriedad de la asignatura de EF.

ENTREVISTADORA.- ¿Los motivos por los que las chicas practican deportes creéis que son los mismos que los vuestros?

Todos.- No.

Borja.- Las chicas lo hacen más por diversión, no porque se quieran hacer más fuertes o tener más físico.

Sergio.- Los chicos se motivan más para conseguir un reto, las chicas no es más que para divertirse y jugar y hacer amigas.

Marcos.- Las chicas lo hacen para jugar, los chicos es para prepararse.

Las opiniones de los maestr@s también aluden a las mismas causas entre ellas los aspectos sociales del ejercicio físico, la importancia del aspecto físico, la diversión, el mostrar sus habilidades ante los demás o la obligatoriedad de la asignatura.

ENTREVISTADORA.- ¿Y en las chicas?

José (43).- En las chicas yo creo que es más socializante, aunque también no quita que su implicación por el gusto por tener un cuerpo bonito y sano también.

Sin embargo, la otra mitad de alumnos opina que tanto chicos como chicas practican actividades físico-deportivas por motivos similares, siendo estos la diversión y la mejora de la salud, principalmente.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que los motivos que os llevan a practicar actividad física son los mismos en las chicas que en los chicos?

Álvaro.- No

Alex2.- No se sabe eso.

Víctor.- Pues puede ser porque a las chicas les divierte hacer un deporte y a los chicos también les divierte.

También se han encontrado opiniones de algunos maestr@s de EF que reflejan que los motivos que llevan a su alumnado femenino y masculino a practicar actividades físico-deportivas son los mismos. Aluden al interés por la actividad elegida y a la autopercepción de logro.

ENTREVISTADORA.- Hablamos ahora de los motivos que van a impulsar la práctica del deporte o de la actividad física. ¿Crees que los motivos que les llevan a practicar actividad físico deportiva son los mismos?

Verónica (33).- Hombre yo creo que sí, el motivo principal de elegir el deporte que quieren practicar es que les guste, y que se sientan cómodos con ese deporte y que se les de bien.

Otros maestr@s especialistas en el área expresan que a estas edades la motivación no es inherente al individuo, sino que nace como fruto de la presión del entorno inmediato ejercida principalmente por la escuela y por las familias.

ENTREVISTADORA.-Vamos a hablar ahora de los motivos que impulsan la práctica del deporte. ¿Crees que llevan a vuestras alumnas y alumnos a practicar actividad físico deportiva son los mismos?

Francisco (51).- La escuela es posible que tengan mucha culpa de que realicen unos u otros. Y luego fuera, no sé cómo será si las chicas se dedican más a uno y los chicos más a otro.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué causas son las que motiva la práctica en chicos? O sea ¿qué es lo que les motiva practicar deporte?

Francisco (51).- Está muy claro que si hay asociaciones de padres donde el fútbol es fundamental, pues está claro que los niños practican fútbol, si las asociaciones de padres se inclinan como se están inclinando actualmente por otro tipo de actividades se hacen otro tipo de actividades, lo que pasa es que siempre va seccionado, chicos por un lado, chicas por otro. Sí que es verdad que ahora se cogen monitores de danza, pero donde están apuntadas niñas, solamente niñas y en fútbol niños, entonces ahí están los motivos...

Finalmente, antes de terminar con esta categoría es necesario explicar que en las entrevistas mantenidas con el profesorado se propusieron motivos concretos por los que sus alumnas y alumnos podrían sentirse interesados hacia la actividad física. Algunos de los motivos propuestos han suscitado cierta controversia, son el caso del peso y la imagen corporal y el mejorar la agilidad y la flexibilidad. Las opiniones están divididas entre los que consideran que se trata de motivos elegidos por las chicas para practicar actividad físico-deportiva y los que opinan que serían motivos elegidos tanto por chicas como por chicos, en el caso del peso y la imagen corporal. En el caso de mejorar la agilidad y la flexibilidad los hay que piensan que ni chicas ni chicos elegirían este motivo para practicar actividad físico-deportiva. El caso del motivo aumentar la fuerza y la resistencia muscular es similar a este último pero la controversia aparece en considerarlo un motivo elegido principalmente por chicos.

ENTREVISTADORA.-Te propongo una serie de motivos y me dices si te parecen que son motivos que justifican la práctica de chicas, chicos o ambos por igual. El peso y la imagen corporal...

Óscar (38).- Para chicas, o sea es algo que motiva a algunas chicas a participar y creo que a muchos menos chicos.

ENTREVISTADORA.- ¿Mejorar la agilidad y la flexibilidad?

Óscar (38).- Las chicas.

ENTREVISTADORA.- ¿Aumentar la fuerza y la resistencia muscular?

Óscar (38).- Los chicos.

ENTREVISTADORA.- Te digo diferentes motivos que pueden impulsar la práctica y me vas comentando si te parece que los dos sexos le dan la misma importancia. El peso y la imagen corporal, ¿hacen deporte por este motivo igual los chicos que las chicas?

Verónica (33).- Yo creo que hoy en día sí.

ENTREVISTADORA.- Mejorar la agilidad y la flexibilidad

Verónica (33).- No tampoco creo que sea el motivo para que elijan el deporte.

ENTREVISTADORA.- Aumentar la fuerza y la resistencia muscular

Verónica (33).- Yo creo que tampoco lo ven. Tanto la amistad como este último de la resistencia y la fuerza, quizá se den cuenta según va avanzando el tiempo y les preguntas dicen "¡o, mira cuántos amigos que he hecho en el equipo de fútbol o de baloncesto" pero no son conscientes hasta que no pasa el tiempo. Y con la mejoría en la resistencia y demás igual.

La mayoría de los profesores piensan que tanto la diversión y el bienestar como el hacer amigos son los motivos que tanto chicas como chicos eligen para practicar actividades físico-deportivas independientemente del sexo al que pertenezcan.

ENTREVISTADORA.- ¿Diversión y bienestar?

José (43).- Ambos.

ENTREVISTADORA.- ¿Hacer amigos?

José (43).- Yo pondría ahí a ambos también.

Sin embargo en el caso de la prevención y la salud y el tener desafíos que lograr la mayoría del profesorado opina que son motivos que ni chicas ni chicos elegirían para hacer actividades físico-deportivas, sino que atenderían más a los intereses de sus progenitores o de alumnos mayores.

ENTREVISTADORA.- ¿La prevención y la salud?

Chemi (36).- Poco, más bien eso es un discurso más de las familias.

ENTREVISTADORA.- Y ¿tener desafíos que lograr?

Enrique (50).- Desafíos que lograr... O sea practicar deporte para vencer desafíos pues no es una cuestión que les importe mucho, pero si no les importa es a los dos igual.

Por último, en el caso de la competición existe un acuerdo en que sería un motivo elegido prioritariamente por chicos a la hora de practicar deporte.

ENTREVISTADORA.- ¿Competición?

Fermín (39).-Sobre todo yo creo que los chicos, los chicos son más competitivos que las chicas.

ENTREVISTADORA.- ¿La competición?

Enrique (50).- Esa ya quizá menos. La competición los chicos la llevan como una especie de gen ahí metido dentro. Yo se lo tengo que estar constantemente quitando, las chicas no tanto, las chicas no se las ve...

10.2.2.10.- Género y Elementos Curriculares

La presente categoría y todas las siguientes de esta dimensión han surgido única y exclusivamente de las entrevistas realizadas al profesorado de EF. En este apartado se ha investigado sobre la forma en que el profesorado incluye la temática del género en sus clases en todos los sentidos, sea a nivel explícito a través de objetivos, criterios de evaluación o unidades didácticas, sea a nivel implícito por medio de la metodología de trabajo. La mayoría afirma trabajar de una forma metodológica a través de la organización de los grupos, no cediendo a la petición del alumnado a segregarse por género. Otros consideran que el género se trabaja de una forma implícita, transversalmente a lo largo de todas las unidades didácticas y a través de la selección de contenidos libres del sesgo de género.

ENTREVISTADORA.- En tu programación, ¿incorporas la temática del género a nivel de objetivos, UU.DD, metodología o evaluación?

Enrique (50).- La temática del género ¿a qué te refieres?

ENTREVISTADORA.- Pues a trabajar el género expresamente, incluir la coeducación dijéramos...

Enrique (50).- Sí, pero así directamente como un contenido no. Implícitamente sí, porque en todos los deportes ya les he enseñado lo que es la palabra coeducación. Por ejemplo, hace poco hemos trabajado el Floorball y el Floorball se lo he enseñado precisamente porque es un deporte coeducativo, igual que son los deportes alternativos, entonces cada vez que hago un deporte alternativo les indico que es coeducativo y ahí arranca esa explicación de decirles porqué, cuándo empieza, qué objetivo tiene trabajar este deporte. Como eso sí, pero así implícito en el deporte.

ENTREVISTADORA.- En tu programación ¿incorporas la temática del género a nivel de objetivos, unidades didácticas, metodología o evaluación, explícitamente?

José (43).- No, no. No lo meto, sí que lo tengo en cuenta a nivel metodológico intento no separar a chicos y chicas aunque también me gusta que lo prueben y vean las diferencias para que ellos también valoren que los grupos sean mixtos, pero cuesta mucho, mucho que se mezclen entre ellos, sobre todo a partir de tercero, ya es exagerado.

Alguno de los maestros entrevistados confiesa incluir objetivos relacionados con la igualdad de género en sus unidades didácticas pero vislumbran la necesidad de incluir programas o acciones prácticas que materialicen la teoría.

ENTREVISTADORA.-Particularmente en tu programación ¿incorporas la temática del género a nivel de objetivos, unidades didácticas, metodología o evaluación?

Chemi (36).- Vuelvo a decir que el papel lo soporta todo lo que pasa es que luego a ver cómo lo hago... No yo no creo que pueda estar muy satisfecho con lo que hago, evidentemente tengo que reflexionar mucho más sobre ello y no solo yo sino a nivel "corporativo", colegiado, a nivel del equipo de docentes del colegio porque en una cuestión con una naturaleza tan social como esta los profesores de EF tenemos candente ese problema porque en las clases de EF se muestran tal y como son, de forma espontánea en sus relaciones sociales, entonces ahí es dónde podemos ver aflorar el conflicto del género, segundo poderlo reflexionar en el mismo momento donde surge. Por lo tanto deberíamos sistematizarlo mucho más porque, vale, con los objetivos de las programaciones y eso está muy bien, pero hay que bajarlo a la práctica y aplicarlo, aplicarlo en todos esos momentos que hablábamos antes, cómo equilibrar la formación de los grupos, cómo hacer partícipes a los chicos y a las chicas, pero dando un paso más allá y viendo la atención a la diversidad y la inclusión como algo más general ya no solamente chicos y chicas, a los más hábiles de los que no lo son tanto, a los que tienen estos intereses con los que tienen aquellos y no dar un menú en el que permanentemente los relegados siempre sean los mismos.

10.2.2.11. Relación maestr@ de EF y alumno

A lo largo de las siguientes líneas se intenta definir las características principales que definen la relación de las maestras y maestros de EF con sus alumnos varones. La mayoría considera que no existen distinciones entre el trato que ofrecen a sus alumnas y a sus alumnos caracterizándose esta relación por ser cercana a la par que autoritaria haciendo cumplir las normas, flexible, cordial, basada en la confianza, en el cariño, en la naturalidad y en el respeto.

ENTREVISTADORA.- Vamos a hablar de las diferencias de trato por parte del docente, de la relación maestro/alumno. Describeme la relación que estableces en el aula con tus alumnos chicos, ¿qué características dirías que presenta?

Enrique (50).- La relación con mis alumnos chicos yo intento que sea la misma que la de las chicas. Pero sí que es cierto que los componentes estos que son nocivos, que los tienen por ser chicos o porque se demuestra que por ser chicos los tienen, intento minimizarlos pero el trato que tengo es igual. Es un trato bastante cordial, donde haya un tema de confianza, hago que intenten ser

naturales, sea bueno o sea malo, luego ya iré diciendo yo si la cosa va bien o va mal pero en principio es así.

Algunos maestros y maestras observan diferencias en el trato que ofrecen a su alumnado, interviniendo en más ocasiones en la resolución de conflictos con las chicas y creando un clima de mayor confianza. Sin embargo con los chicos se ofrece mayor distancia al establecer un clima de respeto.

ENTREVISTADORA.-Vale, vamos a hablar ahora sobre la relación maestro/alumno, sobre la relación que estableces con ellos en el aula. Descríbemela, por favor, con características. ¿Qué características dirías que presenta la relación que estableces en el aula con tus alumnos chicos?

Nuria (28).- Pues sobre todo a principio de curso establecer unas normas, hablar con ellos, ellos saben lo que tienen que hacer en todo momento. Yo les dejo mucha libertad en cuanto a comportamiento digamos pero saben que les estoy observando en todo momento. Ellos son los que se... Si con ellas hay un clima de confianza, con ellos de respeto. Ellos son los que se van regulando, ellos mismos.

10.2.2.12. Diferencias de trato del maestr@ de EF según el género

Esta categoría está muy ligada a la anterior, la mayoría del profesorado vuelve a incidir en que no existe diferenciación por género en el trato que dan a su alumnado durante las clases de EF, insisten en que las diferencias atienden al individuo no al sexo del mismo.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que existen diferencias en el trato que reciben del profesor las niñas y los niños durante las clases de EF?

José (43).- Diferencias en el trato, yo en mi clase no, creo que no.

ENTREVISTADORA.- ¿Y entre los propios chicos varones crees que hay diferencias?

José (43).- Hombre el trato está un poco personalizado, depende de los chavales, no puedes tratar igual al niño que es cohibido, que le cuesta mucho mostrarse igual que a uno que es el líder y va de sobrado y que se las sabe todas.

Aún así otro grupo de maestros piensa que las chicas y los chicos reciben un trato diferenciado poniendo de manifiesto a los chicos a menudo se les exige más en el área o que hacia las chicas se da un sentimiento paternalista que no ayuda a la igualdad de trato. Los motivos por los que se da esta diferencia de trato reflejan un pensamiento estereotipado del profesorado.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que existen diferencias en el trato que reciben del profesor las niñas y los niños durante las clases de EF, en general?

Enrique (50).- Yo pienso que sí, la idea que yo tengo. Seguramente yo también haya hecho lo mismo, no voy a decir yo que no lo sea yo. Pero yo creo que hay un sentimiento, hay como una especie de idea paternalista sobre todo en los profesores de Primaria, que la tenemos en general con todos los niños, pero a veces con las niñas, no sé si es porque tenemos esa idea de que son más frágiles o lo que sea que intentamos cualquier cosita que les pasa en la clase o cualquier dificultad que tienen pues se lo hacemos llevar de otra manera. También depende de la niña o del niño que esté teniendo dificultades. Yo suelo ser muy dado a centrarme en esos niños que necesitan ayuda y digo niños y digo niñas, pero sí que es cierto que cuando veo niñas que tienen una especial dificultad por ser niñas, porque sí que lo hay, no me gusta ser sexista pero sí que hay niñas que por ser niñas, por la educación, por su forma física o por lo que sea o porque no se han dedicado nunca a esto necesitan más ayuda y me gusta estar más encima. Entonces eso parece a lo mejor desde fuera que es un trato diferente, pero yo no lo veo así.

10.2.2.13. Expectativas de los chicos hacia el maestr@ de EF

En el siguiente apartado se investiga sobre lo que espera el alumnado varón de sus maestros y maestras de EF bajo la perspectiva del profesorado. Los maestros y maestras no tienen claro qué es lo que esperan sus alumnos varones de ellos como docentes pues las respuestas no son unánimes sino que se reparten entre opiniones muy variadas de lo que a ellos les puede parecer. Algunos creen que se espera un modelo deportivo en el que fijarse para aprender las habilidades relacionadas con el área o alguien que apruebe y valore su nivel de habilidad. Otros opinan que los chicos buscan alguien que se ajuste a sus pensamientos estereotipados para reafirmar su identidad, siendo mejor valorado un maestro del mismo sexo que ellos.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué consideras que esperan de tu comportamiento como profe de EF los chicos varones?

Óscar (38).- Yo creo que es algo que no se plantean, supongo que es algo inconsciente, yo creo que ellos esperan un profesor hábil, fuerte, pues un poco todos esos adjetivos que le habíamos puesto antes a lo que ellos piensan que es la masculinidad, entonces que le guste el fútbol, que le gusten los deportes, incluso que a veces juegue con ellos y por ser el mayor, por ser el profe pueda ser más hábil que ellos y ellas, creo que es eso.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que esperan las chicas lo mismo que lo que esperan ellos de ti como profe de EF?

Aurora (30).- Yo creo que esperan, lo que te digo, que te lleves bien con ellos y tal pero lo chicos a lo mejor tienden, yo lo que veo que hasta que no te conocen prefieren un profesor chico de EF que a una profesora chica, luego en el momento en que te conocen les da igual, pero sí.

Otros centran sus respuestas en características vinculadas a la docencia como explicaciones claras, participación activa y lúdica del maestro, clases con un alto nivel de intensidad física que respondan a sus intereses.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué esperan de ti los chicos?

José (43).- Sobretudo un clima distendido, que seas una persona abierta, que seas una persona dialogante y sobretudo, en gran medida, que les metas caña, no pueden estar parados, les gusta "Jo profe y ahora expresión corporal y ahora baila, vaya rollo" no ellos quieren movimiento y tal, sobre todo los chicos.

Algún profesor hace referencia a la autoridad como característica que los alumnos esperan del maestro de EF entendiéndose como persona que hace cumplir las normas establecidas.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué consideras que esperan los chicos en el comportamiento del profesor en las clases de EF? ¿Qué crees que esperan ellos de ti?

Fran (31).- Pues un comportamiento correcto, adecuado, que es lo que se le pide. En cuanto al respeto de las normas, a dejar las cosas claras y estrictas "Esto es así y así y así"

10.2.2.14. Expectativas de las chicas hacia el maestr@ de EF

Al referir la misma pregunta hacia el otro sexo la mayoría de las respuestas sí que han coincidido en reflejar que chicas y chicos esperan cosas muy parecidas del docente especialista en EF, entre ellas, clases divertidas, una relación cordial, distendida o cercana, facilitador de aprendizajes motrices y que vele por el respeto de las normas.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que esperan lo mismo los chicos que las chicas de ti?

Verónica (33).- Es que claro ¿de mí o de las clases de EF?

ENTREVISTADORA.- No, de ti, como profesora de EF.

Verónica (33).- Entiendo que esperarán lo mismo chicos y chicas, e imagino que lo que esperan es pasárselo bien, que de unas clases divertidas, dinámicas y que sea agradable con ellos.

Sin embargo también nos encontramos con opiniones que siguen apuntando una diferenciación en las expectativas hacia el docente de la EF. Algunos declaran no saber bien lo que sus alumnas esperan de ellos, otros creen que las alumnas buscan en la figura del profesor cierta empatía o sentirse comprendidas a nivel emocional.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que es lo mismo que esperan de ti las chicas? ¿Qué esperan de ti ellas?

José (43).- No, es diferente. Las chicas esperan más cercanía, más que las escuches, incluso sus problemas más internos del grupo, y claro el problema de nuestra profesión es que no tienes tiempo para todo y sí que te gustaría, pero no puedes.

De forma puntual se piensa que las chicas buscan en el docente una figura que actúe como compensador de desigualdades y que complazca sus intereses.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que es diferente de lo que esperan de ti las chicas?

Óscar (38).- Puede ser que sí. Sí que creo que, a veces, algunas chicas necesitan o esperan que cuando haya situaciones de desigualdad sea una persona que ayude en ese conflicto en ese conflicto o en esa desigualdad. No sé exactamente cómo explicarme, pero sí que, a veces, esperan esa ayuda frente a que algunas de ellas no se sientan tan hábiles como algunos de ellos.

10.2.2.15. Expectativas del maestr@ de EF hacia el alumnado

En esta categoría nuevamente se intentan reflejar las diferencias entre géneros que habitualmente se suelen dar a nivel de expectativas con los resultados en el área de EF. Las opiniones recogidas son de diversa índole, entre ellas y mayoritariamente, los que consideran que se espera lo mismo de las chicas que de los chicos en el área pues no es cuestión de género sino del individuo en cuestión.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que el profesorado de EF espera los mismos resultados de las chicas que de los chicos en la asignatura?

Óscar (38).- Es muy aventurado por mi parte valorar al profesorado en general. Creo que el profesorado de EF está mucho más sensibilizado con la igualdad y creo que esperan lo mismo, sí. Que buscan que niños y niñas se desarrollen desde donde partan hasta donde puedan llegar, entonces creo que es muy importante en esta igualdad. Pero sí que es verdad que hay una parte anclada en distintas valoraciones, distintas evaluaciones y distintas consecuciones de objetivos.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que el profesorado de EF espera los mismos resultados de las chicas que de los chicos?

Francisco (51).- Eso va por porcentajes, pero ya hay chicos y chicas que hacen las cosas muy bien. A ver, dependiendo de punto de vista de los objetivos nuestros. De forma general no lo sé, casi me preocupa que haya un grupo de chicos o un grupo de chicas que no consiguen los objetivos a lo mejor, porque los objetivos están mal planteados, no mal planteados pero sí que establecemos una relación entre el planteamiento del objetivo y que ese objetivo tiene que ser de forma general y yo creo que lo que hay es que particularizar. A mí me preocupan los niños y las niñas, tanto niños como niñas que se ve que no tienen unas aptitudes determinadas para seguir un currículum establecido con respecto a la norma. Y en EF más, si tú les pones que los objetivos tienen que ser 10 vueltas para todo el mundo eso es absurdo, yo me estoy dando cuenta de que eso es absurdo, porque hay niños y niñas que no tienen las capacidades suficientes de por sí para hacer 10 vueltas, con lo cual deberíamos tender, o yo siempre tiendo a intentar superarse a uno mismo, y eso sí que me importa.

Algunos consideran que no se esperan los mismos resultados de las chicas que de los chicos en el área, al mostrar las chicas una actitud de menor esfuerzo hacia las actividades propuestas en clase.

ENTREVISTADORA.- Vamos a hablar de las expectativas, ¿crees que el profesorado de EF espera los mismos resultados de las chicas que de los chicos en la asignatura?

Enrique (50).- No, yo esperarlos no los espero, hay que ser realista. Tú haces una evaluación inicial del grupo de niños que tienes y sabes que hay unas expectativas generales pero las niñas, muchas, no las van a cumplir, no van a llegar. Primero tienen el problema de partida de esa evaluación inicial, y luego en el camino te vas a dar cuenta de que el nivel de esfuerzo y el nivel de trabajo no es el mismo. Yo en ese sentido sí que veo dificultad entre sexos, entre chicos y chicas.

Y los que entran en contradicción sugiriendo que se esperan los mismos resultados pero a la par se espera más del género masculino.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que el profesorado de EF espera los mismos resultados de los chicos que de las chicas en la asignatura?

Fran (31).- Sí, yo creo que sí, que en general sí. Pero ya te digo que a los chicos al final y sobre todo a los que realizan algo, están en actividades y tal, eres más exigente, a los que están en las típicas selecciones y tal y son muy buenos se les exige mucho porque estás viendo ahí quizás un valor en potencia de cara al futuro en el deporte.

10.2.2.16. Evaluación de la EF según el género

En cuanto a la forma de evaluar la asignatura la mayoría de las opiniones reflejan que en cuestiones evaluativas no se tiene en cuenta el género, evaluando de la misma manera a las alumnas que a los alumnos. Las diferencias estriban en los individuos no a nivel de género.

ENTREVISTADORA.- ¿Evalúas de la misma manera a unas y a otros?

Francisco (51).- Sí, pero me preocupa la norma, yo evaluar sobre la norma cada vez lo abandono más. Sé que evaluar sobre uno mismo es más difícil, pero evaluar sobre la norma me preocupa cada vez menos.

Puntualmente se recoge alguna opinión que declara explícitamente que a chicas y chicos se les evalúa de diferente forma.

ENTREVISTADORA.- ¿Evalúas de la misma forma a unas y a otros?

Aurora (30).- Sí, evaluar... hacen lo mismo, sí, pero tienes en cuenta, siempre tienes en cuenta que uno es un chico y el otro es una chica.

A modo de síntesis se detallan a continuación los resultados más significativos de la dimensión que se acaba de estudiar: “Identidades Masculinas y Estereotipos de Género en las actividades físico-deportivas”:

- Se sigue manteniendo el estereotipo de que los chicos muestran mayor interés hacia las actividades físico-deportivas que las chicas aún así en todos los grupos de discusión hay participantes que conocen a compañeras que muestran el mismo interés que sus iguales varones.
- El área de EF es considerada una asignatura importante para los chicos argumentando motivos como la salud, el aspecto físico, la diversión que proporciona y la mejora en el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades motrices. Sin embargo el profesorado considera que los motivos por los que les resulta importante esta asignatura a sus alumnos se vinculan con la demostración de habilidades motrices ante el grupo de iguales y el sentimiento de superioridad en la asignatura. Los alumnos que no consideran importante el área a menudo son excluidos socialmente.
- Los conflictos que frecuentemente aparecen durante las clases de EF se derivan de la alta competitividad y de la dificultad para respetar las normas. Habitualmente estos conflictos se abordan de forma agresiva y poco dialogada. Sin embargo sí es habitual que el alumnado femenino recurra al diálogo como fuente de resolución de conflictos.
- Se mantienen algunos estereotipos de género tales como que las chicas rehúsan actividades físico-deportivas que exijan esfuerzo o contacto físico, que los chicos poseen mayores habilidades deportivas y mayor interés hacia los deportes.
- Los contenidos que más importancia tienen para el alumnado durante las clases de EF son los juegos y deportes, donde exista un componente alto de competición, las habilidades y destrezas y las capacidades físicas básicas.
- Los contenidos que más se trabajan durante las clases de EF están muy vinculados a los que más importancia concedía el alumnado varón, es decir habilidades y destrezas y juegos y deportes. Sin embargo, los contenidos que menos se trabajan a lo largo del curso escolar se refieren a las actividades artístico-expresivas y a la higiene y salud, que son los que se siguen vinculando al género femenino. Los motivos por los que estos contenidos son menos trabajados, según el profesorado, atienden a falta de dominio de esos contenidos, a la comodidad del profesorado, a los intereses y gustos del docente y a la presión social a la que se exponen por la importancia cultural que se concede al deporte.

- Se sigue manteniendo el estereotipo de género de que chicos y chicas se encuentran interesados por actividades físico-deportivas diferentes. Los chicos prefieren deportes de equipo, donde exista competición y las chicas por actividades artístico-expresivas.
- Los motivos que conducen al alumnado varón a practicar actividades físico-deportivas atienden al aspecto físico, entendido como desarrollo muscular, aunque también la mejora de habilidades motrices y los aspectos sociales. Sin embargo, las chicas conceden más importancia a los aspectos sociales y al aspecto físico entendido como estar delgada.
- El profesorado afirma trabajar las cuestiones coeducativas de forma metodológica a través de la organización de los grupos. Muy pocos son los que incluyen la igualdad de género en los objetivos o en las unidades didácticas a lo largo de la programación.
- La relación que se establece en el aula entre el profesorado de EF y el alumnado se caracteriza por ser flexible, cordial, cercana a la par que autoritaria sin distinciones en base al género. Sin embargo también existe un pensamiento generalizado entre el profesorado que a los chicos se les exige más y que en las chicas se da cierto sentimiento paternalista que no ayuda a la igualdad.
- El profesorado de EF considera que no existe una diferenciación por género en función de las expectativas hacia el área, esto es, a priori se esperan los mismos resultados de las alumnas que de los alumnos.
- En cuanto a la evaluación el profesorado de EF afirma que no existen diferencias de género en las cuestiones evaluativas, sino que esas diferencias se deben a los propios individuos independientemente del género al que pertenezcan.

Una vez tratado todo el sistema de categorías relacionadas con la Identidad Masculina y los Estereotipos de Género en la actividad física y el deporte derivados de los grupos de discusión y de las entrevistas, se da paso a la última dimensión de análisis: Dilemas a Resolver; que a diferencia de las anteriores, se caracteriza por ser una serie de situaciones prácticas y ficticias pero muy cercanas a la realidad diaria de los alumnos y del profesorado en la escuela. De esta manera se dibujan cuatro categorías básicas y en cada una de ellas se tratan otras cuatro subcategorías que hacen referencia a lo que piensan ellos

individualmente sobre la situación, lo que comentarían, lo que comentarían el resto de compañeros varones y la reacción del maestro especialista en EF.

10.2.3. Dilemas a Resolver

10.2.3.1. Chico en Actividad Físico-deportiva no estereotipada con Resultado Positivo

La situación propuesta ha suscitado pensamientos positivos en todos los alumnos con los que se ha conversado. A pesar de no ser una situación habitual en las aulas, los pensamientos que ha generado hacen referencia a la cantidad de entrenamiento que ha tenido que acumular para llegar a ese resultado, a lo interesado o motivado que se debe encontrar este chico por esta actividad físico-deportiva o a la habilidad o destreza que posee.

ENTREVISTADORA.- Os voy a proponer ahora una serie de dilemas y vosotros me decís lo que opináis. Durante una clase al finalizar una tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza increíblemente bien por el sentimiento que ha puesto y la emoción y demás. ¿Qué pensaríais de este chico?

Álvaro.- Pues que ha practicado en su casa y le ha echado mucho tiempo.

Ernesto.- Lo mismo que Álvaro.

Alex2.- Que le gusta bailar y por eso le pone tanto entusiasmo.

De forma menos extendida también se ha comentado que podría ser un buen modelo de aprendizaje para este tipo de actividad, que se trataría de una persona interesante o que suscitaría cierta envidia.

ENTREVISTADORA.- Os voy a proponer una serie de casos ficticios, vosotros os imagináis que eso sucede en clase y me vais dando vuestra opinión. Durante una clase al finalizar una coreografía hay un niño que lo realiza increíblemente bien por el sentimiento que ha puesto ¿qué pensaríais de este niño?

David.- Hombre, yo si es muy bueno aprendería de él por si uno es mejor que tú en alguna cosa, aprender de él para hacerlo mejor la siguiente vez.

Nabil.- Pues que tendrá ganas de hacerlo más y motivarse.

Andrés.- Creo que sentiría envidia.

En relación a lo que pensaría el profesorado del alumno en cuestión todas las respuestas son positivas en el sentido de reforzarle o de utilizarlo como ejemplo para el

resto de iguales. Alguno maestro cree que le resultaría sorprendente y otros piensan que este chico tiene cierto interés y gusto por las actividades artístico-expresivas.

ENTREVISTADORA.- Te propongo una serie de situaciones y me das tu opinión. Durante una clase al finalizar una tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza tremendamente bien por el sentimiento que ha puesto ¿qué pensarías de este niño?

Fermín (39).-Pues genial, le propondría para que de ahora en adelante él propusiera o fuera modelo para el resto de la clase.

Muy acordes van los pensamientos con los comentarios que realizarían los iguales individualmente a este compañero. La mayoría de las respuestas reflejan apoyo, comprensión, ánimo para continuar practicando este tipo de actividad física o felicitaciones. De la misma manera sucede con el profesorado, todos los comentarios irían encaminados a animar al alumno a continuar con la actividad, reforzándole positivamente.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué le diríais a este chico?

Seyad.- Enhorabuena y que te lo mereces por haberte esforzado tanto.

Ahmed.- Que es un buen deportista.

David L.- Que lo ha hecho muy bien y que si sigue practicando lo puede hacer mejor.

Dani.- Que siga así.

Diego.- Que siga haciéndolo para conseguir objetivos más ambiciosos.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué le dirías?

Óscar (38).- Que lo ha hecho fenomenal, que me alegra mucho lo implicado que está en la actividad, que me parece admirable, que a mí me encanta también bailar y que si lo puede hacer fuera del colegio que lo haga porque es algo que hace muy bien.

Puntualmente algún chico ha infravalorado la habilidad del protagonista de la situación por cuestiones relacionadas con la envidia o la competitividad.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué le diríais?

Mauri.- Yo como me pico demasiado le diría que ha sido suerte, que no he querido bailar bien.

Saúl.-Yo la verdad pensaría que se ha esforzado mucho.

Resulta sorprendente que cuando se pregunta, tanto al alumnado como al profesorado, por la reacción del resto de compañeros varones las respuestas no vayan por la misma linde. Mayoritariamente consideran que se daría cierta incompreensión por parte de sus compañeros manifestando burlas, insultos, comentarios sexistas o despectivos dirigidos al protagonista de la situación. También se comenta que la envidia por no haber alcanzado ellos individualmente ese logro les haría enfadarse y no expresar palabras de apoyo.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué creéis que pensarían el resto de compañeros chicos?

Alejandra.- Hay chicos de mi clase que pensarían que es un mariquita, que es un pringao... Sí, sí, hay chicos que se burlarían de él. Naim, Samir...

ENTREVISTADORA.- ¿Estáis de acuerdo en que habría chicos que se burlarían de él?

Martín.- Algunos... sí.

ENTREVISTADORA.- ¿Que qué crees que le dirían tus compañeros chicos a este chico que baila tan bien?

Borja.- Pues algunos dirían que al haber bailado mejor que él... y otros le dirían qué bien lo has hecho, que le has echado mucho esfuerzo.

Alberto.- Pues algunos se enfadarían por no haber bailado igual que él y otros le dirían que qué bien lo había hecho.

Raúl.- Que muchos compañeros están enfadados porque no lo han hecho igual de bien y otros...

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que sus compañeros chicos harían algún comentario?

Óscar (38).- Sí, claro.

ENTREVISTADORA.- ¿En qué sentido?

Óscar (38).- Pues yo creo que en dos sentidos, uno abiertamente a aquellos que les da vergüenza, que no consideran masculina la actividad, que no son hábiles y no se les da tan bien, entonces ¿cómo actuarían? Riéndose, insultando y menospreciando el esfuerzo de ese niño. Sin embargo, muchos de estos niños u otros, abiertamente, no sé si por envidia o por otro sentimiento no tan explícitamente ni tan abiertamente estarían diciendo por dentro "¡o, qué bien lo ha hecho, qué bien se le da" estoy casi convencido.

Algunos chicos y algún maestro reivindican posturas menos conflictivas, en las que también habría compañeros que mostrarían comprensión y no harían comentarios negativos ni despectivos, incluso llegando a felicitarlo por su éxito.

ENTREVISTADORA.- Los compañeros, compañeros chicos, el resto de compañeros chicos ¿crees que le dirían algo?

Marcos.- Algunos, algunos sí. Pero otros no le dirían nada, no se meterían con él pero no le dirían nada.

Roberto.- Los niños que son malos pues le dirían algo, pero los que son mis amigos no.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que sus compañeros chicos harían algún comentario?

Fermín (39).- Pues seguro, es probable.

ENTREVISTADORA.- ¿De qué tipo?

Fermín (39).- Pues a lo mejor despectivo, a lo mejor puede que también hubiera alguien que le apoyase, o de sorpresa, depende.

En algún caso aislado se nos ha comentado, por parte del alumnado, que nadie haría comentarios de ningún tipo, ni en positivo ni en negativo, ante la habilidad del joven varón en actividades artístico-expresivas.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que vuestros compañeros chicos harían algún comentario? ¿De qué tipo?

Fernando.- Sí, pues “ah nenaza mira cómo bailas, bailas como una chica”

ENTREVISTADORA.- ¿Estáis de acuerdo con Fernando? ¿Creéis que el resto de compañeros haría algún comentario?

Alex.- No, de nuestra clase por lo menos no.

José Luis.- No.

Mauri.- Yo creo que sí, de la mía me esperaba que sí.

El profesorado añade al respecto de los comentarios realizados por el grupo de iguales la importancia del rol que desempeña el protagonista de la situación en el grupo-clase o el grado de amistad que le une al resto; no se producirían comentarios negativos si el protagonista además se muestra habilidoso en actividades físico-deportivas aceptadas socialmente a su género. Y por la contra se darían comentarios sexistas si el protagonista suele relacionarse con iguales del otro sexo.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que sus compañeros chicos harían algún comentario?

Chemi (36).- Depende mucho del grupo, me he encontrado con grupos que toleran esto y otros que no lo toleran y otros que lo valoran positivamente. Depende mucho de si el líder o el grupillo de líderes tienen este interés, si este niño que me has puesto como ejemplo es el líder también en otros aspectos de la vida ese grupo lo va a asumir fácilmente.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que sus compañeros chicos harían algún comentario?

Manuel (35).-Depende de quién sea, es que me he visto niños, los niños futboleros que luego les pones a bailar y le encanta, y entonces a ese niño no le miran ni bien ni mal porque saben que es un niño futbolero, que es un niño modelo en otro sentido y si además baila bien pues les da igual, les importa poco. Si el niño es el típico que está siempre con las niñas y baila fenomenal, pues dicen "baila fenomenal porque es otra niña, porque es igual que las niñas" y ya está, depende también de la persona y del curso.

Los alumnos creen que por parte de los maestros y maestras de EF el protagonista de este dilema tendría una buena acogida, felicitándole, reforzando su actitud, animándole a continuar con ese tipo de actividades físico-deportivas, calificándole positivamente, etc. Y con respecto a los compañeros que emiten burlas e insultos los maestr@s le aconsejarían obviar ese tipo de comentarios o castigar a los que insultan.

ENTREVISTADORA.- Y ¿cómo crees que reaccionaría el profesor de EF?

Álvaro.- Pues que le daría la enhorabuena por hacerlo tan bien.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué creéis que le diría?

Ernesto.- Que lo siga haciendo

Alex3.- Que lo hace muy bien y que aunque le digan que no lo haga porque eso es de chicas que él lo haga.

10.2.3.2. Chico en Actividad físico-deportiva no estereotipada con Resultado Negativo

En este segundo caso se les planteó la situación de un compañero varón que tiene que poner en práctica una actividad artístico-expresiva pero obtiene un resultado negativo porque no demuestra habilidad, ni expresa emociones ni sentimientos. En primer lugar, los pensamientos que nacen de los chicos entrevistados al plantear esta situación se relacionan con que necesita practicar más o esforzarse más, que presenta un nivel bajo de habilidad y que necesitaría nuevas oportunidades que facilitaran su aprendizaje.

ENTREVISTADORA.- Otro dilema, al finalizar una tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza tremendamente mal porque no es capaz de seguir el ritmo, se tropieza, no expresa ningún tipo de sentimiento ni de emoción, ¿qué pensarías de este niño?

Sergio.- Que es malo pero con ganas.

Raúl.- Que no se le da muy bien bailar.

Roberto.- Que lo está intentando pero no puede hacerlo bien, pero lo intenta.

Los pensamientos que se generan en el profesorado son muy similares a los expuestos por el alumnado y están relacionados con la falta de habilidad, con la falta de práctica y un esfuerzo mayor, aunque también con la falta de interés o de motivación al no identificarse con una actividad que socialmente se asocia al otro género y con la vergüenza de expresarse delante del resto de iguales. El profesorado piensa que se mostraría comprensivo si existe cierta predisposición a aprender y por la contra se enfadaría y reprendería al alumno si no se diera dicha intención.

Óscar (38).- Primero, que le da vergüenza, primero que la referencia en casa de lo que... bueno no solo en casa, de lo que le ha rodeado, es una separación muy grande de lo que es masculino y de lo que es femenino, entonces ese niño identifica que realizar... si lo ha hecho mal aposta, si lo ha hecho mal aposta, muchas veces lo hacen mal aposta para mostrar que como ellos no tienen que hacer eso pues lo hacen mal porque es una cosa que no va con ellos, con lo cual está favoreciendo algo que tienen ahí dentro, que alguien les ha dicho, que alguien les ha contado, que no es positivo para ellos. Entonces creo que eso sobretodo se hace por vergüenza y por no mostrar a los demás que les puede gustar algo, que se lo pueden pasar bien con algo que no es de chicos.

ENTREVISTADORA.-Al finalizar una tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza tremendamente mal, porque no es capaz de seguir el ritmo y no expresa ningún tipo de emoción. ¿Qué pensarías de este chico?

Francisco (51).- Yo no solamente lo pienso, sino que a veces me enfado, porque a veces creo que las capacidades las tenemos todos, en mayor o menor medida, de hacer todo, pero claro cuando hay una negación no expresa pero sí tácita pues eso me enfada bastante, tanto en niños como en niñas.

De forma individual tanto los alumnos como el profesorado confiesan mayoritariamente que comprenderían la situación, animándole a practicar más, a esforzarse más o ayudándole en lo que necesitara, reforzándole positivamente.

ENTREVISTADORA. ¿Qué le diríais a ese chico?

Marcos.- Que si no le sale bien una vez, que no pasa nada que a la siguiente que seguro que le sale.

Roberto.- Yo le ayudaría a intentarlo.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué le dirías?

Nuria (28).- Que lo debe trabajar más y que es igual de importante que otros contenidos de EF.

De forma generalizada entre el alumnado se piensa que existe un alto nivel de incompreensión por parte del grupo de iguales varones, que se darían insultos y burlas, presionando al protagonista de esta historia a abandonar este tipo de actividad.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionarían el resto de compañeros chicos?

Mihaita.- Se burlarían de él, empezarían a decir "ja, ja que no sabes hacer nada, eres un pringao, eres un friki".

Sergio.- Le meterían presión para que lo hiciera bien a la fuerza. Si no lo haces bien le van a regañar.

Algunos alumnos nos comentan que también habría compañeros que apoyarían a este otro, entre los que se encuentran ellos mismos, comprendiendo su falta de habilidad e incluso en alguna ocasión se ha comentado que la falta de habilidad no justifica la presión social ejercida por el grupo de iguales al insultar o burlar esa carencia.

ENTREVISTADORA.-Al finalizar una tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza tremendamente mal porque no es capaz de seguir el ritmo y no expresa ningún tipo de emoción.

Saúl.-Que no se habría esforzado durante todo el tiempo.

Kevin.- Pues que le dirían que es un inútil, que no sabe bailar.

ENTREVISTADORA.- ¿Eso le dirían los demás compañeros? ¿Y tú qué pensarías?

Kevin.- Sí.

Fernando.-Yo pensaría que si no se le da bien, no hay porqué insultarlo o decirle comentarios.

Según el profesorado también se daría esta dualidad en la que habría por un lado bromas e insultos y por otro apoyo y comprensión.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo crees que reaccionarían sus compañeros varones?

Fermín (39).-Pues también, casi de la misma manera que en el anterior caso, seguro que hay alguno que haría alguna broma o burla, otros con indiferencia, también habría alguien que lo apoyaría.

Puntualmente algún alumno opina que nadie haría comentarios de ningún tipo.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué creéis que le dirían el resto de compañeros chicos?

David.- Nada

ENTREVISTADORA.- ¿Nada, pasarían de él?

David.- Sí.

Ahmed.- Que es un patoso

ENTREVISTADORA.- ¿Se meterían con él por torpe?

Seyad.- Se meterían con él y le insultarían.

Entre las opiniones del profesorado se recogen matices más ricos que aluden a que la inexistencia de comentarios negativos depende de que el protagonista sea el líder del grupo-clase, y del no valorar las actividades artístico-expresivas por el género masculino al prescindir de competición. De esta manera, el mostrarse habilidoso en cierto tipo de actividades físico-deportivas suscitaría más comentarios que el hecho de no mostrarse con destreza. Según el profesorado existiría un refuerzo del protagonista, ofrecido por el grupo de iguales varones, animándolo implícitamente a no esforzarse estableciendo una relación de complicidad con él a través de risas y con una postura de oposición ante este tipo de actividades físicas.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que sus compañeros chicos harían algún comentario?

Chemi (36).- Depende mucho del grupo y del individuo, si ese niño es el líder no sé yo si le iban a hacer muchos comentarios y si en ese grupo al líder se le da bien eso y se ha generado una corriente de opinión favorable se limitarían mucho, pero los grupos son como las personas son muy difícil, muy diferentes unos de otros y muy complejos.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionarían los compañeros chicos?

Verónica (33).- ¿Al ver que este compañero lo está haciendo mal? Creo que en este caso no se ríen tanto, creo que cuando lo hace bien un compañero se ríen más que cuando lo hace mal, cuando lo hace mal pues otros muchos reaccionarían imitándole, diciendo "pues yo tampoco lo quiero hacer porque también me da vergüenza y lo voy a hacer así mal y pasar inadvertido", pero creo que no se meterían con él.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionarían sus compañeros chicos?

Óscar (38).- Pues los que tienen el mismo pensamiento que él muchas veces se dejarían llevar y harían lo mismo que él, es decir, haría la coreografía mal. Además se sentirían cómplices en la risa, en que él se oponga a bailar directamente o a hacerlo mal, entonces se sentirían cómplices aunque a veces no tienen el "valor" ese de decir "me da igual lo que el profe de EF haga, yo sigo aquí para salvar los muebles" pero vamos los demás lo apoyarían aunque no fueran tan valientes para hacer lo mismo que él.

Por último, cuando al alumnado se le pregunta por cómo reaccionarían los profesores y profesoras de EF, mayoritariamente opinan que se mostrarían comprensivos facilitando nuevas oportunidades para aprender, ofreciéndole palabras de ánimo para obtener un mayor esfuerzo de este chico y corrigiendo los movimientos poco eficaces.

ENTREVISTADORA.- ¿Y cómo crees que reaccionaría el profesor?

Sergio.- Diciéndole que ponga más empeño, que practique más.

Roberto.- Le animaría

Marcos.- Le animaría, le ayudaría a conseguirlo.

En uno de los grupos de discusión se comenta que algún profesor tendría una reacción negativa para con el protagonista de la situación castigándole con calificaciones negativas y mostrándose poco comprensivo.

ENTREVISTADORA.- ¿Y el profesor cómo reaccionaría?

Adrián.- Antonio mal

David.- Pedro, pues le apoyaría y tal y Antonio le insultaría.

ENTREVISTADORA.- ¿Por hacerlo mal le insultaría?

David.- A ver, no le insultaría, es una broma. Pedro le apoyaría y le animaría pero Antonio le diría que espabilara que le iba a suspender, le amenazaría...

Con respecto a cómo reaccionaría el docente al hilo de los comentarios negativos manifestados por el grupo de iguales varones, los chicos creen que intentaría dialogar con los que insultan. Al protagonista de la situación le invitaría a obviar ese tipo de comentarios.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionaría el profesor de EF?

Sergio.- Les diría que no hace falta insultar.

Martín.- Que no pasa nada.

Mohamed.- No pasa nada, puedes seguir, no les escuches.

Sergio.- Que habrá cosas que se te darán mejor.

10.2.3.3. Chica en Actividad Físico-deportiva no estereotipada con Resultado Negativo

El tercer dilema que se ha propuesto al alumnado y al profesorado es el de una compañera que ha de realizar un control de balón con el pie entre unos conos, obteniendo un mal resultado puesto que derriba todos ellos. Los pensamientos que ha producido esta situación se relacionan con la falta de habilidad para con esa actividad física, falta de motivación o interés, falta de esfuerzo o la rapidez de ejecución. Algún profesor además intentaría buscar la causa del problema, atendiendo a la falta de coordinación o el estado de nervios al que está sometida.

ENTREVISTADORA.- Imaginad ahora una niña que tiene que realizar un control de balón entre conos y los derriba todos porque no tiene mucha habilidad ¿qué pensaríais de esta niña?

Julio.- Que no se esfuerza mucho

David L.- Que es muy mala

Seyad.- Que no le importa el deporte y no se esfuerza

David.- Que es torpe y patosa

Julio.- Que quiere hacerlo rápido en vez de hacerlo despacio.

ENTREVISTADORA.- Ahora imagina que una niña que tiene que realizar un control de balón entre conos los derriba todos, ¿qué pensarías de esta niña?

Francisco (51).- Yo nada, pensaría que esta niña no ha jugado al fútbol nunca y además con ella no se ha trabajado la coordinación óculo-pédica en primero, en segundo... esto es lo que yo pensaría.

En casos más puntuales algún chico se muestra menos comprensivo invitando a la protagonista a abandonar este tipo de actividad física dificultando la integración del género femenino en actividades físicas aceptadas socialmente al género masculino. También de forma puntual algún alumno ofrecería palabras de aliento y ánimo.

ENTREVISTADORA.- Ahora imaginad una niña que tiene que realizar un control de balón y pasar entre conos, pero los derriba todos, ¿qué pensaríais de esta niña?

Raúl.- Que no la quiero en mi equipo porque hombre los chicos buscamos más el ganar, que el que jueguen las chicas.

Alejandra.- Pues a mí, como se me da fatal el fútbol, pensaría que da igual que ya lo intentará hacer mejor, pero que no pasa nada.

A nivel individual la mayoría de los alumnos y de los profesores le ofrecerían palabras ánimo y apoyo, ofreciéndole consejos sobre cómo mejorar e invitándola a seguir intentándolo para que en sucesivas ocasiones el resultado mejore.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué le diríais?

Óscar.- Que tiene que mejorar la táctica y la conducción.

Andrés.- Yo creo que primero, si le gusta el fútbol pues enseñarla y si no le gusta pues qué se le va a hacer.

En alguna ocasión los alumnos realizarían una invitación a dejar de seguir practicando esta actividad físico-deportiva. También de forma concreta algún alumno comenta que la habilidad deportiva es igual en ambos géneros como forma de animar a su compañera.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué le diríais a esta chica?

Ernesto.- Que la próxima vez lo hará mejor, que también hay otros deportes que no les salen bien a los chicos.

Alex2.- Que practicara otros deportes porque no siempre te tienes que esforzar en el mismo deporte y que te salga bien.

Álvaro.- Yo le diría que nadie es perfecto, que algún chico también puede hacerlo igual que ella.

La mayoría de los alumnos y de los docentes entrevistados se ponen de acuerdo en que los comentarios que el grupo de iguales varones verterían sobre esta compañera estarían repletos de burlas e insultos relacionados con la poca habilidad deportiva generalizando a otras situaciones, es decir, el hecho de no mostrarse habilidosa en una actividad física determinada provoca comentarios que la infravalorarían en otras muchas situaciones. En otras ocasiones se le animaría a practicar otro tipo de actividad físico-deportiva o directamente se la excluiría de dicha actividad.

ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que vuestros compañeros chicos harían algún comentario?

Todos.- Sí.

Sergio.- Eres muy mala o algo así.

Mohamed.- Que no sirve para nada.

Martín.- Dedícate al parchís.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionarían el resto de compañeros chicos cuando esta chica tira todos los conos?

Sergio.- Pues burlándose de él...

ENTREVISTADORA.- De ella, de ella que era una chica.

Borja.- Burlándose de ella, diciéndola que se le da fatal

Marcos.- Reprochándole muchas cosas, riéndose de ella porque se le da mal.

Roberto.- Riéndose de ella y burlándose de ella.

Alberto.- Burlándose, que cuando fueran a jugar algún partido a lo mejor no la querían y la echaban.

Raúl.- Le dirían "qué penosa".

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que sus compañeros chicos harían algún comentario?

Enrique (50).- Sí, los compañeros chicos segurísimo está garantizado algún comentario, y las risas, y alguna broma. Pero bueno, para eso estamos nosotros, para decir que no es la forma.

Uno de los chicos comenta que la presión social que se ejerce sobre los alumnos con menor habilidad deportiva es inferior sobre el género femenino y superior en el caso de practicar una actividad físico-deportiva estereotipada al género masculino y obtener un resultado negativo. A este respecto también encontramos a docentes que opinan de igual manera, los chicos se mostrarían menos comprensivos con otros iguales varones en una actividad físico-deportiva considerada “de chicos”.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionarían el resto de compañeros chicos ante esta chica que lo hace mal?

Alex.-Pues igual, igual “Paquete”.

ENTREVISTADORA.- ¿Le insultarían, se meterían con ella?

Mauri.- En mi opinión no porque yo creo que si es una chica no le dirían lo mismo que si fuera un chico.

ENTREVISTADORA.- O sea si fuera un chico ¿se reirían más de él?

Mauri.- Sí, yo creo que sí. Si es un chico le ofenderían más, pero si es una chica... puede que a alguno se le escape una tontería pero si es una chica no le dirían casi nada.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionarían los chicos?

Aurora (30).- Los chicos nada, riéndose y ya está. Tampoco lo verían tan extraño como si lo hiciera un chico.

Algunos docentes añaden, en relación a los comentarios que el grupo de iguales varones harían al respecto, que estos comentarios dependen de los roles establecidos en el aula, de los liderazgos y se auto-responsabilizan como docentes en el sentido de ser más o menos condescendientes con los comentarios despectivos que unos compañeros vierten hacia otros.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que sus compañeros chicos harían algún comentario?

Nuria (28).- Sí, según igual la alumna que sea, si es una alumna que en clase es más o menos líder igual se reirían pero de otra manera y si es una alumna rechazada se reirían de ella.

ENTREVISTADORA.- ¿Crees que sus compañeros chicos harían algún comentario?

Chemi (36).- Vuelvo a responder lo mismo, depende mucho del grupo, depende mucho de los liderazgos que existan, depende del principal liderazgo que exista en la clase que suele ser la profe de EF o el profe y cómo haya ido desplegando su currículum oculto a lo largo de los años que ha estado con ellos.

Por último lo que los alumnos piensan sobre la reacción de sus maestros y maestras de Educación Física es que no darían importancia a esta situación, ofreciendo palabras de ánimo y aliento, ayudándole a mejorar posibilitando nuevas oportunidades de aprendizaje.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo creéis que reaccionaría el profesor o la profe de EF?

Marcos.- Ayudándole, no es como un compañero que puede burlarse de ella, el profesor tiene que ayudarla.

Jorge.- Enseñándola cómo tiene que hacerlo mejor.

Roberto.- Las profes tienen más sentimiento así que le animaría.

Puntualmente en un grupo de discusión se habla de que algún maestro reaccionaría de forma negativa, calificando negativamente su actuación.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionaría el profe de EF?

David.- A ver, si es Antonio le diría que es muy torpe y que le va a suspender y si es Pedro le diría que muy bien. Y si es Alberto, le diría que bien.

Óscar.- Le ayudaría.

Se cree que los maestros establecerían pautas de diálogo con el grupo de iguales varones que emitieron previamente burlas e insultos hacia la protagonista de este dilema.

ENTREVISTADORA.- ¿Y cómo reaccionaría el profe de EF?

Seyad.- Regañando al que ha dicho lo que acaba de decir.

Julio.- Y que lo repita para que le salga mejor.

10.2.3.4. Chica en Actividad Físico-deportiva no estereotipada con Resultado Positivo

El último de los dilemas propuestos se trata de una chica que ante la tarea motriz de realizar un control de balón con el pie entre conos lo realiza bien sin derribar ninguno. Los pensamientos que suscita esta situación tanto en docentes como en alumnos son mayoritariamente de apoyo, alabando el esfuerzo y el entrenamiento acumulado hasta llegar a ese resultado y valorando la habilidad para con esta actividad física. Muchos de los alumnos refuerzan positivamente esta actuación incluyéndola en sus equipos.

ENTREVISTADORA.- Ahora imaginad que hay otra chica de la clase que tiene que realizar también el control entre conos y lo hace de maravilla, es una máquina y tiene una destreza y consigue el objetivo con éxito, ¿qué pensaríais de esta chica?

Álex1.- Que va a fútbol femenino.

Alex3.- Que juega muy bien, que si quiere hacer eso, que siga haciéndolo.

Álvaro.- Que le ha echado mucho tiempo y que le ha echado empeño.

Alex2.- Que se le da realmente bien ese deporte.

ENTREVISTADORA.- Imaginad que otra niña tiene que realizar un control de balón entre conos y tiene una destreza maravillosa y pasa entre los conos ¿qué pensaríais de esta chica?

Seyad.- Que es muy habilidosa y que se venga a mi equipo.

David.- Que es muy buena y que si practica más puede hacerlo mejor.

David L.- Que muy bien y que es muy buena en este deporte.

Ahmed.- Lo mismo.

ENTREVISTADORA.- Y por último imagina que la niña que tienen que realizar un control de balón, presenta una destreza maravillosa y consigue el objetivo con éxito, ¿qué pensarías de esta niña?

Fermín (39).-Pues me alegraría por ella, refuerzo positivo y seguro que habría respuesta por parte de chicos y de chicas. E intentaría que esos comentarios si se producen no fueran ofensivos para ella ni le afectaran.

Otros alumnos manifiestan que tendrían pensamientos relacionados con la envidia al mostrar más habilidad que ellos, llegando a cuestionar la identidad sexual de la protagonista.

ENTREVISTADORA.-Imagina que otra niña tiene que realizar el control de balón tiene una destreza maravillosa y logra pasar entre los conos con mucha habilidad ¿qué pensaríais de esta chica?

José Luis.-.- Muy bien por ella

ENTREVISTADORA.-Te alegrarías por ella.

Fernando.-Que es muy buena y que si le gusta pues que lo intente.

Kevin.- Pues que ha sido de pura suerte.

Saúl.-Yo la verdad, pensaría que podría ser buena futbolista.

Mauri.- Yo creo que sería un poquito marimacho.

ENTREVISTADORA.- Ahora imaginad otra niña que tiene que realizar el control de balón pero esta tiene una destreza maravillosa y pasa entre los conos con una soltura estupenda. ¿Qué pensaríais de esta chica?

Mihaita.- Te queremos en nuestro equipo para ganar.

Sergio.- Lo primero le diría que es buena, pero también todos tendríamos un poco envidia si fuese mejor que nosotros.

Todos.- Sí

A nivel individual los comentarios que expresarían tanto alumnos como el profesorado engranan con los pensamientos anteriores, casi todos ellos de apoyo resaltando el esfuerzo en numerosas ocasiones y animándola a continuar con la actividad físico-deportiva en cuestión. El profesorado además cita la utilización de esta alumna como modelo o ejemplo para el resto del alumnado.

ENTREVISTADORA.- ¿Qué le diríais a esta chica?

Julio.- Que siga así que lo está haciendo bien.

José Luis.- Que se ha esforzado mucho

ENTREVISTADORA.- ¿Qué le dirías?

Francisco (51).- Que muy bien, que muy bien incluso poner de ejemplo, aunque no debería poner de ejemplo a nadie, pero igual se lo pondría hasta a los chicos.

Sin embargo en los comentarios que realizarían el grupo de iguales varones existe cierta disonancia con lo expresado anteriormente, tanto a ojos del alumnado como del profesorado, algunos manifestarían comprensión, felicitando a su compañera aceptándola e integrándola en sus juegos de patio.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo creéis que reaccionarían el resto de compañeros chicos?

Álvaro.- Algunos le felicitarían y otros no. Porque dirían que una chica que juega la fútbol...

Alex3.- Que es de chicos. Algunos dirían que es de chicos y que se dedicara a otra cosa.

Alex2.- Pues que se pelearían por ella

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo que se pelearían por ella?

Alex2.- Pues elijo a esta y no al otro.

ENTREVISTADORA.- O sea que intentarían pedirla para hacer un equipo ¿quieres decir?

Alex2.- Sí.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo crees que reaccionarían los compañeros chicos?

Verónica (33).- Bien, normal. De hecho sería la chica que elegirían en los equipos cuando tienen que elegir a chicas serían la primera que eligieran.

Y otros manifestarían explícitamente su incompreensión, sorprendiéndose ante una situación así, mostrándose envidiosos o con cierta indiferencia e incluso utilizándolo para presionar a otros compañeros varones que se mostrasen menos habilidosos.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo creéis que reaccionarían el resto de compañeros chicos?

Alex.-Reaccionarían igual, le dirían "muy bien, lo has hecho perfecto"

Mauri.- Yo creo que les dirían que muy bien, pero como es chica al compañero que tienen al lado le dirían "si esta es mejor que tú"

ENTREVISTADORA.- Ah o sea que ¿lo utilizarían para meterse con algún compañero que tuviera menos habilidad?

Mauri.- Sí que no tuviera tanta habilidad, encima sería una excusa para sacarle del equipo y luego ya en los partidos le dirían a la chica que no juega.

Saúl.-Yo creo que se quedarían un poco como sorprendidos y lo que ha dicho Mauri que sería ejemplo para fastidiar a otros.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo crees que reaccionarían sus compañeros chicos?

Francisco (51).- Hombre sacando pecho y diciendo que son mejores que ella, pero habría un nivel de competitividad, ellos aceptarían ese nivel de competitividad, sabrían que ella es tan buena como ellos. Seguramente alguno protestaría diciendo que no es tan buena, es posible que sí.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo crees que reaccionarían sus compañeros chicos?

Óscar (38).- La alabarían, la vitorearían, la dirían que muy bien, eso algunos, algunos y la tendrían como líder en los recreos porque eso ha sucedido aquí también, como persona de referencia para elegir en los equipos de fútbol, sin embargo otros la harían de menos "eso no ha sido para tanto" "yo lo haría mejor" "ya verás como la próxima vez se le va" o "corriendo no es tan rápida como yo" es decir, intentándola ganar o competir con ella en otra cosa que podrían ser mejores por ser chicos.

En esta última situación los alumnos muestran acuerdo en la reacción de los docentes especialistas en EF, todos ellos piensan que sus maestr@s felicitarían a la protagonista de la historia, calificándola positivamente, animándola a practicar la actividad física de forma extracurricular y reforzándola en este sentido.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionaría el profesor de EF?

Borja.- Sorprendido.

Sergio.- Subiéndole la nota.

Marcos.- Dándole la enhorabuena.

Alberto.- Poniéndole un sobresaliente más.

Raúl.- Se queda flipando en colores.

Jorge.- Poniéndole positivos.

Roberto.- Yo le pondría un positivo.

Algunos alumnos comentan que los docentes se podrían sentir sorprendidos por no ser habitual una situación como esta.

ENTREVISTADORA.- ¿Cómo creéis que reaccionaría el profe de EF?

Fernando.-Le daría la enhorabuena.

Alex.-Estoy de acuerdo con el caballero de allí.

Mauri.- Le diría que es la primera chica que ve hacerlo así, que se apunte a un equipo de fútbol que la podrían coger.

No se quiere finalizar este capítulo sin antes sintetizar los principales resultados de la tercera dimensión “Dilemas a Resolver”:

- A nivel individual los chicos muestran su apoyo a iguales que no se ajustan al patrón de identidad masculina tradicional, sin embargo a nivel social, como grupo no se darían estas muestras de apoyo sino todo lo contrario, manifestando burlas, insultos y comentarios sexistas o despectivos. Este tipo de comentarios no se darían si el chico se muestra habilidoso en las actividades físico-deportivas aceptadas socialmente a su género.
- Destaca que los logros de otros compañeros y compañeras a menudo no son bien acogidos por el grupo de iguales como resultado de la envidia o el exceso de competitividad, llegando a cuestionar la identidad sexual del sujeto.
- Existe cierta complicidad entre el grupo de iguales varones hacia compañeros líderes del grupo-clase cuando estos no se muestran

habilidosos en actividades artístico-expresivas que se manifestaría a través de risas y posturas comprensivas.

- De forma individual también se ofrecería apoyo hacia una compañera que no se mostrara habilidosa en una actividad física tipificada al género masculino, y de igual modo, el grupo de iguales varones se mostraría incomprensivo con faltas de respeto e invitaciones a abandonar la práctica deportiva. Sin embargo esa presión serían aún mayor en el caso de que un chico se muestre poco habilidoso en una actividad física tipificada al género masculino.
- Los logros de las chicas en actividades físicas tipificadas al género masculino a menudo se achacan a cuestiones derivadas del azar y se utilizan como arma de presión contra los iguales varones que se muestran menos habilidosos.

CAPÍTULO 11: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este último capítulo se reflejarán, en primer lugar, las conclusiones generales del estudio resultantes de la relación entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos. En segundo lugar y en base a las conclusiones obtenidas se abrirá un espacio para la reflexión y la discusión del presente estudio y de otros sobre los que se ha apoyado la presente tesis. Por último y en tercer lugar se abrirá un espacio dirigido a nuevas posibilidades de investigación que se derivan del mismo.

11.1. Discusión y Conclusiones

Una vez analizados los resultados, se expondrán a continuación las conclusiones generales que resumen los resultados obtenidos. Se expondrán en relación a cuatro apartados básicos cada uno de ellos ordenados según los objetivos propuestos. No hay que olvidar que el propósito generalizado de la investigación se centraba en ofrecer conocimiento sobre las identidades masculinas en el ámbito de la actividad física y el deporte, sobre las percepciones y manifestaciones de estas identidades masculinas en las clases de EF y en la relación existente con los estereotipos de género. En torno a este gran propósito se detallaron los cuatro objetivos generales que a su vez se subdividen en otros doce más específicos:

Sobre las diferentes tipologías de rol de género y la participación en actividades físico-deportivas

La participación en actividades físico-deportivas se mediatiza por otras variables más concretas como el tipo de actividad físico-deportiva practicada, la frecuencia, los motivos que impulsan su práctica o la adscripción que hacen de esas actividades físico-deportivas en función del género.

11.1.1. Tipo de actividad físico-deportiva y Frecuencia de práctica

De forma general a nivel de frecuencia de práctica, la tipología de identidad masculina que más practica regularmente algún tipo de actividad físico-deportiva son

los andróginos frente a los indiferenciados que son el grupo que menos practica. Además existe relación entre practicar actividad física de forma regular y pertenecer a las diferentes tipologías de rol de género.

De forma concreta, la actividad físico-deportiva más practicada por todas las tipologías de rol de género es el fútbol en cualquiera de sus modalidades (52.1% del total de actividades físicas propuestas), siendo la tipología masculina los que mayores cotas de práctica reflejan (62.4%) y los femeninos los que menores porcentajes de práctica acumulan (40.1%). En este sentido parece claro apuntar que ciertas actividades físicas consolidan las identidades masculinas tradicionales, siendo los alumnos masculinos, según su tipología de identidad masculina, los que más cómodos se muestran practicando esta actividad. A pesar de ello los alumnos femeninos, según su tipología de identidad masculina, siguen esforzándose por formar parte del patrón de identidad masculina tradicional, puesto que una gran mayoría también se declaran participantes de esta actividad física. No hay que olvidar que la masculinidad hegemónica se construye por oposición a la feminidad, así el simbolismo hegemónico que subyace en la práctica del fútbol se construye a través de la exclusión de las chicas (Renold, 1997).

Resulta curioso desvelar que la segunda actividad física más practicada por los varones participantes de este estudio son las artes marciales (7,7%) y la tipología de identidad masculina que más práctica acumula es el grupo femenino (11,4%) frente al grupo masculino que contrariamente son los que menos participan en este tipo de actividad física de forma regular (5,6%). Como justificación a este hecho se tiende a pensar que las identidades masculinas no dominantes buscan un espacio de práctica donde puedan sentirse más o menos cómodos ante la baja presencia de identidades masculinas dominantes, lejos de presiones y críticas al no mostrarse tal y como se presenta el prototipo de identidad masculina tradicional.

La tercera actividad físico-deportiva más practicada es el baloncesto (7,1%) y ocurre lo mismo que sucedía anteriormente con el fútbol. Son los alumnos definidos por la tipología masculina los que mayores porcentajes muestran en la práctica de este deporte (9,6%) frente a los alumnos con una tipología femenina (3,5%). Se cree que el influjo de la tradición, que hace pensar que existen ciertos deportes más masculinos que otros, condiciona la práctica por parte del alumnado, siendo los alumnos con una tipología masculina los más dados a practicar actividades físico-deportivas que refuercen

los valores tradicionales asociados a la identidad masculina. Además, los sujetos categorizados como prototipos de su propio sexo se resisten a practicar actividades no aceptadas socialmente a su sexo manifestando disconformidad cuando ejecutan actividades del género contrario. Esta evitación puede ser debida a un esfuerzo por mantener la auto-imagen como masculina o femenina, de acuerdo a las normas culturales establecidas de feminidad y masculinidad (Koivula, 1995).

Según los datos, existe relación entre la frecuencia de práctica y las tipologías de rol de género, de forma concreta las tipologías masculina y andrógina tienden a practicar deporte mayoritariamente 3 veces por semana, sin embargo las tipologías femenina e indiferenciada lo practican mayoritariamente dos días. Nuevamente se lanza la teoría de que las tipologías de género que puntúan alto en el factor masculino son las que necesitan reafirmar a través del deporte y la actividad física su identidad masculina, no teniendo la misma relevancia para las identidades que puntúan bajo en la escala masculina. La participación deportiva es una de las principales formas de socialización masculina. Los hombres dedican más tiempo a actividades deportivas que las mujeres y como a lo largo de los años la fuerza física del hombre ha dejado de ser tan importante por la sociedad industrial en la que vivimos, el deporte se ha constituido en una de las principales fuentes de validación de la identidad de género (Greendorfer, 1993).

11.1.2. Motivos que impulsan la práctica de actividades físico-deportivas

En este apartado se reflejan los resultados más importantes del estudio cuantitativo en primer lugar, en el cual se analizan nueve de los motivos por los que los alumnos eligen practicar actividad físico-deportiva. Y en segundo lugar se cruzan estos resultados con los obtenidos tras analizar los grupos de discusión realizados con el alumnado y las entrevistas mantenidas con su profesorado de EF.

El peso y la imagen corporal es uno de los motivos, por los que todas las tipologías de rol de género parecen estar de acuerdo, para practicar actividad físico-deportiva excepto el grupo de los indiferenciados. Esto nos lleva a pensar que en la sociedad en la vivimos donde el culto al cuerpo y a la imagen es casi un deber, los alumnos también pasan a considerarlo importante a excepción del grupo de los indiferenciados. Un motivo que tradicionalmente ha estado asociado al género femenino

pasa a considerarse como un factor independiente del género de pertenencia, es un motivo que no se vincula ni a la escala masculina ni a la femenina. Única y exclusivamente los alumnos que pertenecen al grupo de indiferenciados parecen no sentirse muy identificados con estos motivos para participar en actividades físico-deportivas.

La diversión y el bienestar se configuran como uno de los motivos que más importancia concede el grupo andrógino a la hora de participar en actividades físico-deportivas. No sucede de la misma manera con el grupo de los indiferenciados cuyos datos reflejan que la diversión y el bienestar no les resulta tan importante.

La prevención y la salud es el motivo que mayores puntuaciones ha obtenido con independencia de la tipología de identidad masculina. Centrándonos en esta última variable, se ha obtenido que las tipologías con puntuaciones altas en la escala femenina, es decir, andróginos y femeninos puntúan significativamente más alto a este motivo que masculinos e indiferenciados. Se puede apuntar que la prevención y la salud preocupan más a las tipologías andrógina y femenina como motivo para practicar actividad físico-deportiva. El estudio de García y cols. (1996) sobre hábitos deportivos en la provincia de Granada sugiere que los motivos que conducen a practicar deporte son por salud (43%), por placer (28,5%) y por diversión (22,7%). Los resultados que proponen Sánchez Barrera y cols. (1995) también destacan la salud (75%) y la diversión (51%) como motivos principales que guían la práctica deportiva.

La competición es uno de los motivos que tradicionalmente se ha ligado al sexo masculino. Los datos confirman la hipótesis reflejando que este motivo está ligado a la escala masculina ya que los alumnos con tipologías de rol de género y andrógina puntúan este motivo significativamente más alto que los alumnos con tipologías de identidad femenina o indiferenciada. La Educación Física se convierte en un medio idóneo para expresar esta competitividad, a través de las diferentes modalidades deportivas, con fines masculinizantes (Ceballos Fernández, 2011). Aunque la competición es un factor que parece estar ligado al género masculino el estudio de García Ferrando (1990) concluye que los motivos competitivos son poco elegidos por los jóvenes a la hora de practicar deporte no existiendo diferencias en cuanto al género. Sin embargo, White y Duda (1994) encontraron que los varones se preocupan más por ganar

y demostrar su habilidad en situaciones competitivas que las mujeres, puntuando significativamente más alto en orientación hacia sí mismos que las mujeres.

La afiliación es uno de los motivos que a ojos del profesorado podría resultar interesante a ambos sexos a la hora de participar en actividades físico-deportivas, no estando ligado en principio a ninguna escala. Los datos reflejan que existen diferencias significativas entre los indiferenciados y los que puntúan alto en la escala femenina, es decir, femeninos y andróginos. Por tanto parece existir cierta relación entre la importancia de hacer amigos a la hora de participar en actividades físico-deportivas y puntuar alto en la escala femenina. Así lo han reflejado diferentes autores cuyas investigaciones concluyen que los motivos sociales son más importantes para las mujeres a la hora de participar en deportes, así como la experiencia social que el deporte aporta (Buñuel Heras, 1987; Salinas, 1994; Spink, 1995; Wrisberg & Draper, 1988).

La fuerza y la resistencia confirman el pensamiento generalizado de que es un motivo asociado tradicionalmente al género masculino. Tras analizar los resultados se obtiene que las tipologías masculina y andrógina puntúan significativamente más alto este motivo que las tipologías que puntúan bajo en la escala masculina, es decir, femeninos e indiferenciados.

El reconocimiento social es el motivo que menor puntuación ha obtenido en toda la escala, lo que suscita un doble pensamiento o bien los alumnos no han comprendido el concepto o bien el hecho de que el grupo les refuerce no es algo que el alumnado participante en este estudio considere importante para participar en actividades físico-deportivas. Aún así las tipologías de rol de género que puntúan alto en la escala masculina, es decir la masculina y la andrógina, consideran significativamente más importante el hecho de que alguien les alabe sus logros que las tipologías indiferenciada y femenina. Esto suscita el pensamiento de que ciertas identidades masculinas necesitan ser aprobadas, reconocidas o reafirmadas ante el grupo de iguales siendo el deporte un medio para ello.

La agilidad y la flexibilidad es un motivo asociado tradicionalmente al género femenino, es decir, es un motivo que habitualmente se ha asignado al sexo femenino como motor que inspira la práctica de actividades físico-deportivas, aún así los datos no esclarecen esta hipótesis pues existen diferencias significativas entre las puntuaciones

obtenidas por la tipología andrógina, que es el grupo que mayor importancia concede a este motivo, y el resto de tipologías de rol de género. Por otro lado la tipología de identidad masculina que menor importancia concede a este motivo para practicar actividad físico-deportiva son los indiferenciados que también difiere significativamente del resto de puntuaciones obtenidas por las otras tipologías de rol de género. Se concluye que la agilidad y la flexibilidad no se vinculan ni a la escala femenina ni a la escala masculina.

Por último, el tener desafíos que lograr parece que tradicionalmente se ha asociado al género masculino, pero los datos reflejan que no se puede vincular ni a la escala femenina ni a la masculina puesto que la tipología que mayores puntuaciones concede a este motivo son los andróginos existiendo diferencias significativas con respecto al resto. Por otro lado, los indiferenciados son la tipología de identidad masculina que menor importancia concede a este motivo existiendo también diferencias significativas en cuanto a la puntuación con respecto a los masculinos, femeninos y andróginos.

Al cruzar los resultados obtenidos con el estudio cualitativo, las respuestas han sido muy acordes a las anteriores, considerando en la mayor parte de los casos que los chicos practican actividad físico-deportiva movidos por el aspecto físico, en términos de desarrollo muscular de fuerza y resistencia, por la competición, por cuestiones relacionadas con la salud o por el interés hacia la materia. Sin embargo muchas opiniones reflejan que las chicas practican actividad físico-deportiva incitadas por aspectos sociales tales como hacer amigas o estar con ellas, por aspectos físicos como estar delgada o perder peso o incluso como consecuencia de la participación en una clase obligatoria como lo es EF. En este sentido, se sigue manteniendo el estereotipo de género que hace pensar que las motivaciones del alumnado en función del género difieren. Resulta alentador comprobar que la mitad de las opiniones del alumnado varón y no tantos maestr@s consideran que chicas y chicos practican actividad físico-deportiva por motivos similares que aluden a la diversión y al mantenimiento de la salud principalmente.

El profesorado complementa esta información reflexionando sobre la influencia externa que guía la práctica de actividades físico-deportivas, responsabilizando, por un lado, a la propia escuela como agente que oferta y fomenta ciertas actividades

extraescolares tradicionales muy vinculadas al género y, por otro, a las familias como mediadoras directas de los gustos e intereses de sus propios hijos.

11.1.3. Aceptabilidad Social de diferentes Actividades Físico-Deportivas

La aceptabilidad social de la mayoría de deportes y actividades físico-deportivas propuestas no guarda relación con las diferentes tipologías de rol de género. Esto es, el hecho de considerar a un deporte o a una actividad física como “principalmente de chicas”, “principalmente de chicos” o “tanto de chicas como de chicos” no se asocia de forma general con ningún tipo de identidad masculina. Aún así, la mayoría de los deportes y actividades físicas propuestas son considerados como actividades neutras, no pertenecientes a ningún sexo en concreto, lo que supone un cambio en las estructuras mentales de los alumnos y un avance en la lucha por derrocar los estereotipos de género del pensamiento de la sociedad. Fernández y cols. (2007) también registraron en su investigación cierto avance en las estructuras mentales del alumnado al analizar un conjunto de deportes y actividades físicas en las que tanto chicas como chicos las consideraron de forma mayoritaria igualmente apropiadas para chicos que para chicas.

Si se tienen en cuenta las excepciones, donde ha existido una relación significativa entre la adscripción al género de ciertos deportes o actividades físicas y las tipologías de rol de género se puede concluir que el grupo de identidad masculina que presenta un pensamiento más estereotipado en cuanto a la adscripción al género de dichas actividades físico-deportivas es el grupo masculino seguido del grupo indiferenciado. Estos dos grupos de rol de género tienden a considerar los deportes de Boxeo, Rugby, montar en monopatín y ejercicios de musculación como principalmente para chicos y las actividades físico-deportivas de Danza, Ballet, Aerobic, Natación Sincronizada, Patinaje Artístico y Yoga como principalmente para chicas. En este sentido se vuelve a recaer en la dicotomía, actividades instrumentales para chicos y actividades artístico-expresivas para chicas. Tal y como planteó Bem (1974) las personas extremadamente tipificadas sexualmente (sólo masculinas en caso de los varones y sólo femeninas en el caso de las mujeres) se muestran más inflexibles, con pocas opciones conductuales, mientras que los individuos más sanos mentalmente son aquellos que poseen características tanto masculinas como femeninas.

Los juegos basados en estrategias de oposición derivan hacia juegos de chicos mientras que los juegos basados en estrategias de cooperación derivan en juegos de chicas, la socialización infantil a través de los juegos prepara el camino para la división deportiva en cuestión de sexo. En los juegos de niños existe cierto grado de permisividad con la violencia y los de chicas se basan en habilidades vinculadas al estereotipo de género femenino como el ritmo, la coordinación y a menudo son menos dinámicos. De esta forma y siguiendo la Teoría del Aprendizaje Social cada sexo tiende a practicar los deportes practicados en su mayoría por el sexo al que pertenecen rechazando los deportes que forman parte del abanico de posibilidades del otro sexo con el fin de evitar el “conflicto de rol” y las bromas y mofas que puedan surgir. De esta manera, los estereotipos se siguen reforzando y manteniendo estables a lo largo del tiempo (Puig, 1986; Vázquez Gómez, 1991).

Sobre la conceptualización de la identidad masculina

En relación a este objetivo se tratarán los resultados más importantes de otros más específicos tales como los rasgos que definen la identidad masculina en el ámbito de la Educación Física, la actividad física y el deporte, la presión a la que se somete al alumnado que no se ajusta a dichos rasgos, la existencia de ciertas actividades físico-deportivas que reafirman ciertos tipos de identidad masculina.

11.1.4. Rasgos que definen la identidad masculina en el ámbito de la AFD

La mayoría del alumnado y del profesorado participante consideran que la identidad masculina es un constructo cambiante, en constante evolución y con diferente gradación, existiendo chicos más y menos masculinos. Estos grados o niveles se sustentan en base a las formas de hablar, aludiendo a una mayor utilización de palabras malsonantes y a la entonación derivada del desarrollo físico; a las formas de actuar o las formas de pensar, refiriéndose a cómo se muestran delante del resto de iguales mostrando actitudes más desafiantes; a la demostración de habilidad en los deportes, al desarrollo muscular, a la exhibición de fuerza o rudeza ante los demás, a la práctica de

actividades físico-deportivas asociadas al género masculino o en el caso de alumnos un poco mayores, a las formas de vestir.

El alumnado generalmente tiende a definirse en comparación a la identidad femenina considerándose ellos personas menos delicadas, con mayores capacidades físicas básicas, con mayor habilidad o éxito deportivo, con mayores niveles de práctica deportiva o mayor predisposición a bromas. Sin embargo el profesorado aunque también utiliza la comparación con las identidades femeninas para definir las identidades masculinas no lo hacen de una forma desigual, aluden únicamente a las diferencias biológicas.

El profesorado es consciente de la existencia de diferentes identidades masculinas siendo unas más estereotipadas que otras; los rasgos que identificarían la identidad masculina más estereotipada estarían próximos a lo que se entiende tradicionalmente como masculino y lejos de lo que se entiende tradicionalmente como femenino.

El alumnado sin embargo habla de la identidad masculina como algo único, no como un constructo plural y diverso, que refleja los valores tradicionales, por tanto aunque resulte más propio hablar de masculinidades (Lomas, 2003) habrá que invertir tiempo y esfuerzo en explicar al alumnado la diversidad de identidades masculinas convirtiéndoles en parte activa de la construcción de su propia identidad de género masculina (Swain, 2001, 2002b, 2003b; Youdell, 2000). En el ámbito de la actividad físico-deportiva, la identidad de género masculina se legitimaría a través de la práctica de actividades aceptadas socialmente al sexo masculino y de la destreza motriz en dichas actividades, de actividades que exijan esfuerzo físico, entrañen cierto riesgo y favorezcan el desarrollo de la fuerza y huyendo de actividades aceptadas socialmente al sexo femenino. A este respecto Ceballos Fernández (2011) refleja otras estrategias masculinizantes como el aspecto corporal, practicar deporte, trabajar el cuerpo, cuidar la indumentaria, tener relaciones con chicas o recurrir al tabaco o al alcohol.

Entre las características que definen la identidad masculina en el ámbito de la actividad física y el deporte se alude a las capacidades físicas básicas de fuerza, resistencia y velocidad, que son utilizadas como herramientas para medirse y mostrarse ante el grupo de iguales y de esta manera consolidar su propia identidad de género en relación a los demás. Este tipo de identidad masculina se relaciona con el liderazgo, a

este respecto el profesorado aporta más matices entendiendo este liderazgo como dominación o sentimiento de superioridad con respecto a sus iguales, lo que Conell (1995) definió como masculinidad hegemónica y subordinada y posteriormente Ceballos (2011) matizó en otras nuevas tales como masculinidad hegemónica, simpatizante, demandante, no-problemática, subordinada demandante y subordinada criterial.

Otra característica que resulta fundamental para identificar la identidad masculina es la destreza deportiva que también se vincula directamente al liderazgo. Además de la habilidad deportiva se ha puesto de manifiesto el mostrar interés por las actividades físicas, el esforzarse durante la práctica de las mismas o mostrarse rudo, despreciando la delicadeza, valor asociado tradicionalmente al género femenino del cual hay que huir.

11.1.11. Presión social ante la falta de representación de la Identidad Masculina Tradicional

Es un hecho que el alumnado que no se ajusta a las características que identifican la identidad masculina tradicional es sometido a presiones y falta de comprensión por parte de sus iguales varones, así lo refleja la investigación de Vidiella, Herraiz, Hernández y Sancho (2010) a través de entrevistas realizadas a jóvenes. Esta incompreensión se da de diversas maneras, unas más extremas y otras más sutiles, entre ellas se han comentado las agresiones físicas, los insultos, el rechazo social que tiene que ver con elegirles en los últimos lugares durante los juegos o no hacerles partícipes de los mismos, las faltas de respeto que aluden a las preferencias sexuales de los alumnos que no representan dicha identidad, entendiendo que la masculinidad ha de ser heterosexual y nunca homosexual, esto queda representado por la llamada homofobia de género u homofobia por orientación sexual tras la cual los chicos comprenden la masculinidad bajo el esquema sexo-género-orientación sexual. Al basarse en este esquema cualquier desviación será sancionada y vinculada con la homosexualidad por su proximidad con la feminidad (Ceballos Fernández, 2011; Díez Gutiérrez, 2015). Tanto el profesorado como el alumnado que ha participado en esta investigación están de acuerdo con estas manifestaciones, el profesorado indica especialmente que aunque durante las clases de

EF se observan estos comportamientos los alumnos de 11 y 12 años están controlados, acentuándose estas manifestaciones en espacios de juego no dirigido.

La mayoría de alumnos participantes argumenta el exceso de competitividad como principal aspecto que provoca experiencias negativas con el grupo de iguales varones durante la práctica de actividad físico-deportiva. El exceso de competitividad conduce a malos entendidos, agresiones físicas y verbales. Esta competitividad lleva asociadas conductas de envidia, mostrándose poco comprensivos con determinadas situaciones y no dirigiendo palabras de ánimo hacia compañeros que muestran mayores niveles de habilidad deportiva. Mientras que la educación física y el deporte escolar se enfoquen a la competición y a la superación del adversario, será muy difícil promover masculinidades que se caractericen por la tolerancia y la responsabilidad (Hickey, 2008).

Se ha reflejado que la falta de destreza motriz en ciertas disciplinas deportivas conduce a algunos alumnos al abandono de dicha disciplina con el fin de evitar burlas y mofas. Así también queda reflejado en la investigación de Tischler y McCaughtry (2011) donde el alumnado que no representa la identidad masculina tradicional demanda otras actividades físicas en las que destacar con el fin de mostrar su hombría, a través de la habilidad y la destreza, al resto de iguales.

A menudo se refleja el apoyo individual que los alumnos brindarían a un compañero que no se ajusta al patrón tradicional de identidad de género, sin embargo ese apoyo parece dirimirse cuando se encuentran bajo la atenta mirada del gran grupo de iguales, donde el hecho de apoyar públicamente ciertas conductas puede conducir a pensar que el propio individuo también comparte esa identidad de género alternativa alejada del patrón tradicional. A pesar de que la mayoría de varones del grupo de iguales se mostrarían incomprensivos con situaciones que se alejan del estereotipo tradicional de identidad de género también se han recogido muestras de que algunos chicos entenderían la situación mostrándose comprensivos. Estas manifestaciones conducen a pensar que el proceso de cambio está iniciado y aunque la mayoría de opiniones no reflejan este cambio de conducta sí que en todas las conversaciones mantenidas alguna voz se ha alzado en aras a la igualdad y al respeto dentro del mismo género. Por ello y aunque el área de EF sea un lugar clave para la reproducción de los estereotipos de género (Ceballos, 2011) también se considera un espacio ideal para romper con la hegemonía tanto masculina como femenina (Soler Prat, 2009).

Tanto alumnado como profesorado coinciden en resaltar que la presión ejercida por el grupo de iguales es mayor cuando se trata de un chico en una actividad física aceptada socialmente al género masculino, mostrando cierta actitud de indulgencia o comprensión si es una chica la que realiza dicha actividad física. Ceballos (2011) también refleja que el orden de género masculino es más estricto para los varones mostrándose más restrictivos e intransigentes cuando hay que estimar, reconocer y valorar la masculinidad de un hombre. Cuando los varones practican deportes considerados “femeninos” aparece el conflicto de roles, instigado en numerosas ocasiones tanto por los entrenadores como por los deportistas tras la necesidad de afirmar su masculinidad (Theberge, 1993).

La expresión de sentimientos es otro rasgo que no forma parte de la identidad masculina tradicional y es a menudo coartada por el grupo de iguales varones. El hecho de mostrar abiertamente tus emociones implica fragilidad o cierta proximidad al género femenino siendo castigado con la incompreensión en todo su abanico de posibilidades (insultos, rechazo social, agresiones, homofobia...). Brannon (1976) reflejó el modelo de masculinidad dominante anglosajón, el cual se caracterizaba por:

- La masculinidad se construye por oposición a las mujeres.
- El valor de la masculinidad se valora dependiendo del grado de poder, riqueza y éxito de cada hombre.
- El ejercicio de la masculinidad exige el control de las emociones y el silencio de los sentimientos.
- La masculinidad es agresividad, violencia, liderazgo y riesgo.

11.1.6. Actividades físico-deportivas reafirmantes de la Identidad Masculina Tradicional

Parece existir una jerarquía en cuanto a las disciplinas deportivas que se consideran legitimadoras de la identidad masculina tradicional. El hecho de practicarlas y mostrarse habilidoso durante su práctica enraíza la identidad masculina y la avala a nivel social. (Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Hickey & Fitzclarence, 1999; Soler Prat, 2009) consideran a este respecto que en la Educación Física se ejemplifican claramente

los órdenes de género y se reproducen patrones de feminidad y masculinidad hegemónica.

Los deportes que alcanzan las cotas más altas en esta jerarquía serían deportes de contacto tales como el rugby y el boxeo, artes marciales como kárate, judo y lucha, deportes de equipo con el fútbol como máximo exponente y deportes de riesgo como el puenting o la caza. Según Zaragoza (1991) los estereotipos también condicionan la práctica pues deportes tales como la petanca, la pesca, o el billar que son practicados habitualmente por hombres no se caracterizan por existir riesgo ni atribuirse rasgos masculinos de fuerza, agresividad, etc. Las razones que justifican esta jerarquía de deportes frente a otros son las muestras de fuerza delante del grupo de iguales o la transigencia con ciertos niveles de agresividad, dejando al margen las muestras de debilidad tales como gritar o llorar. En síntesis, los elementos definitorios de las actividades físico-deportivas que reafirman la identidad masculina tradicional son:

- Agresividad o brusquedad donde el contacto físico forme parte del juego
- Utilización y exhibición de las capacidades físicas básicas, en concreto de la fuerza y la velocidad
- Favorecen la competitividad
- Marcado componente riesgo
- Se dan relaciones de dominación/sumisión

Parece que las actividades que se acaban de mostrar ejercen de elemento vehicular en el proceso de adquisición y desarrollo de la identidad masculina, siendo los alumnos que se muestran más habilidosos en ellas los que gozan de mayor estatus en la jerarquía social (Fernández García & Sanz Guzmán, 2013).

Algunas opiniones también rompen una lanza a favor de la destrucción de los estereotipos de género apostando por la inexistencia de deportes que reafirmen la identidad masculina tradicional, siendo considerados todos los deportes en el mismo nivel de la pirámide.

Sobre las tipologías de rol de género y los estereotipos de género en la EF, la actividad física y el deporte

En lo que concierne a este objetivo se expondrán los resultados más relevantes en cuanto a los estereotipos de género que priman en el ámbito de la actividad física y el deporte, es decir, el interés hacia las clases de EF, las formas de resolución de conflictos, las preferencias de contenidos en el área de EF, la importancia de los diferentes contenidos de la EF y los motivos que impulsan la práctica de actividad físico-deportiva en relación a las diferentes tipologías de rol de género.

11.1.7. Interés hacia la EF

Se sigue manteniendo el estereotipo de género que sostiene que el interés que despiertan las actividades físico-deportivas no es el mismo en chicos que en chicas, siendo el sexo masculino los que mayor interés demuestran. Sin embargo, se constata cierto avance en el sentido de que todos los varones participantes conocen a compañeras que se muestran tan interesados como ellos, estando muy bien valoradas y aceptadas a nivel social en el caso de mostrarse habilidosas a nivel deportivo. El profesorado también asume que los chicos muestran un poco más de interés por el área que sus compañeras, al igual que mostraron Fernández y cols. (2007) siguen persistiendo ciertos estereotipos de género entre el profesorado al asumir que el nivel de habilidad y competencia motriz y en actividades de cierto nivel de intensidad los chicos están por delante de las alumnas.

El profesorado justifica esta premisa apuntando como principal razón la influencia familiar que a menudo condiciona la práctica deportiva ejerciendo de elemento favorecedor o inhibidor. Los miembros familiares además de reforzar e incentivar la práctica deportiva actúan también de modelos de roles si se implican activamente en el deporte. La investigación de Gregson y Colley (1996) confirma la existencia de correlación positiva entre la participación deportiva de chicas adolescentes y participación deportiva de la madre y el padre; sin embargo no ocurrió de la misma manera con los chicos durante la adolescencia. La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977, 1984) también concluye que la participación deportiva está condicionada

por el refuerzo social y por el modelaje de conductas sobre personas significativas o modelos de roles.

El profesorado ha tomado conciencia de que la elección de su programa educativo condiciona el interés mostrado por el alumnado en función del género. Higginson (1985) observó que la influencia de los agentes socializadores depende del momento vital en que se encuentren los niños, siendo más importante en los primeros años la influencia parental y a partir de los 13 toman protagonismo los profesores y entrenadores. Por ello, el profesorado debe integrar en sus programas educativos actividades que partan de los intereses del alumnado femenino estimulando su participación y rompiendo de esta manera con el círculo vicioso que genera: poco interés igual a baja participación en actividades físicas lo que conlleva menor competencia motriz y mantiene el estereotipo de género (Fernández y cols. (2007).

11.1.8. Resolución de Conflictos durante las clases de EF

Los conflictos más comunes que aparecen durante las sesiones de EF en el género masculino son las implicaciones que conlleva ganar y perder junto a la excesiva competitividad. Cuando estas dos situaciones aparecen, a menudo, los chicos suelen resolverlas a través de agresiones físicas o verbales, piques, vaciles e intolerancia de unos hacia otros. En menor medida se utiliza el diálogo como fuente de resolución de conflictos ya sea con adultos o sea entre iguales; esta forma de resolución no se valora de forma positiva entre algunos chicos.

De forma concreta si puntualizamos en los conflictos que se derivan de las identidades masculinas, se comenta la reafirmación de unas identidades sobre otras creando relaciones de dominación/subordinación. Los conflictos que ejemplifican estas relaciones dentro del área de EF son:

- Mostrar un bajo nivel de habilidad motriz en actividades físico-deportivas aceptadas socialmente al género masculino.
- Practicar actividades físico-deportivas aceptadas socialmente al género femenino.

Se constata también que los alumnos que cumplen con las dos premisas anteriores son relegados o excluidos del juego situándoles en un segundo plano, son cuestionados a nivel de preferencias sexuales, son excluidos socialmente y agredidos verbalmente. La identidad masculina tradicional se ha ligado a ejercer el poder de forma violenta, a mostrar menosprecio por el mundo femenino, a infravalorar e insultar los chicos que no se justan a ese canon (Lomas, 2007).

Sin embargo se es consciente de que chicos y chicas resuelven los conflictos que aparecen en el área de EF de forma diferente. Sus compañeras chicas suelen recurrir principalmente al diálogo o al diálogo mediado por un adulto como forma de resolución de problemas, aunque puntualmente también se recurren a las agresiones físicas y verbales. Y aunque la violencia no es natural al hombre queda reflejado que se ha interiorizado desde la infancia por su valor social a través del grupo de iguales y de los referentes masculinos que le rodean (Lomas, 2007; Sabuco, Sala, Santana, & Rebollo, 2013)

En esto último, se cree que ha existido cierta regresión al recurrir algunas chicas a la forma tradicional de resolución de conflictos masculina sea por aprendizaje, sea por imitación, sea por validación social de ciertos comportamientos. García Ferrando (1990) refleja en su estudio que las chicas en su lucha por adquirir los mismos derechos cuando practican deporte se mueven bajo modelos masculinos, haciendo propias cualidades asociadas tradicionalmente al género masculino tales como agresividad, dominación, poder y búsqueda de resultados.

11.1.9. Importancia de Contenidos de EF e Identidades Masculinas

Se establece una relación entre la importancia de Contenidos de EF y los valores de liderazgo, fama y poder, desde el punto de vista del alumnado varón. De esta manera los contenidos más importantes son los que sirven como medio para alcanzar estos valores, que por otro lado son los que se han vinculado con la identidad masculina tradicional. Los contenidos que ejemplifican dicha relación son los Juegos y Deportes de forma general y el Fútbol de forma particular, aunque también el baloncesto, el atletismo, el balonmano y el tenis. Para Greendorfer (1993), los chicos juegan habitualmente en gran grupo con reglas que se pueden ajustar al tamaño del grupo sin

perder la esencia del juego. Así los chicos van aprendiendo cómo negociar estableciéndose discusiones sobre el cumplimiento de las normas y la diversidad de interpretaciones que surgen durante el desarrollo de los juegos. Los chicos están más estimulados a jugar en deportes de equipo con una estructura organizativa compleja y con grandes cargas de competición tales como fútbol, baloncesto, etc.

Se concede una importancia superior a los contenidos relacionados con: las capacidades físicas básicas, en concreto de la fuerza, la velocidad y la agilidad; con el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas y con el mantenimiento de la salud.

Los motivos que justifican la importancia de unos contenidos sobre otros atienden a:

- Interés por las disciplinas deportivas
- Muestras de habilidad y destreza ante el grupo de iguales
- Satisfacción de la necesidad competitiva
- Influencia social, familiar y mediática

11.1.10. Preferencias de Contenidos de EF e Identidad de Género

Es una evidencia el extendido pensamiento de que chicas y chicos prefieren actividades físico-deportivas diferentes. Se sigue manteniendo la relación: chicas motivadas por actividades vinculadas a la expresión artística y corporal con bajos componentes de esfuerzo y contacto físico. Y chicos motivados por deportes de equipo donde se de competición y muestra de habilidades y destrezas deportivas ante el grupo de iguales. El profesorado percibe que estas diferencias tienden a crecer a medida que el alumnado se hace mayor. La socialización en el deporte como un continuo entre la socialización de rasgos masculinos tales como la competitividad o el liderazgo, está en conflicto con la socialización de rol sexual para las mujeres. Existe cierta incompatibilidad que se acentúa durante la adolescencia cuando el hecho de mostrarse femenina está reñido con la participación deportiva (Engel, 1994).

Los motivos por los que existen estas diferencias de intereses en función del género se basan en estereotipos de género tales como el desinterés de las chicas por actividades que exijan esfuerzo o menores niveles de condición física, según el alumnado varón. El hecho es que los niños de primaria saben, aunque no se conoce bien cómo los padres lo transmiten, que los deportes más activos son masculinos y no femeninos. Por otro lado, también perciben que los juegos y deportes masculinos tienen un gran prestigio (Greendorfer, 1993).

El profesorado aporta que la auto-percepción de logro también es clave para seguir practicando unas disciplinas deportivas frente a otras, aunque también se apoya en el influjo cultural como condicionante de las actividades físico-deportivas a elegir. Eccles (1985, 1991) estudió extensamente las conductas relacionadas con el logro y la elección de actividad, así considera que el auto-concepto de habilidad física es un predictor de la ejecución y de la elección de tarea.

Aparecen creencias, aunque están poco extendidas, que intentan no vincular la preferencia de contenidos con el género, sino con el propio individuo. Percibiéndose, en este sentido, un alejamiento de pensamiento estereotipado incluso del propio alumnado que afirma conocer a compañeras que muestran los mismos intereses que puedan mostrar ellos mismos.

Sobre la perpetuación de los estereotipos de género en la EF por parte del profesorado

En este último apartado se recogerán los resultados más significativos en relación a la responsabilidad que tiene el profesorado de EF en el mantenimiento, cambio o evolución de ciertos estereotipos de género ligados al ámbito de la actividad físico-deportiva, en concreto en cuanto a la relación que se establece en el aula con su alumnado y en cuanto a la selección de contenidos que se realiza para desarrollar la programación didáctica.

11.1.11. Estereotipos de género en la relación maestr@/alumn@

Los centros educativos modulan e intervienen en los procesos constitutivos de la identidad de género masculina ejerciendo de “contextos de masculinidad restringidos” donde se inhibe la expresión de modalidades de masculinidad dominantes o de “contextos de masculinidad abiertos” donde todas las masculinidades conviven sin restricciones. Además el profesorado se convierte en responsable directo permitiendo o restringiendo ciertos comportamientos o situaciones que son utilizadas con fines masculinizantes (Ceballos, 2011).

La relación que se establece en el aula por parte del profesorado especialista en EF participante en esta investigación se caracteriza por ser cercana a la par que autoritaria haciendo cumplir las normas, flexible, cordial, basada en la confianza, en el cariño, en la naturalidad y en el respeto, ofreciendo el mismo trato a alumnas que a alumnos. Sin embargo, algunos consideran que las chicas necesitan más al profesorado en la mediación de conflictos y que se genera con ellas un clima de mayor confianza que con sus pares varones.

La mayoría profesorado incide en que ni existen diferencias en el trato que ofrecen a su alumnado, ni a nivel de los resultados que esperan en el área por cuestiones de género, sino que esas diferencias son dadas por el propio individuo. Brown (1999) reconoce que en muchas ocasiones el profesorado no es consciente de que se produce una cultura de desigualdad entre su alumnado, convirtiéndose en cómplice de la reproducción de estereotipos.

Aún así se evidencia que todavía permanecen ciertas diferencias en el trato que recibe su alumnado atendiendo a una mayor exigencia en el área al alumnado varón, a un sentimiento paternalista hacia el alumnado femenino y a tener menor expectativas de éxito en el género femenino justificado por el hecho de que algunas alumnas se esfuerzan menos que sus compañeros varones, confirmando la teoría de que algunos profesores de EF perpetúan ciertos estereotipos de género (Piedra et al., 2014).

11.1.12. Estereotipos de género y Programación Didáctica

El modelo de educación física responde en numerosas ocasiones a un modelo androcéntrico basado en los intereses del alumnado varón fundamentalmente. De esta manera y de forma no tácita el profesorado tiende a enfocar a las alumnas hacia tareas expresivas, coordinativas y de flexibilidad respondiendo a los estereotipos femeninos vigentes. Los conocimientos, valores, comportamientos y valores del maestro son de gran importancia en el éxito o el fracaso de una enseñanza mixta de la educación física (Álvarez Bueno, 1992).

A este respecto se ha constatado que el profesorado incluye las cuestiones coeducativas en sus programaciones didácticas fundamentalmente a nivel metodológico en la organización de los grupos. De forma menos generalizada se tiene en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos de la programación, priorizando contenidos libres del sesgo de género. Puntualmente la coeducación se incluye dentro de algunos objetivos de las unidades didácticas a trabajar. La coeducación supone una intervención explícita y deliberada que parte de la autoaceptación del propio sexo y favorece la comunicación entre los sexos basada en el respeto mutuo (Núñez & Loscertales, 1995).

El profesorado especialista en EF es consciente de que no todos los contenidos se trabajan por igual a lo largo de las programaciones didácticas anuales, desarrollando un currículum basado fundamentalmente en el deporte competitivo (Gard, 2006). Los contenidos que cuantitativamente se llevan la mayor carga son los relacionados con los Juegos y Deportes y con Habilidades y Destrezas. Por la contra, los menos trabajados son los relacionados con la Expresión Corporal y las actividades rítmicas y los contenidos del bloque de Higiene y Salud. Si relacionamos este dato con la identidad de género, se puede decir que el profesorado contribuye a perpetuar ciertos estereotipos de género, dando cierta ventaja a los intereses de los niños frente a los intereses de las niñas, haciendo que estas se sientan menos interesadas por la actividad físico-deportiva en general. Muy de acuerdo con Sheila Scraton: "Es necesario un nuevo programa de la educación física, orientado hacia la afirmación, la confianza, la salud, la buena forma física y la capacidad para desafiar las definiciones patriarcales de sumisión, pasividad, dependencia, etc." (Fasting, 1992).

También existen brotes hacia la deconstrucción de estos estereotipos pues algunos maestros intentan ofrecer un programa equilibrado en el que se trabajen contenidos neutros sin la etiqueta de “de niños” o “de niñas”, potenciando de esta forma masculinidades alternativas donde exista una democratización de las relaciones género que no sean propias de la masculinidad hegemónica (Ceballos, 2011).

Por último, a nivel de evaluación la mayoría del profesorado considera que los parámetros utilizados para evaluar a su alumnado no diferencian por cuestiones de género, siendo los mismos para unas que para otros.

11.2. Futuras líneas de Investigación

Con este último apartado se pretende concluir la investigación haciendo autocrítica y reflexionando sobre los puntos débiles que han definido la misma para utilizarlos como punto de partida de posibles investigaciones futuras.

La elección de la variable identidad masculina frente a la identidad de género ha dejado al género femenino al margen de esta investigación, sería interesante incluir a las chicas en un estudio similar donde tuvieran la posibilidad de expresar cómo y qué caracteriza a las diversas identidades masculinas ya que como se ha visto la identidad de género se construye conjuntamente al otro sexo y no por oposición.

Si este estudio comenzara nuevamente se incluiría una pregunta relacionada con los estereotipos de género que vinculara el interés por las actividades físico-deportivas, la resolución de conflictos, las preferencias de contenidos de la EF y los contenidos que resultan más importantes en función de las distintas tipologías de rol de género. Así se podrían triangular resultados obtenidos de diversas fuentes de información.

Las programaciones didácticas utilizadas por el profesorado son documentos que en teoría podrían incluir contenidos que interesaran igualmente a chicas y chicos; se ha percibido que tanto a nivel teórico como a nivel práctico esto no sucede utilizándose los contenidos que tradicionalmente han sido vinculados al género masculino. Esta es una de las razones por las que considero que hay que seguir investigando en esta línea no sólo para concienciar a los docentes de la importancia de sus decisiones en cuanto a la elección de contenidos didácticos sino también en sus actuaciones diarias con el

alumnado. A pesar de la existencia de algunos programas de intervención educativa tales como “Deporte para la paz” en el que se fomenta la participación de chicas en escuelas de secundaria de Estados Unidos (Chepyator-Thomson & Ennis, 1997), la propuesta para la concienciación del alumnado universitario de lo que significa ser un profesor de EF gay (Sparkes, 1997) o la guía PAFIC que promueve la actividad físico-deportiva en chicas (Fernández y cols. 2007) la realidad es que estas pautas no llegan a formar parte del día a día con el alumnado; el profesorado carece de formación al respecto quedándose solo en anecdóticas lecturas ocasionales restringidas a unos pocos que suelen estar interesados por el tema.

Se necesitan investigaciones que reflejen el currículum oculto en relación a la construcción de las identidades de género, estas investigaciones se han dado en el Reino unido pero parece que en España existe cierto silencio o desinterés por estos temas (Devís et al., 2005). Por lo que también resultaría interesante realizar una etnografía donde se reflejen las dificultades y discriminaciones derivadas de las identidades de género no dominantes en relación a la EF escolar o donde se identifiquen las diversas identidades de género que conviven en la escuela.

ANEXOS

Anexo 1: Cuaderno de Evaluación de las identidades masculinas en la actividad física y el deporte

NÚMERO DE LISTA: _____

CURSO: _____ LETRA: _____ SEXO: Mujer _____ Hombre: _____

1. Queremos conocer cómo eres y qué es lo que te caracteriza, por eso es muy importante que respondas las preguntas de forma honesta y sincera. Recuerda que esto NO es un examen, por lo que no hay preguntas bien o mal respondidas.

	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1. Le caigo bien a la gente				
2. Me preocupo por lo que les sucede a los demás				
3. Puedo controlar a muchos chicos/as de mi clase				
4. Tengo muchos amigos				
5. Cuando han herido los sentimientos de alguien, intento hacerle sentir mejor				
6. Cuando hay que tomar una decisión, me resulta fácil ponerme de un lado u otro (posicionarme)				
7. Me resulta fácil encajar en lugares nuevos				
8. Soy una persona cariñosa				
9. Soy un/a líder entre mis amigos/as				
10. Pierdo las cosas fácilmente				
11. Soy una persona amable y bondadosa				
12. Cuando juego a algo, me gusta ganar				
13. Me gusta hacer las cosas que hacen los demás				
14. Me gustan mucho los bebés y los niños pequeños				
15. Estoy seguro/a de mis capacidades				
16. Tengo muchos cambios de humor				
17. Soy una persona dulce				
18. Defiendo aquello en lo que creo				
19. Me gusta actuar delante de los demás				
20. Soy una persona alegre				
21. Se me dan bien los deportes				
22. Nunca sé lo que voy a hacer de un momento para otro				
23. Cuando alguien me cae bien, hago cosas bonitas por él/ella para demostrarle cómo me siento				
24. Me resulta fácil explicar lo que pienso, aunque sepa que los demás no van a estar de acuerdo conmigo				
25. Cumplo con lo que digo que voy a hacer				
26. Me gusta hacer cosas que hacen las chicas y las mujeres				
27. Causo una fuerte impresión en la mayoría de gente que conozco				
28. Me siento mal cuando los demás tienen algo que yo no				

tengo				
29. Me siento mal cuando alguien se siente mal				
30. Se me da bien encargarme de las cosas				

2. A continuación hay una lista de actividades físicas y deportes. Haz una cruz en la casilla correspondiente, según consideres si la actividad es apropiada principalmente para los chicos, principalmente para las chicas o tanto para los chicos como para las chicas. También, en cada actividad, señala si la has practicado o no.

DEPORTES	Principalmente para chicos	Tanto para chicas como para chicos	Principalmente para chicas	¿La has practicado alguna vez?	
				SI	NO
Atletismo				SI	NO
Baloncesto				SI	NO
Balonmano				SI	NO
Ballet o Danza				SI	NO
Boxeo				SI	NO
Ciclismo				SI	NO
Escalada				SI	NO
Esgrima				SI	NO
Esquí				SI	NO
Fútbol				SI	NO
Fútbol sala				SI	NO
Gimnasia Rítmica				SI	NO
Artes Marciales (kárate, judo...)				SI	NO
Natación				SI	NO
Natación Sincronizada				SI	NO
Patinaje Artístico				SI	NO
Piragüismo				SI	NO
Ping-pong				SI	NO
Remo				SI	NO
Rugby				SI	NO
Tenis				SI	NO
Otros deportes de Raqueta				SI	NO
Voleibol				SI	NO
ACTIVIDADES FÍSICAS (para hacer ejercicio)	Principalmente para chicos	Tanto para chicas como para chicos	Principalmente para chicas	¿La has practicado alguna vez?	
Carrera a pié				SI	NO
Montar en bicicleta				SI	NO
Bailar				SI	NO
Patinar con patines				SI	NO
				SI	NO
Nadar				SI	NO
Ejercicios de musculación				SI	NO
Yoga				SI	NO
Aeróbic				SI	NO
Saltar a la comba				SI	NO
Andar				SI	NO

3. ¿Practicas **habitual/regularmente** alguna actividad física o deporte **después de acabar tus clases** en el colegio?

SÍ

NO

Si practicas **habitual o regularmente** alguna actividad física o deporte **después de acabar tus clases en el colegio**. ¿Qué tipo de actividades o deportes haces? Escribe la actividad y el número de días a la semana que la practicas.

¿Cuántos días a la semana?

1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____

4. Por último, se exponen una serie de razones por las que la gente realiza ejercicio físico. Lee cada frase y contesta, rodeando el número apropiado, en qué medida cada razón es verdadera para ti personalmente o sería verdadero para ti si practicaras ejercicio físico. Si consideras que ese motivo no es nada cierto en tu caso escoge un "0", mientras que si consideras que ese motivo es totalmente cierto para ti, escoge un "10". Si consideras que esa razón es sólo cierta en parte, entonces escoge un valor entre "0" y "10", dependiendo del grado de acuerdo con que refleje tu motivación para hacer ejercicio físico.

Personalmente, practico (o practicaría) ejercicio físico:	Verdadero para mí										
	Nada										Totalmente
1. Para mantenerme delgado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Para mantenerme sano/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Porque me hace sentir bien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Para demostrar a los demás lo que valgo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Para tener un cuerpo sano.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Para tener más fuerza	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Porque me gusta la sensación que tengo al hacer ejercicio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Para pasar tiempo con los amigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Porque me gusta intentar ganar cuando hago ejercicio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Para estar más ágil	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Para tener unas metas por las que esforzarme	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Para perder peso.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Para evitar problemas de salud	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Porque el ejercicio me da energía	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Para tener un buen cuerpo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Para compara mis habilidades con las de los demás	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Porque quiero disfrutar de buena salud	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

20. Para aumentar mi resistencia	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Porque el ejercicio hace que me sienta satisfecha/o	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Para disfrutar de los aspectos sociales del ejercicio	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Porque me lo paso bien compitiendo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Para mantener la flexibilidad	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Para tener retos que superar	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Para controlar mi peso	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Para evitar problemas cardíacos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Para mejorar mi aspecto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Para obtener reconocimiento cuando me supero	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Para sentirme más sana/o	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Para ser más fuerte	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Porque el ejercicio me produce diversión	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. Para divertirme haciendo ejercicio con otras personas	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37. Porque disfruto haciendo competición física	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38. Para tener más flexibilidad	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39. Para desarrollar mis habilidades personales	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Para quemar calorías	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41. Para estar más atractiva/o	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. Para conseguir hacer cosas que los demás no pueden hacer	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44. Para desarrollar mis músculos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45. Porque haciendo ejercicio me siento muy bien	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46. Para hacer amigos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47. Porque me divierte hacer ejercicio, sobre todo si hay competición	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
48. Para probarme a mí misma/o	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo 2: Guión para los Grupos de Discusión (alumnado)

Dimensión I: Identidad masculina:

I.1. ¿Qué es para vosotros “ser un chico”? ¿Existen chicos más/menos masculinos? ¿Puede hacerse un chico más masculino? ¿Cómo? (forma de vestir, lenguaje, notas, a través del cuerpo, despreciando la homosexualidad, destreza deportiva...)

I.2. ¿Qué características físicas, rasgos de personalidad, capacidades o habilidades y actitudes y comportamientos crees que debería tener un chico cuando realiza AF y/o Deporte? ¿Qué comportamientos, actitudes, rasgos, etc. de los chicos son más valorados entre los propios chicos? ¿Y en el caso de las chicas?

I.3. ¿Qué ocurriría si un chico no reúne esas características? Contadme alguna experiencia negativa que hayáis tenido con vuestros compañeros del sexo masculino durante las clases de EF. ¿Cómo reaccionó el profesor? ¿Habéis tenido otras dificultades durante la práctica de la AF y el Deporte? ¿Cuáles?

- Imagina que a vuestro mejor amigo le gustara practicar gimnasia rítmica ¿qué le diríais? ¿Qué crees que le dirían el resto de compañeros (chicos)?
- Piensa en tu grupo de amigos e imagina que cuando estáis jugando al fútbol a un compañero de la clase le da miedo el balón, se aparta y se pone a llorar, entonces tus amigos comienzan a insultarlo ¿qué haríais vosotros?
- ¿Existe algún espacio de tiempo durante las clases donde podáis hablar de cómo os sentís? ¿Pueden hablar los chicos abiertamente de sentimientos en el colegio?

I.4. ¿Creéis que hay actividades/deportes que favorecen la idea de masculinidad que puedan tener los demás de vosotros? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Qué tienen esos deportes que no tienen otros?

Dimensión 2: Identidades Masculinas y Estereotipos de Género en EF y la AFD:

2.1. ¿Crees que se encuentran chicos y chicas igual de interesados ante la clase de EF? ¿Qué importancia tiene para ti esta asignatura?

2.2. ¿Qué conflictos/problemas suelen aparecer durante las sesiones de EF? ¿Cómo los resolvéis los chicos? ¿Cómo os ayuda a resolverlos el profesor?

2.3. ¿En qué crees que se diferencian las chicas de los chicos durante las clases de EF (dejar inicialmente abierta, indagar más si la respuesta es pobre o incompleta) (intereses, participación, resolución de conflictos)?

2.4. Contenidos de Educación Física:

2.4.1. ¿Qué contenidos/temas crees que tienen más importancia para los chicos dentro de la EF? ¿Por qué?

2.4.2. ¿Qué contenidos/temas son los que más trabajáis en vuestras clases EF? ¿Por qué?

2.4.3. ¿Crees que existen diferencias entre los contenidos/temas de EF que prefieren los chicos y los que prefieren las chicas? ¿Cuáles crees que son los motivos?

2.5. Motivos que impulsan la práctica:

I. ¿Por qué practicáis deporte? ¿Qué os motiva la práctica de AFD? ¿Y a las chicas? (Peso e imagen corporal/ Diversión y bienestar/ prevención y salud +/Competición/ Hacer amigos/Aumentar la fuerza y la resistencia muscular/Mejorar la agilidad y la flexibilidad/ Tener desafíos que lograr) ¿Creéis que los motivos que os llevan a practicar AFD son los mismos en chicas que en chicos?

Dimensión 3: Dilemas sobre la Identidad de Género:

3.1. Durante una clase, al finalizar una tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza increíblemente bien por el sentimiento que ha puesto ¿Qué pensarías? ¿Qué le dirías? ¿Crees que tus compañeros (chicos) harían algún comentario? ¿En qué sentido? ¿Cómo crees que reaccionaría el profesor de EF? ¿Qué crees que le diría?

3.2. Al finalizar una tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza tremendamente mal porque no es capaz de seguir el ritmo y no expresa ningún tipo de emoción ¿Qué pensarías? ¿Qué le dirías? ¿Cómo reaccionarían tus compañeros (chicos)? ¿Cómo crees que reaccionaría el profesor de EF? ¿Qué crees que le diría?

3.3. Ahora imagina que una niña tiene que realizar un control de balón entre conos y los derriba todos ¿Qué pensarías? ¿Y qué le dirías? ¿Crees que tus compañeros (chicos) harían algún comentario? ¿Cómo crees que reaccionaría el profesor de EF? ¿Qué crees que le diría?

3.4. Imagina que la niña que tenía que realizar el control de balón tiene una destreza maravillosa y logra el objetivo con éxito ¿Qué pensarías? ¿Y qué le dirías? ¿Cómo crees que reaccionarían tus compañeros (chicos)? ¿Cómo crees que reaccionaría el profesor de EF? ¿Qué crees que le diría?

Anexo 3: Ejemplo de categorización de un grupo de discusión

<p>ENTREVISTADORA.- Bienvenidos al grupo de discusión de Las Castañeras, vamos a hablar sobre qué es lo que significa ser un chico y los hábitos de actividad física y deporte que tenéis. Quiero que me respondáis con total naturalidad y cada uno puede expresar lo que piensa realmente, no hay que inventarse nada. Lo primero que os voy a preguntar es ¿qué significa para vosotros ser un chico?</p> <p>Seyad.-.- Tener habilidades especiales y...</p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo qué habilidades?</p> <p>Seyad.-.- <u>Ser bueno en los deportes</u>, tener un buen trabajo, no sé...</p> <p>ENTREVISTADORA.- No es un examen, no os voy a poner nota así que relajaros, relajaros y que fluyan las ideas... ¿Creéis que existen chicos más o menos masculinos?</p> <p>Todos.- <u>Sí</u>.</p> <p>David.- <u>Que hay algunos chicos que les gustan cosas de chicas</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Vale y entonces ¿esos son más o menos masculinos?</p> <p>David.- <u>Menos masculinos</u>.</p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué tipo de cosas les gustan?</p> <p>Ahmed.-.- <u>Hacer pulseras</u>.</p> <p>Seyad.-.- <u>Saltar a la comba</u></p> <p>Julio.- <u>Bailar</u>.</p> <p>David.- <u>Cantar</u>.</p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Y cómo puede hacerse un chico más masculino?</p> <p>David.- <u>Saliéndole pelo en el pecho</u>.</p> <p>Ahmed.-.- <u>Jugando a juegos de chicos</u>.</p> <p>ENTREVISTADORA.- Como por ejemplo...</p> <p>Ahmed.-.- <u>Fútbol</u></p> <p>Seyad.-.- <u>Haciendo aventuras de alto riesgo</u>.</p> <p>David.- <u>Haciendo buceo</u>.</p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Haciendo buceo? ¿Por qué? ¿El buceo es de chicos?</p>	<p><u>DI: I.M.</u></p> <p>C1.1. Representación I.M.</p> <p>1.1.8.6: > habilidad deportiva</p> <p>SC1.1.9: Existencia de diferentes grados masculinidad</p> <p>SC1.1.16: No practicar actividades asignadas al género femenino</p> <p>SC1.1.16: No practicar actividades asignadas al género femenino</p> <p>SC1.1.16: No practicar actividades asignadas al género femenino</p> <p>SC1.1.14: Aspecto físico</p> <p>SC1.1.10: Practicar ciertos deportes</p> <p>1.1.10.2: Fútbol</p> <p>1.1.10.3: AF con riesgo</p> <p>1.1.10.3: AF con riesgo</p>
--	---

<p>David.- No pero...</p> <p>Julio.- Pues eso a mí me parece de chicas y de chicos.</p> <p>Ahmed.-.- <u>Hacer caza.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Ir a cazar como los prehistóricos o qué? ¿Y traer la comida a la casa o qué? Y ¿a través de la forma de vestir, del lenguaje, a través del cuerpo, de la destreza deportiva... qué os parece?</p> <p>Seyad.-.- <u>Bueno en lo de la ropa... nosotros o llevamos cosas o más largas o más cortas que las chicas.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo por ejemplo?</p> <p>Seyad.-.- <u>En verano, llevamos más cortas que las chicas, bueno a veces no...</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Con el lenguaje puede hacerse un chico más masculino?</p> <p>Todos.- Sí</p> <p>Seyad.-.- <u>Por el tono de voz.</u></p> <p>David.- <u>Y diciendo palabrotas</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué características físicas o qué habilidades creéis que debería tener un chico cuando realiza actividad física?</p> <p>Julio.- <u>Cuando hace algún deporte pues jugar bien.</u></p> <p>Ahmed.-.- <u>Tener fuerza</u></p> <p>Diego.-.- Correr</p> <p>ENTREVISTADORA.- Pero correr ¿cómo?</p> <p>Diego.-.- <u>Tener velocidad y resistencia.</u></p> <p>Seyad.-.- <u>Tener flexibilidad y agilidad.</u></p> <p>David.- <u>No, he dicho que la flexibilidad es más de chicas.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Y ¿qué comportamientos o qué rasgos de los chicos valoráis más de otros chicos cuando hacen actividad física? Cuando realizan actividad física los compañeros ¿qué os parece a vosotros importante que deberían tener?</p> <p>Seyad.-.- <u>Que crean en sí mismos y que no les importe lo que piensen los demás de ellos.</u></p> <p>Dani.- <u>Juego en equipo.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Juego en equipo, explícamelo.</p>	<p>1.1.10.3: AF con riesgo</p> <p>SC1.1.7: Forma de vestir</p> <p>SC1.1.3: Lenguaje</p> <p>C1.2: Representación I.M. en la AFD</p> <p>SC1.2.9: Demostrar destreza</p> <p>SC1.2.6: Fuerza</p> <p>SC1.2.8: velocidad</p> <p>SC1.2.5: Controversia Flexibilidad</p> <p>C1.3: Rasgos masculinos más valorados</p> <p>SC1.3.9: Buen autoestima</p> <p>SC1.3.3: Deportividad</p>
---	--

<p>Dani.- <u>Que si están jugando al fútbol que no sólo jueguen ellos.</u></p> <p>David L.- <u>Habilidad en el deporte que está jugando.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Vale, o sea que sea habilidoso, que se le de bien. Y ¿qué características físicas o qué habilidades valoráis de las chicas? Esto que me habéis contado es de los chicos cuando realizan actividad física y ¿qué es lo que valoráis de ellas cuando realizan actividad física?</p> <p>Julio.- <u>Que siempre van con el pelo largo.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Y eso para ti es importante cuando realizan actividad física, que tengan el pelo largo?</p> <p>Julio.- No, no sé.</p> <p>Diego.- <u>Que siempre se lo están pasando bien y riendo aunque lo estén haciendo mal.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- O sea que estén de buen humor siempre, ¿qué más valoráis de las chicas?</p> <p>Seyad.- <u>Que utilizan mucho la flexibilidad</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- O sea que son muy flexibles</p> <p>David.- <u>Que se pintan las uñas, se peinan mucho el pelo...</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Y eso ¿es para ti importante cuando realizas actividad física o deporte? Os estoy preguntando qué es lo que valoráis de ellas cuando realizan actividad física o deporte.</p> <p>Julio.- <u>Que nunca en los juegos se pican, casi nunca.</u></p> <p>José Luis.- <u>Que nunca tienen conflictos entre ellas.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué ocurriría si un chico no reúne las características que me habíais comentado antes, si no tiene fuerza, si no corre velozmente como me decíais, si no tiene pelos en el pecho?</p> <p>Diego.- <u>Que le dejarían de lado y no tendría casi amigos.</u></p> <p>Seyad.- <u>Que sería un vago y nunca llegaría a ser algo en la vida.</u></p> <p>Julio.- <u>Que sería muy malo y no le pasarían la pelota.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Ahora quiero que hagáis un poquito de memoria y me contéis alguna experiencia negativa que hayáis tenido con los otros compañeros del sexo masculino, con los otros compañeros chicos durante las clases de EF.</p> <p>David L.- <u>Pues que cuando estábamos jugando a un juego de pillar, le pillaba y decía todo el rato que no le había pillado y al final se picaba.</u></p>	<p>SC1.1.4: Destreza deportiva</p> <p>C1.4: Rasgos femeninos más valorados</p> <p>SC1.4.8: Aspecto físico</p> <p>SC1.4.12: Diversión</p> <p>SC1.4.3: Flexibilidad</p> <p>SC1.4.8: Aspecto físico</p> <p>SC1.4.13: Baja competitividad</p> <p>SC1.4.14: Baja conflictividad</p> <p>C1.6: Consecuencias ante no representación de la I.M tradicional</p> <p>SC1.6.6: Rechazo social</p> <p>SC1.6.1: Falta de forma física</p> <p>SC1.6.8: Bajo nivel destreza</p> <p>C1.7: Experiencias negativas entre iguales varones en AFD</p> <p>SC1.7.1: Experiencias negativas</p> <p>1.7.1.1: Competitividad</p> <p>1.7.1.1.3: Trampas</p>
---	---

Seyad.- <u>Que lo mismo que David y que cuando hacemos un partido casi nunca me la pasan a mí.</u>	1.7.1.1: Competitividad
David.- <u>Que una vez estábamos jugando al pañuelo, yo me pasé de largo y un niño se puso a inventarse reglas.</u>	1.7.1.1.3: Trampas
Julio.- <u>Una vez jugando al balonmano, que los de nuestro decían que había tirado Diego Martín dentro del área y ellos decían que no, que estaba fuera del área, entonces estábamos picados.</u>	1.7.1.1: Competitividad 1.7.1.1.3: Trampas
ENTREVISTADORA.- O sea piques por cosas relacionadas con los juegos. ¿Cómo reaccionó el profesor cuándo esto sucedió?	SC1.7.2: Reacción Docente
David.- No se enteró.	
Diego.- <u>Diciendo que no pasaba nada, que era un juego y que era para divertirse.</u>	1.7.2.2: Diálogo
ENTREVISTADORA.- Os echó una mano a resolver el conflicto	
Seyad.- <u>El profe dijo que lo solucionaríamos pasándonosla y por lo menos que se la pasáramos a tres chicas.</u>	1.7.2.3: Medidas coeducativas
ENTREVISTADORA.- Ahora os voy a proponer un caso, imaginad que a vuestro mejor amigo le gustara practicar gimnasia rítmica ¿qué le diríais?	SC1.7.3: Caso varón AF “femenina”
José Luis.- <u>Que pareces un marica.</u>	1.7.3.2: Incomprensión individual
David.- <u>Que puede hacer lo que él quiera.</u>	1.7.3.2.1. Atiende a preferencias sexuales
Diego.- <u>Que no tiene que pensar en lo que dicen de ti y esas cosas.</u>	1.7.3.1: Apoyo individual
Seyad.- <u>Que es muy bueno que practique más deportes que los chicos casi nunca hacen.</u>	1.7.3.1: Apoyo individual 1.7.3.1: Apoyo individual
Julio.- <u>Que siga adelante con ese deporte y que lo haga para que le salga bien.</u>	1.7.3.1: Apoyo individual
ENTREVISTADORA.- ¿Qué creéis que le dirían el resto de compañeros chicos? ¿Creéis que le mostrarían apoyo?	
Dani.- <u>No, no le mostrarían nada de apoyo.</u>	1.7.3.3: Incomprensión del grupo de iguales varones
Ahmed.- <u>Tampoco.</u>	1.7.3.3: Incomprensión del grupo de iguales varones
David L.- <u>Depende de si son niños</u>	1.7.3.3: Incomprensión del grupo de iguales varones
José Luis.- <u>Depende porque hay algunos chicos que son como muy negativos como...</u>	1.7.3.3: Incomprensión del grupo de iguales varones
ENTREVISTADORA.- ¿Y no todos los chicos son así? ¿Hay niños que también mostrarían comprensión?	1.7.3.4: Comprensión del grupo de iguales varones
José Luis.- <u>Ya.</u>	1.7.3.4: Comprensión del grupo de iguales varones
	1.7.3.3: Incomprensión del grupo de

<p>David.- <u>Pues que si son niños buenos le dirían que siga haciéndolo y si son niños malos pues que no lo haga y se vayan a insultarle</u></p>	<p>iguales varones 1.7.3.3.3: Burlas/Insultos</p>
<p>Julio.- <u>Que algunos niños le dirían que siga adelante y otros que si es gay y cosas de esas.</u></p>	<p>1.7.3.4: Comprensión del grupo de iguales varones</p>
<p>ENTREVISTADORA.- Pensad ahora en vuestro grupo de amigos y cuando estáis jugando al fútbol le da miedo el balón, se aparta y se pone a llorar, entonces vuestros amigos comienzan a insultarlo ¿qué haríais vosotros?</p>	<p>1.7.3.3.4: Cuestionamiento identidad sexual SC1.7.4: Caso varón AF “masculina” con sentimiento</p>
<p>Seyad.-.- <u>Yo le diría al niño que no pasa nada, que solo es un partido.</u></p>	<p>1.7.4.1: Comprensión a nivel particular</p>
<p>Julio.- <u>A los que lo están insultando que paren ya y a él que no pasa nada, que ya perderá el miedo.</u></p>	<p>1.7.4.1: Comprensión a nivel particular</p>
<p>David.- <u>Pues le diría que pare de jugar o que no lo esquite y lo intente coger.</u></p>	<p>1.7.4.2: Incomprensión</p>
<p>David L.- <u>A los que lo están insultando si supiera que tienen algún miedo absurdo de esos, me pondría a insultarlos yo con eso.</u></p>	<p>1.7.4.1: Comprensión a nivel particular</p>
<p>José Luis.- <u>Yo le diría que no pasa nada, que no te va a quitar la vida ni nada el balón y los otros que no son perfectos.</u></p>	<p>1.7.4.1: Comprensión a nivel particular</p>
<p>Ahmed.-.- <u>Yo le diría aunque lo estén insultando que él pase de ellos.</u></p>	<p>1.7.4.1: Comprensión a nivel particular</p>
<p>Seyad.-.- <u>Sí que también que no se preocupe que todos tenemos defectos.</u></p>	<p>1.7.4.1: Comprensión a nivel particular</p>
<p>ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que existe algún espacio de tiempo durante las clases o durante el tiempo que permanecéis aquí en el colegio donde podáis hablar abiertamente de cómo os sentís los chicos?</p>	<p>SC1.7.5: Expresión de sentimientos e I.M.₂</p>
<p>Julio.- <u>No, yo creo que no.</u></p>	<p>1.7.5.2: No se habla de sentimientos</p>
<p>Seyad.-.- <u>Yo tampoco.</u></p>	<p>1.7.5.2: No se habla de sentimientos</p>
<p>ENTREVISTADORA.- ¿Habláis abiertamente los chicos de sentimientos, de cómo os sentís?</p>	<p>1.7.5.2: No se habla de sentimientos</p>
<p>Todos.- <u>No</u></p>	<p>1.7.5.2.1: Motivos</p>
<p>ENTREVISTADORA.- No ¿por qué no, quién me explica por qué no?</p>	<p>1.7.5.2.1.4. Cosa de chicas</p>
<p>David.- <u>Porque los chicos no suelen hacer eso.</u></p>	<p>1.7.5.2.1.5. Símbolo de fragilidad</p>
<p>Seyad.-.- <u>Porque los chicos no somos tan frágiles.</u></p>	<p></p>
<p>ENTREVISTADORA.- Y hablar de sentimientos ¿supondría ser frágil?</p>	<p></p>

<p>Seyad.- <u>Sí.</u></p> <p>Diego.- Yo cuando tengo un sentimiento, a los cinco minutos ya se me ha pasado y juego con mis amigos.</p> <p>ENTREVISTADORA.- Vale, pero estar alegre es también un sentimiento ¿no?</p> <p>Diego.- Sí</p> <p>José Luis.- <u>Que no siempre tu amigo se lo puede guardar, a lo mejor lo cuenta o algo.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- O sea que por miedo a que cuenten el secreto que has contado tú a tu amigo. ¿Y qué ocurriría en ese caso, si el resto se entera de lo que tú sientes?</p> <p>José Luis.- <u>Se reírían de ti.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que hay actividades o deportes que favorecen la idea de masculinidad que puedan tener los demás de vosotros? ¿Hay deportes más masculinos que otros?</p> <p>Todos.- <u>Sí</u></p> <p>Dani.- <u>Sí, sí pero también más femeninos.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Por ejemplo?</p> <p>Dani.- <u>El boxeo es más masculino.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Y el hecho de practicarlo ¿te daría más masculinidad?</p> <p>Dani.- <u>Yo creo que sí.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Y el hecho de practicar otro deporte como por ejemplo...</p> <p>Dani.- <u>El ballet, sería más femenino.</u></p> <p>David L.- <u>Masculino si practicas deportes arriesgados.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo por ejemplo?</p> <p>David L.- <u>El puenting, lo de... es que no sé cómo se llama, que tienes un traje y te tiras.</u></p> <p>Seyad.- <u>El boxeo, por ejemplo, y el fútbol es más masculino, en cambio también pueden jugar las chicas porque hay una amiga que juega.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué tienen esos deportes que no tienen otros?</p> <p>José Luis.- <u>Que hay más jugadores importantes.</u></p>	<p>1.7.5.2.1.2. Miedo a represalias</p> <p>1.7.5.2.1.2. Miedo a represalias</p> <p>C1.8: AFD reafirmantes I.M. Tradicional</p> <p>SC1.8.2: Existen deportes reafirmantes I.M.</p> <p>SC1.8.2: Existen deportes reafirmantes I.M</p> <p>1.8.2.2: Deportes contacto</p> <p>SC1.8.3: Existen deportes reafirmantes de la Identidad femenina</p> <p>1.8.2.4: Deportes de riesgo</p> <p>1.8.2.2: Deportes de contacto</p> <p>1.8.2.3: Deportes de equipo</p> <p>1.8.2.5.: Motivos</p> <p>1.8.2.5.4. Modelos masculinos en los que fijarse</p>
---	---

<p>ENTREVISTADORA.- O sea que se ve más en la tele quieres decir.</p> <p>David L.- <u>Que hay más accidentes y te puedes matar.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Vale, ¿y eso es más masculino?</p> <p>David L.- Sí.</p> <p>ENTREVISTADORA.- Vale, el riesgo o algo así. ¿Qué más tienen esos deportes para que sean más masculinos frente a otros? O al revés ¿qué tienen los deportes femeninos que no tienen los masculinos?</p> <p>Seyad.- <u>Yo creo que son más masculinos porque son más peligrosos.</u></p> <p>Julio.- <u>Que los de las chicas, los femeninos son más tranquilos, más... baile, por ejemplo, es más tranquilo y cosas de esas.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que se encuentran los chicos y las chicas igual de interesados ante la clase de EF?</p> <p>Seyad.- <u>No, que las chicas, casi todas se aburren en la clase sin embargo los chicos nos divertimos mucho.</u></p> <p>José Luis.- <u>Que las chicas no se suelen esforzar mucho.</u></p> <p>Julio.- <u>Que a los chicos todo lo que sea deporte les gusta y a las chicas algunos les gustan y otros no.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué importancia tiene para vosotros esta asignatura?</p> <p>Seyad.- <u>Para tener nuestro cuerpo más saludable.</u></p> <p>José Luis.- <u>Porque es una forma de divertirse y hacer deporte.</u></p> <p>Diego.- <u>Porque así puedes hacer más amigos.</u></p> <p>David L.- <u>Porque así en algunos deportes tienes más habilidad al hacerlos, y si necesitas hacer una falta o algo a decir que no es falta, que no ha pasado nada.</u></p> <p>Ahmed.- <u>Así aprender juegos nuevos para jugar con tus amigos.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué conflictos o qué problemas suelen aparecer durante las clases de EF?</p> <p>David.- <u>Que hay un equipo que no falla y a lo mejor el otro dice que sí que es falta y eso.</u></p> <p>Julio.- <u>Los piques.</u></p> <p>Seyad.- <u>Que un equipo se pica y se empiezan a inventar reglas para hacer que han ganado.</u></p> <p>Ahmed.- <u>A veces cuando gana un equipo dicen que han hecho</u></p>	<p>1.8.2.5.5. Asumir riesgos/peligro</p> <p>1.8.2.5.5. Asumir riesgos/peligro</p> <p>1.8.2.5.6. Mostrar actividad Vs. Inactividad</p> <p>D2: IM Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN AFD</p> <p>C2.1: Interés hacia AFD</p> <p>SC2.1.2: Chicas/os no están igual interesados</p> <p>2.1.2.4: Chicas no les gusta el esfuerzo físico</p> <p>2.1.2.2: Chicos más interés AFD</p> <p>2.1.2.3: Algunas chicas muestran interés</p> <p>C2.2: Importancia de la EF</p> <p>SC2.2.2: Motivos</p> <p>2.2.2.4: Salud</p> <p>2.2.2.1: Diversión</p> <p>2.2.2.7: Aspectos sociales</p> <p>2.2.2.3: Aprender/Perfeccionar habilidades/Juegos</p> <p>2.2.2.3: Aprender/perfeccionar habilidades/juegos</p> <p>C2.3: Resolución Conflictos EF</p> <p>SC2.3.1: Conflictos más frecuentes</p> <p>2.3.1.5: Dificultad en las implicaciones ganar/perder</p> <p>2.3.1.3: Competitividad</p> <p>2.3.1.5: Dificultad en las implicaciones ganar/perder</p> <p>2.3.1.3: Competitividad</p> <p>SC2.3.2: Resolución conflictos</p>
--	---

<p><u>trampas y se pican.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo los resolvéis los chicos normalmente, esos conflictos, esos problemas?</p> <p>Diego.- <u>Dejamos que pase hasta el día siguiente para volver a jugar otra vez.</u></p> <p>David L.- <u>En realidad los dejamos, aunque decimos que han hecho trampa.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo resuelven las chicas los conflictos que aparecen en las clases de EF?</p> <p>Seyad.- <u>Diciéndoselo a la profe.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Resolvéis de la misma manera los conflictos los chicos que las chicas?</p> <p>Todos.- <u>No.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué diferencias hay?</p> <p>Seyad.- <u>A veces con las manos, a veces con el vocabulario.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Quién?</p> <p>Seyad.- <u>Los chicos, solucionan los problemas así.</u></p> <p>Dani.- <u>Lo mismo.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿En qué creéis que se diferencian las chicas de los chicos durante las clases de EF?</p> <p>Julio.- <u>Que los chicos suelen poner más interés.</u></p> <p>David L.- <u>Que los chicos suelen ser mejores</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿En qué sentido mejores?</p> <p>David L.- <u>En que son más habilidosos.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Sabéis que la clase de EF, igual que el resto de asignaturas, se divide por temas, ¿qué temas tienen más importancia para vosotros como chicos dentro de la EF?</p> <p>Seyad.- <u>La fuerza para lanzar, o cómo cogerlo para recepcionarlos.</u></p> <p>David.- <u>La agilidad y la velocidad.</u></p> <p>Seyad.- <u>La rapidez.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué temas son los que más trabajáis en EF, ya no los que son más importantes sino los que trabajáis durante más tiempo? ¿Trabajáis todos los temas por igual, dedicáis el mismo tiempo a trabajar todos los temas?</p>	<p>2.3.25: Dejar pasar el tiempo</p> <p>2.3.25: Dejar pasar el tiempo</p> <p>SC2.3.3: Resolución conflictos chicas</p> <p>2.3.3.3: Diálogo con adultos</p> <p>2.3.3.1: Chicos/as no resuelven los conflictos igual</p> <p>SC2.3.2: Resolución conflictos chicos</p> <p>2.3.2.1: Agresiones físicas</p> <p>2.3.2.2: Agresiones verbales</p> <p>C2.4: Diferencias entre Chicas/os EF</p> <p>SC2.4.9: Chicos > interés</p> <p>SC2.4.4: Chicos > Habilidad</p> <p>C2.5: Temas más importantes EF</p> <p>SC2.5.4: Capacidades físicas básicas</p> <p>2.5.4.1: fuerza</p> <p>2.5.4.2: velocidad</p> <p>2.5.4.3: agilidad</p> <p>2.5.4.2: velocidad</p> <p>C2.6: Temas más trabajados en EF</p> <p>SC2.6.2: Tiempo de dedicación diferente</p>
---	--

<p>Todos.- <u>No</u></p> <p>Seyad.- <u>Por ejemplo, la velocidad es la que más trabajamos.</u></p> <p>David L.- <u>Pues eso, el lanzamiento y el control de... para mover una pelota y así.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Y la expresión corporal ¿la trabajáis mucho? ¿Dedicáis mucho tiempo a trabajar expresión corporal?</p> <p>Seyad.- <u>En los calentamientos.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿En los calentamientos trabajáis la expresión corporal?</p> <p>Julio.- <u>No la solemos hacer.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Dedicáis muy poquito tiempo entonces a lo largo del año a trabajar la expresión corporal? Entonces no todos los temas se trabajar por igual... ¿Creéis que existen diferencias entre los temas de EF que prefieren los chicos y los que prefieren las chicas? ¿Qué diferencias son estas?</p> <p>David L.- Que por lo menos en alguno a las chicas se les dará bien.</p> <p>ENTREVISTADORA.- Os pregunto ¿qué temas de EF prefieren las chicas y qué temas de EF prefieren los chicos?</p> <p>Diego.- <u>Yo creo que a las chicas les da igual porque en cualquier deporte se ponen a hablar en una esquina y a los chicos también porque nos gusta casi cualquier deporte.</u></p> <p>Seyad.- <u>A los chicos les gustan todos y las chicas casi ninguno les gusta, pero a algunas les gusta la flexibilidad.</u></p> <p>David.- Que <u>a las chicas les gusta más saltar a la comba que el hockey y eso.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Y a los chicos qué os gusta a vosotros?</p> <p>José Luis.- <u>El fútbol</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Solo el fútbol?</p> <p>José Luis.- <u>No, hockey, beisbol</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Vale, deportes de equipo ¿puede ser? Vamos a hablar ahora de los motivos que os llevan a hacer deporte, ¿por qué practicáis deporte?</p> <p>Diego.- <u>Para estar sanos y poder tener de mayor... poder vivir más años.</u></p> <p>David.- <u>Para tener una salud buena.</u></p> <p>Ahmed.- <u>Para tener más habilidad.</u></p>	<p>a los temas</p> <p>SC2.6.3: Condición física</p> <p>2.6.3.1: velocidad</p> <p>SC2.6.4: Habilidades y destrezas</p> <p>SC2.6.2: Tiempo de dedicación diferente a los temas</p> <p>C2.7: Preferencias AFD por género</p> <p>SC2.7.3: Chicas desinterés por AFD que impliquen esfuerzo</p> <p>SC2.7.4: chicas prefieren AFD aceptadas soc. al género</p> <p>SC2.7.4: chicas prefieren AFD aceptadas soc. al género</p> <p>Sc2.7.8: Chicos prefieren deportes equipo</p> <p>Sc2.7.8: Chicos prefieren deportes equipo</p> <p>C2.8: Motivos que impulsan práctica AFD en chicos</p> <p>SC2.8.3: Mejorar la salud</p> <p>SC2.8.3: Mejorar la salud</p> <p>Sc2.8.9: Mejorar habilidades</p>
--	---

David L.- <u>Para divertirse y para tener las habilidades de ese deporte.</u>	SC2.8.6: Diversión
José Luis.- <u>Para divertirme</u>	Sc2.8.9: Mejorar habilidades
ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que los motivos que os llevan a practicar actividad física son los mismos en las chicas que en los chicos? ¿Creéis que ellas hacen deporte por los mismos motivos que vosotros?	SC2.8.6: Diversión C2.9: Motivos que impulsan práctica AFD en chicas
David L.- <u>Sí porque si todos hacemos deporte todos podemos llegar a tener la salud igual.</u>	SC2.9.2: Chicas/os practican AFD por los mismos motivos 2.9.2.2: Salud
ENTREVISTADORA.- Vale, o sea que ellas también hacen deporte para tener una buena salud.	2.9.1: Chicas/os practican AFD por diferentes motivos
Seyad.- <u>Yo creo que no porque los chicos lo hacemos para vivir experiencias y las chicas lo hacen solo para divertirse.</u>	2.9.1.2: Diversión
ENTREVISTADORA.- Os voy a proponer una serie de dilemas y me dais vuestra opinión. Al finalizar una tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza tremendamente bien por el sentimiento que ha puesto ¿qué pensaríais de este niño?	<u>D3: DILEMAS A RESOLVER</u> C3.1: Chico en AFD no estereotipada con resultado +
David.- <u>Que es muy deportivo.</u>	SC3.1.1: Pensamientos 3.1.1.5: Tiene habilidad
Ahmed.-.- Muy amigable.	
ENTREVISTADORA.- ¿Cómo? ¿Por hacer una coreografía bien es amigable?	
Ahmed.-.- Consigue mejores amigos.	
José Luis.- <u>Ser alguien interesante.</u>	3.1.1.6: Interesante
Seyad.-.- <u>Yo pensaría bien de él porque se ha esforzado mucho.</u>	3.1.1.1: Mucho entrenamiento
ENTREVISTADORA.- ¿Qué le diríais a este chico?	SC3.2: Comentarios Individuales
Seyad.-.- <u>Enhorabuena y que te lo mereces por haberte esforzado tanto.</u>	3.2.1: Apoyo 3.2.2: Esfuerzo
Ahmed.-.- <u>Que es un buen deportista.</u>	3.2.4: Refuerzo +
David L.- <u>Que lo ha hecho muy bien y que si sigue practicando lo puede hacer mejor.</u>	3.2.4: Refuerzo +
Dani.- <u>Que siga así.</u>	3.2.5: Continuidad con AFD
Diego.-.- <u>Que siga haciéndolo para conseguir objetivos más ambiciosos.</u>	3.2.4: Refuerzo + 3.2.5: Continuidad con AFD
ENTREVISTADORA.- ¿Crees que vuestros compañeros chicos harían algún comentario?	SC3.3: Comentarios grupo de iguales chicos 3.3.7: No habría comentarios del grupo

<p>Todos.- <u>No.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Al finalizar otra tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza tremendamente mal porque no es capaz de seguir el ritmo ni expresar ningún tipo de emoción ¿qué pensaríais de este niño?</p> <p>David.- <u>Que se esfuerza muy poco y que es un vago.</u></p> <p>Julio.- <u>Que siga esforzándose que al final le saldrá bien.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué le diríais?</p> <p>Seyad.-.- <u>Que se esforzara porque así podrás conseguir a algo de mayor.</u></p> <p>Ahmed.-.- <u>Que se esfuerce y que lo intente.</u></p> <p>David L.- <u>Que se esforzara más y así al final le saldrá bien.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué creéis que le dirían el resto de compañeros chicos?</p> <p>David.- <u>Nada</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Nada, pasarían de él?</p> <p>David.- <u>Sí.</u></p> <p>Ahmed.-.- <u>Que es un patoso</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Se meterían con él por torpe?</p> <p>Seyad.-.- <u>Se meterían con él y le insultarían.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionaría el profesor ante este niño que lo hace mal?</p> <p>Julio.- <u>Diciéndole que se esfuerce.</u></p> <p>David L.- <u>Que se esfuerce más y que lo intente.</u></p> <p>Seyad.-.- <u>Que no vaguees tanto y que empieces a esforzarte.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Imaginad ahora una niña que tiene que realizar un control de balón entre conos y los derriba todos porque no tiene mucha habilidad ¿qué pensaríais de esta niña?</p> <p>Julio.- <u>Que no se esfuerza mucho</u></p> <p>David L.- <u>Que es muy mala</u></p> <p>Seyad.-.- <u>Que no le importa el deporte y no se esfuerza</u></p> <p>David.- <u>Que es torpe y patosa</u></p> <p>Julio.- <u>Que quiere hacerlo rápido en vez de hacerlo despacio.</u></p>	<p>de iguales chicos</p> <p>C3.2: Chico en AFD no estereotipada con resultado -</p> <p>SC3.2.1: Pensamientos</p> <p>3.2.1.4: Más esfuerzo</p> <p>3.2.1.4: Más esfuerzo</p> <p>SC3.2.2: Comentarios Individuales</p> <p>3.2.2.4: más esfuerzo</p> <p>3.2.2.4: más esfuerzo</p> <p>3.2.2.4: más esfuerzo</p> <p>SC3.2.3: Comentarios grupo de iguales chicos</p> <p>3.2.3.4: No habría comentarios</p> <p>3.2.3.3: Burlas/insultos</p> <p>3.2.3.3: Burlas/insultos</p> <p>SC3.2.4: Reacción docente</p> <p>3.2.4.3: Más esfuerzo / Mayor práctica</p> <p>3.2.4.3: Más esfuerzo / Mayor práctica</p> <p>3.2.4.3: Más esfuerzo / Mayor práctica</p> <p>C3.3: Chica en AFD no estereotipada con resultado negativo</p> <p>SC3.3.1: Pensamientos</p> <p>3.3.1.3: Falta esfuerzo</p> <p>3.3.1.1: Falta habilidad deportiva</p> <p>3.3.1.2: Falta de motivación</p> <p>3.3.1.3: Falta esfuerzo</p> <p>3.3.1.1: Falta habilidad deportiva</p> <p>3.3.1.7: Rapidez de ejecución</p>
--	---

<p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué le diríais a esta chica?</p> <p>Dani.- <u>Nada</u></p> <p>Diego.- <u>Que lo intentase muchas veces, primero despacio para poderlo hacer deprisa.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Creéis que el resto de compañeros chicos le dirían algo?</p> <p>Seyad.- <u>Sí, yo creo que le dirían que es una patosa y que no te esfuerzas.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Los demás opináis igual?</p> <p>Todos.- <u>Sí.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Y cómo reaccionaría el profe de EF?</p> <p>Seyad.- <u>Regañando al que ha dicho lo que acaba de decir.</u></p> <p>Julio.- <u>Y que lo repita para que le salga mejor.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Imaginad que otra niña tiene que realizar un control de balón entre conos y tiene una destreza maravillosa y pasa entre los conos ¿qué pensaríais de esta chica?</p> <p>Seyad.- <u>Que es muy habilidosa y que se venga a mi equipo.</u></p> <p>David.- <u>Que es muy buena y que si practica más puede hacerlo mejor.</u></p> <p>David L.- <u>Que muy bien y que es muy buena en este deporte.</u></p> <p>Ahmed.- <u>Lo mismo.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué le diríais a esta chica?</p> <p>Julio.- <u>Que siga así que lo está haciendo bien.</u></p> <p>José Luis.- <u>Que se ha esforzado mucho</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo creéis que reaccionarían el resto de compañeros chicos?</p> <p>Julio.- <u>Diciéndole que es una máquina.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Estáis de acuerdo los demás?</p> <p>Diego.- <u>O teniendo envidia porque lo hace mejor que ellos.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionaría el profe de EF?</p> <p>David.- <u>Pues felicitándola.</u></p> <p>Seyad.- <u>Diciéndole enhorabuena y que siga así que al final va a conseguir un sobresaliente.</u></p>	<p>SC3.3.2: Comentarios individuales</p> <p>3.3.2.4: Mayor esfuerzo/práctica</p> <p>SC3.3.3: Comentarios grupo de iguales chicos</p> <p>3.3.3.2: Burlas/Insultos</p> <p>3.3.3.2: Burlas/Insultos</p> <p>3.3.3.4: Reacción Docente</p> <p>3.3.3.5: Diálogo con los que insultan</p> <p>3.3.3.3: Nuevas oportunidades de aprendizaje</p> <p>C3.4: Chica en AFD no estereotipada con resultado +</p> <p>SC3.4.1: Pensamientos</p> <p>3.4.1.4: Habilidad deportiva/ssc5: inclusión deportiva</p> <p>3.4.1.4: Habilidad deportiva</p> <p>3.4.1.4: Habilidad deportiva</p> <p>3.4.1.4: Habilidad deportiva</p> <p>SC3.4.2: Comentarios Individuales</p> <p>3.4.2.1: Apoyo</p> <p>3.4.2.2: resaltar esfuerzo</p> <p>SC3.4.3: Comentarios grupo iguales chicos</p> <p>3.4.3.1: Felicitaciones</p> <p>3.4.3.5: Envidia</p> <p>Sc3.4.4: Reacción Docente</p> <p>3.4.4.2: Felicitaciones</p> <p>3.4.4.2: Felicitaciones</p> <p>3.4.4.4: Calificaciones positivas</p>
--	--

David L.- <u>Que es muy buena y que hasta es mejor que algunos chicos.</u>	3.4.4.1: Refuerzo +
--	---------------------

Anexo 4: Árbol de análisis resultante de los grupos de discusión

D1: LA IDENTIDAD MASCULINA

C.1.1: Representación de la Identidad Masculina

SC1.1.1: La identidad masculina como algo fijo/ estable

SC1.1.2: La identidad masculina como algo cambiante/evolución

SC1.1.3: Lenguaje

SC1.1.4: Forma de pensar

SC1.1.5: Comportamiento

1.1.5.1: Arrogancia

1.1.5.2: Valentía

SC1.1.6: Forma de ser

SC1.1.7: Formas de vestir

SC1.1.8: En Contraposición de la Identidad Femenina

1.1.8.1: Mayor práctica de AFD

1.1.8.2: Más fuerza

1.1.8.3: Más velocidad

1.1.8.4: Menor delicadeza

1.1.8.5: Mayor predisposición a bromas

1.1.8.6: Mayor habilidad deportiva

1.1.8.7: Mayor éxito deportivo

SC1.1.9: Existen diferentes grados de Masculinidad

SC1.1.10: Practicar más/ciertos deportes/Mayor interés deportivo

1.1.10.1: Deportes que desarrollen la fuerza

1.1.10.2: Fútbol

1.1.10.3: AFD que entrañen riesgo

1.1.10.4: AFD que exijan esfuerzo

SC1.1.11: Tomar hormonas masculinas

SC1.1.13: Atracción sexual femenina

SC1.1.14: Aspecto físico

SC1.1.15: Genitales

SC1.1.16.No practicar actividades asignadas culturalmente al género femenino

SC1.1.17: Practicar actividades asignadas culturalmente al género masculino

1.1.17.1: AFD que exijan esfuerzo físico

C.1.2: Representación de la Identidad Masculina en AFD

SC1.2.1: Esfuerzo físico

SC1.2.2: Cuerpo atlético/aspecto físico/Desarrollo físico

SC1.2.3: En contraposición con la Identidad femenina

SC1.2.4: Adquirir compromiso con la AF

SC1.2.5: Controversia de la Flexibilidad

SC1.2.6: Fuerza

SC1.2.7: Practicar deporte

SC1.2.8: Velocidad

SC1.2.9: Demostrar destreza deportiva

SC1.2.10: Resistencia

C.1.3: Rasgos masculinos más valorados durante la práctica de AFD

SC1.3.1: Energía/potencia

SC1.3.2: Resistencia

SC1.3.3: Deportividad

SC1.3.4: Destreza deportiva (fútbol)

SC1.3.5: Rudeza Vs. Fragilidad

SC1.3.6: Fuerza

SC1.3.7: Interés

SC1.3.8: Esfuerzo

SC1.3.9: Autoestima alta

SC1.3.10: velocidad

C.1.4: Rasgos Femeninos más valorados durante la práctica de AFD

SC1.4.1: Fuerza/potencia

SC1.4.2: Perseverancia

SC1.4.3: Flexibilidad

SC1.4.4: Versatilidad

SC1.4.5: Asociación con tareas domésticas

SC1.4.6: Deprecio por lo femenino

SC1.4.7: velocidad

SC1.4.8: Aspecto físico

SC1.4.9: Destreza en deportes “masculinos”

SC1.4.10: Destreza en deportes “femeninos”

SC1.4.11: Las mismas cualidad que en los chicos

SC1.4.12: Diversión

SC1.4.13: Baja competitividad

SC1.4.14: Baja conflictividad

SC1.4.15: Pedir ayuda como refuerzo su propia identidad

C.1.5: Rasgos Femeninos menos valorados durante la práctica de AFD

SC1.5.1: Baja implicación con la actividad

SC1.5.2: Agresiones físicas

SC1.5.3: Delicadeza

SC1.5.4: Preocupación por el aspecto físico

C.1.6: Consecuencias ante la no representación de la Identidad Masculina Tradicional

SC1.6.1: Falta de forma física/salud

SC1.6.2: Falta de comprensión

SC1.6.3: Faltas de respeto/Insultos

SC1.6.4: No habría consecuencias/comprensión

SC1.6.5: Agresiones físicas

SC1.6.6: Rechazo social

SC1.6.7: Preferencias sexuales afectadas

SC1.6.8: Bajo nivel de destreza deportiva

C.1.7: Experiencias negativas entre iguales varones durante la práctica de AFD

SC1.7.1: Experiencias negativas

1.7.1.1: Competitividad

1.7.1.1.1: Agresiones físicas

1.7.1.1.2: Agresiones verbales

1.7.1.1.3: Trampas

1.7.1.1.3: Burlas

1.7.1.2: Soberbia/Arrogancia

1.7.1.3: Falta de diálogo/acuerdo

1.7.1.4: Falta de destreza deportiva

1.7.1.5: Evitar AFD por eludir burlas

SC1.7.2: Reacción Docente

1.7.2.1: Castigos

1.7.2.2: Diálogos

1.7.2.3: Medidas coeducativas

SC1.7.3: Caso de varón en AF tipificada como femenina

1.7.3.1: Apoyo particular

1.7.3.2: Incomprensión/Rechazo

1.7.3.2.1: Atiende Preferencias sexuales

1.7.3.3: Incomprensión del grupo de iguales varones

1.7.3.3.1: Rechazo social

1.7.3.3.2: Aceptación social femenina

1.7.3.3.3: Burlas/Insultos

1.7.3.3.4: Cuestionar Identidad sexual

1.7.3.4: Comprensión del grupo de iguales varones

SC1.7.4: Caso de varón en AF tipificada como masculina con sentimiento

1.7.4.1: Comprensión a nivel individual

1.7.4.2: Incomprensión a nivel individual

SC1.7.5: Expresión de Sentimiento e Identidad Masculina

1.7.5.1: Referidos a dolor/cansancio

1.7.5.2: No se habla de sentimientos

1.7.5.2.1: Motivos

1.7.5.2.1.1. Timidez

1.7.5.2.1.2. Miedo a represalias/deje de ser secreto

1.7.5.2.1.3. Evitar insultos

1.7.5.2.1.4. Cosa de chicas

1.7.5.2.1.5. Símbolo de fragilidad

1.7.5.3: Se habla de sentimientos

1.7.5.3.1: Ciudadanía

1.7.5.3.2: Entre clases

1.7.5.3.3: Alguien de confianza

1.7.5.3.4: Patio/comedor

1.7.5.3.5: Por medios digitales

1.7.5.3.6: Tutoría/Durante las clases

C.1.8: AFD reafirmantes de la Identidad Masculina Tradicional

SC1.8.1: No existen deportes reafirmantes de la I.M.

SC1.8.2: Existen deportes reafirmantes de la I.M.

1.8.2.1: Artes Marciales (kárate, judo, lucha)

1.8.2.2: Deportes de contacto (Rugby, Boxeo)

1.8.2.3: Deportes de Equipo (fútbol)

1.8.2.4: Deportes de riesgo (Puenting, caza...)

1.8.2.5: Motivos

1.8.2.5.1. Demostrar la fuerza frente a otros

1.8.2.5.2. Gritar/llorar muestra debilidad

1.8.2.5.3. Demostrar habilidad o destreza

1.8.2.5.4. Modelos varones

1.8.2.5.5. Asumir riesgos/peligro

1.8.2.5.6. Mostrar actividad Vs. Inactividad

1.8.2.5.7. Número de participantes varones

1.8.2.5.8. Agresividad

1.8.3: Existen deportes reafirmante de la Identidad Femenina

1.8.3.1: Bailar/ballet

D2: IDENTIDAD MASCULINA Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN AFD

C.2.1: Interés hacia AFD

SC2.1.1: Chicos y chicas se encuentran igual de interesados

SC2.1.2: Chicos y chicas no se encuentran igual de interesados

2.1.2.1: Chicas muestran > interés hacia áreas instrumentales

2.1.2.2: Chicos muestran > interés hacia AFD

2.1.2.3: Algunas chicas muestran interés hacia AFD

2.1.2.3.1: Chicas con mejor condición física

2.1.2.4: Chicas no les gusta el esfuerzo físico

C.2.2: Importancia de la EF

SC2.2.1: Chicos le dan mucha importancia

SC2.2.2: Motivos

2.2.2.1: Diversión

2.2.2.2: Satisface sus necesidades

2.2.2.3: Aprenden/ perfeccionan habilidades/juegos

2.2.2.4: Salud

2.2.2.5: Aspecto físico

2.2.2.6: Función catártica

2.2.2.7: Aspectos sociales

SC2.2.3: Chicos no es importante

C.2.3: Resolución de Conflictos en EF

SC2.3.1: Conflictos más frecuentes

2.3.1.1: Agresiones físicas

2.3.1.2: Agresiones verbales

2.3.1.3: Competitividad excesiva

2.3.1.4: Exclusión de los menos habilidosos/chicas

2.3.1.5: Dificultad en las implicaciones que tiene ganar/perder

2.3.1.6: Mostrar hombría

SC2.3.2: Resolución de Conflictos en chicos

2.3.2.1: Agresiones físicas

2.3.2.2: Diálogo con adultos

2.3.2.2.1: Castigos

2.3.2.2.2: Dialogando

2.3.2.3: Agresiones verbales

2.3.2.4: Mediando entre las partes

2.3.2.5: Dejar pasar el tiempo

2.3.2.6: Obviar a la persona buscando agraviar el conflicto

SC2.3.3: Resolución Conflictos en chicas

2.3.3.1: Chicos y chicas no resuelven los conflictos de la misma manera

2.3.3.2: Diálogo

2.3.3.3: Diálogo con adultos

2.3.3.4: Expresión de sentimientos

2.3.3.5: Eluden la situación

2.3.3.6: Agresiones físicas

2.3.3.7: Enemistad social

2.3.3.8: Agresiones verbales

SC2.3.4: Resolución de Conflictos con adulto

2.3.4.1: diálogo

2.3.4.2: castigos

C.2.4: Diferencias entre Chicos y chicas en las clases de EF

SC2.4.1: Diferencia en las capacidades físicas

SC2.4.2: Chicos mayor motivación hacia deportes

SC2.4.3: Chicas menor motivación hacia actividades que exijan esfuerzo/contacto físico

SC2.4.4: Chicos mayor habilidad/agilidad

SC2.4.5: Elección de juego:

2.4.5.1: chicos prefieren fútbol

2.4.5.2: Chicas prefieren baloncesto, coreografías, rondi...

SC2.4.6: Chicas menor implicación

SC2.4.7: Chicas expresan sentimientos fácilmente

SC2.4.8: Chicos muestran poca comprensión a la existencia de diferentes niveles de habilidad

SC2.4.9: Chicos mayor interés

SC2.4.10: Existen chicos que no se esfuerzan

C.2.5: Temas más importantes en EF

SC2.5.1: Juegos y deportes

2.5.1.1: Fútbol

2.5.1.1.1: Relación con poder/fama/dinero

2.5.1.1.2: satisface sus necesidades

2.5.1.2: Baloncesto

2.5.1.3: Deportes más conocidos

2.5.1.4: Atletismo

2.5.1.5: Tenis

2.5.1.6: Balonmano/ aumentar la fuerza muscular

SC2.5.2: Habilidades y Destrezas

SC2.5.3: Salud

SC2.5.4: Capacidades físicas básicas

2.5.4.1: Fuerza

2.5.4.2: velocidad

2.5.4.3: Agilidad

C.2.6: Temas más trabajados en EF

SC2.6.1: Juegos y deportes

SC2.6.2: Tiempo de dedicación diferente

2.6.2.1: Deportes mayor tiempo

2.6.2.2: Expresión corporal menor tiempo

SC2.6.3: Condición física

2.6.3.1: velocidad

SC2.6.4: Habilidades y destrezas

C.2.7: Preferencias de AFD por género

SC2.7.1: Chicas y chicos prefieren AFD diferentes

SC2.7.2: Chicas desinterés AFD que impliquen contacto

SC2.7.3: Chicas desinterés AFD que impliquen esfuerzo

SC2.7.4: Chicas prefieren AFD aceptadas socialmente a su género

SC2.7.5: Diferentes intereses

SC2.7.6: Chicos y chicas prefieren las mismas AFD

SC2.7.7: Algunas chicas prefieren AFD que impliquen esfuerzo

SC2.7.8: Chicos prefieren deportes de equipo

SC2.7.9: Motivos

2.7.9.1: Falta de Condición física

2.7.9.2: Falta de esfuerzo

2.7.9.3: Falta de interés/motivación hacia la actividad

2.7.9.4: Intereses diferentes

2.7.9.5: Chicos mostrar hombría a través de la apariencia física

C.2.8: Motivos que impulsan la práctica de AFD en chicos

SC2.8.1: Apariencia física

SC2.8.2: Aumentar la fuerza muscular

SC2.8.3: Mejorar la salud

SC2.8.4: Interés hacia AFD

SC2.8.5: Mejorar la Resistencia

SC2.8.6: Diversión

SC2.8.7: Competir

SC2.8.8: Aspectos sociales

SC2.8.9: Mejorar habilidades

SC2.8.10: Mostrar habilidad frente a los demás

C.2.9: Motivos que impulsan la práctica en chicas

SC2.9.1: Chicos y chicas no tienen los mismos motivos para practicar AFD

2.9.1.1: Diversión

2.9.1.2: Aspectos sociales

2.9.1.3: Apariencia física

2.9.1.4: por obligación

2.9.1.5: Interés

SC2.9.2: Chicos y chicas practican AFD por los mismos motivos

2.9.2.1: Diversión

2.9.2.2: Salud

D3: DILEMAS A RESOLVER

C.3.1: Chico en AFD no estereotipada con resultado positivo

SC3.1.1: Pensamientos

3.1.1.1: Mucho entrenamiento

3.1.1.2: Interés/Motivación hacia la actividad

3.1.1.3: Modelo de aprendizaje

3.1.1.4: Apoyo

3.1.1.5: Habilidad

3.1.1.6: Interesante

3.1.1.7: Felicitaciones

SC3.1.2: Comentarios Individuales

- 3.1.2.1: Apoyo
- 3.1.2.2: Esfuerzo
- 3.1.2.3: Comprensión
- 3.1.2.4: Refuerzo positivo
- 3.1.2.5: Continuidad con la AFD
- 3.1.2.6: Infravalorar la habilidad

SC3.1.3: Comentario del grupo de iguales chicos

- 3.1.3.1: Incomprensión
- 3.1.3.2: burlas
- 3.1.3.3: Comprensión
- 3.1.3.4: Envidia
- 3.1.3.5: Refuerzo positivo
- 3.1.3.6: Felicitaciones
- 3.1.3.7: no habría comentarios

SC3.1.4: Reacción Docente

- 3.1.4.1: Refuerzo positivo
- 3.1.4.2: Continuidad con la AFD
- 3.1.4.3: Obviar comentarios negativos
- 3.1.4.4: Calificaciones positivas
- 3.1.4.5: castigos a los que insultan

C.3.2: Chico en AFD no estereotipada con resultado negativo

SC3.2.1: Pensamientos

- 3.2.1.1: Más entrenamiento
- 3.2.1.2: Nuevas oportunidades de aprender
- 3.2.1.3: Poca habilidad

3.2.1.4: más esfuerzo

3.2.1.5: la falta de habilidad no justifica los insultos

SC3.2.2: Comentarios Individuales

3.2.2.1: Mayor práctica

3.2.2.2: Comprensión

3.2.2.3: Ayuda

3.2.2.4: Más esfuerzo

SC3.2.3: Comentarios del grupo de iguales chicos

3.2.3.1: Comprensión

3.2.3.2: Incomprensión/ Abandono AFD

3.2.3.3: Burlas por parte de la mayoría de chicos

3.2.3.4: Presión social

3.2.3.5: No habría comentarios

SC3.2.4: Reacción Docente

3.2.4.1: Nuevas oportunidades de aprendizaje

3.2.4.2: Palabras de ánimo

3.2.4.3: Más esfuerzo/práctica

3.2.4.4: Reacción negativa/calificaciones -

3.2.4.5: Dialogar con los que insultan

3.2.4.6: Obviar comentarios negativos

3.2.4.7: Correcciones

C.3.3: Chica en AFD no estereotipada con resultado negativo

SC3.3.1: Pensamientos

3.3.1.1: Falta de habilidad deportiva

3.3.1.2: Falta de motivación

3.3.1.3: Falta de esfuerzo

3.3.1.4: Abandono de la AFD

3.3.1.5: Exclusión deportiva

3.3.1.6: palabras de Ánimo

3.3.1.7: Rapidez de ejecución

SC3.3.2: Comentarios Individuales

3.3.2.1: palabras de ánimo

3.3.2.2: Práctica de otras AFD

3.3.2.3: Equiparar la habilidad deportiva de los chicos y de las chicas

3.3.2.4: más esfuerzo

3.3.2.5: Ayuda

SC3.3.3: Comentarios del grupo de iguales chicos

3.3.3.1: Algunos chicos burlas/insultos

3.3.3.2: burlas e insultos

3.3.3.1.1: relacionados con la autoestima

3.3.3.3: exclusión deportiva

3.3.3.4: Abandono de la AFD

3.3.3.5: chicas no reciben el mismo trato que los chicos por su falta de habilidad

SC3.3.4: Reacción Docente

3.3.4.1: No le daría importancia

3.3.4.2: Palabras de ánimo

3.3.4.3: Ayuda/ Nuevas oportunidades de aprendizaje

3.3.4.4: Calificaciones negativas

3.3.4.5: Diálogo con los que insultan

C.3.4: Chica en AFD no estereotipada con resultado positivo

SC3.4.1: Pensamientos:

3.4.1.1: Mucho entrenamiento/práctica

3.4.1.2: apoyo

3.4.1.3: Mucho esfuerzo

3.4.1.4: Habilidad deportiva

3.4.1.5: Inclusión deportiva

3.4.1.6: Envidia

3.4.1.7: Cuestionar la Identidad sexual

SC3.4.2: Comentarios Individuales

3.4.2.1: Apoyo

3.4.2.2: Resaltar el esfuerzo

SC3.4.3: Comentarios del grupo de Iguales chicos

3.4.3.1: felicitaciones

3.4.3.2: Incomprensión

3.4.3.3: Inclusión social

3.4.3.4: Sorpresa

3.4.3.5: envidia

3.4.3.6: Utilizarlo para menospreciar a otros chicos

SC3.4.4: Reacción Docente

3.4.4.1: Refuerzo positivo

3.4.4.2: Felicitaciones

3.4.4.3: Sorpresa

3.4.4.4: Calificaciones positivas

3.4.4.5: Continuidad con la AFD

3.4.4.6: Práctica extracurricular de la AFD

Anexo 5: Guión de entrevista (profesorado)

Dimensión I. La identidad Masculina

I.1. ¿Qué significa actualmente “ser un chico”? ¿Existen chicos más/menos masculinos? ¿Puede hacerse un chico más masculino? ¿Cómo?

I.2. ¿Crees que tus alumnos comparten esta representación? ¿En qué consiste para ellos? ¿Qué características físicas, rasgos de personalidad, capacidades o habilidades y actitudes y comportamientos valoran (o se exigen) más los chicos cuando realizan AF y/o Deporte? ¿Y en el caso de las chicas?

I.3. ¿Qué ocurriría si un chico no reúne esas características? (Dejar inicialmente abierta, si la respuesta es escasa: ¿cómo es aceptado por el resto de sus compañeros chicos? ¿Cómo interactúan con él?) ¿Cómo interactúa el grupo de iguales con los alumnos que presentan más dificultades en las clases de EF?

I.4. ¿Creéis que hay actividades/deportes que favorecen/refuerzan la idea de masculinidad que puedan tener los demás? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Qué tienen esos deportes que no tienen otros?

Dimensión 2: Identidades Masculinas y Estereotipos de Género en EF y la AFD:

2.1. ¿Crees que se encuentran chicos y chicas igual de interesados ante la clase de EF? ¿Qué importancia crees que tiene para ellos y para ellas esta asignatura?

2.2. ¿Cómo crees que resuelven los chicos sus problemas durante las clases de EF? ¿Sobre qué cuestiones se producen estos problemas? ¿Y las chicas?

2.3. ¿Encuentras alguna otra diferencia entre el comportamiento de los chicos y las chicas en la AF, el deporte y la EF?

2.4. Contenidos de Educación Física:

2.4.1. ¿Qué contenidos crees que tienen más importancia para los chicos dentro de la EF? ¿Por qué?

2.4.2. ¿Crees que de forma generalizada todos los bloques de contenido se trabajan por igual en las programaciones didácticas? ¿Tienen los diferentes contenidos de EF el mismo peso en tus programaciones (especificar por bloques)? ¿Cuál es el motivo? ¿Qué contenidos son los que más trabajáis en vuestras clases EF? ¿Por qué?

2.4.3. ¿Crees que existen diferencias entre los contenidos de EF que prefieren los chicos y los que prefieren las chicas? ¿Cuáles crees que son los motivos? ¿Cuáles priorizas en tu programación?

2.5. Motivos que impulsan la práctica:

2.5.1. ¿Crees que los motivos que llevan a vuestras alumnas y alumnos a realizar AFD son los mismos? ¿Qué causas motivan la práctica en chicos? ¿Y en chicas?

(Peso e imagen corporal/ Diversión y bienestar/ prevención y salud +/-Competición/ Hacer amigos/Aumentar la fuerza y la resistencia muscular/Mejorar la agilidad y la flexibilidad/ Tener desafíos que lograr) ¿Creéis que los motivos que os llevan a practicar AFD son los mismos en chicas que en chicos?

2.6. Diferencias de trato por parte del docente (Relación maestro/alumno)

2.6.1. Descríbeme el tipo de relación que estableces en el aula con tus alumnos (chicos) ¿Qué características dirías que presenta?

2.6.2. ¿Qué consideras que demandan más (o esperan) los chicos en el comportamiento del profesor/a en las clases de EF? ¿Por qué? ¿Crees que es diferente de lo que esperan las chicas?

2.6.3. ¿Crees que existen diferencias en el trato que reciben del profesor/a las niñas y los niños, durante las clases de EF? ¿Y entre los propios chicos, existen diferencias de trato?

2.6.4. Expectativas

1. ¿Crees que el profesorado de EF espera los mismos resultados de las chicas que de los chicos en la asignatura?
2. ¿Y tú, esperas los mismos resultados de las chicas que de los chicos?
3. ¿Evalúas de la misma manera a unas y otros?

Dimensión 3: Dilemas sobre la Identidad de Género:

3.1. ¿Qué dilemas de Identidad masculina han aparecido en tus clases de EF? ¿Cómo han sido resueltos? ¿Crees que podrían volver a aparecer?

3.2. Durante una clase, al finalizar una tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza increíblemente bien por el sentimiento que ha puesto ¿Qué pensarías? ¿Qué le dirías? ¿Crees que sus compañeros (chicos) harían algún comentario? ¿En qué sentido?

3.3. Al finalizar una tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza tremendamente mal porque no es capaz de seguir el ritmo y no expresa ningún tipo de emoción ¿Qué pensarías? ¿Qué le dirías? ¿Cómo reaccionarían sus compañeros (chicos)?

3.4. Ahora imagina que una niña tiene que realizar un control de balón entre conos y los derriba todos ¿Qué pensarías? ¿Y qué le dirías? ¿Crees que sus compañeros (chicos) harían algún comentario?

3.5. Imagina que la niña que tenía que realizar el control de balón tiene una destreza maravillosa y logra el objetivo con éxito ¿Qué pensarías? ¿Y qué le dirías? ¿Cómo crees que reaccionarían sus compañeros (chicos)?

Anexo 6: Ejemplo de categorización de una entrevista

<p>ENTREVISTA Óscar (38)</p> <p>ENTREVISTADORA.-Bueno la entrevista va a ir sobre la identidad de género y en concreto sobre la identidad masculina, el primer grupo de preguntas va a ir dirigido hacia la identidad masculina, lo que me gustaría que me respondieras es ¿qué significa actualmente para ti ser un chico?</p> <p>Óscar (38).- <u>Realmente para mí, es verdad que no he reflexionado sobre eso</u>, pero no he reflexionado porque me lo tomo con mucha naturalidad, es decir, he nacido siendo chico con lo cual lo acepto, estoy dentro de una sociedad que muestra ciertas diferencias hacia chicos y chicas y supongo que por mi formación, por las personas de las que me rodeo, de mi pensamiento, etc. Hace que ser chico no sea algo sobre lo que reflexione normalmente, pero vamos lo acepto, estoy muy orgulloso de ser chico y si fuese chica también lo estaría, con lo cual...</p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que existen chicos más o menos masculinos?</p> <p>Óscar (38).- <u>Si le damos a la masculinidad unos adjetivos estereotipados y que la historia nos los ha impuesto de alguna forma así, sí. Pero desde mi punto de vista no, hay chicos que les podemos poner unos adjetivos y hay chicos a los que les podemos poner otros adjetivos y ambos son chicos iguales.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Puede hacerse un chico más masculino?</p> <p>Óscar (38).- <u>Yo creo que no, desde mi punto de vista no. Es decir, la masculinidad no nos la da ser más fuertes o ser más...</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que tus alumnos chicos, tus alumnos varones comparten esta representación?</p> <p>O- <u>No, creo que en muchos casos ser masculino, ser hombre, ser niño, ser varón, significa ser más fuerte, significa hacer unas cosas diferentes de las niñas, significa unos colores, significa unos juguetes, significa unos tipos de actividad, significan unos sentimientos y significan unos valores.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué características físicas, qué rasgos de personalidad, qué capacidades valoran o se exigen más los chicos cuando realizan actividad física o deporte?</p> <p>Óscar (38).- <u>Desde mi punto de vista, en la mayoría de los casos, la fuerza, bueno, en realidad, todas las capacidades físicas excepto la flexibilidad. Entonces sí que valoran</u></p>	<p><u>D1: I.M.</u></p> <p>C1.1: Representación de la I.M.</p> <p>SC1.1.1: No se ha reflexionado sobre ello</p> <p>SC1.1.5: Existen diferentes grados de masculinidad</p> <p>SC1.1.15: No existen diferentes grados de masculinidad</p> <p>SC1.1.6: I.M. como algo fijo</p> <p>C1.2: Representación de la I.M. en Preadolescentes</p> <p>SC1.2.2: > Fuerza</p> <p>SC1.2.5: Más estigmas sociales</p> <p>C1.3: Rasgos masculinos más valorados en la AFD</p> <p>SC1.3.3: Capacidades Físicas (excepto Flex.)</p>
--	---

<p><u>mucho la fuerza, sí que valoran mucho la resistencia, sí que valoran mucho ser más veloces, la habilidad es algo que valoran mucho es una forma de ser líder dentro del grupo. Valoran mucho, a veces, de forma curiosa, valoran que algunos no respeten las reglas, que las rompan, entonces es muy curioso porque hay veces que algunos niños hacen trampas y consiguen la victoria en algo y son valorados, es curioso y es que es fruto de la sociedad, de los medios de comunicación, etc.</u></p>	<p>Sc1.3.4: Habilidad Deportiva relacionada con liderazgo</p> <p>Sc1.3.7: Transgresión de normas</p>
<p>ENTREVISTADORA.-En el caso de las chicas ¿qué crees que valoran de ellas cuando realizan actividad física o deporte?</p>	<p>C1.4: Rasgos Femeninos más valorados en la AFD</p>
<p>Óscar (38).- <u>Pues es curioso porque los chicos valoran las características que acabo de decir en aquellas chicas más capaces, es decir, aquellas que han tenido unas opciones motrices mayores, que se muestran en el patio hábiles jugando a cualquier deporte, haciendo cualquier actividad física son valoradas por los chicos, también por las chicas en algunos casos porque es verdad que se sigue manteniendo la idea de que una chica que es muy hábil jugando al fútbol, jugando al baloncesto, corriendo más, etc. Algunas chicas las rechazan por no ser lo que supuestamente tienen que ser o lo que les han dicho que tienen que ser.</u></p>	<p>Sc1.4.8: Mismos rasgos que en chicos</p> <p>Sc1.4.2: Habilidad deportiva</p>
<p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué ocurriría si un chico varón no reúne estas características que me decías de fuerza, de resistencia, velocidad?</p>	<p>C1.5: Consecuencias ante la no Representación de la I.M. Tradicional</p>
<p>Óscar (38).- De hecho yo no utilizaría el condicional, <u>es lo que pasa y es lo que vivimos en los centros cada día, en el aula y en la clase de EF y sobre todo en los recreos porque es verdad que cuando hay un adulto que puede manejar esta situación, aunque sucede, no sucede tan acentuadamente. Pero ¿qué sucede? Rechazo, insultos, no quieren jugar con él, si quieren jugar con él se queda jugando en sitios “menos importantes” de menor responsabilidad, es decir, no es el que marca los tantos en el deporte, es el que defiende, es al que eligen en últimas posiciones y no hay ninguna vergüenza en asumir y decir públicamente “¡jolín porqué me ha tocado este en mi equipo” “no quiero que juegue” “me va a estropear el futuro resultado” etc.</u></p>	<p>Sc1.5.6: Acentúa al desaparecer la figura adulta</p> <p>Sc1.5.2: Exclusión social</p> <p>Sc1.5.5: Insultos</p> <p>Sc1.5.7: Desempeño papeles secundarios</p> <p>Sc1.5.4: Elección en últimos lugares</p> <p>Sc1.5.8: Quejas rel. Con el fracaso</p>
<p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que hay actividades o deportes que favorece la idea de masculinidad que puedan tener los demás?</p>	<p>C1.6: AFD reafirmantes de la I.M. Tradicional</p>
<p>Óscar (38).- <u>Creo que es complicada esta pregunta porque aunque podamos tener la idea de que deportes como el fútbol o el rugby, algunos deportes en los que se ve o se pone de manifiesto que haya fuerza o resistencia o algunas capacidades básicas... Sí, definitivamente sí, es cierto. Que un chico juegue al fútbol está mucho más valorado de forma</u></p>	<p>Sc1.6.2: Fútbol</p> <p>Sc1.6.6: Deportes que primen la fuerza</p>

<p><u>masculina a que haga gimnasia rítmica o haga hip-hop.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué tienen esos deportes que no tienen otros?</p> <p>Óscar (38).- <u>Lo que acabo de decir, esos componentes sobre todo de capacidades físicas.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.-El siguiente grupo de preguntas va dirigido a los estereotipos de género dentro de la EF y la actividad físico deportiva. ¿Crees que se encuentran los chicos y las chicas igual de interesados ante la clase de EF?</p> <p>Óscar (38).- Esta respuesta tiene su matiz y es que <u>digo no en la realidad, pero no porque tiene una razón y es por lo que ven en casa. Esto es algo personal que creo realmente, es decir, si un niño y una niña tienen las mismas oportunidades de jugar en el parque, de manejar un balón, de subirse a los árboles, de irse a hacer una actividad con papá y con mamá de tirolinas, si son motivados y si se favorecen todas esas actividades creo que sí, estoy convencido de que sí.</u> Porque aquí tenemos niñas que les encanta la EF y juegan bien a todo, les gusta y su motivación es completamente intrínseca, es personal, yo no tengo que hacer prácticamente nada para motivarlas. <u>Sin embargo es verdad que hay muchas más niñas que no les apetece tanto jugar normalmente.</u> ¿Por qué? <u>Yo creo que es por eso, porque fuera del colegio no son incentivadas, no son motivadas, no les permiten ese acceso.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué importancia crees que tiene para ellos y para ellas esta asignatura? ¿Conceden la misma importancia los chicos y las chicas esta asignatura?</p> <p>Óscar (38).- No sé si la misma importancia... Pero normalmente llegas a la fila y te aplauden, eres el maestro de EF, la motivación hacia el área de EF está y está en niños y en niñas. Llegas a la clase y es verdad que muchos más niños que niñas te preguntan “¿Hoy a qué vamos a jugar profe?” pero <u>creo que la valoración hacia el área puede ser similar, puede ser similar.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo crees que resuelven los chicos varones los problemas durante las clases de EF?</p> <p>Óscar (38).- <u>Muchas veces de manera no adecuada, es decir, a través de gritos, peleas...</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Sobre qué cuestiones se producen los conflictos?</p> <p>Óscar (38).- <u>En general por muchas cosas, por ser el primero en una fila, por intentar ayudar al maestro a preparar el material y cuando hay un juego en el que haya... en el que pueda haber ganadores, siempre que haya un juego que pueda ser competitivo hay discusiones por las reglas, es</u></p>	<p>SC1.6.4: Elementos definitorios</p> <p>1.6.4.8: Capacidades físicas</p> <p><u>D2: I.M Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN AFD</u></p> <p>C2.1: Interés hacia EF</p> <p>SC2.1.4: Chicos > interés</p> <p>SC2.1.5: Motivos:</p> <p>2.1.5.1: influencias familiares</p> <p>C2.2: Importancia de la EF</p> <p>SC2.2.4: Chicos/as = importante</p> <p>C2.3: Resolución Conflictos</p> <p>SC2.3.1: Resolución Conflictos Chicos</p> <p>2.3.1.3: Insultos</p> <p>2.3.1.1: Agresiones físicas</p> <p>SC2.3.3: Conflictos + frecuentes</p>
---	---

<p><u>decir, si otro no respeta las reglas y yo no puedo ganar, va a protestar porque el otro no respete las reglas, es más va a haber discusión y se van a chivar al maestro pero si soy yo el que no respeta las reglas no pasa nada, pero sí va a haber otro chico que alce su voz, también chicas, para decir que eso no está bien, que no es justo y que hay que pararlo.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Resuelven los problemas de la misma manera los chicos que las chicas en la clase de EF?</p> <p>Óscar (38).- <u>A veces sí y a veces no. Hay veces que las chicas también tienen estos comportamientos ¿Por qué? Porque se meten también dentro de la competición, al final la competición y ganar está realmente metido dentro de nuestra sociedad y lo estamos viviendo constantemente, quizá, a veces a las chicas no se les invite de forma tan alegre a competir, a ser los mejores en el ámbito del deporte, pero sí en otros ámbitos de la vida con lo cual, inconscientemente, lo trasladamos y por eso en cualquier juego ellas también resuelven los conflictos así. Pero por otro lado hay conflictos que resuelven de otra forma, no sé si más dialogada, pero de otra forma, o bien dejan de jugar, pero esto hay chicos y chicas que resuelven hablando o que solicitan la ayuda de un adulto.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Encuentras alguna otra diferencia en el comportamiento de los chicos y chicas en el área de EF?</p> <p>Óscar (38).- <u>Sí, el abandono. El abandono es decir, sí que es normalmente... No es normalmente chicas, sino aquellas personas que no son tan hábiles, al final son los que antes se cansan, antes abandonan el juego, antes prefieren cambiar de juego. En el momento de decidir sí que hay sesiones que me gusta que decidan ellos y ellas partes de la clase como el calentamiento o incluso la parte principal, una vez que hemos terminado tres o cuatro unidades didácticas y hemos llegado a final de trimestre. Entonces sí que hay un diálogo y en mis clases si no hay un diálogo total del grupo no podemos jugar, con lo cual dedicamos muchos minutos a que intenten gestionar y dialogar y llegar a un acuerdo y entonces hay chicos y chicas que son los que llevan la voz cantante para llegar a ese acuerdo, pero vuelven a ser aquellas personas más hábiles y que más quieren jugar porque hay otras personas que se dejan más llevar pero son chicos y chicas también.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué contenidos crees que tienen más importancia para los chicos dentro de la EF?</p> <p>Óscar (38).- <u>Los deportes, sin ninguna duda, los deportes. Es más, para los chicos varones el fútbol sin ninguna duda.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Por qué?</p>	<p>2.3.3.2: Consecuencias ganar Vs. Perder derivado de la competitividad</p> <p>SC2.3.2: Resolución conflictos chicas</p> <p>2.3.2.3: Proximidad a la forma de resolución masculina</p> <p>2.3.2.3: diálogo</p> <p>2.3.2.2: Acuden figura adulta</p> <p>C2.4: Diferencias entre chicos/as</p> <p>SC2.4.2: Pérdida interés EF chicas y - habilidosos</p> <p>SC2.4.7: Relación entre habilidad deportiva y liderazgo</p> <p>C2.5: Contenidos + importantes</p> <p>SC2.5.1: Deportes de equipo (fútbol)</p> <p>SC2.5.5: Motivos:</p>
---	---

<p>Óscar (38).- <u>Porque estamos invadidos, estamos completamente invadidos a nivel social, a nivel informativo, a nivel familiar. Los niños y las niñas tienen que ser hinchas o seguidores de un equipo de fútbol y los papás, en muchos casos, su forma de “compartir” actividad con sus hijos e hijas es yendo al fútbol, viendo el fútbol en la televisión, leyendo el diario deportivo donde el 90% de la información está relacionada con el fútbol.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que de forma generalizada todos los bloques de contenido se trabajan por igual en las clases de EF?</p> <p>Óscar (38).- <u>No.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cuál es el motivo?</p> <p>Óscar (38).- <u>El motivo es la gran importancia que socialmente tiene la actividad deportiva por un lado. Por otro lado, el poco tiempo que tenemos los maestros de EF para dedicarle al área y me explico, para mí como para muchos maestros y maestras de EF nos están reduciendo el objetivo primordial de nuestras clases, es decir, que nuestros alumnos y alumnas elijan como medio de disfrute la actividad física y el deporte fuera del colegio, es decir, mi objetivo primordial en cualquier curso de cada colegio es que un alumno o alumna mía le guste la actividad física, le guste la actividad física y elija practicarla en su tiempo libre fuera del colegio, entonces ¿qué puedo hacer? Lo que puedo hacer es darles un abanico muy grande de posibilidades para que ellos y ellas puedan encontrar su actividad física. Su actividad física normalmente a partir de mitad del segundo ciclo, a partir de tercero de alguna forma podemos introducir la iniciación a algunos deportes, de algunos juegos populares, es lo único que van a tener, desde mi punto de vista, fuera de actividad física. Es decir, distintas modalidades deportivas, con lo cual necesito mostrarles muchas cosas, es verdad que una vez trabajadas con el poco tiempo que tenemos, las habilidades y destrezas básicas y algunas cosas más, pero dentro de esas actividades físicas, es algo que yo trabajo mucho, las actividades relacionadas con el baile y la expresión, pero es algo que también a mí me gusta y yo valoro mucho.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.-Te decía ¿qué contenidos priorizáis dentro de la EF? ¿Crees que están compensados los diferentes bloques?</p> <p>Óscar (38).- <u>No, por esto que te decía anteriormente, al final el bloque de actividades artístico-expresivas se lleva una parte importante dentro de mis clases, pero no tanta como el bloque de actividades deportivas porque claro, es que abarca tanta, es que es tan grande, la verdad es que el otro podría</u></p>	<p>2.5.5.5: influencia social/familiar/mediática</p> <p>C2.6: Contenidos más trabajados</p> <p>SC2.6.1: No todos los contenidos se trabajan por =</p> <p>SC2.6.6: Motivos</p> <p>2.6.6.7: Importancia cultural del deporte condiciona la programación didáctica</p> <p>SC2.6.2: Contenidos – trabajados</p> <p>2.6.2.2: actividades artístico-expresivas</p> <p>SC2.6.3: Juegos y deportes</p>
--	---

<p><u>abarcar mucho más, tienes razón, pero es que al final...</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que existen diferencias entre los contenidos de EF que prefieren los chicos y los que prefieren las chicas?</p> <p>Óscar (38).- <u>Sí, por supuesto.</u> Es más, es muy gracioso porque yo cuando entro el primer día en un grupo les digo “Chicos, chicas, tengo dos malas noticias. Una, no me gusta el fútbol” entonces los chicos y las chicas se quedan así mirando como diciendo... porque me ha pasado, bueno en este colegio no porque ya llevo muchos años, pero en otros colegios anteriores la clase de EF era mucho fútbol y se quedaban diciendo como... vamos a ver, si toda nuestra experiencia en EF ha sido de fútbol, cómo que a este tipo que es el profesor de EF ¿no le gusta el fútbol? <u>¿Qué está pasando aquí? “bueno y ¿cuál es la segunda?... me encanta bailar” entonces claro, ahí hay un choque de pensamiento porque los chicos, los chicos estos tan hábiles, tan futboleros hacen gestos de desaprobación mientras que muchas chicas y aquellos chicos que no les gusta el fútbol pues su sonrisa se dibuja aunque tampoco manifiestan mucha alegría, también por vergüenza un poco...</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿En tu programación, incorporas la temática del género a nivel de objetivos, unidades didácticas, metodología o evaluación?</p> <p>Óscar (38).- <u>Sí, sí es algo que está implícito en toda la programación y además hablamos de forma continua porque al final se presentan muchos conflictos con esto.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que los chicos tienen algún espacio en el centro para poder hablar de sentimientos abiertamente, chicos varones?</p> <p>Óscar (38).- <u>No, ninguno.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Hablan tus alumnos de sentimientos?</p> <p>Óscar (38).- <u>Normalmente no, a no ser que haya algún conflicto y que sí que es verdad, algunos maestros y algunas maestras cuando intentamos resolver ese conflicto preguntamos tanto de forma oral como de forma escrita en algunas reflexiones cómo se han sentido tanto al hacer algo que supuestamente está mal como al haber recibido algo que no está bien.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- Hablamos ahora sobre los motivos que impulsan la práctica de actividades físico-deportivas, ¿crees que los motivos que llevan a vuestras alumnas y a vuestros alumnos a realizar actividad físico deportiva son los mismos?</p>	<p>C2.7: Preferencias de AFD por género</p> <p>SC2.7.1: Chicas hacia actividad art-exp.</p> <p>SC2.7.3: Chicos juegos de equipo (fútbol)</p> <p>C2.9: Género y elementos curriculares</p> <p>SC2.9.1: Se trabaja implícitamente</p> <p>C2.14: I.M. y expresión de sentimientos</p> <p>SC2.14.1: No existen espacios para ello</p> <p>SC2.14.2: Chicos no hablan habitualmente de sentimientos</p> <p>C2.10: Motivos que impulsan practica de AFD</p>
---	--

<p>Óscar (38).- <u>En estas edades es menor la diferencia que yo percibo, es decir, realmente quién decide si realizan o no actividad física son papá y mamá.</u> Entonces la motivación aquí en el colegio es la que es, es un área en el que se rompe con el sedentarismo y con el estar sentado mirando un libro sin que puedas interactuar con los demás, entonces es un espacio de juego en el que muchos y muchas reconocen que aprenden cosas, que para mí es muy importante, pero para mí es un área en el que se pueden mover, pueden interactuar, pueden ser ellos y ellas mismas en un espacio diferente. Por ese lado, esa actividad sí que tiene la misma motivación, pero sin embargo <u>la actividad física que puedan realizar fuera del colegio está vinculada a muchas cosas, a prevenir la obesidad, pero eso no es una motivación que venga de ellos y ellas mismas. Algunos sí que les gusta hacer deporte, cualquiera que elijan, y esos chicos y chicas creo que es más por parte de los chicos el pertenecer a un equipo, el pertenecer a un club, eso es algo que muchos chicos sí que quieren, otras chicas también, pero no tanto.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.-Te propongo una serie de motivos y me dices si te parecen que son motivos que justifican la práctica de chicas, chicos o ambos por igual. El peso y la imagen corporal...</p> <p>Óscar (38).- <u>Para chicas, o sea es algo que motiva a algunas chicas a participar y creo que a muchos menos chicos.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿La diversión y el bienestar?</p> <p>Óscar (38).- <u>A ambos.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿La prevención y la salud?</p> <p>Óscar (38).- <u>Es que es normalmente algo que está del lado femenino pero ¿por qué? Yo ahora mismo elegiría por ese lado, en mi caso yo soy un chico y practico deporte por esa razón, pero claro estamos hablando de mis alumnos y creo que los niños y las niñas les cuesta tener esa motivación, es más de papá y de mamá y si hablo de papá y de mamá, creo que en muchos casos, mamá va a tirar para ese lado.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿La competición?</p> <p>Óscar (38).- <u>Chicos, pero también algunas chicas. Pero bueno, más chicos</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Hacer amigos?</p> <p>Óscar (38).- <u>Yo creo que puede ser ambos, no estoy seguro.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Aumentar la fuerza y la resistencia muscular?</p>	<p>SC2.10.2: Presión del entorno inmediato</p> <p>2.10.2.2: Padres</p> <p>SC2.10.3: Chicos/as practican AFD por diferentes motivos</p> <p>2.10.3.2: Chicos Interés</p> <p>2.10.3.3: Chicos aspectos sociales</p> <p>SC2.10.4: Peso e imagen corporal chicas</p> <p>SC2.10.5: Diversión y bienestar =</p> <p>SC2.10.6: Prevención y salud ninguno</p> <p>SC2.10.7: Competición chicos</p> <p>SC2.10.8: Hacer amigos =</p> <p>SC2.10.9: Aumentar fuerza y resistencia chicos</p>
---	--

<p>Óscar (38).- <u>Los chicos.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Mejorar la agilidad y la flexibilidad?</p> <p>Óscar (38).- <u>Las chicas.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Y tener desafíos que lograr?</p> <p>Óscar (38).- <u>Normalmente los chicos, pero algunas chicas también.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.-Hablamos ahora sobre la relación maestro/alumno. Descríbeme con algunas palabras las características que dirías que presenta tu relación con tus alumnos varones.</p> <p>Óscar (38).- <u>Es verdad que siempre he creído que me he mostrado como una persona muy cercana, como una persona que les ofrece la posibilidad de hablar de cualquier cosa y con una tendencia a mostrarles que un chico puede hacer muchas cosas y le pueden gustar muchas cosas que en un principio están más relacionadas con las chicas, por ejemplo, bailar, ir vestido de rosa, jugar a juegos que tradicionalmente estaban muy cercanos a las chicas, como por ejemplo, la comba o la goma o estar encantado cuando una chica participa y está dentro de tu equipo.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué consideras que esperan de tu comportamiento como profe de EF los chicos varones?</p> <p>Óscar (38).- <u>Yo creo que es algo que no se plantean, supongo que es algo inconsciente, yo creo que ellos esperan un profesor hábil, fuerte, pues un poco todos esos adjetivos que le habíamos puesto antes a lo que ellos piensan que es la masculinidad, entonces que le guste el fútbol, que le gusten los deportes, incluso que a veces juegue con ellos y por ser el mayor, por ser el profe pueda ser más hábil que ellos y ellas, creo que es eso.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que es diferente de lo que esperan de ti las chicas?</p> <p>Óscar (38).- <u>Puede ser que sí. Sí que creo que, a veces, algunas chicas necesitan o esperan que cuando haya situaciones de desigualdad sea una persona que ayude en ese conflicto en ese conflicto o en esa desigualdad. No sé exactamente cómo explicarme, pero sí que, a veces, esperan esa ayuda frente a que algunas de ellas no se sientan tan hábiles como algunos de ellos.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que existen diferencias en el trato que reciben del profesorado las niñas y los niños durante las clases?</p>	<p>SC2.10.10: Mejorar agilidad y flexibilidad chicas</p> <p>SC2.10.11: Tener desafíos que lograr chicos</p> <p>C2.11: Relación maestr@/alumno</p> <p>SC2.11.1: Características</p> <p>2.11.1.5: cercanía</p> <p>2.11.1.2: confianza</p> <p>2.11.1.9: Modelo de aprendizaje</p> <p>C2.12: Expectativas chicos hacia el maestr@ EF</p> <p>SC2.12.3: Aprobación nivel de habilidad</p> <p>SC2.12.2: Reafirmación roles masculinos</p> <p>SC2.12.1: Modelo deportivo</p> <p>C2.13: Expectativas chicas hacia maestr@ EF</p> <p>SC2.13.4: Compensación de desigualdades</p> <p>C2.15: Diferencias de trato por género</p> <p>SC2.15.1: Chicos/as reciben diferente</p>
--	---

<p>Óscar (38).- <u>Por supuesto, constantemente además.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿A qué crees que se debe esta diferencia de trato?</p> <p>Óscar (38).- <u>Básicamente a que no consideran... consideran de palabra que hombres y mujeres, niños y niñas son iguales, pero de acto no. Hay un subconsciente o una educación o una creencia o un pensamiento de que niños y niñas son diferentes, necesitan cosas diferentes, que les hablemos de forma diferente, que les tratemos de forma diferente y que tienen diferentes capacidades.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que el profesorado de EF espera los mismos resultados de las chicas que de los chicos en la asignatura?</p> <p>Óscar (38).- Es muy aventurado por mi parte valorar al profesorado en general. <u>Creo que el profesorado de EF está mucho más sensibilizado con la igualdad y creo que esperan lo mismo, sí. Que buscan que niños y niñas se desarrollen desde donde partan hasta donde puedan llegar, entonces creo que es muy importante en esta igualdad.</u> Pero sí que es verdad que hay una parte anclada en distintas valoraciones, distintas evaluaciones y distintas consecuciones de objetivos.</p> <p>ENTREVISTADORA.-En tu caso ¿valoras de la misma manera a unas y otros?</p> <p>Óscar (38).- Sí.</p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué dilemas de identidad masculina han aparecido en tus clases de EF?</p> <p>Óscar (38).- <u>Yo creo que el mayor es el de la aceptación en el grupo, es decir, si no soy capaz, si no soy bueno, si no soy de los mejores, si no corro tanto como, si una chica me gana, no voy a ser aceptado dentro del grupo. Esto va de la mano con el comentario muy desafortunado de “este es marica” etc. Creo que es uno de los más grandes.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo han sido resueltos estos conflictos?</p> <p>Óscar (38).- <u>Cuando han aparecido en mis clases han sido resueltos por medio del diálogo, primero personal y luego de la puesta en común en general, es decir, intentándoles explicar que no todas y todos tenemos las mismas habilidades, que no a todos y a todas nos gustan las mismas cosas, y que ser más o menos hábil o más o menos bueno haciendo algo no tiene nada que ver con ser más niño o en este caso, más o menos hombre.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que podrían volver a aparecer</p>	<p>trato</p> <p>SC2.15.6.: Motivos</p> <p>2.15.6.1: Pensamiento estereotipado</p> <p>C2.16: Expectativas</p> <p>SC2.16.3: Se esperan = resultados de chicas/os</p> <p>C2.18: Problemas de I.M. en EF</p> <p>SC2.18.5: Mostrar – habilidad</p> <p>2.18.5.1: genera dificultades relación social</p> <p>2.18.5.2: genera cuestionamiento Id. Sexual por parte del grupo de iguales</p> <p>SC2.18.6: Resolución por medio diálogo individual/grupal</p>
--	--

<p>estos conflictos?</p> <p>Óscar (38).- <u>Sí.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.-Te voy a proponer una serie de situaciones y me dices qué opinas. Durante una tarea como una coreografía hay un niño que lo realiza increíblemente bien por el sentimiento que ha puesto y la emoción que ha expresado, ¿qué pensarías de este niño?</p> <p>Óscar (38).- Es curioso porque es un caso que tenemos aquí en el colegio y el año pasado también tuvimos otro que bailaba de forma estupenda, lo vivía y se emocionaba muchísimo. <u>Pues lo que yo pienso es que le encanta esa actividad, que hay que motivarle, que hay que seguir favoreciendo esa actividad.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué le dirías?</p> <p>Óscar (38).- <u>Que lo ha hecho fenomenal, que me alegra mucho lo implicado que está en la actividad, que me parece admirable, que a mí me encanta también bailar y que si lo puede hacer fuera del colegio que lo haga porque es algo que hace muy bien.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que sus compañeros chicos harían algún comentario?</p> <p>Óscar (38).- <u>Sí, claro.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿En qué sentido?</p> <p>Óscar (38).- Pues yo creo que en dos sentidos, <u>uno abiertamente a aquellos que les da vergüenza, que no consideran masculina la actividad, que no son hábiles y no se les da tan bien, entonces ¿cómo actuarían? Riéndose, insultando y menospreciando el esfuerzo de ese niño. Sin embargo, muchos de estos niños u otros, abiertamente, no sé si por envidia o por otro sentimiento no tan explícitamente ni tan abiertamente estarían diciendo por dentro “lo, qué bien lo ha hecho, qué bien se le da” estoy casi convencido.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.-Al finalizar una tarea, como una coreografía hay un niño que lo realiza tremendamente mal porque no es capaz de seguir el ritmo y no expresa ningún tipo de emoción ¿qué pensarías de este niño?</p> <p>Óscar (38).- <u>Primero, que le da vergüenza,</u> primero que la referencia en casa de lo que... bueno no solo en casa, de lo que le ha rodeado, es una separación muy grande de lo que es masculino y de lo que es femenino, entonces ese niño identifica que realizar... si lo ha hecho mal aposta, si lo ha hecho mal aposta, muchas veces lo hacen mal aposta para mostrar que como ellos no tienen que hacer eso pues lo hacen mal porque es una cosa que no va con ellos, con lo</p>	<p>SC2.18.3: volverán a aparecer</p> <p>D3: DILEMAS A RESOLVER</p> <p>C3.1: Chico en AFD no estereotipada con resultado +</p> <p>SC3.1.1: Pensamientos</p> <p>3.1.1.1: Interés/gusto</p> <p>SC3.1.2: Comentarios</p> <p>3.1.2.2: Refuerzo +</p> <p>3.1.2.1: Animar a continuar con la actividad</p> <p>SC3.1.3: Comentarios grupo =</p> <p>3.1.3.1: Comentarios despectivos</p> <p>Sc4: Envidia</p> <p>C3.2: Chico en AFD no estereotipada con resultado -</p> <p>SC3.2.1: Pensamientos</p> <p>3.2.1.5: Vergüenza</p>
--	--

<p>cual está favoreciendo algo que tienen ahí dentro, que alguien les ha dicho, que alguien les ha contado, que no es positivo para ellos. <u>Entonces creo que eso sobretodo se hace por vergüenza y por no mostrar a los demás que les puede gustar algo, que se lo pueden pasar bien con algo que no es de chicos.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué le dirías?</p> <p>Óscar (38).- <u>Es un caso que me he encontrado también muchas veces y creo que siempre he actuado de la misma forma, es decir, primero preguntándoles que porqué no le gusta bailar, que porqué no se está divirtiendo, escuchando lo que él dice y luego intentándole explicar que las actividades expresivas, que el baile, es una actividad que está dentro del área de EF, que es muy importante para él, que muchos deportistas de élite trabajan bailes de salón, pero ya no solo bailes de salón que son con una pareja y les da mucha vergüenza, sino como Hip-Hop o Rap... para trabajar sus habilidades y sus destrezas y que debería intentarlo porque si se da la oportunidad quizá descubra algo que le guste y algo con lo que se divierta mucho.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo reaccionarían sus compañeros chicos?</p> <p>Óscar (38).- <u>Pues los que tienen el mismo pensamiento que él muchas veces se dejarían llevar y harían lo mismo que él, es decir, haría la coreografía mal. Además se sentirían cómplices en la risa, en que él se oponga a bailar directamente o a hacerlo mal, entonces se sentirían cómplices aunque a veces no tienen el “valor” ese de decir “me da igual lo que el profe de EF haga, yo sigo aquí para salvar los muebles” pero vamos los demás lo apoyarían aunque no fueran tan valientes para hacer lo mismo que él.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.-Ahora imagina que una niña tiene que realizar un control de balón entre conos y los derriba todos ¿qué pensarías de esta niña?</p> <p>Óscar (38).- <u>Que no ha tenido la oportunidad de desarrollar la habilidad con el manejo del pié, nada más. Es decir, que sus experiencias motrices han sido otras y que no ha tenido...</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Qué le dirías?</p> <p>Óscar (38).- <u>Pues la animaría, que no pasa nada, que seguro que es muy hábil haciendo otras cosas, que si le apetece trabajar esto que yo estaría encantado de ayudarla, que no se tiene que preocupar, que la siguiente vez seguro lo va a hacer mucho mejor y no le tiene que dar vergüenza...</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Crees que sus compañeros chicos</p>	<p>3.2.1.7: No identificarse con actividades femeninas</p> <p>SC3.2.2: Comentarios</p> <p>3.2.2.1: Animar a un esfuerzo ></p> <p>SC3.2.3: Comentario grupo =</p> <p>3.2.3.7: Complicidad en risas/oposición a bailar</p> <p>C3.3: Chica en AFD no estereotipada con resultado -</p> <p>SC3.3.1: Pensamientos</p> <p>3.3.1.1: Falta de práctica</p> <p>SC3.3.2: Comentarios</p> <p>3.3.2.1: Animar a continuar/mejorar</p> <p>SC3.3.3: Comentarios grupo =</p>
--	---

<p>harían algún comentario?</p> <p>Óscar (38).- <u>Ah sí, claro. Que es muy torpe, que es niña, que se reirían de ella y que es normal.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.-Imagina que otra niña que tiene que realizar un control de balón, tiene una destreza maravillosa y logra el objetivo con éxito ¿qué pensarías de esta niña?</p> <p>Óscar (38).- <u>Pues lo contrario de con la otra, es decir, que a ella le ha podido gustar, que ha tenido las suficientes oportunidades para desarrollar esta habilidad y que ánimo, que si le gusta el fútbol que adelante, que hay muchas personas a las que nos gusta el fútbol de chicas y que lo va a hacer muy bien.</u></p> <p>ENTREVISTADORA.- ¿Cómo crees que reaccionarían sus compañeros chicos?</p> <p>Óscar (38).- <u>La alabarían, la vitorearían, la dirían que muy bien, eso algunos, algunos y la tendrían como líder en los recreos porque eso ha sucedido aquí también, como persona de referencia para elegir en los equipos de fútbol, sin embargo otros la harían de menos “eso no ha sido para tanto” “yo lo haría mejor” “ya verás como la próxima vez se le va” o “corriendo no es tan rápida como yo” es decir, intentándola ganar o competir con ella en otra cosa que podrían ser mejores por ser chicos.</u></p>	<p>3.3.3.1: Risas y bromas</p> <p>3.3.3.2: Relacionados con la falta de habilidad</p> <p>C3.4: Chica en AFD no estereotipada con resultado +</p> <p>SC3.4.1: Pensamientos</p> <p>3.4.1.1: Refuerzo positivo</p> <p>3.4.1.4: Oportunidad de desarrollar la habilidad</p> <p>SC3.4.3: Comentarios grupo =</p> <p>3.4.3.1: Aceptación/Reconocimiento</p> <p>3.4.3.2: Envidias /No aceptación/Competitividad</p>
---	---

Anexo 7: Árbol de análisis resultante de las entrevistas

D1: IDENTIDADES MASCULINAS

C1.1: Representación de las Identidades Masculinas

SC1.1.1: No se ha reflexionado sobre ello/ no se sabe

SC1.1.2: Mezcla: conjunto de normas sociales + Pensamientos Individuales

SC1.1.3: A nivel social equivale a las identidades femeninas

SC1.1.4: Diferencias biológicas con las identidades femeninas

SC1.1.5: Existen diferentes grados de masculinidad

1.1.5.1: formas de vestir

1.1.5.2: Formas de actuar

1.1.5.3: Formas de pensar

1.1.5.4: Mayor habilidad

1.1.5.5: Mayor desarrollo muscular

1.1.5.6: Mayor fuerza/rudeza

1.1.5.7: Formas de hablar

SC1.1.6: Identidad masculina como algo estable/fijo

SC1.1.7: Sociedad condiciona las Identidades Masculinas

SC1.1.8: Práctica de AFD estereotipada al género

SC1.1.9: Identidad masculina tradicional se relaciona con pensamientos machistas

SC1.1.10: Exhibición de fuerza

SC1.1.11: Aparición de Identidades masculinas alternativas

SC1.1.12: Sentimiento de superioridad

SC1.1.13: Equiparable a las identidades femeninas

SC1.1.14: Acercarse al estereotipo masculino

SC1.1.15: NO existen diferentes grados de masculinidad

SC1.1.16: Sinónimo de fuerza

SC1.1.17: Alejarse del estereotipo femenino

SC1.1.18: Mayor nivel de actividad física

SC1.1.19: Sinónimo de identidad sexual

C1.2: Representación de las Identidades Masculinas en Pre-adolescentes

SC1.2.1: Mayor velocidad

SC1.2.2: Mayor fuerza

SC1.2.3: utilización del patio como lugar de desarrollo de las Identidades Masculinas

SC1.2.4: Relación de liderazgo con Habilidad/Capacidades Físicas

SC1.2.5: Mayores Estigmas sociales (pensamiento estereotipado)

SC1.2.6: A nivel Físico

SC1.2.7: Identidad Masculina Tradicional

SC1.2.8: Identidad Masculina Alternativa (más igualitaria con respecto a la mujer)

SC1.2.9: Dominación

SC1.2.10: Sin estereotipos/roles

SC1.2.11: No se sabe lo que representa para ellos

SC1.2.12: No corresponde con la Identidad Masculina Adulta

C1.3: Rasgos masculinos más valorados en la AFD

SC1.3.1: Decisión

SC1.3.2: Determinación relacionado con liderazgo/superioridad

SC1.3.3: Capacidades Físicas

1.3.3.1: fuerza

1.3.3.2: velocidad

1.3.3.3: todas excepto flexibilidad

SC1.3.4: Habilidad deportiva relacionada con liderazgo/éxito

SC1.3.5: Inteligencia

SC1.3.6: Aspecto Físico

SC1.3.7: Transgresión de normas

SC1.3.8: Competitividad

C1.4: Rasgos Femeninos más valorado en la AFD

SC1.4.1: Interés

SC1.4.2: Nivel de habilidad/Inclusión deportiva

SC1.4.3: Aspecto físico

SC1.4.4: Generosidad

SC1.4.5: Identidades masculinas alternativas valoran lo mismo que en los chicos

SC1.4.6: identidades masculinas tradicionales valoran sumisión

SC1.4.7: Participación activa

SC1.4.8: Mismos rasgos que en chicos

SC1.4.9: Coordinación y equilibrio

SC1.4.10: Orden

SC1.4.11: Liderazgo

SC1.4.12: Flexibilidad/agilidad

C1.5: Consecuencias ante la no Representación de la Identidad Masculina Tradicional

SC1.5.1: igual trato que a chicas

SC1.5.2: Exclusión social del grupo de iguales varones/rechazo

SC1.5.3: AFD como medio para desarrollar las Identidades masculinas

SC1.5.4: Elección en últimos lugares

SC1.5.5: Insultos/menosprecio

SC1.5.6: Se acentúa cuando la figura adulta desaparece

SC1.5.7: Desempeño de papeles secundarios

SC1.5.8: Quejas relacionadas con el fracaso del juego

SC1.5.9: Inclusión social del grupo de iguales chicas

SC1.5.10: Pertenencia a otro grupo de identidad masculina alternativa

SC1.5.11: No existen consecuencias

SC1.5.12: Depende del nivel social del grupo/clase

C1.6: AFD reafirmantes de la I.M. Tradicional

SC1.6.1: NO existen deportes reafirmantes de la Identidad Masculina

SC1.6.2: Fútbol/Rugby

SC1.6.3: Motivos

1.6.3.1: Tradición (aceptabilidad social al género masculino)

1.6.3.2: Influencia social

SC1.6.4: Elementos Definitorios:

1.6.4.1: Contacto/brusquedad

1.6.4.2: Individualismo

1.6.4.3: competitividad

1.6.4.4: machismo

1.6.4.5: clasismo

1.6.4.6: dominación

1.6.4.7: exhibición de características masculinas (fuerza)

1.6.4.8: capacidades físicas

1.6.4.9: agresividad

SC1.6.5: Deporte Institucionalizado, en función de los países

SC1.6.6: Deportes que prime la fuerza

D2: IDENTIDADES MASCULINAS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA AFD

C2.1: Interés hacia la EF

SC2.1.1: No es cuestión de género sino de EF

SC2.1.2: Depende de las actividades propuestas

SC2.1.3: Chicos y chicas igual de interesados

SC2.1.4: Chicos muestran mayor interés

SC2.1.5: Motivos

2.1.5.1: Influencia familiar

2.1.5.2: estereotipos sociales

C2.2: Importancia de la EF

SC2.2.1: Mayoría de Chicos es importante

2.2.1.1: liderazgo/superioridad

2.2.1.2: mostrarse ante los demás

SC2.2.2: No es cuestión de género

SC2.2.3: Ni chicas/os le dan importancia al área

SC2.2.4: Chicas algunas le dan importancia otras no

SC2.2.6; Chicas no es importante

C2.3: Resolución de Conflictos

SC2.3.1: Resolución de conflictos en chicos

2.3.1.1: Agresiones físicas

2.3.1.2: los enfados duran menos

2.3.1.3: insultos/elevar la voz

2.3.1.4: Conversaciones

2.3.1.5: de forma autoritaria

2.3.1.6: recurren a la figura adulta

SC2.3.2: Resolución de conflictos en chicas

2.3.2.1: enfados duran más

2.3.2.2: acuden a la figura adulta

2.3.2.3: Proximidad a la forma de resolución masculina

2.3.2.4: agresiones verbales

2.3.2.5: Recurren más al diálogo

SC2.3.3: Conflictos más frecuentes en chicos

2.3.3.1: malentendidos juegos/trampas

2.3.3.2: consecuencias ganar Vs. Perder derivado competitividad

2.3.3.3: reafirmación I.M. tradicional sobre otros

2.3.3.4: respeto de normas

SC2.3.4: Conflictos más frecuentes en chicas

2.3.4.1: a nivel emocional

SC2.3.5: No es cuestión de género

C2.4: Diferencias entre chicos/as

SC2.4.1: Intereses/aficiones

SC2.4.2: Chicas pérdida de interés hacia EF y < habilidad

SC2.4.3: Chicos > motivación hacia el área

SC2.4.4: Chicos más competitivos

SC2.4.5: Chicas actitudes negativas ante ciertas AFD

SC2.4.6: Depende de la programación didáctica de EF

SC2.4.7: Relación entre habilidad deportiva y liderazgo

C2.5: Contenidos más importantes

SC2.5.1: Deportes de equipo (fútbol)

SC2.5.2: Factor competición

SC2.5.3: Juegos y deportes

SC2.5.4: Todos menos el bloque de salud

SC2.5.5: Motivos

2.5.5.1: Demostrar su habilidad/ reafirmación de la I.M.

2.5.5.2: > interés

2.5.5.3: competición

2.5.5.4: Mayor práctica extracurricular

2.5.5.5: Influencia social/familiar/mediática

C2.6: Contenidos más trabajados

SC2.6.1: No todos los contenidos se trabajan por igual

SC2.6.2: Contenidos menos trabajados:

2.6.2.1: higiene y salud

2.6.2.2: actividades artístico-expresivas

2.6.2.3: habilidades y destrezas

SC2.6.3: Juegos y deportes

2.6.3.1: alternativos

2.6.3.2: En equipo

SC2.6.4: Habilidades y destrezas

SC2.6.5: Todos los contenidos se trabajan por igual

SC2.6.6: Motivos

2.6.6.1: Falta de experiencia/ dominio sobre las actividades

2.6.6.2: comodidad

2.6.6.3: intereses y gustos del docente

2.6.6.4: sexo del docente

2.6.6.5: estereotipos sociales

2.6.6.6: Intereses del alumno

2.6.6.7: importancia cultural del deporte condiciona la programación didáctica

C2.7: Preferencias de AFD por género

SC2.7.1: Chicas hacia actividades artístico-expresivas

SC2.7.2: Motivos

2.7.2.1: Intereses

2.7.2.2: autocapacidad de logro percibida

2.7.2.3: sociedad condiciona/ Influencia cultural

SC2.7.3: Chicos hacia juegos de equipo (fútbol)/competición

SC2.7.4: Chicas hacia juegos de agilidad

SC2.7.5: Las diferencias se acentúan en el tercer ciclo

SC2.7.6: Disminuir el sesgo ofreciendo deportes neutros

SC2.7.7: Chicos hacia habilidades y destrezas

C2.8: Prioridad de Contenidos en las Programaciones Didácticas

SC2.8.1: No se priorizan contenidos atendiendo al género

SC2.8.2: UU.DD neutras que motiven por igual a ambos sexos

SC2.8.3: Habilidades y destrezas

C2.9: Género y elementos curriculares

SC2.9.1: Se trabajan implícitamente/transversalmente

SC2.9.2: Contenidos coeducativos

SC2.9.3: A nivel metodológico/organización de grupos

SC2.9.4: A nivel de objetivos

SC2.9.5: se trabajan de forma teórica

SC2.9.6: Necesidad de hacerlo de forma práctica

C2.10: Motivos que impulsan la práctica de AFD

SC2.10.1: Chicos/as practican AFD por los mismos motivos

2.10.1.1: interés

2.10.1.2: autopercepción de logro

SC2.10.2: Presión del entorno inmediato

2.10.2.1: escuela

2.10.2.2: padres

SC2.10.3: Chicos/as practican AFD por diferentes motivos

2.10.3.1: chicos posible salida profesional

2.10.3.2: chicos interés

2.10.3.3: chicos diversión

2.10.3.4: chicos aspectos sociales

2.10.3.5: chicos aspecto físico

2.10.3.6: chicos desarrollo de habilidades

2.10.3.7: chicos competición

2.10.3.8: chicas obligatoriedad del área de EF

2.10.3.9: chicas exhibición de sus capacidades

2.10.3.10: chicas diversión

2.10.3.11: chicas aspectos sociales

2.10.3.12: chicas aspecto físico

SC2.10.4: Peso e imagen corporal

2.10.4.1: de chicas

2.10.4.2: de chicos y chicas

2.10.4.3: de chicos

SC2.10.5: Diversión y bienestar

2.10.5.1: de chicos y chicas

2.10.5.2: de chicas

SC2.10.6: Prevención y salud

2.10.6.1: de chicos y chicas

2.10.6.2: de ninguno (familias)

2.10.6.3: de chicas

SC2.10.7: Competición

2.10.7.1: de chicos

2.10.7.2: de chicos y chicas

SC2.10.8: Hacer amigos

2.10.8.1: de chicos y chicas

2.10.8.2: de ninguno

2.10.8.3: de chicas

SC2.10.9: Aumentar la fuerza y la resistencia muscular

2.10.9.1: de chicos

2.10.9.2: de ninguno

SC2.10.10: Tener desafíos

2.10.10.1: de ninguno

2.10.10.2: de chicos y chicas

2.10.10.3: de chicos

SC2.10.11: Mejorar la agilidad y la flexibilidad

2.10.11.1: de ninguno

2.10.11.2: de chicas

2.10.11.3: de chicos y chicas

C2.11: Relación maestr@/alumno

SC2.11.1: Características

2.11.1.1: cordialidad/amabilidad

2.11.1.2: confianza

2.11.1.3: naturalidad

2.11.1.4: cariño

2.11.1.5: cercanía

2.11.1.6: respeto

2.11.1.7: autoridad

2.11.1.8: flexibilidad

2.11.1.9: modelo de aprendizaje

SC2.11.2: El mismo trato que a chicas

SC2.11.3: Mayor intervención en la resolución de conflictos femeninos

SC2.11.4: Chicas mayor confianza

SC2.11.5: Chicos respeto

C2.12: Expectativas de los chicos hacia el maestr@ de EF

SC2.12.1: Modelo de aprendizaje

SC2.12.2: Reafirmación de roles

SC2.12.3: Aprobación del nivel de habilidad

SC2.12.4: Dar gusto a sus intereses

SC2.12.5: Clases con un alto nivel de intensidad

SC2.12.6: Participación lúdica del maestro

SC2.12.7: Maestro del mismo sexo que ellos

SC2.12.8: Explicaciones claras

SC2.12.9: Haga cumplir normas

C2.13: Expectativas de las chicas hacia el maestr@ de EF

SC2.13.1: Comprensión emocional

SC2.13.2: No saben lo que esperan de ellos

SC2.13.3: Esperan lo mismo que los chicos

2.13.1.1: diversión

2.13.1.2: relación cordial

2.13.1.3: facilitador de aprendizajes

2.13.1.4: respeto de normas

SC2.13.4: Compensación de desigualdades

SC2.13.5: Complacer sus intereses

C2.14: Identidades masculinas y expresión de sentimientos

SC2.14.1. No existen espacios para ellos

SC2.14.2: Mayoría de chicos no hablan de sentimientos

SC2.14.3: Hablan en pequeños grupos

SC2.14.4: Existe asamblea

SC2.14.5: Motivos

2.14.5.1: muestra de debilidad

C2.15: Diferencia de trato por género

SC2.15.1: Chicos y chicas reciben diferente trato

SC2.15.2: Paternalismo hacia las chicas

SC2.15.3: Chicas y chicos reciben el mismo trato

SC2.15.4: SE atiende a la individualidad independientemente del sexo

SC2.15.5: Mayor exigencia a los chicos

SC2.15.6: Motivos

2.15.6.1: Pensamiento estereotipado del maestr@

C2.16: Expectativas

SC2.16.1: No se esperan los mismos resultados de chicos que de chicas

SC2.16.2: Chicas menor esfuerzo

SC2.16.3: SE esperan los mismos resultados de chicas que de chicos

SC2.16.4: No es cuestión de género sino del individuo

SC2.16.5: Chicas que se aproximan a la Identidad masculina tradicional

C2.17: Evaluación

SC2.17.1: Se evalúa igual a chicas que a chicos

SC2.17.2: Evaluación individualizada

SC2.17.3: Se evalúa diferente a chicas que a chicos

C2.18: Problemas de Identidad Masculina en EF

SC2.18.1: Enfrentamientos derivados del exceso de competitividad

SC2.18.2: Intervención del adulto

SC2.18.3: Volverán a aparecer

SC2.18.4: Práctica AFD aceptadas socialmente al otro género

SC2.18.5: Mostrar menor habilidad en AFD aceptadas socialmente al sexo masculino

2.18.5.1: genera dificultades de relación social

2.18.5.2: cuestionamiento de la identidad sexual por parte del grupo de iguales

SC2.18.6: Resolución a través del diálogo

2.18.6.1: Individual

2.18.6.2: grupal

2.18.6.3: figura adulta

SC2.18.7: Incomprensión ante Identidades masculinas alternativas

2.18.7.1: Exclusión

2.18.7.2: insultos

SC2.18.8: Utilización del espacio físico de juego

SC2.18.9: Relaciones de dominación de unas identidades sobre otras

D3: DILEMAS A RESOLVER

C3.1: Chico en AFD no estereotipada con resultado +

SC3.1.1: Pensamientos

3.1.1.1: Interés/gusto por la actividad

3.1.1.2: Positivos

3.1.1.3: Sorpresa

3.1.1.4: Utilización como ejemplo

SC3.1.2: Comentarios

3.1.2.1: Animar a continuar con la actividad

3.1.2.2: Refuerzo +

SC3.1.3: Comentario del grupo de =

3.1.3.1: Comentarios sexistas/despectivos

3.1.3.2: depende del rol en el grupo/grado de amistad

3.1.3.2.1. Si se le da bien fútbol no habría comentarios

3.1.3.2.2. Si se relaciona con chicas habría comentarios

3.1.3.3: Comentarios de apoyo

3.1.3.4: Envidia evitar hacer comentarios positivos

3.1.3.5: Burlas

C3.2: Chico en AFD no estereotipada con resultado negativo

SC3.2.1: Pensamientos

3.2.1.1: Falta de habilidad

3.2.1.2: Falta interés/motivación

3.2.1.3: Comprensión si existe intención de aprender

3.2.1.4: Mayor esfuerzo/Falta de práctica

3.2.1.5: vergüenza

3.2.1.6: Enfado si no existe intención de aprender

3.2.1.7: no se identifican con la actividad por considerarla "femenina"

SC3.2.2: Comentarios

3.2.2.1: Animar hacia un mayor esfuerzo

3.2.2.2: Animar a mejorar

3.2.2.3: Refuerzo positivo

SC3.2.3: Comentario grupo de Iguales

3.2.3.1: Refuerzo del que se le da mal

3.2.3.2: Recelo del que se le da bien

3.2.3.3: No habría comentarios por no ser una actividad valorada

3.2.3.4: depende de si es líder

3.2.3.5: Burlas/bromas

3.2.3.6: Comentarios de apoyo

3.2.3.7: Complicidad en risas/ oponerse a bailar

3.2.3.8: No habría comentarios por no ser una actividad competitiva

C3.3: Chica en AFD no estereotipada con Resultado negativo

SC3.3.1: Pensamientos

3.3.1.1: Falta de práctica/Mayor esfuerzo

3.3.1.2: Buscar la causa

3.3.1.2.1: falta de coordinación

3.3.1.2.2. Nervios

SC3.3.2: Comentarios

3.3.2.1: Animar a continuar/mejorar

3.3.2.2: Mayor práctica

SC3.3.3: Comentarios grupo de iguales varones

3.3.3.1: Risas/bromas

3.3.3.2: No habría comentarios por considerarse una actividad "masculina"

3.3.3.3: Relacionados con la falta de habilidad

3.3.3.4: Depende de los liderazgos

3.3.3.5: depende de los docentes

C3.4: Chica en AFD no estereotipada con resultado positivo

SC3.4.1: Pensamientos

3.4.1.1: Refuerzo positivo

3.4.1.2: Alegría

3.4.1.3: Buena coordinación

3.4.1.4: Mucha práctica

SC3.4.2: Comentarios

3.4.2.1: Animar

3.4.2.2: Felicitaciones

3.4.2.3: Refuerzo positivo

3.4.2.4: Utilización como ejemplo/modelo

SC3.4.3: Comentario grupo de iguales varones

3.4.3.1: Aceptación/reconocimiento

3.4.2.2: Envidia/no aceptación/competitividad

3.4.2.3: Indiferencia

3.4.2.4: sorpresa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Bueno, G. (1992). Situación de las niñas y las jóvenes en el deporte de base. In *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres* (Vol. 12). Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Debate.
- Alvariñas Villaverde, M., Fernández Villarino, M. d. I. Á., & López Villar, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Allgood-Merten, B., & Stockard, J. (1991). Sex role identity and self-esteem: a comparison of children and adolescents. *Sex Roles*, 25(3/4), 129-139
- Anastasi, A. (1977). *Psicología diferencial*. Madrid: Aguilar.
- Andre, T., & Holland, A. (1995). Relationship of the sport participation to sex role orientation and attitudes toward women among high school males and females. *Journal of Sport Behavior*, 18(4), 241-253.
- Askew, S., & Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran : el sexismo en educación* ([1a. ed] ed. Vol. 102). Barcelona Paidós.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Azjen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. NJ: Prentice-Hall.
- Badinter, E. (1993). *XY: La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- Balaguer Solá, I., & Atienza, F. L. (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 31, 285-299.
- Barberá, E. (1998). *Psicología del Género*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Barberá, E., & Lafuente, M. J. (1996). Procesos de sexuación e implicaciones de género en la etapa adulta. In J. Fernández (Ed.), *Varones y Mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Barberá, E., & Martínez Benlloch, I. (2004). Perspectiva cognitiva-social: Estereotipos y esquemas de género In *Psicología y Género* (pp. 55-80). Madrid: Pearson.
- Barberá, E., Martínez Benlloch, I., & Pastor, R. (1983). Estereotipos sexuales infantiles y empleo materno: Una réplica al estudio de Jones y McBride. *Psicológica*, 2(4), 143-151.
- Baucom, D. H. (1976). Independent masculinity and femininity scales on the California Psychological Inventory. *Journal of consulting and clinical psychology*, 44, 876.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. (1981). The BSRI and gender schema theory: a reply to Spence and Helmreich. *Psychological Review*, 88, 369-371.
- Bem, S. (1993). *The lenses of Gender: transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Bem, S., Martyna, W., & Watson, C. (1976). Sex-typing and androgyny: further explorations of the expressive domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1016-1023.
- Bem, S. L. (1975). Sex-role adaptability: one consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 634-643.
- Bem, S. L., & Lenney, E. (1976). Sex-typing and the avoidance of cross-sex behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 48-54.

- Bergen, D. J., & Williams, J. E. (1991). Sex stereotypes in the United States Revisited:1972-1988. *Sex Roles*, 24(7/8), 413-423.
- Berzins, J. L., Welling, M. A., & Wetter, R. E. (1978). A new measure of psychological androgyny based on the Personality Research Form. *Journal of consulting and clinical psychology*, 46, 126-138.
- Blández Ángel, J., Fernández García, E., & Sierra Zamorano, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 11(2).
- Blández Ángel, J., Fernández García, E., & Sierra Zamorano, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, Vol 11.
- Boldizar, J. P. (1991). Assessing Sex Typing and Androgyny in Children: The Children's Sex Role Inventory. *Developmental Psychology*, 3, 505-515.
- Bonilla Campos, A. (1998). Los roles de género. In J. Fernández Sánchez (Ed.), *Género y Sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Brannon, R. (1976). The male sex role and what it's done for us lately. In R. Brannon & D. David (Eds.), *The forty-nine percent majority*: Addison-Wesley.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: a synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, D. (1999). Complicity and reproduction in teaching physical education. *Sport, Education & Society*, 4(2), 143-159.
- Brown, S., & Macdonald, D. (2008). Masculinities in Physical Recreation: the (re)production of masculinist discourses in vocational education. *Sport, Education & Society*, 13, No. 1, 19-37.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Londres: MacMillan.
- Bryman, A., & Burgess, R. G. (1994). Developments in qualitative data analysis: an introduction. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge.
- Buñuel Heras, A. (1987). Repercusiones psico-sociales de las gimnasias de tiempo libre en la población femenina adulta. *Revista de Investigación sobre Educación Física y Deporte*, 6, 31-58.
- Burin, M., & Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Callirgos, J. C. (1996). Identidad masculina y ciclo vital. In J. C. Callirgos (Ed.), *Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina*. Lima: Escuela para el Desarrollo.
- Capdevila, L., Niñerola, J., & Pintanel, M. (2004). Motivación y Actividad Física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico (AMPEDF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13(1), 55-74.
- Cash, T. F., Novy, P. L., & Grant, J. R. (1994). Why do women exercise? Factor analysis and further validation of the reasons for exercise inventory. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 539-544.
- Castillo Fernández, I. (1995). *Socialización de los estilos de vida y de la actividad física: un estudio piloto con jóvenes valencianos*. Universitat de Valencia, Valencia.
- Castillo Fernández, I., & Balaguer Solá, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Cattell, J. M. (1903). A statistical study of eminent men. *Popular Science Monthly*, 62, 359-377.

- Ceballos Fernández, M. (2011). *La construcción de la Masculinidad en los centros de Educación Secundaria: Etnografía sobre el aprendizaje del género y la sexualidad en la cultura escolar asturiana*. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Clough, P. J., Shepherd, J., & Maughan, R. J. (1989). Gender differences in non-elite runners. *Journal of Sport Behavior*, 12(92-106).
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2004). Variedades de datos y variedades de análisis. In A. Coffey & P. Atkinson (Eds.), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Colás, P. (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.
- Colley, A., Roberts, N., & Chipps, A. (1985). Sex-role identity, personality and participation in team and individual sports for males and females. *International Journal of Sport Psychology*, 16(2), 103-112.
- Conde, F. (1990). Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 51, 91-117.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities: knowledge, power and social change* (M. Masculinidades, UNAM, 2003, Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (2005). The Social Organization of Masculinity. In R. Connell (Ed.), *Masculinities*. Los Ángeles: University of California Press.
- Connell, R. W. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: a framework for thinking about the issue. *Sport, Education & Society*, 13(2), 131-145.
- Constantinople. (1973). Masculinity-femininity: an exception to a famous dictum? *Psychological Bulletin*, 80, 389-407.
- Conway, M., Pizzamiglio, M. T., & Mount, L. (1996). Status, communality and agency: implications for stereotypes of gender and other groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 25-38.
- Cook, E. P. (1985). *Psychological Androgyny*. New York: Pergamon Press.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en evaluación educativa*. Madrid: Morata.
- Cortés, J. M. G. (2004). *Hombres de mármol. Códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. Madrid: Egales.
- Csizma, K. A., Wittig, A. F., & Schurr, K. T. (1988). Sport stereotypes and gender. *Journal of Sport & Exercise Psychology; Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10(1), 62-74.
- Chalip, L., Villiger, J., & Duignan, P. (1980). Sex role identity in a select sample of woman hockey players. *International Journal of Sport Psychology*, 11(4), 240-248.
- Chepyator-Thomson, J. R., & Ennis, C. D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 89-99.
- de Lara Guijarro, E., & Ballesteros Velázquez, B. (2007). *Métodos de Investigación en Educación Social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Deaux, K. (1984). Analysis of a Decade Research on Gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
- Deaux, K., & LaFrance, L. (1998). Gender. In d. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology (4^{ed})*. Nueva York: MacGraw Hill.
- Deaux, K., & Lewis, L. L. (1983). Components of gender stereotypes. *Psychological Documents*, 13(25), 2583.

- Deaux, K., & Martin, D. (2003). Interpersonal networks and social categories: specifying levels of context in identity processes. *Social Psychology Quarterly*, 66(2), 101-117.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Delgado Noguera, M. A., & Villar Álvarez, F. (1995). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la educación física. *European Journal of Human Movement*, 1, 25-44.
- Denzin, N. K. (1978). The logic of naturalistic inquiry. In N. K. Denzin (Ed.), *Sociological methods: a sourcebook*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (1990). Triangulation. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology and measurement. An international handbook*: Pergamon Press.
- Devís, J., Fuentes Miguel, J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.
- Dickhäuser, O., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Gender differences in computer work: evidence for the model of achievement-related choices. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 486-496.
- Dickhäuser, O., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Gender differences in the choice of computer courses: applying an expectancy-value model. *Social Psychology of Education*, 6, 173-189.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.
- Diez Mintegui, C. (1996). Deporte y construcción de las relaciones de género. *Gazeta de Antropología*, 12.
- Doctor, R. F., & Fleming, J. S. (1992). Dimensions of travestism and trans-sexualism: the validation and factorial structure of the cross-gender questionnaire special issue: gender dysphoria interdisciplinary approaches in clinical management. *Journal of Personality and Human Sexuality*, 5(4), 15-37.
- Doss, B. D., & Hopkins, J. R. (1998). The multicultural masculinity ideology scale: validation from three cultural perspectives. *Sex Roles*, 38(9/10), 719-741.
- Eagly, A., & Wood, W. (1991). Explaining sex differences in social behaviour: a metaanalytic perspective (Special issue). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306-315.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social interpretation*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology (4ª ed)* (pp. 269-322). Nueva York: MacGraw Hill.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman and company.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of women quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J. S. (1989). Bringing young women to math and science. In M. Crawford & M. Gentry (Eds.), *Gender and thought* (pp. 36-58). New York: Springer-Verlag.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18(00), 585-609.

- Eccles, J. S. (2001). Achievement. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: sex similarities and differences and the impact of society on gender* (pp. 43-53). San Diego: Academic Press.
- Eccles, J. S., Barber, B., & Jozefowicz, D. (1999). Linking gender to educational, occupational and recreational choices: applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. In J. R. Swann, J. H. Langlois & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society* (pp. 153-191). Washington: American Psychological Association.
- Eccles, J. S., Frome, P., Suk Yoon, K., Freedman-Doan, C., & Jacobs, J. (2000). Gender-role socialization in the family: a longitudinal approach. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 333-360). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830-847.
- Echevarría, A., Valencia, J. F., Ibarbia, C., & García, L. (1992). Identidad social de Género. Evaluaciones intercategoriales y percepción social. *Revista de Psicología Social, 3*(21-35).
- Engel, A. (1994). Sex roles and gender stereotyping in young women's participation in sport. *Feminism and Psychology, 4*, 439-448.
- Fagot, B. I. (1982). *Sex Role development. Strategies and techniques of child study*. New York: Academic Press Inc.
- Fasting, K. (1992). Nuevas estrategias para una coeducación en la educación física. In *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres* (Vol. 12). Madrid: Serie Debate. Instituto de la Mujer.
- Fernández García, E., Blández Ángel, J., Sierra Zamorano, M. A., Camacho Moraño, M. J., Vázquez Gómez, B., Rodríguez Galiano, I., et al. (2007). *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 plan integral de acción educativa*. Retrieved from.
- Fernández García, E., & Sanz Guzmán, C. (2013). Indagando en la identidad masculina de los alumnos preadolescentes. In J. Piedra (Ed.), *Géneros, Masculinidades y Diversidad*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, J. (1987). Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de género. *Estudios de Psicología, 32*, 47-69.
- Fernández, J. (1996). *Varones y Mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Sánchez, J. (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Sánchez, J. (1998). *Género y Sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Sánchez, J. (2004). Perspectiva evolutiva: identidades y desarrollos de comportamientos según el género. In E. Barberá & I. Martínez Benlloch (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 35-52). Madrid: Pearson.
- Fernández Sánchez, J. (2011). Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad: una revisión crítica. *Psicothema, 23*(2), 167-172.
- Fishbein, M., & Azjen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: n introduction theory and research*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2000). The Bem Sex-Role inventory: validation of a short version for French teenagers. *European Review of applied Psychology, 50*(4), 405-416.

- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2001). Les pratiques sportives des les adolescents: une différenciation selon le genre. *Revue des sciences et techniques des activités*, 22(55).
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Francis, B. (1999). Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11(4), 381-393.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16, 124-146.
- Frömel, K., Formánková, S., & Sallis, J. F. (2002). Physical Activity and Sport Preferences of 10 to 14 Year-Old Children: a 5-Year Prospective Study. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn*, 32(1), 11-16.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de Género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.
- García-Mina Freire, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad* Madrid: Narcea.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del Deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Deporte.
- Gard, M. (2006). More art than science? Boys, masculinities and physical education research. In D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 784-795). Londres: SAGE.
- Garner, D. M., Garfinkel, P. E., Schwartz, D., & Thompson, M. (1980). Cultural expectations of thinness in women. *Psychological Reports*, 47, 483-491.
- Geis, F. L. (1993). Self-fulfilling prophecies: a social psychological view of gender. In A. E. Beall & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychological of gender*. New York: Guilford Press.
- Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, s. (1983). Participation Motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 126-140.
- Gill, D. L., Williams, L., Dowd, D. A., & Beaudoin, C. M. (1996). Competitive orientations and motives of adult sport and exercise participants. *Journal of Sport Behavior*, 19, 307-318.
- Gill, K., & Overdorf, V. (1994). Incentives for exercise in younger and older women. *Journal of Sport Behavior*, 17(87-97).
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, H. G. (1952). Identifying Psychological femininity. *Educational and Psychological Measurement*, 12, 427-439.
- Gough, H. G., & Heilbrun, A. B. (1965). *Manual for the adjective check list and the need scales for the ACL*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Greendorfer, S. L. (1993). Gender role stereotypes and early childhood socialization. In G. L. Cohen (Ed.), *Women in Sport. Issues and Controversies*. Newbury Park (USA): Sage.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation an Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Gregson, J., & Colley, A. (1996). Concomitant of sport participations in male and female adolescents. *International Journal of Sport Psychology*, 17(1), 10-22.

- Griffin, P. S. (1983). "Gymnastics a girls thing": students participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. In T. J. Templin & J. K. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 71-75). Champaign: Human Kinetics.
- Griffin, P. S. (1984). "Girls" Participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(30-38).
- Griffin, P. S. (1985a). "Boys" participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Griffin, P. S. (1985b). "Teachers" Perceptions of and responses to sex equity problems in a middle school physical education program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(103-110).
- Grogan, S., & Richards, H. (2002). Body imagine: focus groups with boys and men. *Men and Masculinities*, 4(3), 219-232.
- Guillet, E., Sarrazin, P., & Fontayne, P. (2000). If it contradicts my gender role i'll stop. Introducing survival analysis to study the effects of gender typing on the time of withdrawal from sport practice: A 3-year study. *European Journal of Applied Psychology*, 50(4), 417-421.
- Hall, J. A., & Halberstadt, A. G. (1980). Masculinity and femininity in children: development of children's personal attributes questionnaire. *Developmental Psychology*, 16(4), 270- 280.
- Hellín, P., Moreno, J. A., & Rodríguez, P. L. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la región de Murcia. *Cuadernos de psicología del deporte*, 4(1-2), 101-116.
- Henley, H. (1977). *Body politics: power, sex and nonverbal communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hickey, C. (2008). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education & Society*, 13(2), 147-161.
- Hickey, C., & Fitzclarence, I. (1999). Educating boys in sport and physical education: using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. *Sport, Education & Society*, 4(1), 51-62.
- Higginson, D. C. (1985). The influence of socializing agents in the female sport-participation process. *Adolescence*, 20(77), 73-82.
- Hoferek, M. J. (1982). Sex-Role prescriptions and attitudes of physical educators. *Sex Roles*, 8(1), 83-98.
- Hogg, M. A., Terry, d. J., & Thite, K. M. (1995). A tale of two theories:critical comparision of Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 58, 255-269.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. In C. A. Denman & J. Armando Haro (Eds.), *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). Sonora, México: Colegio de Sonora: Hermosillo.
- Huston, A. C. (1983). Sex-Typing. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. IV). New York Wiley.
- Jackson, D. (2002). Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Eds.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Jackson, D. N. (1967). *Personality Research Form Manual*. Goshen, Nueva York: Research Psychologist Press.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parent's roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72(4), 1247-1265.

- Jutras, S., & Veilleux, F. (1991). Gender roles and care giving to the elderly: and empirical study. *Sex Roles*, 25(1/2), 1-18.
- Kaufman, M. (1989). *Hombres: placer, poder y cambio*. Santo Domingo: CIPAF.
- Kehily, M. J. (2001). Bodies in school: young men, embodiment and heterosexual masculinities. *Men and Masculinities*, 4(2), 173-185.
- Kehily, M. J., & Nayak, A. (1997). Lads and Laughter: humour and the production of heterosexuality hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69-87.
- Kieffer, C. H. (1983-1984). A development perspective. *Prevention in Human Services*, 3(2/3), 9-36.
- Kite, M. (2001). Gender stereotypes. In J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender. Sex similarities and differences, and the impact of society on gender* (Vol. 1, pp. 561-570). San Diego: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1966). Análisis de los conceptos y actividades infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. In E. E. Maccoby (Ed.), *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Morata.
- Kohlberg, L., & Ziegler, E. (1967). The impact of cognitive maturity on the development of sex role attitudes in the years 4 to 8. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 89-165.
- Koivula, N. (1995). Ratings of gender appropriateness of sports participation: Effects of gender-based schematic processing. *Sex Roles*, 33(7), 543-557.
- Koivula, N. (1999). Sport Participation: differences in motivation and actual participation due to gender typing. *Journal of Sport Behavior*, 22(3), 360-376.
- Köller, O., Daniels, Z., & Bäumert, J. (2000). *Multiple frames of reference, academic interest and coursework selection in Upper Secondary Schools in Germany*. Paper presented at the Paper presents in AERA Annual Meeting.
- Köller, O., Schnabel, K. U., & Bäumert, J. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in Mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education*, 32(5), 448-471.
- Krueger, k. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lang, J., Greig, A., & Connell, R. W. (2009). El papel de los hombres y los niños en el logro de la igualdad entre los géneros. *La mujer en el 2000 y después*.
- Light, R., & Kirk, D. (2000). High school rugby, the body and the reproduction of hegemonic masculinity. *Sport, Education & Society*, 5(2), 163-176.
- Lisón, C. (2000). Informantes: In-formantes. *Revista de Antropología Social*, 9, 17-26.
- Lomas, C. (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342(Enero-Abril), 83-101.
- López, F. (1988a). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. In J. Fernández (Ed.), *Nuevas perspectivas en desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (1988b). Identidad sexual y de género en la vida adulta y vejez. In J. Fernández (Ed.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- López Sáez, M. (1991). *Estereotipos sexuales y elecciones de carrera*. Paper presented at the III congreso de Psicología Social.
- López Sáez, M. (1994). Procesos culturales e individuales implicados en la esereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*, 9(2), 213-230.

- López Zafra, E., & López Sáez, M. (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos. Explicaciones sobre su autoconcepto de identidad de género. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 193-207.
- Mac an Ghail, M. (1996). What about the boys?: schooling, class and crisis masculinity. *The sociological review*, 44(3), 381-397.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships. *American Psychologist*, 45(4), 513-520.
- Macías Moreno, M. V., & Moya Morales, M. C. (2003). Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes. *Revista de Consejo Superior de Deportes. Estudios sobre Ciencias del Deporte. Serie de Investigación*, N° 35, 61-95.
- Markland, D., & Hardy, L. (1993). The exercise motivations inventory: preliminary development and validity of a measure of individuals reasons for participation in regular physical exercise. *Personality and Individual Differences*, 15(289-296).
- Markland, D., & Ingledew, D. K. (1997). The measurement of exercise motives: factorial validity and invariance across gender of a revised Exercise Motivations Inventory. *British Journal of Health Psychology*, 2, 361-376.
- Markus, H., Crane, M., Berstein, S., & Siladi, M. (1982). Self-schemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 38-50.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- Martin, & Halverson. (1983). The Effects of Sex-Typing Schemas on Young Children's Memory. *Child Development* 54(3), 563-565.
- Martínez Benlloch, I., Barberá, E., & Pastor, R. (1988). Medida de la masculinidad, feminidad y androginia psicológica. In J. Fernández Sánchez (Ed.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Martínez Benlloch, I., & Bonilla Campos, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Martino, W. (2000). Mucking around in class, giving crap, and acting cool: adolescents boys inacting masculinities at school. *Canadian Journal of Education*, 25(2), 102-112.
- Matteo, S. (1986). The effect of sex and gender-schematic processing on sport participation. *Sex Roles*, 15(7), 417-432.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Metheny, E. (1965). *Connotations of movement in sport and dance*. Dubuque, I.A: Wm. C. Brown.
- Mischel, W. (1966). A social learning view of sex differences in behavior. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Mischel, W. (1970). Sex-typing and socializations. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of child psychology*. Nueva York: Wiley.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mollá, M. (2007). La influencia de las actividades extraescolares en los hábitos deportivos de los escolares. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 27(7), 241-252.
- Morales, J. F. (2001). Relaciones entre actitud y conducta. In J. F. Morales & C. Huici (Eds.), *Psicología Social (2ª ed)*. Madrid: MacGraw Hill.

- Morawski, J. G. (1987). The troubled Quest for Masculinity, Feminity and Androgyny. In P. Shaver & C. Hendrick (Eds.), *Sex and Gender*. California: Sage.
- Muñiz, J., & Hambleton, R. K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los test. *Papeles del Psicólogo*, 66.
- Murillo Pardo, B., Julián, J. A., García González, L., Abarca Sos, A., & 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), 131-143.
- Núñez, T., & Loscertales, F. (1995). Las conductas sexistas en la educación primaria. In M. T. Vega & M. C. Taberero (Eds.), *Psicología Social de la Educación y de la Cultura, Ocio, Deporte y Turismo*. Salamanca: Eudema.
- O'neil, J. M., Egan, J., Owen, S. V., & Murry, V. M. (1993). The Gender Role Journey Measure: Scale Development and Psychometric Evaluation. *Sex Roles*, 28(3/4), 167-185.
- Oglesby, C. A. (1978). *Women and sport : from myth to reality*. Philadelphia :: Lea & Febiger.
- Orlofsky, J. L. (1981). Relationship between sex role attitudes and personality traits and the Sex Role Behavior Scale. 1: A new measure of masculine and feminine role behaviors and interests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 927-940.
- Orlofsky, J. L., Ramsden, M. W., & Cohen, R. S. (1982). Development of the revised Sex-Role Behavior Scale. *Journal of Personality Assessment*, 46, 632-638.
- Ortí, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. In M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 171-203). Madrid: Alianza.
- Ortí, A. (1994). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. In J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Ostrow, A. C., Jones, D. C., & Spiker, D. D. (1981). Age role expectations and sex role expectations for selected sport activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 216-227.
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV, 573-580.
- Palou Sampol, P., Ponseti Verdager, X., Gili Planas, M., Borrás Rotger, P. A., & Vidal Conti, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 81, 5-11.
- Parker, A. (1996). The Construction of Masculinity within Boys' Physical Education. *Gender & Education*, 8(2), 141-158.
- Parker, S., & Parker, H. (1979). The myth of male superiority: rise and demise. *American Anthropologist*, 81, 289-309.
- Parsons, E. M., & Betz, N. E. (2001). The relationship of participation in sports and physical activity to body objectification, instrumentality and locus of control among young women. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 209-222.
- Parsons, T. (1980). La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. In A. Gras (Ed.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (pp. 53-60). Madrid: Narcea.
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. New York: Free Press of Glencoe.

- Pastor, Y., Balaguer Solá, I., & García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Pavón Lores, A., Moreno Murcia, J. A., Gutiérrez, M., & Sicilia Camacho, Á. (2004). Motivos de Práctica físico-deportiva según la edad y el género en una muestra de universitarios. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 76(13-21).
- Pelegrín Muñoz, A., León Campos, J. M., Ortega Toro, E., & Garcés de los Fayos Ruiz, E. J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI*, 15(2), 271-292.
- Piaget, J. (1966). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández García, E., & Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física. Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 14.53, 1-21.
- Postow, B. C. (1980). Women and masculine sports. *Journal of the Philosophy of Sport*, VII, 51-58.
- Powlishta, K. K. (1995). Intergroup processes in childhood: social categorization and sex role development. *Developmental Psychology*, 31(5), 781-788.
- Puig, N. (1986). El deporte y los estereotipos femeninos. *Revista de Occidente*, 62-63(7-8), 71-84.
- Renold, E. (1997). All they've got on their brains is football. Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations. *Sport, Education & Society*, 2(1), 5-23.
- Renold, E. (2000). Learning the "hard" way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of sociology of Education*, 22(3), 369-385.
- Riemer, B. A., & Visio, M. E. (2003). Gender Typing of Sports: An Investigation of Metheny's Classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 7(2), 193-204.
- Rodríguez-Teijeiro, D., Martínez-Patiño, M. J., & Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 109-126.
- Rodríguez Menéndez, M. d. C., & Peña Calvo, J. V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, 165-194.
- Rosenkratz, P. S., Vogen, R. S., Bee, H., Broverman, I. K., & Broverman, D. M. (1968). Sex role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of consulting and clinical psychology*, 32, 287-295
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field*. Thousand Oaks: SAGE.
- Ruble, D. N., & Lynn, M. C. (1998). Gender Development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: social, emotional and personality development* (5^a ed., pp. 933-966). New York: Wiley.
- Russo, N. F., & Green, B. L. (1993). Women and Mental Health. In F. L. Denmark & M. A. Paludi (Eds.), *Psychology of Women* (pp. 379-436). Westwood: Greenwood Press.
- Sabuco, A., Sala, A., Santana, R., & Rebollo, M. Á. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares: un estudio piloto. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 17(1).
- Salinas, L. (1994). La construcción social del cuerpo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 85-96.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Washington D. C: U. S. Department of Education

- Sebastián, J. (1988). Androginia psicológica y flexibilidad de roles. In J. Fernández (Ed.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Sebastián, J. (1990). Las escalas de masculinidad y feminidad: presupuestos subyacentes al modelo clásico y actual. Segunda parte: el modelo actual. *Investigación Psicológica*, 6, 327-367.
- Silberstein, L. R., Striegel-Moore, R. H., Timko, C., & Rodin, J. (1988). Behavioral and psychological implications of body dissatisfaction: Do men and women differ? *Sex Roles*, 19(219-232).
- Skelton, C. (1997). Primary Boys and Hegemonic Masculinities. *British Journal of sociology of Education*, 18, n° 3, 349-369.
- Skelton, C. (2000). "A passion for football": dominant masculinities and primary schooling. *Sport, Education & Society*, 5, No. 1, 5-18.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys : Masculinities and primary education*. Buckingham, Philadelphia :: Open University Press.
- Skevington, S., & Baker, D. (1989). Introduction. In S. Skevington & D. Baker (Eds.), *The social identity of women*. London: Sage.
- Snell, W. E. (1989). Development and validation of the masculine behavior scale: a measure of behavior stereotypically attributed to males vs. females. *Sex Roles*, 21(11/12), 749-767.
- Soler Prat, S. (2007). Actitudes y Relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física de primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol. *Revista de Consejo Superior de Deportes. Estudios sobre Ciencias del Deporte. Serie de Investigación*, 46, 119-150.
- Soler Prat, 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.
- Sparkes, A. C. (1997). Ethnographic fiction and representing the absent other. *Sport, Education & Society*, 2(1), 25-40.
- Spence, J. T. (1993). Gender-related traits and gender ideology: evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 624-635.
- Spence, J. T. (1999). Thirty years of gender Research: a personal chronicle. In J. R. Swann, J. H. Langlois & L. Albino Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society* (pp. 225-289). Washintong: American Psychological Association.
- Spence, J. T., & Buckner, C. (1995). Masculinity and femininity: defining the indefinable. In P. J. Kalbfleisch & M. J. Cody (Eds.), *Gender, power and communication in human relationships* (pp. 105-138). Hillsdale: Erlbaum.
- Spence, J. T., Helmreich, R., & Stapp, J. (1974). The Personal Attributes Questionnaire: a measure of sex role stereotypes and masculinity-femininity. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4.
- Spence, J. T., Helmreich, R., & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 29-39.
- Spink, K. S. (1995). Cohesion and intention to participate of females sport team athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 416-427.
- Strong, E. K. (1936). Interest of men and women. *Journal of Social Psychology*, 7, 49-67.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism: a social structural version*. Menlo Park, CA: Cummings.

- Swain, J. (2000). The money's good, the fame's good, the girls are good: the role of playground football in the construction of young boy's masculinity in a junior school. *British Journal of sociology of Education*, 21(1), 95-109.
- Swain, J. (2001). *An ethnographic study into the construction of masculinity of 10-11 year-old boys in three junior schools*. Institute of Education University of London, London.
- Swain, J. (2002). The right stuff: fashioning an identity clothing in a junior school. *Gender and Education*, 14(1), 53-69.
- Swain, J. (2002b). The resources and strategies boys use to establish status in a junior school without competitive sport. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(1), 91-107.
- Swain, J. (2003). How young schoolboys become somebody: the role of the body in the construction of masculinity. *British Journal of sociology of Education*, 24, No. 3, 299-314.
- Swain, J. (2003b). Needing to be "in the know": strategies of subordination used by 10-11 year-old schoolboys. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 305-324.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10-11 year old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), 169-185.
- Swain, J. (2006). The role of sport in the construction of masculinities in an English independent junior school. *Sport, Education & Society*, 11(4), 317-335.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Social identity and intergroup relations*. London: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. c. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & A. W. G. (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson.
- Talbot, M. (1990). Equal Opportunities and Physical Education. In N. Armstrong (Ed.), *New Directions in Physical Education 1* (pp. 101-120). Leeds: Human Kinetics.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Educador.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: the socialization of gender inequities? *Developmental Psychology*, 39(1), 34-47.
- Terman, L., & Miles, C. C. (1936). *Sex and Personality: studies in masculinity and femininity*. New York: McGraw-Hill.
- Theberge, N. (1993). The construction of gender in sport: women, coaching and the naturalization of difference. *Social Problems*, 40(3), 301-313.
- Thoits, P. A., & Virshup, L. K. (1997). Me's and we's: forms and functions of social identities. In R. D. Ashmore & L. Jussim (Eds.), *Self and Identity: fundamental issues*. New York: Oxford University Press.
- Thompson, C. (2005). Debemos rechazar la masculinidad tradicional. In K. Thompson (Ed.), *Ser Hombre*. Barcelona: Kairós.
- Thompson, S. K. (1975). Gender labels in early sex-role development. *Child Development*, 46, 339-347.
- Thorndike, E. L. (1910). *Educational Psychology* (Vol. 3). New York: Teachers College.
- Tischler, A., & McCaughy, N. (2011). PE is not for me: when boys' masculinities are threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37-48.

- Toldos Romero, M. P. (2002). *Adolescencia, Violencia y Género*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory* Oxford: Basil Blackwell.
- Van Maanem, J. (1983). *Qualitative Methodology*. Beverly Hills: SAGE.
- Vázquez Gómez, B. (1991). La niña y el deporte: la motivación para el deporte y los valores de la niña. *Infancia y Sociedad*, 10, 79-92.
- Vázquez Gómez, B., Fernández García, E., Ferro López, S., Learreta Ramos, B., & Viejo Pérez, J. (2000). *Educación Física y Género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Getafe (Madrid): Gymnos.
- Veiga Núñez, Ó. (2004). *Género, refuerzo social y actitud hacia el deporte como determinante de la práctica de actividades físico deportivas en el tiempo de ocio de escolares adolescentes: análisis de su relación con el estado de salud percibida: estudio sobre la población de Leganés*. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F., & Sancho, J. (2010). Masculinidad Hegemónica, deporte y actividad física. *Movimiento*, 16(4), 94-115.
- Watt, H. M. G. (2004). development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th through 11th grade Australian students. *Child Development*, 75(5), 1556-1574.
- White, S. A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Psychology*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Williams, J. E., & Best, D. L. (1990). *Measuring Sex Stereotypes: a multinational study*. Newbury Park: Sage.
- Wold, B., & Kannas, L. (1993). Sport motivation among young adolescents in Finland, Norway and Sweden. *Scandinavian Journal of Medicine Science Sports*, 3, 283-291.
- Wrisberg, C. A., & Draper, M. V. (1988). Sex, sex role orientation and the cohesion of intercollegiate basketball teams. *Journal of Sport Behavior*, 11(1), 45-54.
- Youdell, D. C. (2000). *Schooling identities: an ethnography of the constitution of pupil identities*. Institute of Education of University of London.
- Zaragoza, F. (1991). La adolescencia femenina y el deporte. INFAD. *Psicología de la Infancia y la Adolescencia*, 3-4(89-93).