

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte



TRABAJO FIN DE GRADO

EVALUACIÓN DEL LENGUAJE DEL PROFESORADO
EN RELACIÓN CON LA EQUIDAD DE GÉNERO EN
EDUCACIÓN FÍSICA

Tutor:

D. Óscar del Castillo Andrés

José Ramón Romero Hormigo

Sevilla, 2017

ÍNDICE GENERAL

1.Introducción	1
2.Fundamentación teórica de la investigación	2
3. Objetivos e hipótesis de la investigación	9
3.1. Objetivo general	9
3.1.2. Objetivos específicos.....	9
3.2. Planteamiento de la hipótesis	9
3.2.1. Planteamiento de las subhipótesis	10
4.Fundamentación metodológica de la investigación	10
4.1. Diseño de la investigación.....	10
4.1.1. Población y muestra del estudio	10
4.1.2. Procedimiento.....	12
4.1.3. Instrumento.....	12
4.1.3.1. Fiabilidad del instrumento	14
4.1.4. Procedimiento de análisis de los datos	14
5.Resultados	15
6.Discusión	21
7.Conclusiones	22
8.Limitaciones y perspectivas futuras	24
9.Referencias bibliográficas	25
10.Anexo	27

1.Introducción

La investigación que presentamos en este documento, surge por la preocupación y la sensibilización que provoca en nuestra sociedad, el proceso de construcción de una equidad de género es nuestros centros de enseñanza, puesto que se puede intuir todavía, que existe un trato no igualitario entre alumnos y alumnas. Es por ello que surge este trabajo de investigación: *Evaluación del lenguaje del profesorado en relación con la equidad de género en Educación Física.*

Con la pretensión de dar respuesta a la discriminación de género en el área de Educación Física, consideramos de gran importancia, el análisis de las actuaciones metodológicas y pedagógicas en nuestros centros educativos. En especial, esta investigación estará centrada en el uso del lenguaje que emplea el profesorado en las clases de Educación Física, puesto que el uso que se hace de dicho lenguaje podría afectar de manera notoria en la equidad entre alumnas y alumnos.

El trabajo realizado consiste en una evaluación mediante un sistema de categorías, en la que procederemos a recoger mediante una escala de observación una serie de caracteres relacionados con la discriminación a través del uso del lenguaje.

Dicha evaluación se ha realizado a un profesor y una profesora, pertenecientes al I.E.S. Chaves Nogales, situado en la barriada de Sevilla Este. Se ha procedido de esta manera a la observación presencial de seis sesiones de cada profesor. Los grupos de alumnos comprenden los cursos de 1º, 2º y 3º de E.S.O. cuyas edades oscilan entre los doce y quince años, en plena fase de formación de la identidad de género.

De esta manera, el presente estudio, pretende reforzar de alguna manera, la calidad del docente haciéndole reflexionar y comprender, la gran importancia que tiene el uso del lenguaje en las aulas y la afectación del mismo en la equidad en función del género del alumnado.

2.Fundamentación teórica de la investigación

Fijándonos en el aspecto normativo de nuestra educación, tenemos que decir que uno de los principales objetivos existentes en el ámbito escolar, es el de conseguir una educación que logre fomentar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. Dicho objetivo pedagógico lo podemos ver contemplado en diversos apartados de nuestra Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, como por ejemplo en el tratamiento transversal de la educación en valores, citado en el artículo 121 perteneciente a la LOMCE (2013), a destacar también la preocupación por elementos transversales en la educación de nuestro país, donde los podremos ver recogidos en el artículo 10 del Real Decreto (126/2014). Observando la normativa mencionada anteriormente, podremos observar tres alusiones a valores como: referencias generales (trata de valores que se consideran relevantes tanto en la normativa como en nuestro sistema educativo), referencias a valores concretos que hay que trabajar en el centro con el alumnado y asignaturas que están especialmente dedicadas al desarrollo de valores humanos.

En la LOMCE (2013), podremos observar numerosas referencias a valores significativos en el sistema educativo. En dichas referencias podremos considerar importantes dos tipos de valores. Aquellos relacionados con la sociedad que conforman el sistema de nuestra educación, aportándole una dimensión ética en la que todos debemos de conocer y respetar, aquellos valores basados en las libertades y derechos constitucionales y humanos. En nuestro caso, nos centraremos en aquellos valores que están relacionados con el género, como la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género, tolerancia, solidaridad, justicia y equidad, puesto que son de relevante importancia ya que los sustentan la solidez de la ciudadanía española. Por otra parte, nos encontramos aquellos valores de aspecto individual que se deben desarrollar en el alumnado como son el esfuerzo individual, la libertad y la responsabilidad personal, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos, el sentido crítico, la confianza en sí mismo, la iniciativa personal, el interés, curiosidad, creatividad, vida saludable, etc.

Como podemos observar en estas normativas que hemos citado, hay una preocupación y una consideración por estos valores que están relacionados con nuestra formación social y educación. Se puede hacer una apreciación de cómo ha evolucionado

nuestra sociedad en comparación al pasado histórico, donde la “igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de sexo” en la materia de educativa, apenas existía y la figura de la mujer presenciaba la exclusión en todos los aspectos de la vida, siendo en muchos casos la discriminación su fundamental característica. Algunos de estos aspectos donde la mujer quedaba en un segundo plano, son señalados por Fernández (2008), como en los diferentes foros públicos, en aquellos ámbitos de decisión política, en la administración de bienes, en aquellos foros donde se crea y recibe cultura o incluso en el derecho al uso de la razón.

Uno de los primeros pasos que significó un paso adelante para la igualdad de género en cuanto a educación, fue la implantación de la escuela mixta, aunque para Scraton (1995) no supuso una garantía de igualdad de sexos en nuestro Sistema Educativo, puesto que se realizaron estudios que ayudaron a comprender la influencia de la escolarización en el que las niñas (y los niños) salían con identidades muy marcadas por el género y preparados para ocupar sus puestos en la sociedad diferenciada según el sexo.

Esto se debe a que, en la escuela mixta, los niños y niñas coexisten, es decir, están juntos en el mismo aula, pero no necesariamente se educan de la misma manera. Como señala Scharagrodsky (2004), la escuela mixta es la distribución formal que surge de la coexistencia de los alumnos y alumnas en el mismo centro educativo compartiendo el mismo plan curricular, y que conlleva siempre un trato de igualdad entre unos y otras. Sin embargo, la incorporación de las alumnas al modelo educativo masculino, considerado como universal lo que constituye una discriminación, cuando no una negación del modelo femenino. En adición se puede resaltar que el modelo de la escuela mixta, implicaría el uso del lenguaje por parte del docente, tanto a niños como a niñas, en el mismo tiempo y espacio lo que conllevaría en cierto momento a la discriminación, es por ello que la escuela tradicional tenía la ventaja de que al estar separadas las aulas por género, el docente emplearía de forma más positiva un lenguaje más relacionado a cada género.

En contraposición a lo anteriormente mencionado, nos encontramos el término equidad, cuyo significado para Anzil (2009), sería la capacidad de ser equitativos y justos en relación al trato de hombres y mujeres, teniendo en cuenta sus diferentes necesidades. En una situación de equidad de género, los derechos, responsabilidades y oportunidades de los individuos no se determinan por el hecho de haber nacido hombre o mujer. Será la propia escuela, los profesores y los libros de texto, los que enseñen además de conocimiento, también valores sociales y culturales. Podemos determinar que, aunque en

un principio los contenidos curriculares propuestos didácticamente a través de los libros y cuadernos para el alumno, deberían estar “descontextualizados”, según Zabala (1990), lo verdaderamente cierto es que divulgan lo que la sociedad ha reconocido como lo verdadero y legítimo. Por lo tanto, la figura de los docentes no podremos considerarla de meros usuarios pasivos puesto que tienen la capacidad de hacer una adaptación de esas herramientas didácticas y utilizarlas de un modo diferente.

En este marco que hemos planteado, la fase de escolarización que corresponde con la adolescencia, determina un momento de mucha importancia para el desarrollo del género. Esto no quiere decir que en la fase de la educación primaria no se tenga una consideración importante en la estructuración y reforzamiento de las conductas que se consideran apropiadas a cada género. Por consiguiente, observamos que, desde la educación primaria, gracias a la variedad de materiales didácticos, los diferentes juegos, etc., tendremos la labor de cuidar de no incitar los estereotipos de género. Como resalta Tena (2001), sólo los mayores tenemos estereotipos establecidos, sin embargo para los pequeños no existen juegos o juguetes solo para niños o solo para niñas. Estas situaciones nos hacen reflexionar y nos crea la necesidad de desarrollar programas a edades tempranas, que fomenten la participación y elección de actividades físicas y deportivas a niños y niñas por igual, para que su representación sea más igualitaria en el deporte de competición (Leo, García, Parejo, Sánchez y García-Mas, 2009).

Dejando a un lado el ámbito educativo en general y abordando la Actividad Física y el Deporte, cabría señalar que también existe desigualdad entre hombres y mujeres, desde su historia, venimos arrastrando esa herencia en la que se desvalora a la mujer y enaltece la figura del hombre y esto nos afecta en nuestra actualidad (Fields, 2001; Hums y Sutton, 1999).

Por el contrario, según nos indica Alfaro (2002), instituciones de relevancia como el Comité Olímpico Internacional, se encuentra en una determinación y elaboración de normas, que benefician la incorporación de las mujeres a puestos de decisión deportiva, con el objetivo de que sean mejor comprendidos los problemas de las prácticas deportivas femeninas en el deporte de alta competición. Es por ello que existe la importancia del cumplimiento de dichas normas, no solo por aquellos países de mayor desarrollo social sino, también, por aquellos otros en los que las mujeres son objeto de gran discriminación.

Gracias a la preocupación que surge en este ámbito por unas condiciones de equidad y a un aumento de la práctica de la Actividad Física y Deporte (que están relacionados con aspectos fundamentales de nuestra vida cotidiana, como en la mejora de la salud, el ocio, la relación entre las personas, o incluso la profesionalización y la participación en la alta competición), podemos darnos cuenta de que la mujer va cobrando cada vez más protagonismo, aunque hoy en día no se la equipare al hombre.

Aun así, como indica Martín- Horcajo (2006), la dificultad mayor que sufren las mujeres que se quieren dedicar a deportes que no conforman el estereotipo femenino, no es el acceso igualitario a recursos humanos, económicos y de organización, sino la falta de reconocimiento por parte de la sociedad, que hay hacia aquellas mujeres que dedican largas horas y esfuerzos a estos deportes y son serias, sistemáticas, comprometidas y capaces de sacrificar, en muchas ocasiones, todo lo que haga falta para llegar al máximo de su rendimiento. Podríamos añadir, que gran parte de la falta de reconocimiento hacia la mujer por parte de la sociedad, lo puede tener los medios de comunicación. No son estos los comportamientos en el deporte transmitidos por los medios de comunicación, sobre todo, porque en la mayoría de los casos, la referencia de los *mass media* es hacia los contravalores del deporte espectáculo (Coakley, 2005). Y como señala Durán (2006, p. 17):

“(...) los principales valores que transmite el deporte espectáculo distan mucho de los ideales de esfuerzo, superación personal o compañerismo que se nos venden. De esta forma nos encontramos que contravalores como la competitividad desacerbada o el machismo sitúan a la mujer en una situación de “ciudadana de segunda clase” en cuanto al deporte se refiere”.

Tenemos que destacar que la desigualdad de género en la Actividad Física y Deporte sigue afectando tanto a las mujeres como a los hombres, esto se puede observar cuando nos encontramos a hombres que practican deportes estereotipados como la gimnasia, el patinaje, que en nuestra sociedad se consideran propios de la mujer y poco viriles y son juzgados y criticados (King, 2009). Es por ello que la desigualdad entre hombres y mujeres empobrece la práctica de actividad física y deportiva, limitando e impidiendo el desarrollo de las personas (Satina, Solmon, Cothran, Loftus y Stockin-Davidson, 1998).

Por todo ello, es de relevante importancia trabajar una educación desde los niveles más inferiores del ámbito educativo, para incentivar los valores de equidad y respeto ante las libertades y posibilidades de los niños y niñas en practicar Actividad Física y Deporte que deseen, sin estereotipos sexistas que rompan sus anhelos y sueños, solo por ser hombre o mujer, niño o niña. La intervención para desarrollar actitudes de igualdad en clases de Educación Física, puede mejorar la variable sexismo, de manera que la mejora de la variable sexismo no depende ni del género ni de la edad del escolar. Dicha importancia la podemos ver plasmada en la siguiente cita, “La intervención en clases de Educación Física para desarrollar actitudes y conductas de igualdad en escolares, ha influido muy positivamente en las opiniones sobre la igualdad de género, disminuyendo considerablemente las conductas sexistas en escolares de ambos géneros” (Pelegrín, 2012, p. 277).

Por último, trataremos el factor que más nos interesa en esta investigación, el uso del lenguaje en las clases de Educación Física. Siguiendo la opinión de Lomas (2006), se puede observar que hay una relación entre el género gramatical y el género sexual. La explicación a esta tendencia la encontramos en el uso excesivo del masculino para referirnos tanto a hombres como a mujeres. Esto implica que estemos invisibilizando a la mujer con el uso de nuestro lenguaje, es decir, el género masculino termina siendo la única referencia a nivel gramatical y lingüístico. Para dar respuesta a este problema que se nos presenta, podríamos realizar una exploración a la gran variedad que contiene nuestra lengua, para así darnos cuenta de que hay términos generales o neutros para abordar ambos sexos, incluso términos abstractos para no cometer el error de olvidarnos de uno de los dos géneros. Según Valbuena (2002), la lengua, como construcción social y cultural, es una forma de ver la realidad, de percibir el mundo y de nombrarlo. Si ver la realidad implica nombrar todo aquello que percibimos y resulta que en el empleo de nuestro lenguaje no nombramos todo aquello que percibimos, estaremos excluyendo la construcción social y cultural donde está integrada nuestra sociedad. En alusión a lo anteriormente mencionado, DelCastillo (2009) indica que través del lenguaje creamos la realidad, pero también podemos modificar y crear otras nuevas realidades, que deben basarse en un lenguaje que no omita constantemente el sexo femenino y, desde la educación, evitar cualquier forma de discriminación por razón de sexo, grupo social, raza o creencia.

En lo referente a las expresiones estereotipadas, Scharagrodsky (2004, p. 64), hace una referencia en cuanto al lenguaje y a ciertos términos utilizados, “(...) no solo el colectivo mujeres es ignorado en ciertos momentos de las clases (al inicio y al final de la clase los docentes han utilizado el genérico chicos o niños), sino que, cuando se hacen visibles, las mujeres suelen usarse como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo. Esto sucede, con mayor o menor intensidad, tanto en la interacción alumnos-alumnas como en la interacción docente-alumnado”. El empleo que hacemos del lenguaje no es sólo una mera herramienta que usamos para comunicarnos, sino que diferencia la realidad y, por tanto, la manera en la que hayamos el conocimiento en un contexto que terminará formando una identidad sociocultural. Siguiendo con la reflexión del uso del masculino, podemos darnos cuenta como el empleo del masculino genérico provocará un claro sexismo, Valbuena (2002, p. 27), realiza una reflexión acerca de esto:

“El género femenino solo representa a las mujeres, mientras que el masculino puede incluir a la mujer o solo referirse a los hombres. Si el masculino asimétrico va solo en el discurso, sin su correspondiente femenino, tendrá un doble valor semántico y ese doble valor hace que en la mente de muchos hombres y de muchas mujeres funcione desigualmente debido a un proceso diferencial de aprendizaje iniciado en la niñez: el cerebro de los hombres no tiene que prestar atención al género y no tiene que diferenciar con qué valor lo expresa (genérico y específico) ni tampoco en qué grupo se encuentra (unisexual o mixto): siempre estará correcto e incluido. En cambio, las mujeres deben preguntarse siempre si ellas estarán incluidas o no incluidas. La asociación género masculino-sexo hombre conviene a los hombres que aparecen, así como protagonistas y perjudica a las mujeres que resultan así ocultas”.

En alusión a lo anteriormente mencionado, podemos observar los siguientes factores. Subestimación de las chicas: por lo general, se podría decir que hay una subestimación de la comunicación entre mujeres. No es extraño escuchar cómo se desvalora lo que pueden estar hablando un grupo de chicas o de mujeres con frases del tipo: “qué cotillearán”, “ya está el grupo de gallinas”, y en concreto en el ámbito de la Educación Física podremos encontrarnos casos como: “los niños que son más fuertes que las niñas que cojan el material pesado”, “golpeas el balón como una niña”, “te mueves como una niña”, “las niñas que hacen deporte son unas machorras”, etc. También podemos

encontrarnos expresiones y adjetivos en los que su significado tiene un trasfondo sexista y no somos conscientes de ello. Se pueden apreciar ejemplos como “sois cojonudos” o “sois un coñazo”.

Otra categoría que afirma, dentro del lenguaje, la discriminación de género, es la atención nominativa hacia un sexo concreto, donde Blanco García (2002), señala el reforzamiento de este al hacerlo más visible. Esta idea es apoyada por Moreno, Hellín y Hellín Rodríguez (2006), quienes indican que la atención nominativa tiene una valoración más positiva si el docente que llama nominalmente al alumnado es varón. Se entiende que este acontecimiento, provoca un mejor clima de trabajo y, por tanto, se favorece el desarrollo de la clase en términos masculinos. Medina (2002), puntualiza esta situación de predominio lingüístico del género gramatical masculino enfocándolo hacia la confusión con el dominio del varón en la sociedad.

Como último factor de influencia en el sexismo, podemos destacar el orden de prelación en el que el profesorado se dirige al alumnado. En un estudio sobre los factores anteriormente citados, Vázquez, Fernández y Ferro (2000), puntualizan que el hecho de que los alumnos sean nombrados siempre como sujetos de referencia y las niñas como personas subordinadas, repercute en su autoconcepto y autoestima, con desventajas para las alumnas. Es por ello que la mujer queda en un segundo plano, puesto que se hace referencia en primer lugar y de forma habitual al género masculino. Este acontecimiento está en relación a la función que los miembros de la sociedad confieren al género. “La causa del sexismo lingüístico no se encuentra en la propia lengua, sino en el uso discriminatorio que los hablantes hacen de ella” (Medina Guerra, 2002, p. 35).

En relación a todo lo anteriormente tratado, podríamos finalizar señalando que hay que ser conscientes de la gran repercusión que tiene el profesorado hacia el alumnado y que tal es la importancia de un buen uso del lenguaje que puede afectar en la masculinización de las clases de Educación Física (Connell, 1997).

3. Objetivos e hipótesis de la investigación

Tras haber observado los diferentes aspectos que suscitan una discriminación de género en relación al uso del lenguaje, surge la propuesta de esta investigación en el que presentaremos una serie de objetivos, tanto general como específicos, y una hipótesis¹ con sus respectivas subhipótesis.

3.1. Objetivo general

1. Establecer qué factores dependientes del uso del lenguaje, por parte del docente, son significativos para que exista un trato equitativo en las clases de Educación Física.

3.1.1. Objetivos específicos

- 1.1. Conocer si existe diferencia en la atención nominativa del profesorado según el sexo.
- 1.2. Saber el orden de prelación que el profesorado utiliza para dirigirse al alumnado.
- 1.3. Conocer si el profesorado emplea el masculino genérico para dirigirse al alumnado.
- 1.4. Averiguar si existen expresiones estereotipadas en el lenguaje del profesorado.

3.2. Planteamiento de la hipótesis

Con la determinación de hipótesis podremos tener la posibilidad de realizar suposiciones que luego nos condicionarán en la resolución del problema de nuestra investigación. Dichas hipótesis que se plantean surgen de la propia observación y la experimentación que sucede en las aulas.

A. El uso del lenguaje, por parte del docente, provoca situaciones de discriminación en nuestro alumnado.

¹ Es imprescindible aclarar que el uso del término hipótesis propuesto en esta investigación tiene como finalidad la descripción de los hechos y situaciones que, como corresponde a un estudio descriptivo, se ha observado en el IES de referencia. Somos conscientes de que el establecimiento de este término se ajusta a la necesidad de dotar a nuestro estudio con una solución tentativa al problema de investigación planteado, a través de la determinación o inexistencia de una relación entre las dimensiones, bien para su análisis, bien para su confirmación o bien para su refutación.

3.2.1. Planteamiento de subhipótesis

A.a. Existe una diferencia en la atención nominativa por parte del profesorado hacia las alumnas.

A.b. El orden de prelación más frecuentemente usado es el Masculino-Femenino.

A.c. El masculino genérico es más usado que el masculino y el femenino.

A.d. Se hace un uso significativo de expresiones estereotipadas.

4. Fundamentos metodológicos de la investigación

Debemos señalar, que el planteamiento de esta investigación nace por la gran importancia que tiene el uso del lenguaje en relación a la equidad de género en las aulas y la repercusión que conlleva dicho empleo del lenguaje.

4.1. Diseño de la investigación

4.1.1. Población y muestra del estudio

Nuestra investigación fue desarrollada en el I.E.S. Chaves Nogales, centro con seis años de antigüedad y con mil alumnos en sus aulas, localizado en la barriada de Sevilla Este.

En cuanto a la población de nuestra investigación, señalar que nos encontramos con un total de 67 profesores que se encuentran en el centro donde hemos elaborado la investigación. En lo referente a nuestra muestra, destacar que contamos con 2 profesores, un profesor y una profesora. Es por ello que los resultados que obtengamos en este estudio, no serán significativos para elaborar conclusiones generales, sin embargo, centramos nuestra investigación en este caso particular, es decir, en este I.E.S. concretamente. En relación a esta muestra queremos destacar los siguientes perfiles (tabla 1):

Tabla 1. Perfil profesional sobre muestra del profesorado

	Categoría en el centro	Estatus en el centro	Experiencia docente (años)	Formación específica en género
Profesor	Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Funcionario de carrera sin carácter definitivo	22	No
Profesora	Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Interina	4	No

Los grupos con los que trabaja el profesor están formados por veintisiete alumnos, mientras que los grupos con los que trabaja la profesora son de veintinueve alumnos (tabla 2). El profesor tiene grupos de segundo y tercero de ESO y la profesora tiene grupos de primero y segundo de ESO. Observamos que todos los grupos tienen una distribución equitativa en cuanto al número de niños y niñas.

Tabla 2. Número de alumnos por curso que tiene el profesorado

	Primer curso			Segundo curso			Tercer curso			Total
	N	Por género	Porcentajes	N	Por género	Porcentajes	N	Por género	Porcentajes	
Profesor	-	-	-	27	15 ♂ 12 ♀	55% 45%	27	14 ♂ 13 ♀	52% 48%	54
Profesora	29	15 ♂ 14 ♀	51% 49%	29	16 ♂ 13 ♀	55% 45%	-	-	-	58

En cuanto a las características de los grupos de observación sistemática, hay que decir que el estudio se ha realizado en los cursos de 1º de ESO (12 – 13 años de edad), 2º de ESO (13 - 14 años de edad) y 3º de ESO (14 - 15 años de edad). Por último, puntualizamos que en un grupo de primer curso se encuentra un niño con síndrome de asperge, y en un curso de tercero dos niños con el mismo síndrome, pero todos participan de la misma manera que sus compañeros.

4.1.2. Procedimiento

Para poder llevar a cabo el estudio realizado, se procedió a contactar previamente con el Director del Centro y con el Departamento de Educación Física, con el objetivo de solicitar el permiso oportuno, explicando que se efectuaría una observación sistemática junto a una recogida de datos. Se llevó a cabo una evaluación de un profesor y de una profesora y se atendió al lenguaje que emplean en sus clases. Para ello se presenciaron seis sesiones dirigidas por el profesor y a otras seis sesiones dirigidas por la profesora.

Con el objetivo de recoger los datos, se escogió un sistema de categorías, que nos permitió establecer un criterio científico y un análisis preciso de las dimensiones que, una vez estudiadas, pretendemos que nos lleven a identificar los parámetros discriminatorios de la Educación Física y dar respuesta al problema del uso del lenguaje por parte del profesorado. A través de la metodología observacional podremos registrar objetivamente, los procesos de discriminación social que por motivos de género se producen.

4.1.3. Instrumento

Se escogió una escala de observación realizada por DelCastillo (2009), se puede apreciar en Anexo 1. Dicha escala contiene las siguientes categorías:

a. Atención nominativa (LAN): se recogerá el número de veces en las que el profesorado se dirige a los alumnos y el número de veces que se dirige a las alumnas. Las dimensiones de la atención nominativa podremos observarla a continuación (Figura 1):

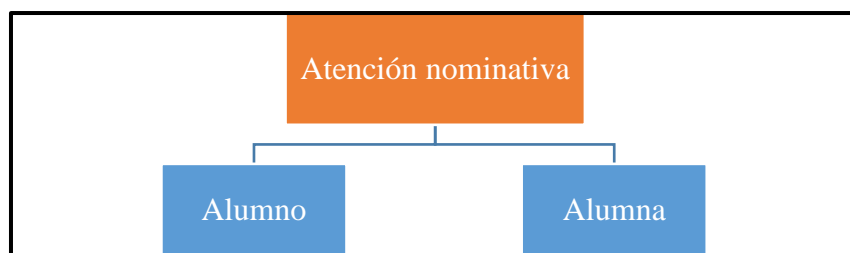


Figura 1. Dimensiones relacionadas con la atención nominativa

b. Orden de prelación (LP): se recogerá el número de veces que el profesorado utilice en su lenguaje el orden masculino-femenino y el orden femenino-masculino. Las dimensiones de la orden de prelación podremos observarla a continuación (Figura 2):

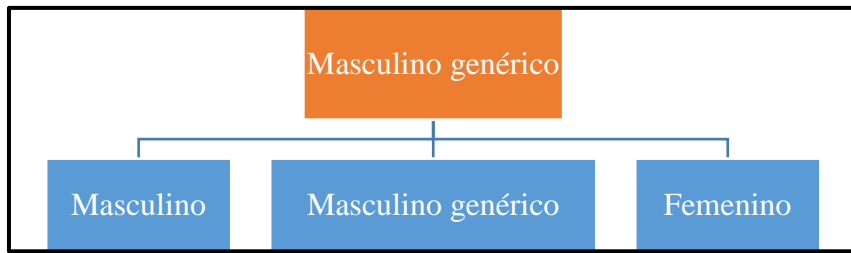


Figura 2. Dimensiones relacionadas con el masculino genérico

c. Masculino genérico (LM): se recogerá el número de veces que el profesorado emplee el masculino genérico, así como el masculino y el femenino. Las dimensiones del masculino genérico podremos observarlas a continuación (Figura 3):

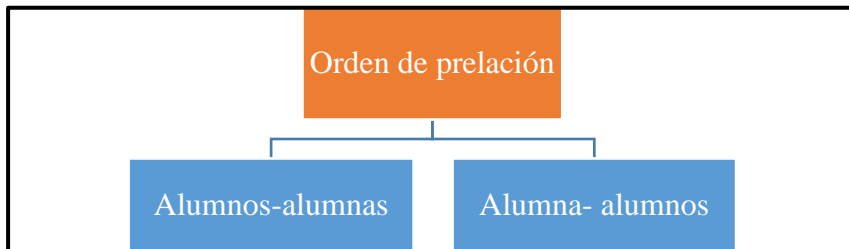


Figura 3. Dimensiones relacionadas con el orden de prelación

d. Expresiones estereotipadas (LEX): se recogerá en el uso del lenguaje del profesorado si utiliza expresiones estereotipadas tanto positivas como negativas y a quién se dirigen esas expresiones, si a los alumnos o a las alumnas. Las dimensiones de las expresiones estereotipadas podremos observarlas a continuación (Figura 4):

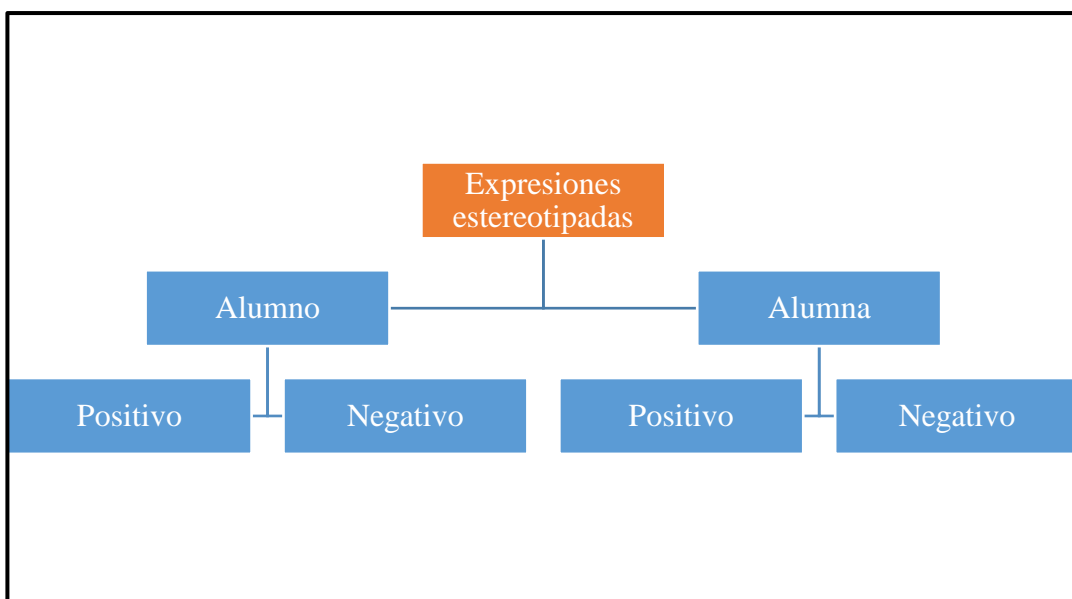


Figura 4. Dimensiones relacionadas con las expresiones estereotipadas

4.1.3.1. Fiabilidad del instrumento empleado

La escala observacional que hemos escogido, perteneciente a DelCastillo (2009), fue validada en su investigación, en las que se realizaron cuatro grabaciones de una hora de duración sobre diferentes sesiones y se obtuvo valores medios, según el índice de Kappa, de .87 en la concordancia intraobservadores y otro valor de .83 en la concordancia interobservadores. Seguidamente se procedió a una grabación *in situ* que tras su análisis desprendió una fiabilidad Kappa de .92 en intraobservadores y de .86 en interobservadores, con lo cual quedó validado el instrumento. Por tanto, la fiabilidad del instrumento de medida con su sistema de categorías vino avalada por el índice Kappa.

4.1.4. Procedimiento de análisis de los datos

Se procedió al análisis de los datos utilizando el paquete estadístico *IBM SPSS Statistics 20*, obteniendo tablas de frecuencia y valores estadísticos como la media, desviación típica y rango. En dicho análisis, se han utilizado pruebas para varias muestras independientes. Este procedimiento contiene pruebas para analizar datos provenientes de diseños con una dimensión independiente categórica, con varias categorías o niveles que definen varios grupos o muestras y una dimensión dependiente cuantitativa. Es por ello que se ha utilizado la *prueba H de Kruskal-Wallis*. Valores inferiores a 0.05 nos permitieron rechazar la hipótesis nula, concluyendo, por tanto, la existencia de una relación estadísticamente significativa, con nivel de confianza del 95%.

A partir de este criterio, los datos significativos fueron analizados en función de las dimensiones sexo del profesorado y curso. Los datos obtenidos de los cruces de estas dimensiones, junto con la posterior relación entre todas ellas y los estadísticos descriptivos mencionados anteriormente, permitieron llegar a las conclusiones finales que presentaremos posteriormente en nuestro estudio.

5.Resultados

5.1. Atención nominativa (LAN)

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente Atención nominativa, hemos realizado el cruce de dicha dimensión con las dimensiones sexo del profesorado y los cursos. Con ello hemos obtenido relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 1.1 -*Conocer si existe diferencia en la atención nominativa del profesorado según el sexo-*, aceptando o rechazando la subhipótesis A.a -*Existe una diferencia en la atención nominativa por parte del profesorado hacia las alumnas-*.

Cruce por curso

Atendiéndonos a la dimensión curso, la aplicación del test de Kruskal-Wallis nos muestra datos estadísticamente significativos para la Atención nominativa a los alumnos ($p < .037$). En la tabla 3, encontramos los datos mencionados.

Tabla 3. Cruce curso con Atención nominativa

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Atención nominativa alumnos	2,000	2	0,037
a) Kruskal-Wallis Test/ b) Grouping Dimension: Curso			

Partiendo de la información anterior, interpretamos la anterior significatividad en función de los estadísticos descriptivos presentados en la tabla 4. Según estos, son los alumnos de primer curso los que mayor atención nominativa reciben ($\bar{X} = 26$)

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de Atención nominativa

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	29	8	43	26	17,52
Segundo	57	18	32	24,67	5,20
Tercero	27	19	29	23	5,29

Cruce por sexo del profesorado

En lo que respecta a la dimensión sexo del profesorado, la aplicación del test de Kruskal-Wallis nos muestra datos estadísticamente significativos para la Atención nominativa a los alumnos ($p < 0.32$). En la tabla 5, encontramos los datos mencionados.

Tabla 5. Cruce sexo de profesorado con Atención nominativa

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Atención nominativa alumnos	1,000	1	0,032
a) Kruskal-Wallis Test/ b) Grouping Dimension: Sexo del profesorado			

Partiendo de la información anterior, interpretamos la anterior significatividad en función de los estadísticos descriptivos presentados en la tabla 6. Según estos, la profesora es la que mayor atención nominativa emplea ($\bar{X} = 26,33$)

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de Atención nominativa

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Hombre	54	18	29	22,83	4,62
Mujer	58	8	43	26,33	11,62

Cruce intradimensiones

Para finalizar, llevamos a cabo el cruce intradimensiones en función de alumno/alumna/grupo que destacó un nivel de significatividad importante ($p < 0.05$) para la dimensión Atención nominativa –tabla 7-.

Tabla 7. Cruce intradimensión con Atención nominativa

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Atención nominativa alumnos	1,715	1	0,019
a) Kruskal-Wallis Test/ b) Grouping Dimension: Intradimensiones			

A partir del nivel de significatividad ($p=. 0,019$) establecido en la tabla 7, a través de los estudios descriptivos, podemos comprobar cómo se corrobora una mayor atención nominativa hacia los alumnos ($\bar{X}=13,92$) –tabla 8-.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de Atención nominativa

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Atención nominativa alumnos	60	5	28	13,92	6,08
Atención nominativa alumnas	52	3	17	10,67	4,09

5.2. Orden de prelación (LP)

Respecto a la dimensión dependiente Orden de prelación, hemos cruzado dicha dimensión con la dimensión cursos a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello, hemos podido obtener relaciones significativas para nuestro estudio ($p<.05$), con lo cual tenemos datos relevantes para dar respuesta al objetivo específico 1.2 -*Saber el orden de prelación que el profesorado utiliza para dirigirse al alumnado-*, y rechazar o aceptar la subhipótesis A.b -*El orden de prelación más frecuentemente usado es el Masculino-Femenino-*.

Cruce por curso

El Orden de prelación empleado por el profesorado en función del curso presenta un nivel de significatividad relevante ($p<.05$) –tabla 9-, para los casos en los que dicho orden presenta una prelación masculino-femenino ($p=.006$).

Tabla 9. Cruce curso con Orden de prelación

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Orden de prelación masculino-femenino	5,511	2	0,006

a) Kruskal-Wallis Test/ b) Grouping Dimension: Curso

Partiendo de la información anterior, interpretamos la anterior significatividad en función de los estadísticos descriptivos presentados en la tabla 9, nos indican que la mayor parte de la prelación señalada se lleva a cabo en segundo curso ($\bar{X}= 1,5$) –tabla 10-.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de Orden de prelación masculino-femenino

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Primero	29	1	2	1,33	0,578
Segundo	57	0	4	1,5	1,64
Tercero	27	0	0	0	0

Cruce intradimensiones

Para finalizar, llevamos a cabo el cruce intradimensiones en función de los Códigos LP, cruce que destacó un nivel de significatividad importante ($p < .05$) para dimensión Orden de prelación –tabla 11-.

Tabla 11. Cruce intradimensiones con Orden de prelación

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Orden de prelación	4,897	1	0,002

a) Kruskal-Wallis Test/ b) Grouping Dimension: Intradimensiones

A partir del nivel de significatividad ($p = 0,002$) establecido, nos apoyamos en los estadísticos descriptivos –tabla 12- para interpretar el dato anterior. Podemos comprobar cómo existe un mayor orden de prelación masculino-femenino ($\bar{X} = 1,08$), lo cual prioriza, como factor sexista, la presencia de un género sobre otro.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de Orden de prelación

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Orden de prelación masculino-femenino	60	0	4	1,08	1,31
Orden de prelación femenino-masculino	52	0	1	0,17	0,39

5.3. Masculino genérico (LM)

Para el análisis e interpretación de la dimensión dependiente Masculino genérico, hemos cruzado dicha dimensión con la dimensión sexo del profesorado a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello hemos relaciones estadísticamente significativas para nuestro

estudio ($p < .05$), que nos llevarán a dar respuesta al objetivo específico 1.3 -*Conocer si el profesorado emplea el masculino genérico para dirigirse al alumnado-*, aceptando o rechazando la subhipótesis A.c -*El masculino genérico es más usado que el masculino y el femenino-*.

Cruce por sexo del profesorado

En lo que respecta a la dimensión sexo del profesorado, la aplicación del test de Kruskal-Wallis nos muestra datos estadísticamente significativos para el empleo del Masculino genérico ($p = .001$). En la tabla 13, encontramos los datos mencionados.

Tabla 13. *Cruce sexo del profesorado con empleo del Masculino genérico*

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Empleo del masculino genérico masculino	6,270	1	0,001
a) Kruskal-Wallis Test/ b) Grouping Dimension: Sexo del profesorado			

Como se puede observar en la tabla 13, dentro de la significatividad señalada es la profesora ($\bar{X} = 6,67$) las que más emplean el masculino para dirigirse al alumnado en general –tabla 14-.

Tabla 14. *Estadísticos descriptivos de Masculino genérico*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Hombre	54	0	5	1,83	1,72
Mujer	58	3	13	6,67	3,83

Cruce intradimensiones

Para finalizar, llevamos a cabo el cruce intradimensiones en función de los Código LM. Dicho cruce destacó un nivel de significatividad importante ($p < .05$) para la dimensión Masculino genérico –tabla 15-.

Tabla 15. Cruce curso con Masculino genérico

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Empleo del masculino genérico	5,570	2	0,006
a) Kruskal-Wallis Test/ b) Grouping Dimension: Intradimensiones			

A partir del nivel de significatividad ($p=0,006$) establecido en la tabla anterior, a través de los estadísticos descriptivos para este cruce intradimensiones, podemos comprobar cómo se corrobora un mayor uso del masculino genérico ($\bar{X}= 6,17$) para dirigirse al alumnado –tabla 16-. La misma tabla nos muestra la poca importancia que se le concede al uso del femenino ($\bar{X}= 2,75$).

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de Masculino genérico

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Empleo del masculino genérico masculino genérico	112	1	11	6,17	3,61
Empleo del masculino genérico masculino	112	0	7	4,25	3,79
Empleo del masculino genérico femenino	112	0	13	2,75	2,09

5.4. Expresiones estereotipadas (LEX)

Para el análisis e interpretación de la dimensión Expresiones estereotipadas, hemos cruzado dicha dimensión con la dimensión sexo del profesorado a través del test de Kruskal-Wallis. Con ello hemos podido obtener relaciones estadísticamente significativas para nuestro estudio ($p>.05$), con lo cual no podremos dar respuesta al objetivo específico 1.4 -Averiguar si existen expresiones estereotipadas en el lenguaje del profesorado-, ni rechazar o aceptar la subhipótesis A.d -Se hace un uso significativo de expresiones estereotipadas-.

Cruce por sexo del profesorado

Atendiéndonos a la dimensión sexo del profesorado, la aplicación del test de Kruskal-Wallis no muestra datos estadísticamente significativos para Expresiones estereotipadas hacia los alumnos ($p > .05$). En la tabla 17, encontramos los datos mencionados.

Tabla 17. Cruce sexo del profesorado con Expresiones estereotipadas

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Expresiones estereotipadas alumno negativo	0,00	1	1
a) Kruskal-Wallis Test/ b) Grouping Dimension: Sexo del profesorado			

A continuación, mostramos los estadísticos descriptivos presentados en la tabla 18. Según estos, tanto la profesora como el profesor utilizan en la misma medida expresiones estereotipadas ($\bar{X} = 0,167$).

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de Expresiones estereotipadas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Hombre	112	0	1	0,167	0,408
Mujer	112	0	1	0,167	0,408

6. Discusión

Tras haber elaborado el análisis y la interpretación de los datos obtenidos, podemos empezar el presente epígrafe señalando que hay pruebas de discriminación en las categorías de atención nominativa y masculino genérico, sin embargo, no hubo evidencia de discriminación en el orden de prelación y en el uso de expresiones estereotipadas. También se ha demostrado que el profesor y profesora de nuestro estudio se comportan de diferente manera, hay consciencia de ello en la investigación de Castillo et al., 2012, quienes señalaron que el profesorado se comporta de una manera diferente según el género del alumnado.

Haciendo un enfoque a la atención nominativa, entendemos que hay una discriminación nominativa, teniendo en cuenta la investigación realizada por Blanco García (2002), que la referencia hacia un género en concreto, el masculino en nuestro trabajo, provoca un reforzamiento al ser más reconocido y cercano.

En cuanto a la categoría Masculino genérico, podemos observar que el profesorado utiliza dicha dimensión como forma habitual para comunicarse con el alumnado y en mayor medida la profesora que el profesor. Podemos pensar que el uso del masculino genérico hace alusión a un uso del lenguaje discriminatorio puesto que se excluye el empleo del otro género, es por ello que estamos de acuerdo con los estudios de Medina Guerra (2002) y Vázquez, Fernández y Ferro (2000). Además, podemos observar cómo tanto el empleo del masculino genérico como del propio masculino hacen referencia al hombre, mientras que el uso del femenino se presenta en una situación más desatendida y descuidada siendo el hombre el protagonista y quedando la mujer en un segundo plano.

En relación al Orden de prelación podemos afirmar que tanto el profesor como la profesora hacen un mayor uso del orden Masculino-Femenino para dirigirse al alumnado de forma general, este hecho concuerda con las investigaciones realizadas por Vázquez, Fernández y Ferro (2000), sin embargo como se pueden observar en los datos recogidos, no hay una cantidad significativa del empleo de dicha dimensión es por ello que no podemos indicar que haya una influencia en el sexismo del lenguaje en el orden en que nos referimos al alumnado, aunque no está demás recalcar la positividad que implicaría recurrir a la alternancia para no dar primacía a un género sobre otro.

Por último, referido al uso de Expresiones estereotipadas hay que señalar que se ha usado de forma muy ocasional dicha dimensión, en concordancia con los estudios realizados por Scharagrodsky (2004). Nos hemos percatado del empleo de una expresión en positivo el profesor y una en negativo la profesora, con lo cual podemos decir que no hay una influencia discriminatoria en cuanto al género por el uso de expresiones estereotipadas.

7. Conclusión

Según los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento, Sistema de categorías para el análisis del uso del lenguaje en relación a la equidad de género en las clases de Educación Física, podemos afirmar que respecto a la Hipótesis A, *El uso del lenguaje, por parte del docente, provoca situaciones de discriminación en nuestro alumnado.*

Concretando esta afirmación, según los principales factores relacionados con el uso del lenguaje por parte del profesorado en Educación Física, hemos encontrado evidencias de discriminación en las dimensiones, Atención nominativa, Empleo del Masculino genérico y Orden de prelación. En contraposición, la dimensión Expresiones estereotipadas no refleja esta constatación.

Hemos podido constatar en nuestra investigación que el profesorado identifica a los alumnos nominalmente en mayor medida que a las alumnas. Esta conducta discrimina al género femenino, ya que provoca el reforzamiento del género masculino al hacerlo más visible y fomentar el discurso de la clase en términos masculinos. Junto a la dimensión Atención nominativa, encontramos que el Empleo del Masculino genérico como componente sexista dentro de las clases de Educación Física. Esta afirmación es apoyada por los datos obtenidos en nuestra investigación a través de los cuales hemos comprobado que el profesorado utiliza el masculino para dirigirse al alumnado, excluyendo de nuevo el femenino. La discriminación de nuestras alumnas viene, en este caso, porque el masculino genérico engloba a los dos sexos, mientras que el femenino genérico solo representa a las alumnas. Así pues, este predominio lingüístico del género gramatical masculino es asociado erróneamente a una realidad social sexista: la sociedad patriarcal. En cuanto al Orden de prelación, hemos podido verificar que el profesorado utiliza un orden de prelación sexista para dirigirse a su alumnado. Según los datos de nuestro estudio, el profesorado establece, de forma genérica, un orden de prelación masculino-femenino.

En sentido opuesto, hemos encontrado un avance en la superación del sexismo dentro de las clases de Educación Física en función del uso del lenguaje al comprobar que, solo

de forma muy ocasional, los profesores utilizan expresiones estereotipadas con matiz sexista negativo hacia los alumnos.

Como podemos comprobar el código del lenguaje empleado por los docentes refuerza de modo fundamental lo masculino, con lo cual provocamos la masculinización de las clases de Educación Física. Así pues, debemos crear nuevas realidades en nuestras clases de Educación Física a través del lenguaje, realidades basadas en un lenguaje que no omita constantemente el género femenino; un lenguaje basado en la alternancia de unos de relación al género de las dimensiones Atención nominativa, Empleo del Masculino genérico y Orden de prelación que permita, en igual de condiciones, la visualización tanto de alumnas como de los alumnos dentro de unas clases de Educación Física equitativas respecto al lenguaje.

8.Limitaciones y futuras perspectivas

En cuanto a las limitaciones que se han presentado a lo largo de esta investigación, se podría destacar que no todos los profesores del departamento de Educación Física quisieron colaborar en la investigación que se realizó. Otro inconveniente que se encontró fue la negación, por parte del profesorado, de grabar las sesiones que se han observado, para poder así tener un recopilatorio de documentos auditivos que hubieran facilitado la recogida de los resultados, es por ello que hubo que asistir a las sesiones de manera presencial y se recogieron los resultados de manera directa.

Por último, en relación a las futuras perspectivas que ha suscitado este estudio, habría que destacar la posibilidad de llevarlo a cabo en numerosos centros educativos de manera simultánea, con el objetivo de obtener un mayor recopilatorio de datos y poder ampliar la investigación a una mayor población y muestra.

9. Referencias bibliográficas

- Adrián, J.E., Rangel, E. (2012). *La transición adolescente y la educación*. Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, 1, 1-16.
- Alfaro, E. (2002). *El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición*. Madrid: Ediciones Complutense
- Anzil, F. (2009). *Equidad de Género*. Dirección URL: <https://www.econlink.com.ar/equidad-genero> (Consultado el 09 de Mayo de 2017)
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: no de los desafíos de la educación y la escuela de hoy*. Madrid: REICE.
- Blázquez, F., Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., RAMOS, L., (2003). *Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física*. Extremadura: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Castillo, O. d., (2009). *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en educación física*. (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla, España).
- Fernández, ME. (2008). *Historia de las mujeres en España: historia de una conquista*. La Aljaba, XII, 11-20.
- Flecha, C. (2004). *Las mujeres en la historia de la educación*. Revista de Educación, 6, 21-34.
- Garcés de Los Fayos, E., Ortega, E., León, J., Pelegrín, A. (2012). *Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares*. Educación, XXI, 271-292.
- González, M. (2005). *¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa secundaria*. Rev.int.med.cienc.act.fís. deporte, 5, 77-88.

- Ketterer, L. (2008). *La transversalización de género en la educación*. La Aljaba, XII, 21-32.
- Melero, N. (2010). *Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: una aproximación al concepto de género*. Revista Castellano-Manchego de Ciencias Sociales, 11, 73-83.
- Palomar, C. (2004). *La política de género en la educación superior*. Ciudad de México: La Ventana.
- Scharagrodsky, P. (2004). *Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género*. Cuadernos de Pesquisa, 34, 59-76.
- Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Ediciones Morata.

ANEXOS

