

# Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal

*Inma Canales-Lacruz\**

*Ana Rey-Cao\*\**

**Resumen:** Este artículo examina las diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. Se realizó un análisis de contenido de los diarios de prácticas de 34 alumnos/as - 22,26±2,87 años- de la Universidad de Zaragoza -España-. El tratamiento de la información se realizó con el software NVIVO 8. Los resultados son que las tareas de mayor implicación emocional suscitan una mayor percepción de las diferencias de género; las mujeres son percibidas como más expresivas que los hombres; existe una preferencia visual por el sexo opuesto; y los hombres sienten miedo por tocar a las mujeres. Se concluye que la intervención didáctica que incorpora la interacción táctil y visual debe secuenciar las tareas de menor a mayor compromiso emocional e incorporar consignas para facilitar la ruptura con las atribuciones de género que coartan la expresividad.

**Palabras clave:** Identidad de género. Comunicación no verbal. Educación y entrenamiento físico. Relaciones interpersonales.

## 1 INTRODUCCIÓN

La expresión corporal es un contenido de la educación física que se distingue por estimular la singularidad y creatividad motriz del alumnado (CANALES, 2011). Para ello, prescinde de la estandarización y de la eficacia en el movimiento, induciendo al alumnado al descubrimiento de sus posibilidades expresivas (ARTEAGA; VICIANA; CONDE, 1999). Este proceso requiere

---

\*Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España. E-mail: bromato@unizar.es

\*\*Didáctica de la Expresión Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación y del deporte. Universidad de Vigo (Pontevedra). Pontevedra, España. E-mail: anacao@uvigo.es

la solución creativa de las tareas propuestas, utilizando procedimientos multidimensionales vertebrados por la imaginación, en los que el alumnado aplica estrategias cognitivas para la comunicación de sentimientos e ideas a través de su dimensión corporal (HANNA, 2008).

Aunque la expresión corporal prima estos propósitos emancipadores (PEDRAZA, 2008), el área de educación física se caracteriza por el predominio de contenidos que desarrollan el elitismo motriz (BARBERO, 1996). Este proceso "deportivizador" destaca por la homogeneidad, racionalización, competición y la transmisión de una masculinidad hegemónica (ELIAS; DUNNING, 1992; VIDIELLA et. al., 2010); pero simultáneamente se revela como un espacio de resistencia y cambio en el que el alumnado protesta explícitamente al percibir la reproducción de estos modelos hegemónicos (SOLER, 2009; VIDIELLA et. al., 2010).

### 1.1 DIFERENCIAS DE GÉNERO Y EDUCACIÓN FÍSICA

La educación física ejerce una transmisión de estereotipos de género que legitiman lo masculino y lo femenino. El alumnado atribuye a los chicos actividades más activas, agresivas o de riesgo que requieren de fuerza y resistencia; y a las chicas actividades de ritmo, estética, expresión, elasticidad, flexibilidad y coordinación (BLÁNDEZ; FERNÁNDEZ; SIERRA, 2007; KLOMSTEN; MARSH; SKAALVIK, 2005; TÁBOAS; REY, 2011).

Shen *et al.* (2003) demostraron que los chicos tienden a percibir los deportes de contacto como áreas de contenido masculinas y muestran poca motivación por aprender contenidos como la danza. Además, los hombres prefieren las actividades competitivas y agresivas, mientras que las mujeres prefieren las individuales y expresivas (CARDOSO *et al.*, 2010). Esta preferencia puede estar vinculada con el hecho de que la inhibición afectiva es más acusada en los varones (REBER; FLAMMER, 2002).

De este modo la educación física y el deporte se configuran como dispositivos normalizadores de los patrones hegemónicos de la masculinidad y también de un "natural-masculino-y-femenino-

heterosexual" (Barbero, 2003), por lo que la homofobia está presente de una forma tácita. Los jóvenes se esfuerzan en los espacios de regulación corporal vinculados a la actividad física en "ni ser ni parecer(lo)" -homosexual- (VIDIELLA *et al.*, 2010, p. 106).

## 1.2 LA INTERACCIÓN VISUAL Y TÁCTIL: RELACIONES CON EL SEXO Y EL GÉNERO

En las tareas expresivas están presentes dos tipos fundamentales de interacción social: visual y táctil. Canales (2011) mostró que ambas interacciones inhiben la implicación emocional del alumnado de expresión corporal. Acciones tan cotidianas como observar y ser observado/a, tocar y ser tocado/a; desencadenan restricciones y bloqueos, aminorando la exploración de la singularidad y creatividad motriz.

La influencia que ejerce la presencia del receptor/a en el emisor/a del mensaje resulta evidente (BILBENY, 1997; MERLEAU-PONTY, 1980), y condiciona la percepción que se tiene de uno mismo.

La simultaneidad de la interacción visual es uno de los aspectos que dota de gran sentido comunicativo a la mirada. La mirada se deposita en los demás, pero al mismo tiempo se hace aparente ante la mirada de los demás, el "cuerpo es a la vez vidente y visible" (MERLEAU-PONTY, 1980, p.17). Esta exposición está dotada de un juicio social, de una valoración que modula las interacciones sociales, ya que el observado/a considera que está siendo procesado por la opinión del observador/a (BORDIEU, 1986).

La importancia afectiva del estímulo y el estado de ánimo del observador/a determinan los procesos de interacción visual (FOX, 2005). Campanella, Chrysochoos y Bruyer (2001) demostraron que el género se percibía de forma categórica en la visualización de rostros, independientemente de si eran conocidos o desconocidos. En la misma línea, la visualización de personas del sexo preferido condiciona el grado de predisposición hacia la actitud sexual. Imhoff *et al.* (2011) aplicaron un estudio sobre percepción visual y sexualidad a hombres homosexuales y heterosexuales, y mujeres heterosexuales. Los resultados mostraron una mayor frecuencia de

las respuestas de "sexual" tras la visualización de personas del sexo preferido con madurez sexual. Esta vinculación de la percepción visual con los intereses sexuales ha sido constatada también por el estudio que Israel y Strassberg (2009) realizaron con hombres y mujeres heterosexuales. Los resultados sugieren que el tiempo de visualización es una buena medida de interés sexual, ya que hombres y mujeres invirtieron más tiempo en visualizar las imágenes de las personas del sexo opuesto. También demostraron que el interés sexual de los hombres es más fuerte que el de las mujeres.

La interacción táctil es el otro tipo de interacción social implícito en las tareas expresivas. Esta interacción está muy vinculada con el ámbito familiar. La socialización refina el tacto, discriminando lo que puede ser o no tocado. El tacto se vincula con la sexualidad y se confunde con genitalidad (BILBENY, 1997). Westland (2011) constató que el tacto genera ansiedad, y se relaciona con la provocación sexual y/o la agresión física. Sousa y Caramshi (2011) analizaron la interacción táctil en el proceso de aprendizaje de bailes de salón con adolescentes. Cuando la enseñanza de los pasos de baile se efectuó separando a chicos y chicas, ambos mostraban satisfacción y bienestar. Cuando el docente solicitó constituir libremente parejas, el 60% esquivaron y dilataron el proceso. Las emociones de vergüenza estaban suscitadas por la invasión espacial que requiere bailar con una persona del sexo opuesto, y por la novedad de las actividades.

De modo similar, Canales (2011) y Rovira (2010) analizaron la percepción de estudiantes universitarios que practicaban tareas introyectivas. La interacción táctil y proximidad corporal generaban incertidumbre, destacando el miedo por provocar dolor al compañero/a.

La escasa presencia en la educación física de modelos motrices opuestos a las prácticas "deportivizadas" provoca en el alumnado nerviosismo e inseguridad en el desempeño de tareas expresivas (ROVIRA, 2010; SIERRA, 2002). Las tareas de expresión corporal requieren un alto grado de implicación emocional, y su tipología determina las emociones y el grado de compromiso motriz de los

participantes, ya que la presencia de los demás condiciona las respuestas expresivas (CANALES, 2011).

Torrents *et al.* (2011) analizaron las respuestas emocionales del alumnado en función del tipo de tarea de expresión corporal. Los resultados mostraron que las tareas introyectivas generaban emociones de felicidad y sorpresa, las tareas con ojos abiertos o en grupo provocaban alegría, las tareas de comunicación y en pareja expresiones relacionadas con el amor, y el uso de objetos facilitaba el ambiente distendido y el humor.

### 1.3 PROPUESTA DEL PRESENTE ESTUDIO

Este trabajo pretende conocer las diferencias de género en las emociones del alumnado suscitadas por la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal.

Para llevar a cabo este objeto de estudio se han materializado las siguientes hipótesis: 1. Las tareas de mayor implicación emocional -interacción visual y táctil- suscitan en el alumnado una mayor percepción de las diferencias de género. 2. Las tareas expresivas de alta implicación emocional suscitan en el alumnado la percepción de que las propuestas expresivas de las mujeres son más ricas que las de los hombres. 3. Las tareas que implican contacto visual suscitan en los alumnos y las alumnas una preferencia visual por el sexo opuesto. 4. Las tareas que implican interacción táctil provocan que los alumnos varones sientan miedo cuando tocan a sus compañeras por ocasionarles daño físico o por rozar determinadas zonas corporales.

## 2. MÉTODO

### 2.1 PARTICIPANTES

La población objeto de estudio es el alumnado de la asignatura de expresión y comunicación corporal de la diplomatura de maestro de educación física en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (España). La muestra seleccionada es intencionada de

carácter no-aleatorio. Está formada por 34 personas -23 hombres y 11 mujeres- con una media de edad de  $22,26 \pm 2,87$  años.

Los criterios de selección de la muestra fueron: asistencia a más del 80% de las 50 prácticas y una adecuada expresión narrativa que posibilite la profundidad en las descripciones de las experiencias.

## 2.2 VARIABLES

La variable independiente es la propuesta de intervención didáctica de expresión corporal de la asignatura expresión y comunicación corporal elaborada por Canales (2011).

Entre sus objetivos se encuentran la exploración de las posibilidades motrices y la desinhibición en las tareas expresivas -primera fase de aplicación, exploración-, la estimulación de la singularidad motriz a partir del movimiento espontáneo -segunda fase, expresión-, y la utilización de la codificación gestual para transmitir un mensaje -tercera fase, comunicación-.

La programación organiza, clasifica y jerarquiza las tareas expresivas en función del grado de compromiso emocional del alumnado. El primer nivel de concreción se vertebra en tres grandes bloques de tareas según la interacción visual establecida entre el alumnado: tareas con ausencia visual -la totalidad del alumnado permanece con los ojos cerrados-, tareas con ausencia visual del observado/a -un miembro de la pareja o del grupo permanece con los ojos cerrados- y tareas con presencia visual -todo el alumnado permanece con los ojos abiertos-.

El segundo nivel de concreción organiza las tareas en función del compromiso emocional en la interacción táctil, derivándose tres bloques de tareas: tareas de tacto con superficies - con el suelo y paredes de la sala-; tareas de tacto con objetos -interacción táctil con otros compañeros/as a través de objetos tales como pelotas, pañuelos, cuerdas, etc.- y tareas de tacto interpersonal. Éstas últimas son las de mayor implicación emocional, sobre todo aquellas en las que los roles de emisor/a y receptor/a son indistinguibles,

estableciéndose una gran proximidad espacial entre los sujetos y una utilización indiscriminada de las superficies corporales.

Se impartieron 50 sesiones prácticas de una hora de duración, aplicadas en dos sesiones semanales. El esquema de los contenidos se expone en la siguiente tabla 1.

**Tabla 1-** Distribución de los contenidos de las sesiones

Fase exploración	Tema 1: soy cuerpo	1.1. Postura corporal y toma de conciencia corporal 1.2. Técnicas de conciencia corporal: microgimnasia; movilidad articular; eutonía; contact improvisation; y masaje.
	Tema 2: la respiración	1.3. Sensibilidad ante la interiorización 2.1. La respiración diafragmática 2.2. Fases de la respiración: inspiración; apnea; espiración; y disnea 2.3. Atención a la respiración
	Tema 3: la percepción y los sentidos	3.1. Los sentidos y las percepciones 3.2. El tacto y la mirada 3.3. Toma de conciencia de la capacidad perceptiva
Fase expresión	Tema 4: el movimiento espontáneo	4.1. El movimiento espontáneo 4.2. Expresión ante estímulos visuales, musicales, verbales, textuales y objetuales
Fase comunicación	Tema 5: el cuerpo es el mensaje	5.1. La codificación del esquema corporal 5.2. La codificación de la voz 5.3. La proxémica 5.4. El teatro de sombras 5.5. Las máscaras 5.6. La técnica de payaso 5.7. La improvisación

Fuente: Datos de las autoras

Las variables dependientes son las diferencias de género percibidas por el alumnado en las tareas con interacción visual e interacción táctil.

## 2.3 INSTRUMENTOS

La recogida de las percepciones del alumnado se realizó a través del diario de prácticas de cada una de las personas que integran la muestra. En el diario reflejaron sus experiencias sobre las tareas expresivas realizadas en las sesiones prácticas.

La tabla 2 presenta el sistema de codificación construido para efectuar el análisis de contenido. Para su elaboración se siguió un proceso inductivo y deductivo, ya que se parte de un modelo teórico sobre el objeto de estudio que es modelado ad hoc adaptándose a los testimonios de los/as informantes y a la intervención.

**Tabla 2** - Sistema de codificación

Dimensiones	Categorías	Indicadores	Subindicadores	
1. Interacción visual	1.1. La mirada desde la perspectiva del observado/a	1.1.1. Ausencia visual observado/a-observador/a	1.1.1.1. Diferencias de género 1.1.1.2. Sin diferencias de género	
		1.1.2. Presencia visual observado/a-observador/a	1.1.2.1. Diferencias de género 1.1.2.2. Sin diferencias de género	
	1.2. La mirada desde la perspectiva del observador/a	1.2.1. Los observados/as en ausencia visual	1.2.1.1. Diferencias de género 1.2.1.2. Sin diferencias de género	
		1.2.2. Los observados/as en presencia visual	1.2.2.1. Diferencias de género 1.2.2.2. Sin diferencias de género	
2. Interacción táctil	2.1. El tacto desde la perspectiva del emisor/a	2.1.1. Con objetos	2.1.1.1. Diferencias de género 2.1.1.2. Sin diferencias de género	
		2.1.2. Interpersonal	1.1.2.1. Diferencias de género 2.1.2.2. Sin diferencias de género	
	2.2. El tacto desde la perspectiva del receptor/a	2.2.1. Con objetos	2.2.1.1. Diferencias de género 2.2.1.2. Sin diferencias de género	
		2.2.2. Interpersonal	2.2.2.1. Diferencias de género 2.2.2.2. Sin diferencias de género	
	2.3. El tacto mixto	2.3.1. Indistinción roles	2.2.3.1. Diferencias de género 2.2.3.2. Sin diferencias de género	2.2.3.1. Diferencias de género 2.2.3.2. Sin diferencias de género
			2.3.1.1. Diferencias de género 2.3.1.2. Sin diferencias de género	2.3.1.1. Diferencias de género 2.3.1.2. Sin diferencias de género

Fuente: Datos de las autoras

El sistema de codificación cumple los requisitos planteados por Heineman (2003). Se adecua al objeto de estudio, es decir refleja las intenciones de la búsqueda; sus categorías, indicadores y



subindicadores satisfacen los criterios de exhaustividad y de mutua exclusividad; y la objetividad y fidelidad del sistema permite que los fragmentos de un mismo material puedan ser codificados de la misma manera por distintos analistas.

Se utilizó el programa informático QSR-NVIVO 8. Esta herramienta permite indizar los fragmentos seleccionados según el sistema de categorías empleado y posibilita unos índices cuantitativos de cada uno de los indicadores, en cuanto al número de párrafos, porcentaje con respecto a los otros indicadores, número de informantes que componen la compilación, etc.

## 2.4 PROCEDIMIENTO

La cumplimentación del diario de prácticas se realizó mediante narración libre, sin guión. Al término de cada sesión se destinaron diez minutos para que el alumnado apuntase los principales aspectos experimentados. La redacción final, en la que el alumnado reflejaba extensamente las experiencias suscitadas, se realizó fuera del aula.

El diario formó parte de la evaluación de la asignatura. Se valoraron exclusivamente las descripciones sobre las emociones suscitadas por la participación en las tareas, excluyendo las valoraciones sobre los procedimientos pedagógicos o didácticos.

El proceso de elaboración del sistema de categorías utilizado se ejecutó en tres fases que se corresponden con los controles a los que debe ser sometido un instrumento para demostrar su validez, fiabilidad, objetividad y utilidad práctica (HEINEMANN, 2003):

1. Prueba piloto inicial. Se aplicó el sistema de categorías de Canales y López (2003) a diferentes unidades de la muestra para comprobar las posibilidades de adaptación. Se saturaron todos los indicadores, analizando testimonios de informantes de ambos géneros.

2. Segunda prueba piloto. Se realizó un segundo análisis aplicando el sistema definitivo expuesto en la tabla 2.

3. Triangulación con observadoras. Se efectuó una triangulación con tres investigadoras, aplicando el sistema de categorías en

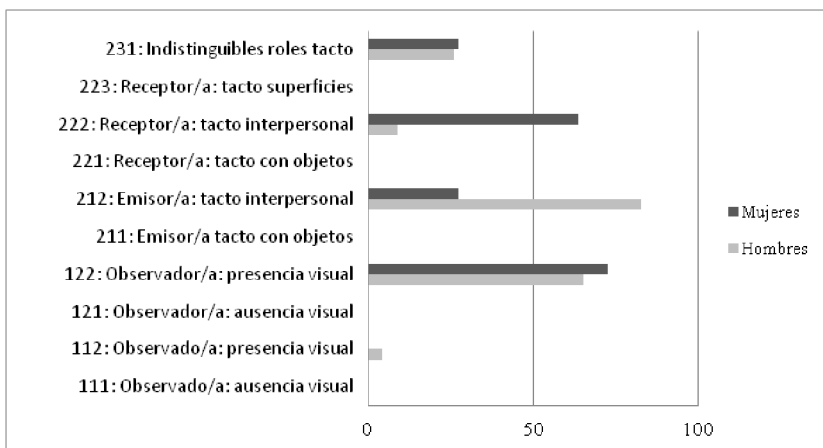
diferentes fragmentos de diarios. Se realizó una sesión previa de entrenamiento.

### 3. RESULTADOS

Hipótesis 1: las tareas de mayor implicación emocional suscitan una mayor percepción de las diferencias de género

La figura 1 detalla el porcentaje de hombres y mujeres que han hecho referencia a las diferencias de género en sus testimonios. Los indicadores -véase tabla 2, sistema de categorías- que hacen referencia a tareas con escasa implicación emocional (111 - observado/a: ausencia visual observador/a-observado/a-, 121 - observador/a: ausencia visual del observado/a-, 211 -emisor/a: tacto con objetos-, 221 -receptor/a: tacto con objetos- y 223 -receptor/a: tacto con superficies-) tienen valores de cero. Es decir, ningún alumno/a ha expuesto diferencias de género en dichos indicadores.

**Figura 1-** Porcentaje de hombres y mujeres que hacen referencia a las diferencias de género en cada uno de los indicadores del sistema de categorías (véase tabla 2)



Fuente: Datos de las autoras

A la muestra del presente estudio le ha interesado notablemente describir las diferencias de género experimentadas desde la perspectiva del observador/a en las tareas con presencia visual, ya que el indicador 122 -observador/a: presencia visual del observado/a- es el más referenciado, superando el 60% de los hombres y el 70% de las mujeres.

Las diferencias de género percibidas por el alumnado cuando adopta el rol del observado/a en tareas con presencia visual -indicador 112- son escasas en el caso de los hombres -inferior al 5%- e inexistentes por parte de las mujeres. El único varón que las refiere, describe la turbación que le genera colocarse enfrente de una compañera; situación que no ocurre cuando el observador es un compañero.

Las diferencias de género desde la perspectiva del observador/a en tareas con presencia visual -indicador 122- se distribuyen en torno a los contenidos detallados en la figura 2, que se corresponden con los resultados que responden a las siguientes hipótesis del estudio -2, 3 y 4-.

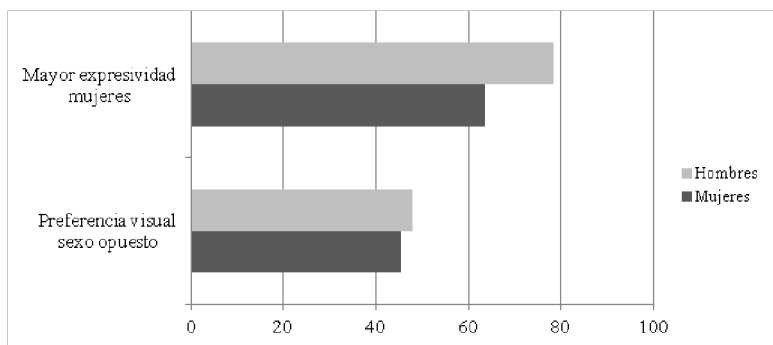
#### Hipótesis 2: mayor expresividad de las mujeres

El 73,5% de la muestra -78,3% hombres y 63,6% mujeres- destacan la mayor expresividad de las mujeres y una mayor tosquedad expresiva en las propuestas motrices de los hombres. La naturalidad, creatividad y fluidez son algunos de los rasgos con los que describen las respuestas expresivas de sus compañeras.

#### Hipótesis 3: preferencia visual por el sexo opuesto

La preferencia por realizar las tareas con implicación visual con un compañero/a del sexo opuesto es señalado por el 47% de la muestra -47,8% hombres y 45,5% mujeres-. Los testimonios señalan que de esta manera la comunicación visual está dotada de mayor complicidad y riqueza comunicativa. Algunos varones han percibido que la comunicación visual entre dos hombres se reduce a la oposición y al reto.

**Figura 2.** Porcentaje de hombres y mujeres que hacen referencia en el indicador 122 (véase tabla 2) a la mayor expresividad de las mujeres y a la preferencia visual por el sexo opuesto



Fuente: Datos de las autoras

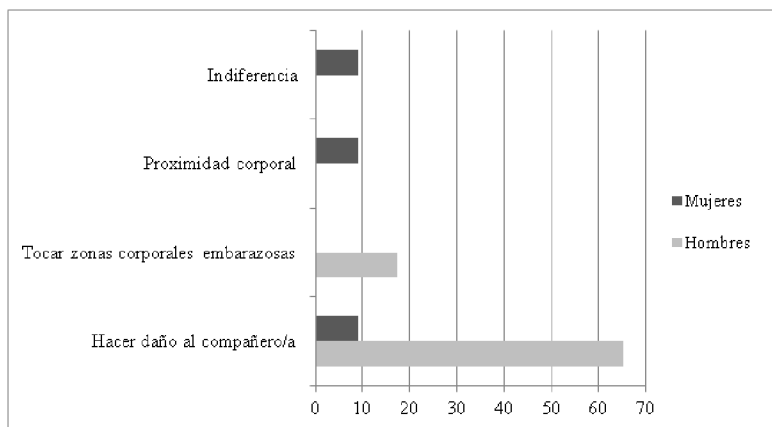
#### Hipótesis 4. El miedo de los hombres por tocar a las mujeres

Los indicadores - véase tabla 2, sistema de categorías - 212 - emisor/a: tacto interpersonal - y 222 -receptor/a: tacto interpersonal- muestran diferencias de porcentajes según el género. El 82,6% de los hombres hacen referencia a las diferencias de género percibidas cuando son emisores en las tareas de tacto interpersonal, mientras que tan sólo lo hacen el 27,3% de las mujeres. Sin embargo, el 63,6% de las mujeres aluden a las diferencias de género cuando son receptoras del tacto interpersonal y tan sólo el 8,7% de los hombres.

Estos dos indicadores muestran diferencias de interés a la hora de describir las percepciones según el género en las tareas de interacción táctil. Con el resto de indicadores no se puede afirmar lo mismo, ya que los porcentajes según el género son muy similares.

Las diferencias de género desde la perspectiva del emisor/a en tareas de tacto interpersonal -indicador 212- se distribuyen en torno a varios contenidos detallados en la figura 3.

**Figura 3.** Porcentaje de hombres y mujeres que hacen referencia a las diferencias de género desde la perspectiva de emisor/a con tacto interpersonal- indicador 212. (Véase tabla 2)



Fuente: Datos de las autoras

El 65,2% de los hombres manifiestan la restricción que les provoca tocar a alguna compañera por el temor a dañarla, sobre todo, en aquellas tareas en las que se debe apoyar parcial o íntegramente el peso corporal. Tan sólo una alumna -9,1% de la muestra- coincide en estas descripciones, aunque el contenido de sus narraciones difiere de la de sus compañeros varones. Señala la incomodidad que le produce tumbarse sobre cualquier persona, ya que toma conciencia de su enorme peso, situación que le provoca infelicidad y frustración.

Otra de las restricciones que señalan los hombres cuando tocan a sus compañeras es el temor a rozar zonas que tildan de embarazosas, tales como los pechos y los glúteos. Sin embargo, ninguna mujer hace referencia a este tipo de contenido.

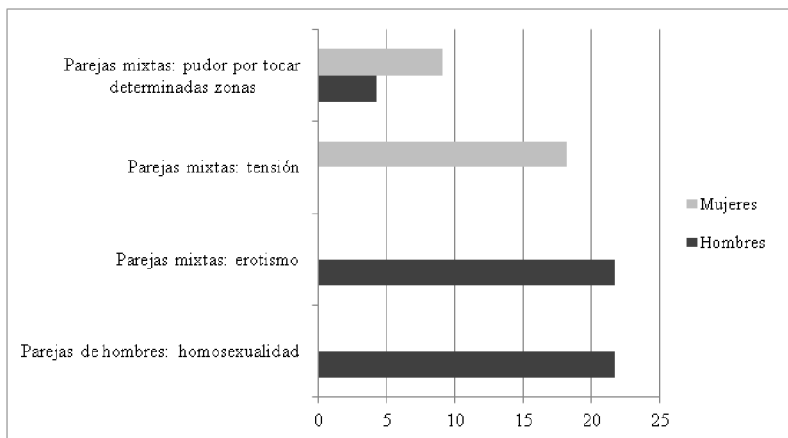
El 9,1% de las mujeres señalan la turbación que les genera las tareas con implicación táctil interpersonal, siendo la intimidad que provoca la proximidad corporal lo que desencadena comportamientos restrictivos. Tan sólo una mujer expone la indiscriminación por realizar

la tarea con un compañero/a de un sexo u otro.

Los testimonios procedentes del rol de receptor/a en tareas de tacto interpersonal -indicador 222, véase tabla 2- son muy dispares según el sexo. Los hombres -el 8,7%- señalan la delicadeza del tacto recibido cuando procede de una compañera, mientras que el 63,6% de las mujeres coinciden en describir de superficial el tacto recibido por parte de sus compañeros, siendo una comunicación pobre e insatisfactoria.

Las diferencias de género referenciadas en las tareas de tacto interpersonal con indistinción de roles emisor/a-receptor/a -indicador 231, véase tabla 2, son detalladas por el 26,5% de la muestra -26,1% hombres y 27,3% mujeres- y se exponen en la figura 4.

**Figura 4-** Porcentaje de hombres y mujeres que hacen referencia a las diferencias de género en tareas de tacto interpersonal con indistinción de roles- indicador 231. (véase tabla 2)



Fuente: Datos de las autoras

El 21,7% de los hombres tildan de homosexualidad la interacción que se establece entre parejas de hombres que realizan este tipo de tareas, mientras que experimentan erotismo cuando practican las mismas tareas con mujeres.

Todo lo contrario afirma el 27,3% de las mujeres. Experimentan estas tareas con mayor comodidad cuando las realizan con sus compañeras. Esa comodidad está supeditada a la menor tensión que perciben con las mujeres -18,2%- y el pudor que les produce contactar con algunas zonas corporales con sus compañeros -9,1%-. Este mismo aspecto es compartido por un alumno que admite la vergüenza que le produce la posibilidad de tocar determinadas zonas corporales de sus compañeras.

#### 4 DISCUSIÓN

Las tareas de mayor implicación emocional suscitan en el alumnado una mayor percepción de las diferencias de género.

Este estudio constata las teorías de la comunicación que manifiestan la influencia que ejerce el receptor/a en el emisor/a del mensaje (BILBENY, 1997; MERLEAU-PONTY, 1980) y el alto grado de implicación emocional que requiere la práctica de tareas de expresión corporal (HANNA, 2008). Los resultados confirman que la tipología de la tarea expresiva condiciona las emociones percibidas por el alumnado. Cuanto mayor exigencia emocional requiere la tarea, mayor es el nivel de inhibición del compromiso motriz del alumnado (CANALES, 2011; ROVIRA, 2010). Esta exigencia emocional está relacionada con la mayor percepción de diferencias de género en la interacción de las tareas. En esta línea los estudios de Sousa y Caramshi (2011) ya habían mostrado la inhibición producida por la interacción con el sexo opuesto en el aprendizaje de bailes. También confirma el bajo grado de implicación emocional que requieren las tareas de interacción táctil realizadas con objetos (TORRENTS *et al.*, 2011).

Por el contrario, los resultados de Torrents *et al.* (2011) que muestran emociones de alegría provocadas por las tareas realizadas con los ojos abiertos y emociones de amor en las practicadas en pareja, contrastan con la presente investigación. Las diferencias pueden estar derivadas por la tipología de las tareas. La presente investigación incorpora tareas por parejas en las que ambos sujetos

se miran detenidamente, y tareas de interacción táctil con alto grado de tacto interpersonal; aspectos que parece no incorporar la investigación de Torrents *et al.* (2011).

Las tareas expresivas de alta implicación emocional suscitan en el alumnado la percepción de que las propuestas expresivas de las mujeres son más ricas que las de los hombres.

El resultado que revela que la mayoría de los/as informantes considera que las respuestas motrices de las mujeres son más expresivas y estéticas que las de los hombres, puede estar relacionado con los estudios que analizan los estereotipos de género en las actividades físicas-deportivas, clasificándolas en masculinas y femeninas, vinculando a las mujeres con las actividades artísticas (BLÁNDEZ *et al.*, 2007; KLOMSTEN ; MARSH; SKAALVIK , 2005; TÁBAOS; REY, 2011), y con un cuerpo estético (CARDOSO *et al.*, 2010).

Muchos de los testimonios, tanto de hombres y mujeres que participaron en la investigación, describen cómo la falta de fluidez de las respuestas expresivas de los hombres y la falta de un modelo motriz dificultan enormemente el proceso de producción. Estos resultados coinciden con los expuestos por Sierra (2002) y Rovira (2010), que también emplearon el análisis de contenido de los diarios de prácticas del alumnado en tareas de expresión corporal y tareas introyectivas respectivamente.

Las tareas que implican contacto visual suscitan en los alumnos y las alumnas una preferencia visual por el sexo opuesto.

La preferencia visual por el sexo opuesto manifestado por los/as informantes del presente estudio es coincidente con lo hallado por Fox (2005). Los encuentros visuales son de gran complicidad cuando son realizados con compañeros/as del sexo opuesto, mientras que algunos hombres caracterizaron de reto el encuentro visual entre dos hombres. Este hecho puede estar vinculado con la mayor orientación al ego de los alumnos frente a las alumnas y la utilización de las tareas como un medio para demostrar hacia el exterior de que son mejores y superiores que sus iguales (RUIZ-JUAN; PIERON;



ZAMARRIPA, 2011).

Estos resultados no pueden corroborar los obtenidos por Imhoff *et al.* (2011), en cuanto que la visualización previa de personas del sexo preferido condiciona la predisposición sexual; ni los resultados de Israel y Strassberg (2009) que relacionan el tiempo de visualización con los intereses sexuales. El diseño de ambas investigaciones tuvo en cuenta la tendencia sexual de los participantes, aspecto que no contempló la presente investigación. Por lo tanto, no se puede saber si las preferencias visuales del sexo opuesto se corresponden con el sexo preferido.

No obstante, las preferencias visuales de los/as informantes pueden tener vinculación con lo descubierto por Campanella *et al.* (2001) al respecto de la percepción categórica del género en la visualización de rostros. En los testimonios del presente estudio resultaron escasas las descripciones sobre los rasgos corporales de los compañeros/as, sin embargo ha sido una constante la identificación del género de la persona visualizada, y cómo este hecho condicionaba la experiencia.

Las tareas que implican interacción táctil provocan que los alumnos sientan miedo cuando tocan a sus compañeras por ocasionarles daño físico o por rozar determinadas zonas corporales.

Las referencias de los hombres que describían el miedo producido por interaccionar táctilmente con sus compañeras confirman los resultados de las investigaciones que vinculan la fuerza con lo masculino y la debilidad con lo femenino (KLOMSTEN ; MARSH; SKAALVIK, 2005), y que asocian los deportes de contacto -rugby, balonmano, fútbol, judo, etc.- como áreas de contenido masculino (SHEN *et al.*, 2003). El miedo provocado por dañar a las compañeras, sobre todo en las tareas en las que se debe apoyar parcial o completamente el peso, puede estar suscitado por el estereotipo de debilidad que asignan los hombres a las mujeres.

Estos mismos resultados coinciden parcialmente con estudios que han analizado las repercusiones de la interacción táctil. Westland (2011) demostró que el tacto provoca ansiedad por la posible agresión

física, Sousa y Caramshi (2011) detectaron el miedo que produce pisar al compañero/a en bailes de salón, Rovira (2010) estableció cómo el tacto interpersonal implicado en las tareas introyectivas provocaba miedo al emisor/a por dañar al receptor/a y Canales (2011) constató los mismo resultados que Rovira (2010) pero en tareas de expresión corporal. Todos estos estudios no integraron una diferenciación de género, por lo que no se puede saber si el miedo a dañar al compañero/a procede de un género u otro.

Los hombres señalan el temor que les ocasiona la posibilidad de rozar determinadas zonas corporales de sus compañeras, tales como pechos y glúteos. Estos relatos son compartidos por alumnas al referirse a tareas de tacto interpersonal en el que existe indistinción de roles -emisor/a-receptor/a-, y por tanto resultan tareas de una gran exigencia táctil. Este hecho confirma las teorías sociales que relacionan el tacto con la sexualidad, y cómo ésta a su vez se confunde con la genitalidad (BILBENY, 1997) y resulta coincidente con la investigación de Westland (2011) que demostró la provocación sexual implícita en el tacto.

La investigación de Israel y Strassberg (2009) mostró que el interés sexual de los hombres es más fuerte que el de las mujeres, aspecto que puede explicar que muchos hombres del presente estudio perciban el tacto interpersonal de manera sexual, provocándoles nerviosismo y desazón. También puede estar relacionado con la mayor inhibición afectiva de los niños frente a las niñas (REBER; FLAMMER, 2002).

La mayor presencia de la sexualidad en la percepción de los hombres de este estudio desencadena acepciones sexualizadas cuando describen de homosexual el tacto interpersonal entre hombres y de erótico el practicado con mujeres. Este dato puede estar vinculado con el temor a que se cuestione su adecuación al modelo de masculinidad hegemónico (VIDIELLA *et al.*, 2010).

Estas emociones restrictivas y temerosas de los hombres cuando adoptan el rol de emisor en las tareas de tacto interpersonal, están íntimamente vinculadas con la insatisfacción que perciben las

receptoras de dicha interacción. Insatisfacción que acusan a que el tacto recibido por parte de sus compañeros es superficial y carente de comunicación. Esta protesta explícita de las alumnas está vinculada al rechazo de la reproducción de los patrones hegemónicos de masculinidad que detectan en sus compañeros, confirmándose la ambivalencia de la educación física como un espacio de reproducción y cambio (SOLER, 2009).

## 5 CONCLUSIONES

Las propuestas de intervención didáctica que incorporan la interacción táctil y visual conllevan una gran implicación emocional y evidencian restricciones en la participación del alumnado. Cuando estas propuestas incluyen tareas de interrelación entre ambos sexos se acentúan las restricciones derivadas de la reproducción de los patrones hegemónicos de género. Al tratarse de tareas expresivas, la feminidad no encuentra tantas dificultades, pero el patrón hegemónico de masculinidad vinculado a la fuerza, el dinamismo, la sexualidad y la competitividad, provoca en los alumnos más obstáculos para el desempeño de las tareas. Por tanto, es preciso que los programas de intervención tengan en cuenta esta variable, jerarquicen las tareas expresivas de menor a mayor compromiso emocional para dotar de recursos al alumnado en el proceso de desinhibición e incorporen una intervención docente encaminada a facilitar al alumnado la ruptura con las atribuciones de género que coartan su potencial expresivo.

**Student's perceptions of gender differences with regards to the visual and tactile interaction involved in corporal expression activities**

**Abstract:** This paper examines university student's perceptions of gender differences with regards to the visual and tactile interaction involved in corporal expression activities. The study is based on a content analysis of the work experience diaries of 34 students ( $22.26 \pm 2.87$  years) from the University of Zaragoza (Spain). Data was processed using the NVIVO 8 software. Results showed: i) activities that require a higher level of emotional involvement engender a higher perception of gender differences; ii) women are perceived as more expressive than men; iii) there is a visual preference for the opposite sex; and iv) men are fearful of touching women. Results lead to the conclusion that didactic intervention that involves tactile and visual interaction should be sequenced in tasks of lesser to greater emotional commitment and incorporate actions and instructions that facilitate the rupture of gender attributions that impede expression.

**Keywords:** Gender identity. Nonverbal communication. Physical education and training. Interpersonal relations.

**Diferenças de gênero percebidas pelos estudantes na interação visual e tátil das tarefas de expressão corporal**

**Resumo:** Este artigo examina as diferenças de gênero percebidas pelos estudantes na interação visual e tátil das tarefas de expressão corporal. Foi realizada uma análise contendo os diários de práticas de 34 alunos e alunas entre  $-22,26 \pm 2,87$  anos- da Universidade de Zaragoza - Espanha. O tratamento da informação se realizou com o software NVIVO 8. Os resultados são que as tarefas de maior implicação emocional geram uma maior percepção das diferenças de gênero; as mulheres são percebidas como mais expressivas; existe uma preferência visual pelo sexo oposto; e os homens sentem medo por tocar as mulheres. Conclui-se que as tarefas de intervenção educacional que incorporam a interação tátil e interação visual devem ser programadas a fim de aumentar progressivamente o envolvimento emocional, e incorporar estratégias para facilitar a quebra com atribuições coercitivas de gênero que restringem a expressividade.

**Palavras-chave:** Identidade de gênero. Comunicação não-verbal. Educação física e treinamento. Relações interpessoais.

## REFERENCIAS

ARTEAGA, Milagros; VICIANA, Virginia; CONDE, Julio. **Desarrollo de la expresividad corporal**. Barcelona: Inde, 1999.

BARBERO, Ignacio. Cultura profesional y currículo (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. **Revista de educación**, Madrid, n. 311, p. 28-34, 1996. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3110200458.pdf?documentId=0901e72b81272f74>. Acceso en: 10 abr. 2013.

BARBERO, Ignacio. La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. *In*: GUASCH, Oscar; VIÑUALES, Olga. **Sexualidades, diversidad y control social**. Bellaterra: Edicions Bellaterra, 2003. p. 355-378.

BILBENY, Norbert. La revolución en la ética. Barcelona: Anagrama, 1997.

BLÁNDEZ, Julia; FERNÁNDEZ, Emilia; SIERRA, Miguel Ángel. Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Madrid, v. 2, n. 11, 2007. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>. Acceso en: 2 de feb. 2013.

BOURDIEU, Pierre. Notas provisionales para la percepción social del cuerpo. En: ÁLVAREZ-URÍA (ed.). **Materiales de sociología crítica**. Madrid: La piqueta, 1986. p. 37-56.

CAMPANELLA, S.; CHRYSOCHOOS, A.; BRUYER, R. Categorical perception of facial gender information: Behavioural evidence and the face-space metaphor. **Visual Cognition, East Sussex**, v. 8, n. 2, p. 237-2622001. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13506280042000072>. Acceso en 13 mar. 2013.

CANALES LACRUZ, Inma. **La mirada y el tacto en la expresión corporal: consecuencias pedagógicas y propuesta de intervención**. Saarbrücken: Académica Española, 2011.

CANALES LACRUZ, Inma; LÓPEZ, Cristina. La expresión corporal como escenario de corporeidades. La mirada y su influencia en la imagen corpórea. En: Galo Sánchez et al. (Coords.), **Expresión, creatividad y movimiento**. Salamanca: Amarú, 2003. p. 421-427.

CARDOSO, Fernando Luiz. Corporal self-perception and motor preferences of dance practitioners. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 97-112, 2010. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewArticle/9955>. Acceso en: 10 dic. 2012.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

**Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 169-192, jan/mar de 2014.

FOX, Elaine. The role of visual processes in modulating social interactions. **Visual Cognition, East Sussex**, v. 12, n. 1, p. 1-11, 2005. Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13506280444000067>. Acceso en: 2 sep. 2012.

HANNA, Judith Line. A nonverbal language for imagining and learning: dance education in K-12 curriculum. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 37, n. 8, p. 491-506, 2008. Disponible en: <http://edr.sagepub.com/content/37/8/491.short>. Acceso en: 10 ago. 2012.

HEINEMANN, Klaus. **Introducción a la metodología de la investigación empírica**. Barcelona: Paidotribo, 2003.

IMHOFF, Roland et al. An inkblot for sexual preference: A semantic variant of the Affect Misattribution procedure. **Cognition and Emotion**, East Sussex, v. 25, n. 4, p. 676-690, 2011. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02699931.2010.508260>. Acceso en: 13 oct. 2012.

ISRAEL, Esther; STRASSBERG, Donald. Viewing time as an objective measure of sexual interest in heterosexual men and women. **Archives of Sexual Behavior**, New York, v. 38, n. 4, p. 551-558, 2009. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10508-007-9246-4#>. Acceso en: 12 dic. 2012.

KLOMSTEN, Anne Torhild; MARSH, Herb; SKAALVIK, Einar. Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: a study of gender differences. **Sex Roles**, New York, v. 52, n. 9-10, p. 625-636, 2005. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11199-005-3730-x#page-2>. Acceso en: 2 oct. 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Península, 1980.

PEDRAZA, Zandra. De la educación física y el uso de sí: ejercicios estético-políticos de la cultura somática moderna. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 13-37, 2008. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3042/3346>. Acceso en: 8 nov. 2012.

REBER, Rolf; FLAMMER, August. The development of gender differences in affective expression and in the relationship between mood and achievement-related self-judgments. **European Journal of Psychology of Education**, New York, v. 17, n. 4, p. 377-392, 2002. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03173592#page-1>. Acceso en: 6 nov. 2012.

ROVIRA BAHILLO, Gloria. **La conciencia sensitiva en la formación docente: Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas**. Tesis (doctoral) - Universidad de Lleida, Lleida, 2010. Disponible en: <http://www.thesisred.net/handle/10803/8204>. Acceso en: 7 jul. 2012.

RUIZ-JUAN, Francisco; PIERON, Maurice; ZAMARRIPA, Jorge. Versión española del "Task and Ego orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)" adaptado a Educación Física. **Estudios de Psicología**, Madrid, v. 32, n. 2, p. 179-193, 2011. Disponible en: <http://www.ingentaconnect.com/content/fias/edp/2011/00000032/00000002/art00001>. Acceso en: 9 oct. 2012.

SHEN, Bo et al. Gender and Interest-Based Motivation in Learning Dance. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 4, n. 22, p. 396-409, 2003. Disponible en: [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/A\\_Chen\\_Gender\\_2003.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/A_Chen_Gender_2003.pdf). Acceso en: 3 oct. 2012.

SIERRA ZAMORANO, Miguel Ángel. **La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de educación física**. Tesis (doctoral) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2002.

SOLER, Susana. Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 21, n. 1, p. 31-42, 2009. Disponible en: <http://www.ingentaconnect.com/content/fias/cye/2009/00000021/00000001/art00004>. Acceso en: 12 ene. 2013.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz**. Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 17, n. 4, Oct.2011. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742011000400006>. Acceso en: 12 ago. 2012.

TÁBOAS, María Inés; REY, Ana. Las imágenes de los libros de texto de educación física: percepción y opinión del alumnado. **Tándem**, Barcelona, n. 36, p. 103-111, 2011.

TORRENTS, C. *et al.* Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. **Revista de psicología del deporte**, Palma de Mallorca, v. 20, n. 2, p. 401-412, 2011. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v20n2/19885636v20n2p401.pdf>. Acceso en: 2 jul. 2012.

VIDIELLA, Judit *et al.* Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 93-115, 2010. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/15031/10861>. Acceso en: 23 nov. 2012.

WESTLAND, Gill. Physical touch in psychotherapy: Why are we not touching more? **Body, Movement and Dance in Psychotherapy: An International Journal for Theory, Research and Practice**, Hatfield, v.6, n. 1, p. 17-29, 2011. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17432979.2010.508597>. Acceso en 14 jul. 2012.

Endereço para correspondência

Inma Canales-Lacruz.

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. San Juan Bosco, 7.

50009 Zaragoza

España

Recebido em: 24-04-2013

Aprovado em: 06-12-2013