

Análisis de la actitud del alumnado y el profesorado ante el contenido de Expresión Corporal y los estereotipos de género: Resultados de la experiencia tras la realización de una Unidad Didáctica

Analysis of improvements in the attitudes of students and their teacher towards body expression and gender stereotypes following a teaching unit on body expression

Montserrat Bonet, Cristina Menescardi

Universidad de Valencia (España)

Resumen. El objetivo de esta investigación es conocer la opinión del alumnado sobre la Expresión Corporal y la percepción que tiene el profesorado de este contenido, así como analizar si existen estereotipos sobre este contenido por parte de los participantes. Un total de 66 alumnos y su profesora han participado en este estudio. Para cumplir con los objetivos del trabajo, se suministró a los participantes el cuestionario de actitudes hacia la expresión corporal antes y después de la realización de una Unidad Didáctica. Los resultados mostraron que diferencias significativas en la valoración, agrado y consideración del profesorado tras la realización de la Unidad Didáctica. Se concluye que la opinión del alumnado tras esta experiencia concreta ha mejorado puesto que en un primer momento gran parte del alumnado no practicó Expresión Corporal, asimismo se destaca que la opinión entre alumnado y profesorado es similar y que prácticamente no existen estereotipos alrededor de la Expresión Corporal.

Palabras clave: expresión corporal, actitudes, alumnado, estereotipos, educación física.

Abstract.

The aim of this study was to analyse students' opinions about body expression and their teacher's perception of the contents of a corresponding unit of work, as well as to investigate the existence of stereotypes about body expression. In total, 66 students and their teacher participated in this study. Participants completed the questionnaire on attitudes towards body expression before and after studying the teaching unit. The results showed significant differences in the degree of satisfaction, enjoyment, and teachers' consideration expressed by the students after completing the unit of work. It was concluded that the students' opinions improved after studying the unit focused on body expression, especially since a large proportion of the students had not studied a unit of this nature before. Our results also highlighted the similarity between the opinions expressed by students and their teacher, and at the end of the unit, almost no indications of stereotypical beliefs associated with notions of body expression were evident among the participants.

Keywords: body expression, attitudes, students, stereotypes, physical education.

Introducción

La expresión corporal (EC), desde una perspectiva pedagógica, puede definirse como una disciplina que permite encontrar un lenguaje corporal propio, una forma de comunicación y expresión con y a través del cuerpo (Torrents & Castañer, 2009), de emociones, pensamientos y sentimientos (Monfort & Iglesias, 2015), y que, además, permite al alumnado aprender a utilizar instrumentos para enriquecer su propia expresividad, creatividad y sensibilidad estética (García et al., 2015). Dentro de esta forma de comunicación, no solo es importante el propio cuerpo sino también el lenguaje de los otros para que haya comunicación entre individuos

(Mateos, 2010), implicando también el manejo del espacio, los materiales y el fortalecimiento de la autoconfianza (Arguedas, 2011) así como habilidades sociales (Coterón & Sánchez, 2010; Gil et al., 2012; Marín, 2012). Para ello, se han de enseñar diversas manifestaciones asociadas a la EC como el gesto, la postura, la mirada, el mimo, la danza o la dramatización (Martín, 2009). Por tanto, la EC es un medio idóneo para promover tanto la creatividad como el desarrollo intelectual, físico, sensorial y emocional, utilizando técnicas que favorezcan tanto la atención como la concentración (Arguedas, 2011), contribuyendo así al desarrollo integral del alumnado (Villard, 2015).

Dadas las bondades de este contenido, actualmente queda recogido en la legislación educativa como uno de los bloques de contenido, concretamente el bloque 4: Expresión corporal y comunicación (Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el cual se establece el currículum y despliega la ordenación general de la eta-

pa de Secundaria y Bachillerato de la Comunidad Valenciana). Pese a que este contenido ha estado presente en la legislación desde la llegada de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), su importancia ha ido fluctuando (Martín et al., 2015), así como su relevancia ya que no hay materiales educativos específicos (Táboas & Rey, 2012). La principal diferencia de este bloque de contenidos con respecto al resto recae en que se centra en el movimiento como un fin en sí mismo, alejándose del pragmatismo imperante en la Educación Física (EF) que busca incitar al desarrollo del movimiento y la creatividad (Martín, 2009). Aunque el movimiento sea el eje central, parece ser que este contenido ha sido el gran olvidado dentro de las programaciones docentes ya que aproximadamente el 16% del profesorado no las incluye en sus programaciones (Sicilia et al., 2009). Esto se debe a que el profesorado no se siente con la confianza y formación suficiente para aplicar este contenido en sus sesiones (Carriedo, 2017; Robles et al., 2013; Sicilia et al., 2009). Estos trabajos muestran cómo la percepción del profesorado sobre los diversos contenidos del área, así como la confianza en sí mismos/as a la hora de impartirlos influye en su inclusión, así como el tiempo que le dedican dentro de sus programaciones; siendo necesario conocer la opinión del profesorado con respecto a este contenido.

Pese al intento de mejorar la educación y existencia de nuevas tendencias en la práctica de la EC (e.g., retos virales de coreografías grupales como *Flashmob* o el *Lipdub*; Carriedo et al., 2020), del profesorado que incluye la EC entre los contenidos a enseñar, todavía hay profesorado que emplea metodologías o contenidos obsoletos, incluso tecnicados o directivas, carentes de creatividad y, por tanto, mermando la motivación del alumnado hacia el propio contenido (Monfort & Iglesias, 2015). Si bien son diversas las manifestaciones de la EC, parece ser que este contenido se ha centrado tradicionalmente en la realización de bailes o danzas, quizás por la asociación a sus inicios basados en las danzas y el teatro, creando la idea de que estos eran los contenidos sobre los que asentar la EC (Contreras & García-López, 2010). Torrents et al. (2011) en un estudio sobre las emociones experimentadas por el alumnado ante la realización de una unidad didáctica de EC mostraron la buena acogida de este contenido por parte del alumnado, contrariamente a lo inicialmente esperado, que es el prejuicio o falsa creencia de que este contenido no será del agrado del alumnado. Estos autores (Torrents et al., 2011) mostraron que, además, el alumnado experimen-

taba emociones positivas (felicidad, alegría), tras un primer momento de vergüenza al inicio de las sesiones y por desconocimiento y falta de familiarización con el contenido en cuestión. Fruto de esta falsa creencia por parte del profesorado, hay profesores/as que no incluyen la EC en sus programaciones, priorizando otros contenidos más tradicionales como juegos y deportes (Sicilia et al., 2009), y desvalorizando la EC, en comparación con otros modelos deportivos (López, 2018). Esto parece darse por parte del futuro profesorado de EF, y específicamente por el colectivo masculino, quienes rechazan la danza por estructurarse a través del ritmo como elemento dominante (Gil & Coterón, 2012). Estudios previos han evidenciado que el agrado del alumnado por una asignatura depende de cómo este se perciba de competente en la realización de las tareas que se le demandan, estableciéndose estereotipos de género en cuanto a los contenidos propios de la asignatura de EF (Arenas et al., 2020; Papi-Monzó et al., 2021). Surge, por tanto, la necesidad de conocer la opinión del alumnado sobre este contenido y los estereotipos que se puedan asociar al mismo, ya que pueden influir en la buena o mala acogida de las sesiones por parte del alumnado. No sólo el profesorado le da poca importancia a la EC dentro de la EF, sino que como indican otros estudios (Alcázar et al., 2015; Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco, & Bermúdez, 2009), tampoco el propio alumnado considera este tipo de contenido relevante.

Además del prejuicio de la falta de agrado por parte del alumnado, también se dan estereotipos asociados a la práctica del contenido de EC por parte del alumnado de género femenino (Moya-Mata et al., 2013; Táboas-Pais & Rey-Cao, 2012), evidenciando que la desigualdad de género sigue existiendo, quedando subordinado el género femenino al masculino (Moreno et al., 2017), incluso en el ámbito de la EF y el deporte. En lo referente al contenido de EC, algunos de los mensajes estereotipados que se incluyen son que bailar es de chicas, estando ellas más motivadas ante este contenido que los chicos quienes tienen vetada la exhibición de emociones en público, así como la creencia de que los chicos no deben mostrar una preferencia por bailar, debiendo tener vergüenza a exhibirse ante el resto (Soler, 2006). Todo y que hay un mayor control del lenguaje explícito en las aulas, es posible que estos estereotipos sigan presentes dentro de nuestro alumnado, siendo preciso revisar las atribuciones en función del sexo que se están dando en las sesiones (currículum oculto). Encontramos estudios que indican que el interés del

alumnado respecto a las clases de EF depende del ambiente motivacional en el cual se desarrollen. Así pues, la EC es un contenido poco demandado y valorado por el alumnado (Robles et al., 2013), principalmente porque se ve influenciado por los estereotipos sociales antes mencionados (Papí-Monzó et al., 2021). Esto implica que el profesorado debe realizar un esfuerzo por presentar estos contenidos de una forma novedosa e innovadora al alumnado, de forma que les resulte un contenido motivante, y hacer ver que es para todos/as por igual. Esto es muy importante ya que la actitud del profesorado influye en la forma de impartir contenidos y en la buena o mala acogida de estos por parte del profesorado (Martínez & López, 2020). Hasta la fecha son escasos los trabajos que han abordado los estereotipos de género asociados a un determinado contenido, como en este caso, el contenido de EC. Por ello, el objetivo del presente trabajo es comparar la opinión del alumnado sobre la EC y los estereotipos de género asociados a este contenido. Para ello, se analizará su opinión al inicio de una unidad didáctica, que coincide con la entrada del alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y al final de ésta, para ver si su opinión antes de empezar la unidad didáctica, y como herencia de lo aprendido en la etapa de Educación Primaria (EP), y su opinión durante la etapa de ESO ha variado. Se realizaron las mediciones antes y después de la unidad didáctica ya que había gran parte del alumnado que nunca o en pocas ocasiones había realizado prácticas de EC en la etapa de EP. Por tanto, también se pretende comparar la opinión del alumnado que sí había realizado práctica de EC en EP con la opinión del alumnado que no la había realizado para ver si la práctica en EP podría hacer que la opinión del alumnado variase. Finalmente, se pretende analizar la opinión del propio alumnado y el profesorado de EF y ver si la percepción de ambos agentes difiere.

Método

Diseño de la investigación

El paradigma utilizado ha sido positivista (enfoque cuantitativo) y el tipo de investigación se corresponde con un diseño ex-post-facto (Rodríguez-Sosa, 2003), donde se incluyen datos descriptivos e inferenciales.

Participantes

Un total de 66 alumnos/as (chicas: 56,1%) de 1º de la ESO (edad: 12,38 ± 0,70 años) han participado en esta investigación, así como su profesora. Todos ellos,

pertenecientes a un instituto público de la provincia de Valencia. Para participar en esta investigación, los/as padres/madres/tutores firmaron un consentimiento informado y, a su vez, el alumnado consintió la participación.

Instrumento y procedimiento

Para analizar la percepción de los diferentes agentes (alumnado y profesorado) en dos momentos diferentes (antes y después de la realización de una unidad didáctica) se ha empleado el cuestionario para medir las actitudes hacia la EC (Arias et al., 2020). Este cuestionario está compuesto por diferentes ítems tipo Likert (ver Tabla 1) de cinco puntos que constituyen los constructos de valoración, preferencia, agrado y profesorado. La fiabilidad de la escala (alfa de Cronbach) se muestra en la Tabla 1. Además, para conocer los estereotipos presentes en el ámbito educativo, se han creado 10 preguntas donde el alumnado debía mostrar su grado de acuerdo (3 opciones de respuesta: acuerdo, desacuerdo, neutral) de acuerdo a los estereotipos mostrados por Soler (2006). Finalmente, también se ha incluido una pregunta abierta de observaciones para añadir información adicional.

Tabla 1
Constructos, ítems y validez (alfa de Cronbach) del instrumento empleado

Constructos	Ítems	Alfa de Cronbach
Valoración	1, 2, 5(-), 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 22, 24, 29	0,95
Preferencia	8, 11, 16, 19(-), 23, 26, 27(-)	0,80
Agrado	10, 21, 25, 30, 31, 32	0,95
Profesorado	33, 34, 35, 36, 37, 38	0,92

Nota: (-) indica ítems inversos/invertidos (negativos), cuya puntuación debe recodificarse para calcular la validez de la escala y puntuaciones.

Los cuestionarios mencionados se suministraron en dos momentos diferentes (febrero y marzo 2021) a los diferentes agentes de forma online a través de la aplicación *Google Forms* para evitar el contacto de los participantes con papel, de acuerdo a la normativa relativa a las medidas de seguridad ante la pandemia del COVID-19. El alumnado cumplimentó el cuestionario de forma online, durante las sesiones de EF, en presencia del profesorado y el personal investigador.

La experiencia de EC se basó en la realización de seis sesiones donde se abordó el gesto, postura, mirada, el espacio personal (el yo), las capacidades expresivas del cuerpo, el espacio físico, propio y social, así como el trabajo de escenas cortas, teatro, danza y mimo, de forma que el alumnado pudiera vivencias diversas manifestaciones de la EC.

Análisis de los datos

Se ha llevado a cabo un análisis descriptivo (media, desviación típica y mediana) e inferencia (pre y post) de

la opinión del alumnado antes y después de la realización de una UD de EC. Para ello, tras comprobar la normalidad de la muestra (Kolmogorov-Smirnov; $p < 0,05$), se emplearon pruebas no paramétricas para el análisis de dos muestras relacionadas (z de Wilcoxon). Estos análisis se llevaron a cabo con la totalidad de la muestra y, posteriormente, segmentando la muestra en función de si el alumnado reportó o no haber realizado sesiones de EC en EP. Ambos grupos (alumnado que sí había realizado EC en EP y alumnado que no la había realizado) fueron comparados mediante la prueba U de Mann Whitney. Finalmente, para analizar la opinión del alumnado, se ha empleado el test chi-cuadrado (χ^2) para ver si la respuesta obtenida difiere de la esperada (Field, 2013).

Resultados

Los resultados descriptivos relativos a la opinión del alumnado se muestran en la Tabla 2. Entre los diferentes momentos de medición, se dieron diferencias significativas en los constructos de valoración ($z = -6,146$; $p < 0,00$), agrado ($z = -5,484$; $p < 0,00$) y profesorado ($z = -6,356$; $p < 0,00$), mientras que no hay diferencias en la preferencia expresada por el alumnado ($z = -1,150$; $p = 0,25$). Se destaca que, del alumnado participante, un 43% manifestó no haber realizado EC en EP y el 12% manifestó un escaso contacto con este contenido (i.e., algunas sesiones). Por lo que respecta al alumnado que no realizó EC en la etapa de EP, los resultados muestran una tendencia similar. Es decir, se observó una mejora de la percepción del alumnado en los constructos de valoración ($z = -4,776$; $p < 0,00$), agrado ($z = -4,772$; $p < 0,00$) y profesorado ($z = -4,898$; $p < 0,00$), mientras que no hay diferencias en la preferencia expresada por el alumnado ($z = -1,1191$; $p = 0,23$). En el caso del alumnado que sí había realizado EC en EP, los resultados van en la misma línea, dándose una mejora significativa en la valoración ($z = -3,674$; $p < 0,00$) y profesorado (z

$= -4,989$; $p < 0,00$), así como una ligera mejora en el agrado ($z = -1,981$; $p = 0,05$) y ausencia de mejora en la preferencia expresada por el alumnado ($z = -0,429$; $p = 0,67$).

Por lo que respecta a la comparativa del alumnado que sí había realizado EC y el que no la había realizado en EP, se observa que el alumnado que no realizó EC en EP muestra menores valores que el alumnado que sí la realizó en todas las variables analizadas (Valoración: $H = 18,984$, $p < 0,01$; Preferencia: $H = 12,907$, $p < 0,01$; Agrado: $H = 16,086$, $p < 0,01$; Profesorado: $H = 25,679$, $p < 0,01$). A su vez, estas diferencias se mantienen en el post-test, siendo el grupo que sí realizó EC en EP el que mostró mayores valores de valoración ($H = 8,589$, $p < 0,01$), preferencia ($H = 8,604$, $p < 0,01$) y agrado ($H = 8,045$, $p < 0,01$) que el alumnado que no la había realizado en EP. No se obtuvieron diferencias en el profesorado en el post-test entre ambos grupos ($H = 2,763$, $p = 0,10$).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos sobre la opinión del alumnado y del profesorado

Constructos	Pre-test		Post-test		
	Media	DT	Mediana	Mediana	
Alumnado	Valoración	2,73 ± 1,08	2,71	4,04 ± 0,79	4,21**
	Preferencia	2,84 ± 0,75	2,71	3,00 ± 0,69	3,00
	Agrado	2,70 ± 1,37	2,33	3,89 ± 0,83	4,00**
	Profesorado	2,75 ± 1,26	2,60	4,50 ± 0,80	4,80**
Alumnado que no realizó EC	Valoración	2,21±0,88	1,86 ^a	3,80±0,81	3,86** ^c
	Preferencia	2,61±0,55	2,43 ^b	2,79±0,70	2,86 ^f
	Agrado	2,05±1,06	1,67 ^c	3,62±0,91	3,83** ^g
	Profesorado	2,03±0,95	1,60 ^d	4,34±0,95	4,80**
Alumnado que sí realizó EC	Valoración	3,40±0,94	3,68 ^a	4,35±0,66	4,50** ^c
	Preferencia	3,14±0,87	3,07 ^b	3,28±0,56	3,29
	Agrado	3,53±1,27	3,83 ^c	4,26±0,55	4,17 ^g
	Profesorado	3,66±1,01	3,80 ^d	4,71±0,47	4,80**
Profesorado	Valoración	-	-	4,57 ± 0,51	5,00
	Preferencia	-	-	3,51 ± 1,27	4,00
	Agrado	-	-	3,33 ± 1,21	3,50
	Profesorado	-	-	5,00 ± 0,00	5,00

Nota: EC = Expresión corporal; DT = Desviación típica; ** indica diferencias significativas ($p < 0,01$) entre los momentos de medición (pre y post). * indica diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los momentos de medición (pre y post). Las letras indican diferencias significativas entre los grupos (alumnado que sí realizó EC y el que no) en cada momento de medición.

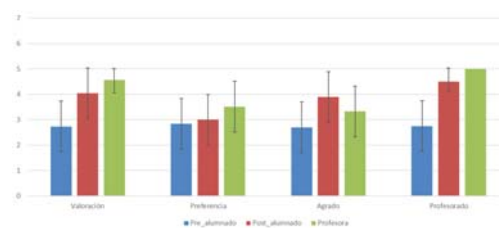


Figura 1. Relación entre la opinión del alumnado y la del profesorado

Tabla 3
Respuestas en relación a las afirmaciones estereotipadas por parte del alumnado y profesorado

Afirmación	Porcentaje de respuestas			χ^2	p-valor	Opinión del profesorado	Observaciones
	Acuerdo	Desacuerdo	Neutral				
La expresión corporal es un contenido más femenino que masculino	3,05	95,38	1,54	167,33	< 0,01	No	La profesora manifiesta que algunos/as alumnos/as lo piensan
Bailar es de chicas	-	95,38	4,62	109,18	< 0,01	No	Confirma que ha escuchado en diversas ocasiones la frase "bailar es de chicas" por parte del alumnado
Es normal que a los chicos no les guste bailar o tengan vergüenza	9,23	84,62	6,15	120,55	< 0,01	No	Confirma que se ha encontrado casos en los que al alumnado no le gusta o tienen vergüenza pero que siempre acaban bailando
Es normal que las chicas participen más motivadas	6,15	92,31	1,54	153,27	< 0,01	No	Todos participan y son creativos
Se dan burlas o risas si un chico manifiesta su agrado a las clases de EC	6,15	90,77	3,08	146,24	< 0,01	No	Una parte importante de la EF es la ausencia de tales conductas
Los chicos no pueden o deben mostrar sus emociones en público	21,54	75,38	3,05	91,7	< 0,01	No	-
Cuando un chico bailar se le asocia una tendencia homosexual	-	98,46	1,54	120,27	< 0,01	No	-
Tanto chicos como chicas pueden practicar y disfrutar por igual en cualquier tipo de actividad de EC	9,23	86,15	4,62	126,85	< 0,01	-	-
Tanto chicos como chicas pueden experimentar vergüenza en las actividades de EC	16,92	81,54	1,54	111,70	< 0,01	-	-
Tanto chicos como chicas pueden estar igual de motivados ante las actividades de EC	3,05	95,38	1,54	167,33	< 0,01	-	-

Nota: χ^2 = Chi cuadrado, - indica ausencia de respuesta u observación en dicha afirmación

Por lo que respecta a la opinión del profesorado y alumnado, en todos los constructos se observa una disminución de la diferencia de percepciones, acercándose ambas posturas en el post-test (Figura 1).

Por lo que respecta a los estereotipos relacionados con la práctica del contenido EC, se puede observar que, aunque todavía algunas afirmaciones siguen arraigadas en la mente del alumnado, cada vez es menor el porcentaje de alumnado que secunda estos estereotipos, como por ejemplo, afirmar que «es normal que a los chicos no les guste bailar o tengan vergüenza», «los chicos no pueden o deben mostrar sus emociones en público»; por tanto, tanto la mayoría del alumnado (más del 75%) y el profesorado coinciden en negar los estereotipos relacionados con la EC (Tabla 3).

Discusión

En las últimas décadas ha habido un resurgimiento por el interés en la EC, así como por conocer la opinión y actitud del alumnado ante la diversidad de contenidos presentes en la EF. Conocer la opinión del profesorado y del alumnado ante un determinado contenido permite tomar decisiones pedagógicas y didácticas. Tal como afirman diversos autores (Arias et al., 2020), el hecho de tener buenas sensaciones hacia un contenido o materia ayuda de forma positiva al ambiente de aprendizaje y reiterada puesta en práctica de dicho contenido. La satisfacción del alumnado ante un contenido está condicionada a la actuación docente y al género (Arenas et al., 2022; Subramaniam & Silverman, 2002; Zeng et al., 2011). Si bien, los juegos y deportes parecen ser los mejor acogidos por parte del alumnado, siendo el contenido de EC apoyado por una minoría (Rikard & Banville, 2006), y más concretamente por las alumnas (Arenas et al., 2022; Martínez & López, 2020), lo que ha conllevado que aún haya profesorado que no incluye dicho contenido en sus programaciones (Carriedo, 2017; Sicilia et al., 2009), impartándose en ocasiones con desconocimiento y desconfianza (Robles et al., 2013). Esta valoración negativa de la EC puede darse por la forma tradicional de impartir los contenidos (Moreno & Hellín, 2007). Contrariamente a lo esperado, hay estudios que muestran la buena acogida de este tipo de contenido por parte del alumnado, quienes experimentan emociones positivas de felicidad y agrado (Torrents et al., 2011), así como un aumento de la se observa un aumento en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía para el alumnado y de competencia y relaciones con los demás para las alumnas (Papí-

Monzó et al., 2021). La escasez de trabajos que hayan estudiado las emociones y actitudes del alumnado ante este contenido de EC, motiva el presente trabajo que pretende conocer la variación de la opinión del alumnado participante en este estudio en el cambio de etapa educativa, especialmente si nunca se han vivenciado prácticas de EC, así como conocer la opinión de su profesora ante este contenido. Los resultados encontrados muestran que la opinión del alumnado participante ha mejorado tras la unidad didáctica en cuanto a su valoración, agrado y opinión de la implicación y labor docente. Si bien inicialmente estas diferencias podrían pensarse que se deben en mayor medida porque aproximadamente la mitad del alumnado participante no había realizado sesiones de EC en EP, se observa que las diferencias se dan tanto en el alumnado que sí había realizado práctica de EC en EP como en aquel que no la había experimentado.

Por lo que respecta a los resultados de la comparativa realizada entre el alumnado que había realizado EC en EP y el que no, se puede observar que el grupo que sí la realizó mostró valores mayores en todas las dimensiones que el grupo que no la realizó en EP, evidenciando la necesidad de que esta práctica sea continuada en el tiempo y en las diferentes etapas educativas. Coincidiendo con investigaciones previas (Torrents et al., 2011), las emociones del alumnado parece que no son tan negativas como inicialmente se podría pensar, conllevando que el profesorado de EF deba plantearse la posibilidad de incluir este contenido en sus programaciones debido a la buena acogida por parte del alumnado. Esta buena acogida por parte del alumnado participante podría deberse también a la inclusión de diversas manifestaciones y contenidos relacionados con la EC, sin reducir esta al contenido de baile o danza. Aspecto que debería ser tenido en consideración por el profesorado de EF. Además, el profesorado debería considerar su implicación en estas sesiones ya que en la línea de lo que comentan diversos autores (Archilla & Pérez, 2012; Martínez & López, 2020), la importancia e implicación del profesorado hace que el alumnado valore más positivamente este contenido.

Pese a estos resultados, parece ser que la preferencia del alumnado por este tipo de contenidos no mejora significativamente. Estos resultados podrían deberse a la realización puntual de esta experiencia, en la línea de los resultados mostrados por otros trabajos (e.g., Papí-Monzó et al., 2021); por lo que futuros estudios deberían seguir investigando sobre esta temática y realizando experiencias de mayor duración para poder cons-

truir así la base científica sobre la que asentar el conocimiento relacionado con la EC y su aplicación en las diferentes etapas educativas. En vista de la buena acogida por parte del alumnado y teniendo en consideración lo mencionado por Sicilia et al. (2009) sobre la ausencia de EC en las programaciones docentes, podría ser interesante que se lleve a cabo una mayor oferta de formación continua en relación a los contenidos de EC tanto en cursos como congresos especializados (Archilla & Pérez, 2012; Archilla & Pérez, 2016). Además, el profesorado debería realizar una búsqueda de su propia metodología expresiva para transmitir su valor e importancia, hecho inseparable del aumento de agrado y valoración del alumnado de la EC (Archilla & Pérez, 2012).

Además de lo mencionado, el profesorado también debe ser consciente del curriculum oculto presente en el ámbito educativo y de su influencia en la formación de actitudes positivas hacia la EC, tal y como denuncian autores previos (Coterón & Sánchez, 2010). En este sentido, la opinión del alumnado y profesorado participante es similar en cuanto a la valoración, agrado, preferencia y labor docente. Esto podría deberse a que contrariamente a lo esperado por Sicilia et al. (2009) y Archilla y Pérez (2012), ya que la profesora implicada en este trabajo tiene clara la relevancia de la EC en la asignatura de EF. Por lo que, como se ha mencionado anteriormente, es determinante la opinión y valoración que el propio profesorado le atribuya a los distintos contenidos de la asignatura para influir positivamente en la opinión del alumnado (Archilla & Pérez, 2012; Martínez & López, 2020).

Por último, respecto al análisis de los estereotipos que se dan en las sesiones, los resultados de este trabajo muestran que la mayoría del alumnado opina que los contenidos de EC no dependen del sexo del propio alumnado, ni implican sentimientos negativos (e.g., vergüenza) por parte de los chicos, ni comportamientos inadecuados (e.g., burlas, risas, etc.) por parte del resto del alumnado ante la práctica de actividades de EC como bailes por parte de los chicos. Por tanto, todo y que tal como afirma Soler (2006), en la asignatura de EF es en la que se hace más patente y visible el sexismo y la reproducción de estereotipos tradicionales de género, la mayoría del alumnado ha manifestado claramente el rechazo a los mismos (rango: 75,38- 95,35%), dándose estos de forma excepcional (rango: 21,54- 3,05%).

Estos resultados rompen con la tendencia a una sociedad patriarcal donde los hombres se movían en una

esfera pública y de poder, y donde la visibilización de emociones se percibía como un signo de debilidad por parte de los hombres (Moreno et al., 2017). Diversos trabajos (e.g., Moya-Mata et al., 2013; Moya-Mata et al., 2018; Táboas-Pais & Rey-Cao, 2012) muestran la presencia de estereotipos de género en el ámbito educativo (e.g., libros de texto); no obstante, parece ser que estos estereotipos van cada vez más diluyéndose en la conciencia del alumnado, tendiendo a la coeducación y a considerar que los contenidos pueden ser practicados por alumnado de cualquier sexo. Pese a esta tendencia mayoritaria, aún queda una minoría que considera lícitos tales estereotipos, e incluso el propio profesorado confirma que en ocasiones ha escuchado estas frases o se ha encontrado con alumnado que experimentaba determinadas emociones. Esto puede darse porque las emociones negativas como la vergüenza están relacionadas con el inicio de la práctica en la expresión a través del cuerpo (Torrents et al., 2011). En este caso, parece ser que son los chicos quienes son más susceptibles de padecerla ya que tradicionalmente han sido las chicas las visibilizadas en deportes como la gimnasia rítmica, baile o danza (i.e., actividades físicas con soporte musical, muy relacionadas con la EC) (Blández et al., 2007). Por tanto, no es descabellado pensar que los chicos, al tener un menor contacto con este tipo de actividades, puedan experimentar estas emociones en un estadio inicial de la actividad.

No hay que olvidar que las diferencias entre hombres y mujeres no son innatas, sino que surgen debido a un proceso de socialización, a través de los diversos agentes de socialización (familiares, amigos o iguales, profesorado y entorno educativo y medios de comunicación). Por tanto, es necesario reflexionar sobre los estereotipos todavía presentes en el ámbito educativo (González, 2008), de forma que no se esté contribuyendo ni estableciendo una desigualdad social, que requiere de análisis y reflexión crítica. Estos estereotipos a su vez pueden estar influyendo en la negativa valoración del alumnado (Moreno & Hellín, 2007; Robles et al., 2013). Para combatir esta situación, la exposición y realización de actividades de EC desde edades tempranas favorecerá la experimentación de emociones positivas (Torrents et al., 2011), por lo que se sugiere la inclusión de la EC desde EP e ir acostumbrando al alumnado (especialmente a los chicos) a bailar, expresarse, etc. Finalmente, será el profesorado el encargado de hacer un esfuerzo para presentar los contenidos de EC de forma novedosa e innovadora, así como hacer ver al alumnado que es un contenido para todos por igual.

El presente trabajo no está exento de limitaciones. Por una parte, en este trabajo se han empleado cuestionarios autorreportados, los cuales podrían ofrecer datos sesgados ya que son medidas subjetivas de la opinión de los/as participantes. Por otra parte, en el presente trabajo se ha empleado el instrumento utilizado, validado previamente por Arias et al. (2020). No obstante, la muestra utilizada no permite un análisis estructural ni otras medidas de fiabilidad temporal, así como una validación en la muestra del profesorado. En cuanto al instrumento para el estudio de los estereotipos, este fue creado para recoger la información, cuantificarla y universalizarla (Arribas, 2004) en base a los estereotipos mencionados por Soler (2006). No obstante, este instrumento no está validado y sólo pretende evidenciar una realidad social, en este caso, los estereotipos o ausencia de ellos presentes en el alumnado. Futuros estudios deberían tratar de abordar la validación de escalas que permitan ofrecer datos sobre estas cuestiones.

Conclusiones

Considerando los objetivos de la investigación establecidos, se ha llegado a las siguientes conclusiones. La opinión del alumnado sobre la EC mejora tras la aplicación de una unidad didáctica. Gran parte del alumnado no había tenido contacto con este contenido en la asignatura de EF, hecho que quizás ha podido influir en el bajo nivel de consideración inicial del alumnado, tal como se muestra en el grupo que no la había practicado en EP.

Por otra parte, la opinión del alumnado y el profesorado coincide, especialmente tras la realización de las sesiones. Pese a la motivación del profesorado por impartir este contenido, parece ser que la preferencia del alumnado no varía sustancialmente, por lo que es necesario seguir investigando en esta temática.

Finalmente, por lo que respecta a los estereotipos presentes relativos a la EC, la mayoría del alumnado no tiene una opinión estereotipada, aunque el profesorado afirma que aún hay una minoría de alumnado donde estas ideas todavía están presentes ya que ha escuchado afirmaciones estereotipadas; por tanto, el propio profesorado debe continuar trabajando para erradicar estas concepciones del ámbito educativo.

Referencias

- Alcázar, J. J., Nicolás, J., Martínez, A., & Martínez, J. (2015). Preferencias del alumnado en los contenidos de educación física en 3º y 4º de E.S.O. *EmásF: revista digital de educación física*, 10, 56-65.
- Archilla, M. T. & Pérez, D. (2012). Dificultades del profesorado de E.F. con las actividades de expresión corporal en secundaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 14, 176-190.
- Archilla, M., & Pérez, D. (2016). Las luces de la expresión corporal. Ventajas y posibilidades de los «Proyectos de Aprendizaje Expresivos» en Educación Física en Secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación. Física, Deporte y Recreación*, 31, 232-237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.51065>
- Arenas, D., Vidal-Conti, J., & Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos*, 43, 342-351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Arguedas, C. (2011). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*, 28(1), 123. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v28i1.2830>
- Arias, J., Fernández, B., & San Emeterio, C. (2020). Construcción y validación de un instrumento para la medida de las actitudes hacia la Expresión Corporal. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación. Física, Deporte y Recreación*, 38, 443-451. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74334>
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711206>
- Carriedo, A. (2017). Prácticas innovadoras e inclusivas para la enseñanza de la expresión corporal en Educación Física. En A. Rodríguez-Martín (Comp.) *Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades* (pp. 1251-1258). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación. Física, Deporte y Recreación*, 37, 722-730. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69147>
- Contreras, O., & García-López, L. M. (2010). *Didáctica de la Educación Física: Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Coterón, J., & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: La expresión corporal en educación física. *Revista de Estudios Históricos*, 16, 113-134.
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 7544, Ref. 005254/2015
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.
- García, I., Pérez, R., & Calvo, Á. (2015). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del

- cuerpo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación. Física, Deporte y Recreación*, 23, 19-22. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i23.34561>
- Gil, J., & Coterón, J. (2012). Relevancia de los contenidos de expresión corporal por parte de los alumnos de grado en Ciencias del Deporte. *EmásF: revista digital de educación física*, 14, 106-121.
- Gil, P., Gutiérrez, E. C., & Madrid, P. D. (2012). Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: La experiencia en clases de iniciación al baile. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 83-88.
- González, F. (2008). Estereotipos de género y actitudes sexistas de la población escolar extremeña. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 9, 37-61. doi: <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i9.179>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Boletín Oficial del Estado, 238, BOE-A-1990-24172
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Boletín Oficial del Estado, 295, Referencia: BOE-A-2013-12886
- López, I. (2018). El arte contemporáneo como estímulo para jugar con nuestros límites corporales: Una experiencia didáctica en la formación de maestros. *Didacticae*, 3, 118-130.
- Marín, M. N. (2012). La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, 14, 122-141.
- Martín, F. J. (2009). La danza y la dramatización en la E. S. O. desde la Educación Física en el contexto de la LOE. *Innovación y experiencias educativas*, 24, 1-14.
- Martín, J., Romero-Martín, M. R., & Chivite, M. (2015). La educación en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 35-51.
- Martínez, N., & López, I. (2020). La expresión corporal en educación física: análisis del interés del alumnado de secundaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 64, 8-19.
- Mateos, M. J. (2010). Expresión, impresión y comunicación corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 388, 77-92.
- Monfort, M., & Iglesias, N. (2015). La creatividad en la expresión corporal. Un estudio de casos en educación secundaria. *Apunts Educación Física y Deportes*, 122, 28-35. doi: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/4\).122.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/4).122.03)
- Moreno, J. A., & Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.
- Moreno, K., Soto, R. I., González, M., & Valenzuela, E. R. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 165-174. doi: <https://doi.org/10.21703/rexe.20173216517411> <https://doi.org/10.47197/retos.v0i23.34560>
- Moya-Mata, I., Ros, C., Bastida, A., & Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación. Física, Deporte y Recreación*, 23, 14-18
- Moya-Mata, I., Ros, C., & Peirats, J. (2018). ¿Qué representan las portadas de los libros de texto de Educación Física en Primaria? *Retos. Nuevas Tendencias en Educación. Física, Deporte y Recreación*, 34, 295-299. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63412>
- Papí-Monzó, M., García-Martínez, S., García-Jaén, M., & Ferriz-Valero, A. (2021). Orientaciones de meta y necesidades psicológicas básicas en el desarrollo de la Expresión Corporal en educación primaria: un estudio piloto. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación. Física, Deporte y Recreación*, 42, 256-265. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.83124>
- Quevedo-Blasco, V. J., Quevedo-Blasco, R., & Bermúdez, M. P. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 33-42.
- Rikard, G. L., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
- Robles, J., Abad, M. T., Castillo, E., Giménez, F. J., & Robles, A. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación. Física, Deporte y Recreación*, 24, 171-175. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34552>
- Rodríguez-Sosa, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40.
- Sicilia, A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., & Delgado-Noguera, M. (2009). El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: Un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apunts Educación Física y Deportes*, 98, 23-32.
- Soler, S. (2006). Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física de primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol. *Revista ICD de Estudios sobre Ciencias del Deporte. Serie Investigación*, 46, 116-146.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2002). Using complimentary data: An investigation of student attitude in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, 8, 74-91.
- Táboas, M. I., & Rey, A. (2012). Los contenidos de la Educación Física en Secundaria: un análisis de las actividades físicas que se enseñan en las imágenes de los libros de texto. *Apunts Educación Física y Deportes*, 107, 45-53. doi: [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/1\).107.04](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/1).107.04)
- Táboas-Pais, M. I., & Rey-Cao, A. (2012). Gender differences in physical education textbooks in Spain: A content analysis of photographs. *Sex roles*, 67(7), 389-402. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0174-y>
- Torrents, C., & Castañer, M. (2009). Las consignas en la expresión corporal: Una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tàndem*, 30, 111-120.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusova, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.
- Villard, M. (2015). Los activos inexcusables de una expresión corporal educativa. *EmásF: revista digital de educación física*, 6(33), 8-23.
- Zeng, H. Z., Hipscher, M., & Leung, R. W. (2011). Attitudes of High School Students Toward Physical Education and their Sport Activity Preferences. *Journal of Social Sciences* 7(4), 529-537.