

REPRODUCCIÓN DE LAS NORMAS DE GÉNERO EN LAS TAREAS ARTÍSTICO-EXPRESIVAS

REPRODUÇÃO DAS NORMAS DE GÊNERO EM TAREFAS ARTÍSTICO-EXPRESSIVAS 

REPRODUCTION OF GENDER NORMS IN ARTISTIC-EXPRESSIVE TASKS 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.151001>

 **Inma Canales-Lacruz*** <bromato@unizar.es>

 **Silvia Lorente-Echeverría*** <silvialorente@unizar.es>

 **Irene Carasol*** <irenecarasol@gmail.com>

* Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.

Resumen: Este artículo analiza y cuestiona los estereotipos de género experimentados por los estudiantes en tareas artístico-expresivas propias de una asignatura de la mención de Educación Física, del grado de Magisterio de Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza –España–. Participaron 56 estudiantes, 26 mujeres y 30 hombres, con una media de edad de 22,30 años. Los testimonios fueron recogidos por vídeos grupales en los que los estudiantes compartían sus experiencias en cuanto a los estereotipos de género vinculados con las sesiones prácticas de la asignatura. Se aplicó el análisis de contenido y se utilizó el software Nvivo 11. Los principales resultados muestran cómo las actividades artístico-expresivas en la Educación Física Escolar perpetúan los roles tradicionales, vinculando a las mujeres con una feminidad enfatizada, mientras que los hombres muestran incompetencia expresiva y competitividad para distinguirse de lo femenino, preservando así la masculinidad hegemónica.

Palabras clave: Educación Física y entrenamiento. Identidad de género. Masculinidad. Feminidad. Danza.

Recibido en: 21 oct. 2025
Aprobado en: 28 jul. 2026
Publicado en: 15 oct. 2026



Este es un artículo publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

1 INTRODUCCIÓN

Las actividades artístico-expresivas son un contenido de la educación física escolar española, distinguiéndose por su carácter expresivo y compromiso emocional (Canales, 2011), vinculado a lo femenino (Garcías de Ves; Beltrán-Garrido, 2024). En este sentido, se convierte en un escenario para exhibir la feminidad enfatizada (Connell, 2003) para deleite de los hombres, convirtiendo a la mujer en objeto para ser mirada y usada (Fort, 2015; Hanna, 2010). Es lo que Bourdieu (2006) denomina como violencia simbólica invisible, que requiere la complicidad de las mujeres para aceptar su rol de subordinación en la jerarquía social. Así, la identidad masculina se experimenta de forma normativa y estable, mientras que la identidad femenina ocupa una posición que puede ser cuestionada, negada y redefinida (Bourdieu, 2006).

La educación física legitima la masculinidad hegemónica porque sus contenidos “deportivizados” – excepto las actividades artístico-expresivas – se centran en la eficacia motriz por su carácter competitivo (Barbero, 1996). Rasgos como la competitividad, fuerza, disciplina o el éxito se asocian a lo masculino (Martín, 2006), impulsando la subordinación de lo femenino (Dempster, 2009) y consolidando un *habitus* (Bourdieu, 2006). Así, la mujer es concebida como la ‘Otra’ subordinada en la jerarquía social (De Beavoir, 2005).

Cuando los individuos adoptan roles de género no acordes con su sexo se generan mecanismos de castración y exclusión (Ramos, 2024). De ahí que los hombres que muestran delicadeza o sensibilidad sean asociados a la homosexualidad por apartarse de la heteronormatividad (Fort, 2015; Gorely; Holroyd; Kirk, 2003), lo que se denomina como masculinidad subordinada (Connell, 2003). La educación física actúa como legitimadora de la homosocialidad (Segato, 2016, según Ranea, 2021), manteniendo una élite masculina sustentada en la virilidad y la competitividad (Ramos, 2024).

La musculatura se asocia a la masculinidad (Vidiella *et al.*, 2010), buscando los varones un cuerpo musculoso como estrategia para impresionar y ejercer dominación, mientras que las mujeres tienden a ocultar su fortaleza física (Gorely; Holroyd; Kirk, 2003). Las mujeres que adoptan comportamientos masculinizados son calificadas despectivamente como “marimachos o chicanos”, lo que Halberstam (2008) denomina como masculinidad femenina. Manifestaciones vergonzosas que se consideran sobras despreciables de la masculinidad dominante, con la finalidad de que la masculinidad de los hombres pueda aparecer como lo verdadero, lo natural (Halberstam, 2008).

Para los propósitos de esta investigación, la identidad corporal no se concibe como una autopercepción psicológica estática ni como una consecuencia biológica del sexo asignado. En consonancia con el giro postestructuralista (Butler, 2014; Halberstam, 2008), la identidad corporal se entiende como una construcción discursiva y una performance continua; es decir, es el modo en que el sujeto habita, significa y visibiliza su propio cuerpo a través del movimiento, respondiendo, negociando o subvirtiendo los significados sexuales que la matriz heteronormativa le impone socialmente. El cuerpo, por tanto, no tiene una identidad, sino que es el lienzo activo donde se encarna y se lee relacionamente el género.

Las actividades artístico-expresivas, como la danza clásica, reproducen normas de género y jerarquías de poder dominante-dominada (Fort, 2015). En los bailes de salón, las mujeres tienen que ser ligeras y sumisas y los hombres dominantes y rudos (Martín; Spencer; Bruce, 2018). De este modo, el baile se asocia a lo femenino y los hombres se muestran incompetentes para no ser considerados afeminados (Forestier; Larsson, 2023). Ante ello, surgen alternativas como el *contact improvisation*, que diluye los roles de dominancia (Hanna, 2010), o la percusión corporal que combina danza, teatro y música, facilitando la participación masculina (Garcías de Ves; Beltrán-Garrido, 2024).

Las tareas de atención plena, denominadas también como *mindfulness* o prácticas motrices introyectivas, son tareas que constituyen el legado de la educación física (Rovira *et al.*, 2014), y en ocasiones, pueden estar integradas en las programaciones del contenido de las actividades artístico-expresivas, más concretamente, en las primeras fases de progresión cuando se les otorgan recursos a los estudiantes para desinhibirse y poder desarrollar los procesos creativos (Canales, 2011). Debido a su carácter exploratorio y normalmente individual, estimulan el auto-conocimiento a través de la práctica consciente de actividades como la respiración, meditación, yoga, tai chi, etc., desvinculándose con un estereotipo de género, presentándose como espacios más neutros en términos de identidad de género (Rovira *et al.*, 2014).

El comportamiento práxico de los estudiantes en las tareas artístico-expresivas suele reflejar las tensiones de la socialización de género tradicional. Si bien no se trata de un determinismo biológico derivado del sexo, las investigaciones muestran tendencias donde quienes se alinean con la feminidad enfatizada suelen manifestar una mayor expresividad, naturalidad y fluidez; por el contrario, quienes se alinean con la masculinidad hegemónica tienden a ser percibidas como toscas y rudas (Canales-Lacruz; Rey-Cao, 2014). Desde la perspectiva de Bourdieu (2023), los contextos culturales operan como espacios de distinción social; por ello, los escenarios considerados tradicionalmente femeninos desencadenan estrategias de diferenciación corporal en los varones que buscan validar su masculinidad normativa frente al grupo de pares, evitando corporalidades que desafíen la heteronormatividad.

En las tareas visuales – tales como mirada por parejas, o varias personas observan a una sola, etc –, se destaca que la interacción visual entre quienes performan una masculinidad hegemónica tiende a canalizarse a través de la oposición y al reto (Canales-Lacruz; Rey-Cao, 2014), operando como un indicador de carácter competitivo vinculado históricamente a los mandatos hegemónicos (Connell, 2003). Asimismo, las tareas con interacción táctil interpersonal desencadenan dinámicas complejas según las expectativas de género cruzadas. En estos escenarios los varones suelen manifestar temor a dañar a las mujeres en tareas que requieren echar el peso total o parcialmente, mientras que las mujeres expresan cierta turbación por contactar con algunas zonas corporales que consideran embarazosas con sus compañeros varones (Canales-Lacruz; Rey-Cao, 2014). No obstante, estas respuestas no deben entenderse como patrones fijos derivados del sexo de los participantes, sino como corporalidades habitadas desde las tensiones de la matriz

heteronormativa, las cuales coexisten con procesos de negociación y resistencia en el espacio pedagógico (Butler, 2014).

En definitiva, surgen alternativas pedagógicas como el *contact improvisation*, que diluye los roles tradicionales de dominancia al basarse en el diálogo corporal espontáneo y el soporte mutuo compartido (Hanna, 2010), o la percusión corporal que hibrida danza, teatro y música, facilitando la participación masculina desde códigos alejados de la homofobia internalizada (Garcías de Ves; Beltrán-Garrido, 2024). Estas manifestaciones demuestran que las prácticas artístico-expresivas no operan bajo un determinismo inmutable, sino que constituyen espacios de frontera potencialmente subversivos en la escuela. Si bien la literatura científica describe el riesgo latente de reproducir normas de género tradicionales en un área que históricamente ha legitimado la masculinidad hegemónica, desde una perspectiva postestructuralista (Butler, 2014), estas tareas se configuran también como fisuras políticas y pedagógicas. Al no estar el género fijado a una esencia biológica sino a una *performance* reiterada, las prácticas artísticas ofrecen al alumnado la posibilidad de negociar sus corporalidades, desestabilizar la matriz heteronormativa y habitar las fronteras de la identidad a través de la creatividad y la disidencia motriz.

Sin embargo, la necesidad de construir este orden alternativo en la escuela no implica que sea inédito en la realidad social; prácticas corporales disidentes como la cultura *Ballroom* constituyen ejemplos históricos de desestabilización comunitaria de las normas de género (Bailey, 2022). El desafío estriba en que los contenidos programáticos de la educación física escolar suelen encontrarse objetivados en prácticas tradicionales (Bailey, 2022) que omiten estas expresiones discrepantes, lo que, previsiblemente, clausura los espacios de frontera escolares y contribuye a la reiteración de los estereotipos discutidos.

Ante ello, el objetivo general de la investigación es analizar los estereotipos de género experimentados por los estudiantes en las tareas artístico-expresivas, evidenciando su impacto en la construcción de la identidad corporal y promoviendo reflexiones que contribuyan a su transformación. Los objetivos específicos son: a) Analizar los estereotipos de género vinculados con la propia identidad corporal; b) Analizar los estereotipos de género vinculados con las tareas artístico-expresivas; y c) Analizar los estereotipos de género vinculados con la identidad corporal de los demás.

2 MÉTODO

El estudio se planteó desde un enfoque socio-crítico (Rey, 2014) con el propósito de desentrañar, cuestionar y transformar las estructuras de poder y los estereotipos de género vinculados.

2.1 PARTICIPANTES

La población objeto de estudio fueron estudiantes de la asignatura Actividades físicas artístico-expresivas de la mención de Educación Física del grado de Magisterio

de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, España. El criterio de selección aplicado fue la asistencia a más del 80% de las sesiones prácticas de la asignatura para poder tener una visión integral del proceso. Se excluyeron cuatro estudiantes por el criterio mencionado, siendo la muestra, intencionada y de carácter no aleatorio, de 56 participantes, 26 mujeres y 30 hombres con una media de edad de 22.30 años.

Sólo tres participantes, un hombre y dos mujeres, tenían experiencia extra-escolar en el ámbito de las actividades artístico-expresivas – danza contemporánea y/o ballet –.

2.2 INSTRUMENTOS

La percepción de los estudiantes se recogió a través de la grabación en vídeo en debates sin moderador/a en la que debían de expresar su opinión de la experiencia sobre los estereotipos de género en las sesiones prácticas de la asignatura.

Estos debates grupales – 5-7 estudiantes – grabados estaban vinculados con un proyecto de la asignatura denominado “Agitando el avispero de género”, teniendo un peso en su calificación – apto o no apto – por la participación en dicho debate. De manera previa al debate escribieron un diario de forma individual sobre las cinco primeras sesiones prácticas de la asignatura, reflexionando sobre los estereotipos de género vinculados con las actividades artístico-expresivas. A lo largo del citado proyecto se incluyeron contenidos teóricos sobre dicha temática, asociándolos con la educación física, con el deporte y las actividades físicas artístico-expresivas. Hubo un total de nueve grupos creados libremente, cinco de los nueve grupos fueron mixtos, tres grupos constituidos sólo por hombres y uno sólo por mujeres.

Una vez transcritos los debates se utilizó el análisis de contenido para analizarlos. Se empleó un sistema de categorías – adaptado de Canales-Lacruz y Lorente-Echeverría (2024).

Tabla 1 - Sistema de categorías

1. Experiencia estereotipos de género en AFAE	1.1. Estereotipos de género vinculados con la propia identidad corporal	1.1.1. Auto-percepción masculina
		1.1.2. Auto-percepción femenina
		1.1.3. Auto-percepción neutra
	1.2. Estereotipos de género vinculados con las tareas artístico-expresivas	1.2.1. Tareas femeninas
		1.2.2. Tareas masculinas
		1.2.3. Tareas neutras
	1.3. Estereotipos de género relacionados con la identidad corporal de los demás	1.3.1. Interacción con mujeres
		1.3.2. Interacción con hombres

Fuente: elaboración propia

Nota aclaratoria sobre los descriptores identitarios: al abordar el análisis y la discusión de los hallazgos, y en estricta consonancia con el enfoque postestructuralista adoptado, se asume que los términos de "hombres", "mujeres", "varones" o "compañeras" no operan aquí como esencias biológicas ni determinismos identitarios fijos. Siguiendo a Butler (2014), el género y el sexo no son sustancias, sino construcciones discursivas

producidas y reguladas dentro de una matriz heterosexual de poder. Por lo tanto, el uso de estos descriptores en el texto responde exclusivamente a una necesidad metodológica para mapear cómo el propio alumnado —socializado en discursos normativos— actualiza, performa y habita dicha matriz binarizada dentro del contexto escolar. Las distinciones presentadas no validan el esencialismo, sino que exponen, precisamente, cómo los cuerpos de los participantes son inscritos y constreñidos por los significados sexuados institucionales que la teoría queer busca desestabilizar.

2.3. PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se efectuó tras la realización de las cinco primeras sesiones prácticas de la asignatura. Dichas sesiones estaban englobadas en la fase de exploración (Canales, 2011), fundamentándose en el descubrimiento de las posibilidades motrices y la desinhibición en las tareas. Las tareas fueron jerarquizadas según su compromiso emocional utilizando el criterio de interacción visual: tareas con ausencia visual; tareas con ausencia visual del observador/a y tareas con presencia visual (Canales, 2011).

Una vez transcritos los debates se organizó el proceso en tres fases: pre-análisis, explotación del material y tratamiento e interpretación de datos (Bardin, 2002).

En la fase pre-análisis se adaptó el sistema de categorías (Canales-Lacruz; Lorente-Echeverría, 2024). Para ello, se añadió una tercera categoría vinculada con las atribuciones de género a las tareas artístico-expresivas abordadas en la asignatura – identificada en el sistema con el código 1.2.–. Con este borrador se realizó una prueba de concordancia con investigadoras independientes con una sub-muestra del 30%, obteniendo un índice de *Kappa* de Cohen de 0.814. Tras esta prueba se eliminaron los indicadores en los que no se codificó ninguna referencia, más concretamente, tres indicadores de la categoría 1.1. Estereotipos de género vinculados con la propia identidad – los relacionados con la creencia de lo que perciben los demás sobre uno mismo – y un indicador de la categoría 1.3. Estereotipos de género vinculados con la identidad corporal de los demás – el indicador que recogía las referencias asociadas a la falta de condicionamiento de los demás según su sexo –.

En la explotación del material se codificaron las transcripciones de forma consensuada por el equipo de investigación. Para el tratamiento e interpretación de los resultados se utilizó el programa informático QSR-Nvivo 11, el cual, generó un informe compilando las referencias de cada uno de los indicadores¹. Se extrajeron unidades de contenido ilustradas con los testimonios más significativos – garantizando el anonimato de los participantes – que han servido para interpretar los resultados. Dicho proceso de identificación de las unidades de contenido requirió de dos o tres rondas utilizando el método deductivo.

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón – España – CEICA (C.P.-C.I. PI21/076). Se obtuvo el consentimiento informado de todos los sujetos involucrados en el estudio.

¹ Los informes están disponibles en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14723604>.

3 RESULTADOS

Estereotipos de género vinculados con la propia identidad corporal – categoría 1.1.–.

En esta categoría se recogieron los testimonios que detallaron la auto-percepción corporal vinculada con lo femenino, masculino y género neutro, englobados en tres indicadores: 1.1.1. Auto-percepción femenina; 1.1.2. Auto-percepción masculina; y 1.1.3. Auto-percepción neutra. Los dos indicadores primeros englobaron tanto los testimonios que lo vinculaban o desvinculaban con el género correspondiente, es decir, testimonios como “no me he sentido masculino/a” se codificó en el indicador 1.1.1. Auto-percepción masculina, y de la misma manera, las frases “no me he sentido femenino/a” se codificó en el indicador 1.1.2. Auto-percepción femenina.

Algunas mujeres se sintieron masculinas – cuatro referencias – porque consideraron que tenían más fuerza que el resto de mujeres: “Me he sentido como más masculina porque al final yo que iba con María, era como que tenía más fuerza” (Grupo I). Otra referencia que detalló su comodidad ante su masculinidad fue cuando “[...] no tuve que salir de mi zona de confort [...] porque yo siempre he estado más cómoda con los roles masculinos en general porque no tengo mucha gracia moviéndome” (Grupo D). Y otra mujer explicó que “al haberle tocado con chicos [...] sentía como presión a cumplir los roles masculinos, y decía, es que claro yo no voy a ser igual de masculina que Tomás o Sergio” (Grupo D). No hubo ninguna frase negando la masculinidad por parte de las mujeres participantes.

Con respecto a la auto-percepción femenina de las mujeres participantes, seis referencias detallaron la incomodidad percibida por no sentirse femeninas porque su físico no cumplía con el estereotipo: “[...] es una inseguridad básicamente, porque sentía como que mi físico es menos femenino” (Grupo D), o porque no podían imitar el movimiento de sus compañeras: “[...] me tocó seguir a María y como se suele asociar los movimientos de baile bien hechos con lo femenino, pues me sentí menos femenina que ella porque mis habilidades de baile no eran las mismas que las suyas” (Grupo D). Por el contrario, dos referencias afirmaron su condición femenina “pues a la hora de hacer los movimientos los haces como más bonitos, más estéticos” (Grupo H).

Hubo 13 referencias que describieron la auto-percepción masculina de los hombres participantes, otorgándole características a su masculinidad como de competitividad y de rudeza: “[...] era de imitar la pose que te hacía el otro, entonces a mí se me puso el compañero hacer una pose de calistenia. Entonces me sentí competitivo, en ese momento de querer demostrarle que yo también sabía hacerla. [...] ahí me estoy sintiendo masculino” (Grupo B).

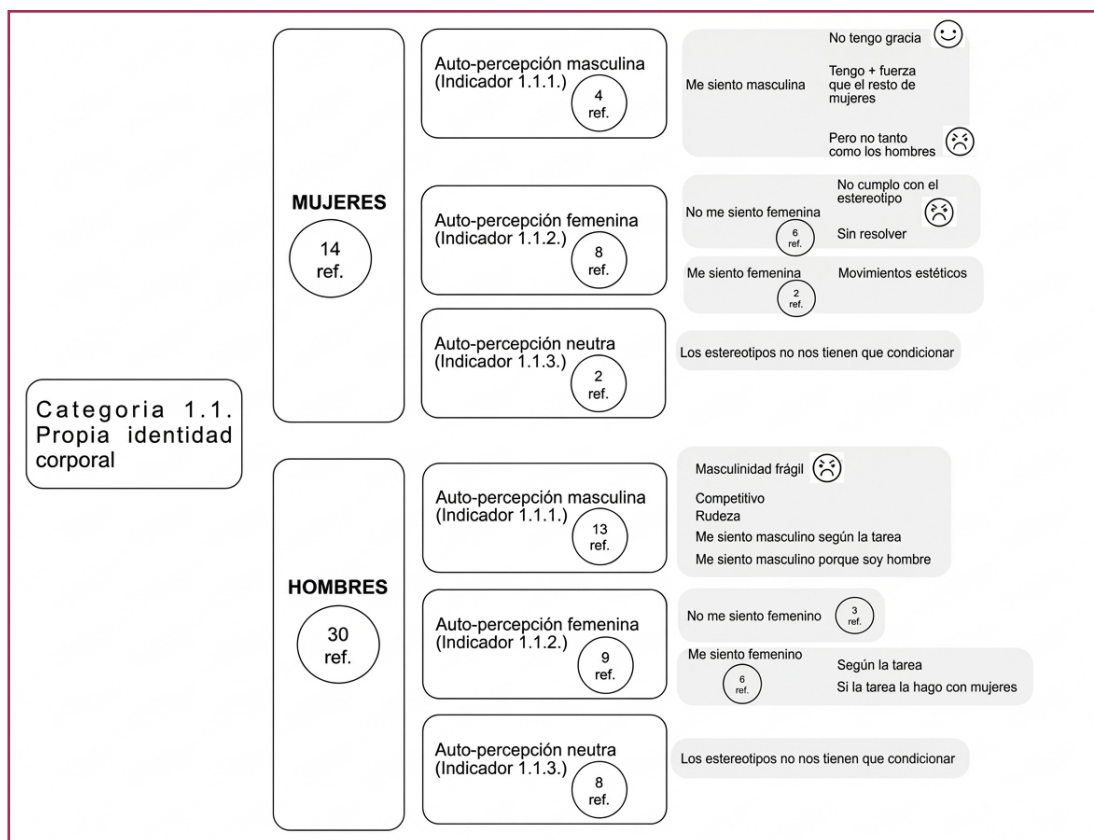
Hubo varios testimonios que se vincularon a la masculinidad por el hecho de ser hombres o por realizar movimientos que consideraron masculinos y es “que cuando había que hacer movimientos más rectilíneos quizá me sentía un poco más masculino porque asocié pues lo recto a lo firme, a lo masculino” (Grupo F). Tan sólo una referencia que describió su incomodidad porque “va ligada a la masculinidad frágil

[...] mi incomodidad la intentaba vincular a sentirme masculino o no” (Grupo A). No hubo ninguna frase negando la masculinidad por parte de los hombres participantes.

Siguiendo con los hombres, de las nueve referencias vinculadas con la auto-percepción femenina tres de ellas se desvincularon del sentir femenino a pesar de que los movimientos realizados los considerasen femeninos: “[...] yo tampoco me sentí femenino, sí que entiendo que los movimientos libres y circulares son más femeninos, pero en la práctica tampoco me sentí así” (Grupo G). Las otras seis referencias detallaron su femineidad asociada a la tarea realizada porque “[...] me he sentido femenino más que nada porque el baile siempre lo hemos asociado al género femenino” (Grupo H).

Para finalizar con la categoría, el indicador 1.1.3. Auto-percepción neutra recibió diez referencias, dos de mujeres y ocho de hombres. Todos los testimonios establecían la falta de vínculo con un género u otro, ya sea de forma general a lo largo de la experiencia o de forma puntual en tareas como de “[...] respiración de encontrarse uno mismo, de relajarse y tal, y por mi parte no me encontraba de cara a ningún género [...] lo que tenía que salir en el momento” (Grupo C).

Figura 1 - Mapa resumen de la categoría 1.1. Estereotipos de género vinculados con la propia identidad corporal.



Fuente: elaboración propia.

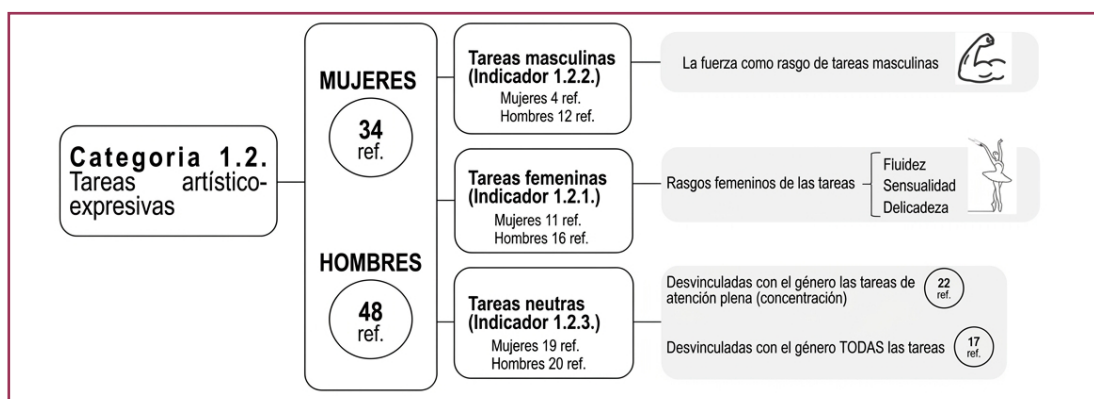
Estereotipos de género vinculados con las tareas artístico-expresivas – categoría 1.2.–.

En esta categoría se codificaron las referencias que describían la existencia o inexistencia de estereotipos de género en las tareas artístico-expresivas. También

tenía tres indicadores: 1.2.1. Tareas femeninas; 1.2.2. Tareas masculinas; y 1.2.3. Tareas neutras.

En la figura 2 se pueden comprobar los principales resultados de la presente categoría. Lo más significativo fue que a pesar de que el indicador 1.2.3. Tareas neutras fue el más referenciado – 39 referencias, el 23,9% del total de todos los indicadores –, tan sólo 17 referencias de las 39 que lo integraron consideraron de forma general a las tareas artístico-expresivas desvinculadas del género, y es que “[...] no hay actividades ligadas a masculinidad o feminidad, sino que se trata más de los resultados que se esperan, o sea, yo creo que hay unas expectativas” (Grupo A). El resto de las 22 referencias que fueron codificadas en este indicador detallaron que sólo eran neutras las tareas de atención plena – realizadas en ausencia visual como por ejemplo las tareas de respiración –, considerando que eran ajenas al género porque se centraban en uno mismo/a: “Yo creo que son neutras, que es más el conocerte a ti mismo [...] no les veía género ninguno” (Grupo A).

Figura 2 - Mapa resumen de la categoría 1.2. Estereotipos de género vinculados con las tareas artístico-expresivas.



Fuente: elaboración propia.

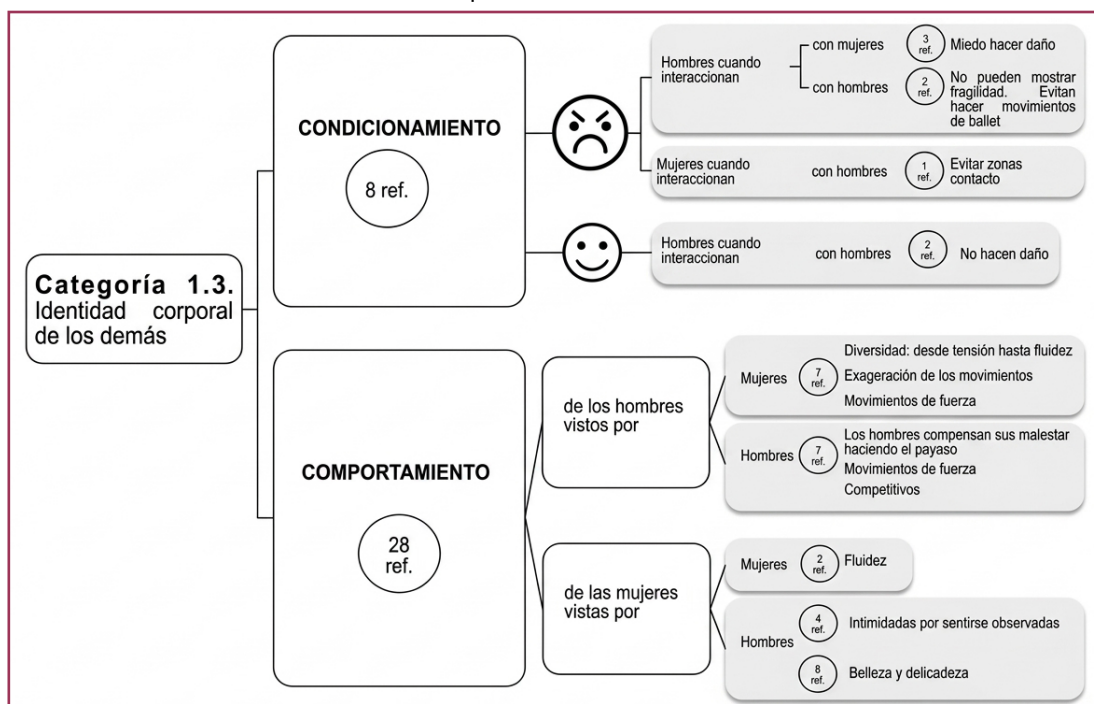
En 27 referencias – 32,9% de la categoría – valoraron que las tareas que incluían el baile o movimientos asociados a la música se relacionaban con lo femenino, siendo la fluidez, la sensualidad y la delicadeza los rasgos característicos de los movimientos femeninos: “[...] me parecían como movimientos más sensuales que pueden hacer más las mujeres que los hombres” (Grupo I). Por su parte, 16 referencias describieron algunas tareas artístico-expresivas como masculinas porque se caracterizaban por el uso de la fuerza como en la tarea de ‘El muro’: “[...] la he asociado más a lo masculino, pero porque había que ejercer fuerza o tensión, yo creo que son cualidades que se atribuyen más pues a lo masculino” (Grupo H). En este caso, se debe distinguir que la consideración de masculino se realizaba de forma concreta para algunas tareas y no de forma general al total de su conjunto como se efectuó con la consideración femenina del indicador 1.2.1. Tareas femeninas.

Estereotipos de género vinculados con la identidad corporal de los demás – categoría 1.3.–.

En esta categoría se codificaron las referencias que describían la existencia o inexistencia de estereotipos de género vinculados con la identidad corporal de los

demás, incluyendo tanto la percepción de la identidad corporal de los demás como el condicionamiento experimentado a partir de la interacción en las tareas según las identidades de género de las personas participantes – entendidas estas como categorías performativas, en consonancia con la nota aclaratoria del apartado del método –. Tenía dos indicadores: 1.3.1. Interacción con mujeres y 1.3.2. Interacción con hombres.

Figura 3 - Mapa resumen de la categoría 1.3. Estereotipos de género vinculados con la identidad corporal de los demás.



Fuente: elaboración propia.

Había ocho referencias que definían el condicionamiento experimentado, seis de forma restrictiva y dos de forma positiva. Tres referencias de hombres detallaron que tenían miedo por dañar a sus compañeras en tareas en las que se requería echar el peso: “[...] cuando pasabas por encima de chicas por ‘El rodillo’, pasabas con cuidado de no hacerles daño” (Grupo F). Son dos referencias procedentes también de hombres cuando interaccionaron con otros hombres que se sintieron condicionados porque no podían mostrar debilidad o prescindir de realizar algunos movimientos – por ejemplo, los vinculados al ballet –:

Me tocó con Carlos, intenté que no me derrumbara porque sí me llega a tirar sería como un signo de debilidad [...] Al hombre se le impone que debe ser una persona fuerte, que no puede llorar, no se le puede derrumbar, tiene que estar siempre firme (Grupo E).

Este mismo condicionamiento negativo – dos referencias – también fue compartido por mujeres cuando realizaron con hombres tareas de tacto interpersonal en el que tenían que rozar determinadas zonas corporales: “[...] así coincidiera mi espalda con vuestra espalda para rozar lo mínimo posible” (Grupo F). Tan sólo hubo dos referencias que describieron el condicionamiento positivo de algunos hombres

cuando realizaron las tareas de tacto interpersonal con otros hombres, y es que “no hay ningún momento en que le pueda hacer daño” (Grupo C).

Las 28 referencias restantes de esta categoría describieron el comportamiento de los demás en las sesiones prácticas de la asignatura. Siete referencias de mujeres explicaron la diversidad de algunos comportamientos de los hombres, desde la tensión e incomodidad, a la fluidez de otros, la exageración de algunos movimientos para parecer femeninos y movimientos asociados a la fuerza: “[...] exageran los movimientos para hacerlos como más femeninos” (Grupo D). Por su parte, otras siete referencias de hombres que reseñaron el comportamiento de sus compañeros destacando los movimientos asociados a la fuerza, al carácter competitivo y cómo se compensaba el malestar realizando movimientos grotescos: “Entonces eso es un estereotipo que estamos asociando a lo masculino, que es que tiene que ser competitivo y demostrar que es el mejor” (Grupo B). La fluidez fue el rasgo que utilizaron algunas mujeres – dos referencias – para asociar los movimientos de sus compañeras, y es que “a las chicas se nos veía fluir mucho más con la música” (Grupo F). En ese mismo sentido, ocho referencias de hombres puntualizaron el deleite al percibir la belleza y estética de los movimientos de sus compañeras: “Entiendo también que las chicas tienden a ser más detallistas, entonces muchos de los ejercicios que hacían eran más lineales y más bonitos, más estéticos” (Grupo H). Sin embargo, cuatro referencias procedentes de hombres precisaron la incomodidad percibida en sus compañeras en las tareas de mirada: “[...] después me sentí un poco incómodo por esa persona porque pensé que igual la estaba intimidando, cohibiendo [...] El rol del hombre siempre ha sido como de agresivo, imponente...” (Grupo C).

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación constataron en los testimonios de los participantes la reproducción de las normas de género en las tareas artístico-expresivas. Más concretamente, el primer objetivo específico, centrado en el análisis de los estereotipos de género vinculados con la propia identidad corporal, ha corroborado la existencia de un estereotipo de género binario y vinculado con la masculinidad hegemónica de la educación física (Vidella *et al.*, 2010). De esta manera, la mayoría de las mujeres participantes que practicaban o habían practicado – federadas o no – algún tipo de deporte colectivo mostraron una identidad corporal vinculada con la masculinidad femenina (Halberstam, 2008) en la realización de tareas artístico-expresivas asociadas con la feminidad (Garcías de Ves; Beltrán-Garrido, 2024).

La masculinidad femenina – la masculinidad experimentada por mujeres – (Halberstam, 2008) se registró cuando las propias participantes mujeres describían su falta de delicadeza y estética en la realización de las tareas, e incluso, cuando sentían que su masculinidad no era la verdadera por no ser hombres sexuados. De este modo, estos testimonios coinciden con Halberstam (2008) cuando establece que se experimenta la masculinidad femenina como un residuo de la masculinidad dominante, exclusiva de los hombres sexuados.

En los testimonios de los participantes varones del presente estudio se identificó su identidad masculina reflejada sobre todo en las tareas distinguidas por la fuerza. Dicha masculinidad describía el arraigo sobre la competitividad, la fortaleza física (Martín, 2006) y la musculatura con finalidades de dominación y no estéticas (Gorely; Holroyd; Kirk, 2003). En este sentido, algunos testimonios de hombres identificaron su desvinculación con la identidad femenina por su incompetencia en este tipo de tareas, confirmando, por tanto, que el estereotipo de la masculinidad se construye en oposición a lo expresivo y debe mostrar torpeza en la realización de tareas artístico-expresivas (Forestier; Larsson, 2023), distanciándose de los contextos que consideran femeninos (Bourdieu, 2023). Opuestamente, algunos testimonios admitieron una masculinidad frágil porque sus comportamientos práxicos se alejaban de las exigencias de la homosocialidad (Fort, 2015; Gorely; Holroyd; Kirk, 2003), aunque no se pueden considerar esas definiciones dentro de lo que Connell (2003) acuña como masculinidad subordinada. Y es que la homosocialidad (Segato, 2016, según Ranea, 2021) es un mecanismo que evalúa la virilidad de los hombres, exigiendo fortaleza tanto física como emocional (Missé, 2024).

Las mujeres y los hombres participantes de la presente investigación negaron su feminidad, pero no su masculinidad. Estos resultados evidenciaron que mientras las mujeres pueden negar su feminidad pero no su masculinidad, los hombres rechazan la feminidad, reafirmando por lo tanto su masculinidad (Connell, 2003). Se sugiere un posicionamiento desigual en la construcción social de género y en sus discursos, ejerciendo una violencia simbólica en el que las mujeres aceptan su rol de subordinación en la jerarquía social (Bourdieu, 2006). La masculinidad es un estándar incuestionable (Ramos, 2024), mientras que la feminidad es susceptible de ser negada o redefinida según las necesidades del contexto (Bourdieu, 2006).

La identidad corporal de los participantes fue supeditada en función de la comparación con los demás. Las mujeres reconocieron su falta de feminidad frente a otras compañeras consideradas más femeninas, o su falta de masculinidad frente a sus compañeros por ser hombres, resultando estos discursos posicionamientos subordinados y de aceptación arraigados en la construcción social de género (Bourdieu, 2006). Mientras que los hombres respondieron con competitividad y reto cuando percibieron la superioridad del otro – solo fueron motivo de provocación comportamientos de hombres y no de mujeres –, manifestándose la homosocialidad (Segato, 2016, Ranea, 2021) que construye la masculinidad a través de la rivalidad y de la demostración de superioridad (Connell, 2003; Ramos, 2024).

El segundo objetivo específico estuvo relacionado con los estereotipos de género atribuidos a las tareas artístico-expresivas. Se confirmó en los testimonios de los participantes de la presente investigación la consideración femenina de las tareas porque requieren delicadeza, sensualidad y fluidez, características de la expresividad y del compromiso emocional que las distinguen (Canales, 2011) del resto de contenidos “deportivizados” de la educación física fundamentados en la eficacia motriz (Barbero, 1996). A pesar de la asociación con lo femenino algunas tareas, las que requirieron fuerza para su ejecución, fueron consideradas masculinas (Vidella *et al.*, 2010). Y las tareas denominadas de atención plena – respiración, meditación, yoga, etc. – que

formaron parte del programa de intervención del presente estudio fueron catalogadas como neutras en cuanto al estereotipo de género porque lo asociaron con el auto-conocimiento y la exploración individual (Rovira *et al.*, 2014).

El tercer objetivo específico de la presente investigación se centró en los estereotipos de género vinculados con la identidad corporal de los demás. Los resultados se dividieron en los testimonios que detallaron el propio condicionamiento en negativo y/o en positivo desencadenado por la interacción con los demás según su sexo, y la descripción del comportamiento práxico de los demás.

En cuanto al condicionamiento en negativo los hombres relataron la incomodidad por dañar a sus compañeras en tareas que requerían echar peso, mientras que las mujeres prescindieron de añadir referencias que describiesen el posible temor a sentirse aplastadas (Canales-Lacruz; Rey-Cao, 2014). En este sentido, los participantes hombres de la presente investigación consideraron a sus compañeras débiles y destinatarias de una protección paternalista. Este hallazgo entabla un diálogo directo con De Beauvoir (2005), al evidenciar cómo el imaginario del alumnado sigue construyendo a la mujer bajo la categoría del 'Otro': un ser subordinado cuya supuesta vulnerabilidad física es utilizada discursivamente para justificar la posición de dominación y el rol protector del varón. De este modo, la supuesta necesidad de amparo percibida en las tareas motrices no opera como un cuidado neutro, sino como una estrategia sutil que perpetúa la asimetría en la jerarquía social.

La inexistencia de testimonios de participantes mujeres que confirmasen esa supuesta debilidad refrendan la continua transgresión de las normas que realizan debido a su histórico motriz vinculado a la masculinidad hegemónica, ratificando que los obstáculos se deben al estereotipo femenino y no así a las limitaciones físicas por ser mujer (Martín, 2006). En esta misma línea, corroboraron esta consonancia de la fortaleza y la dominación con lo masculino (Vidella *et al.*, 2010) las referencias de algunos hombres que describieron la preferencia de realizar tareas de interacción táctil interpersonal con compañeros de su mismo sexo porque así no tuvieron temor por aplastarlos (Canales-Lacruz; Rey-Cao, 2014).

Siguiendo con las tareas de interacción táctil interpersonal y el condicionamiento que supusieron, las mujeres participantes manifestaron su incomodidad cuando interaccionaron con hombres por la posibilidad de que les tocasen zonas corporales que consideraban embarazosas (Canales-Lacruz; Rey-Cao, 2014). Sin embargo, no hubo referencias procedentes de hombres que manifestasen su turbación por ser rozados en alguna zona comprometida por sus compañeras. Así pues, estos resultados pueden estar vinculados con el rol de subordinación que adoptan las mujeres, las cuales, se sienten objetos para ser usados para deleite de los hombres (Fort, 2015; Hanna, 2010). El último de los condicionamientos, también negativo, procedente de los participantes hombres se refería a la incomodidad suscitada por mostrar fragilidad delante de sus iguales masculinos. Este condicionamiento negativo adoptó una de las posibles formas de la homosocialidad (Segato, 2016, según Ranea, 2021), la cual, es un ajuste de las conductas que se consideran inapropiadas para

ser un hombre (Ramos, 2024), la denominada masculinidad subordinada (Connell, 2003). Los hombres deben hacer apología del éxito como brújula biográfica de la masculinidad, siendo el Norte el poder y la admiración (Ramos, 2024).

La segunda parte de este tercer objetivo específico, la referida a la descripción del comportamiento práxico de los demás según su sexo, estableció de nuevo un proceder esperado según los estereotipos de género, y es que las tareas artístico-expresivas son un escenario de la feminidad enfatizada. De esta manera, las conductas motrices de las mujeres fueron dibujadas con fluidez, expresividad y naturalidad, mientras que las de los hombres se distinguieron por la fortaleza física (Canales-Lacruz; Rey-Cao, 2014). Más concretamente, las mujeres utilizaron el término de fluidez para describir la conducta motriz de sus compañeras, mientras que los hombres la asociaron con belleza y delicadeza. Esta diferenciación semántica constata como el *habitus* modela la percepción y el comportamiento de los individuos, estableciendo una brecha de género (Bourdieu, 2006). Así pues, el concepto de fluidez sugiere una visión más técnica y dinámica, mientras que el de belleza y delicadeza se aproximan a una visión estilizada y pasiva, en la cual, la mujer se convierte en objeto para ser contemplado por el hombre (Fort, 2015; Hanna, 2010). En esta misma línea, algunos hombres describieron la incomodidad percibida en sus compañeras en las tareas visuales por sentirse intimidadas por los compañeros varones. Estos testimonios de intimidación visual no fueron ratificados en las declaraciones de las mujeres participantes del presente estudio.

También se corrobora el continuo ajuste de las conductas de los hombres para alejarse de la fragilidad (Ranea, 2021) utilizando lo grotesco para ocultar su malestar ante las propuestas expresivas. El carácter competitivo, atribución asociada a la masculinidad (Connell, 2003) fue descrita por los participantes hombres sobre el comportamiento práxico de los propios hombres, no así por parte de las participantes mujeres. De esta manera, los hombres pueden sentir la necesidad de reafirmar su masculinidad manifestando una postura competitiva en esos contextos expresivos para distanciarse de lo femenino (Bourdieu, 2023).

A lo largo de los testimonios se pudo legitimar la jerarquía de poder dominante-dominada (Fort, 2015) en las tareas artístico-expresivas, reproduciéndoles la ligereza de las mujeres y la rudeza de los hombres (Martín; Spencer; Bruce, 2018). Algunas investigaciones pretenden romper con la segregación de género incorporando contenidos como el *contact improvisation* porque establece un diálogo de pesos diluyendo los roles de dominancia clásicos en los que el hombre es el porteador de la ágil mujer (Hanna, 2010). E incluso, se incluye la técnica de percusión corporal que consiste en percutir diferentes partes corporales para generar sonidos y ritmos para motivar a los estudiantes varones en su participación expresiva (Garcías de Ves; Beltrán-Garrido, 2024). Además de los esfuerzos de esa descomposición de la segregación de roles incorporando diferentes técnicas que puedan ser consideradas masculinas para motivar la integración inclusiva, se considera oportuno abrir una reflexión para contemplar otro tipo de orden simbólico alternativo al vigente. En este sentido, proyectos como el desarrollado en la presente investigación, “Agitando el avispero de género”, pueden ofrecer a los estudiantes un escenario de práctica

reflexiva para superar jerarquías sociales, aceptando otros patrones más fluidos (Forestier; Larsson, 2023).

Para ello, se parte de las ideas de Butler (2014) para cuestionar las ideas preconcebidas de que género, identidad y sexo no son naturales, si no, que son construidas culturalmente, formulando un género performativo que se experimente con las prácticas motrices impulsadas. En consecuencia, el significado sexuado del cuerpo, que siempre se ha instalado como medio pasivo inscrito a una fuente cultural, debe ser comprendido como un medio activo que se desvincule de cualquier atribución externa (Butler, 2014).

A modo de conclusión, los hallazgos de la presente investigación sugieren que, en el contexto específico estudiado, las actividades físicas artístico-expresivas operaron como un contenido de la educación física escolar que legitima la feminidad enfatizada y, por lo tanto, mantiene la jerarquía dominante-dominada, situando provisionalmente a las mujeres en el rol pasivo de objeto mirado para el deleite de los hombres.

Los resultados de la presente investigación han corroborado que las mujeres que experimentan este tipo de tareas deben de reproducir las normas de género y mostrarse delicadas, sumisas y estéticamente bellas, y, por el contrario, si su intervención motriz se desajusta a dicho patrón, experimentan una masculinidad femenina que en muchos casos les ocasiona frustración. Contrariamente, aquellas mujeres que han estado vinculadas a deportes considerados masculinos como el fútbol, conviven con una masculinidad femenina que les hace experimentar las tareas artístico-expresivas como un espacio hostil en el que constatar su falta de feminidad. De la misma manera, los hombres muestran comportamientos motrices incompetentes a las propuestas expresivas para cumplir las exigencias de la homosocialidad, adhiriéndose a la competitividad y a la fortaleza física y emocional. Si se alejan de dichos requerimientos viriles se adscribirán a la masculinidad subordinada, la cual, es opuesta a la heteronormatividad.

No obstante, es imperativo evitar generalizaciones deterministas sobre este bloque de contenidos; si bien en esta experiencia concreta se reprodujeron lógicas normativas, la literatura demuestra que las prácticas artístico-expresivas poseen una naturaleza abierta que también las configura como 'espacios de frontera' con un alto potencial para subvertir las jerarquías de género cuando se abordan desde pedagogías críticas.

De ahí que, es fundamental reconocer que la educación física escolar perpetúa la masculinidad hegemónica y la feminidad enfatizada, y, por lo tanto, es necesario plantear plataformas de reflexión para que los estudiantes en este tipo de prácticas artístico-expresivas puedan experimentar sus cuerpos sexuados y reflexionar sobre sus identidades corporales performatizadas, desnaturalizando y cuestionando la dicotomía: masculino/femenino. Entendiendo que el género no es un atributo ni una esencia, sino una secuencia de actos performativos reiterados en el interior de un marco regulatorio altamente rígido (Butler, 2014), la intervención motriz característica de las tareas artístico-expresivas no debe ser entendida como un medio para proponer

un género alternativo. Más bien, al exigir una actitud activa a través del hacer corporal, este bloque de contenidos se configura como una oportunidad pedagógica para interrumpir la lógica normativa. De este modo, la práctica motriz permite al alumnado cuestionar en acto esas normas corporales impuestas, abriendo fisuras en la matriz heterosexual de poder mediante la experimentación de performances disidentes y relacionales.

REFERENCIAS

- BAILEY, Marlon M. Performance as intervention. Ballroom culture and the politics of HIV/AIDS in Detroit. In: STRYKER, Susan; MCCARTHY, Dylan (ed.). **The transgender Studies Reader Remix**. London: Routledge, 2022. p. 1-15.
- BARBERO, José Ignacio. Cultura profesional y currículo (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. **Revista de Educación**, n. 311, p. 13-49, 1996. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fac71287-eebf-4a3d-9430-7ed9204f0c68/re3110200458-pdf.pdf>. Consultado en: 20 sept. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **La dominación masculina**. Barcelona: Anagrama, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinción: criterio y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus, 2023.
- BUTLER, Judith. **El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad**. Barcelona: Paidós, 2014.
- CANALES, Inma. **La mirada y el tacto en la expresión corporal: consecuencias pedagógicas y propuesta de intervención**. London: Editorial Académica Española, 2011.
- CANALES-LACRUZ, Inma; REY-CAO, Ana. Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. **Movimento**, v. 20 n. 1, p. 169-192, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.39271>
- CANALES-LACRUZ, Inma; LORENTE-ECHEVERRÍA, Silvia. **Sistema de categorías para analizar estereotipos de género de los estudiantes universitarios en tareas artístico-expresivas (Proyecto Agitando el Avispero)**. Geneve: Zenodo, 2024. <https://zenodo.org/records/10847999>
- CONNELL, Raewyn. **Masculinidades**. Ciudad de México: UNAM/PUEG, 2003.
- DEMPSTER, Steve. Having the balls, having in all? Sport and constructions for undergraduate laddishness. **Gender and Education**, v. 21 n. 5, p. 481-500, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250802392299>
- DE BEAUVOIR, Simone. **El segundo sexo**. Madrid: Cátedra, 2005.
- FORESTIER, Anthony; LARSSON, Håkan. Choreographing gender: masculine domination and heteronormativity in physical education. **Sport, education and society**, v. 28, n. 2, p. 132-143, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1997980>
- FORT, Oriol. Cuando danza y género comparten escenario. **AusArt Journal for Research in Art**, v. 3, n. 1, p. 54-65, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1387/ausart.14406>
- GARCÍAS DE VES, Silvia; BELTRÁN-GARRIDO, José Vicente. Challenging gender stereotypes in dance and physical education: exploring body percussion as a neutral practice. **Research in Dance Education**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/14647893.2024.2327991>

GORELY, Trish; HOLROYD, Rachel; KIRK, David. Muscularity, the habitus and the social construction of gender: towards a gender-relevant physical education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 24 n. 4, p. 429-448, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690301923>

HALBERSTAM, Judith. **Masculinidad femenina**. Barcelona: Egales, 2008.

HANNA, Judith Lynne. Dance and sexuality: many moves. **The Journal of Sex Research**, v. 47 n. 2-3, p. 212-241, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224491003599744>

MARTÍN, Montserrat. Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en el deporte. **Revista Internacional de Sociología**, v. 64, n. 44, p. 111-131, 2006. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2006.i44.30>

MARTÍN, Montserrat; SPENCER, Nancy; BRUCE, Toni. Dancing With Derrida: deconstructing sportswomen's performances on Dancing with the Stars and Mira Quien Baila. **Sociology of Sport Journal**, v. 35, n. 2, p. 178-187, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1123/ssj.2017-0097>

MISSÉ, Miquel. Prólogo. In: RAMOS, Alfredo (ed.). **Perforar la masculinidad**. Barcelona: Bellaterra, 2024. p. 9-15.

RAMOS, Alfredo. **Perforar las masculinidades**. Barcelona: Bellaterra, 2024.

RANEA, Beatriz. **Desarmar la masculinidad**. Madrid: Los libros de la catarata, 2021.

REY, Ana. **Ciencia y motricidad**. Epistemología de las ciencias de la actividad física y del deporte. Madrid: Dykinson, 2014.

ROVIRA, Gloria; LÓPEZ-ROS, Víctor; LAVEGA, Pere; MATEU, Mercè. Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 25 n. 2, p. 111-126, 2014. DOI: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338232663008>

VIDIELLA, Judith; HERRAIZ, Fernando; HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María. Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. **Movimento**, v. 16 n. 4, p. 93-115, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.15031>

Resumo: Este artigo analisa e questiona os estereótipos de gênero vivenciados pelos alunos em tarefas artísticas e expressivas próprias de uma disciplina da área de Educação Física, do curso de Magistério do Ensino Fundamental da Faculdade de Educação da Universidad de Zaragoza, na Espanha. Participaram 56 alunos, 26 mulheres e 30 homens, com idade média de 22,30 anos. Os depoimentos foram coletados por meio de vídeos em grupo, nos quais os alunos compartilharam suas experiências em relação aos estereótipos de gênero associados às sessões práticas da disciplina. Foi aplicada a análise de conteúdo e utilizado o software Nvivo 11. Os principais resultados mostram como as atividades artístico-expressivas na Educação Física Escolar perpetuam os papéis tradicionais, vinculando as mulheres a uma feminilidade enfatizada, enquanto os homens demonstram incompetência expressiva e competitividade para se distinguirem do feminino, preservando assim a masculinidade hegemônica.

Palavras-chave: Educação Física e treinamento. Identidade de gênero. Masculinidade. Feminilidade. Dança.

Abstract: This article analyses and questions the gender stereotypes experienced by students in artistic-expressive tasks typical of a subject in the Physical Education specialisation of the Primary Education degree programme at the Faculty of Education of the Universidad de Zaragoza, Spain. Fifty-six students participated, 26 women and 30 men, with an average age of 22.30 years. The testimonies were collected through video-recorded group discussions in which the students shared their experiences regarding gender stereotypes linked to the practical sessions of the subject. Content analysis was applied using Nvivo 11 software. The main results show how artistic-expressive activities in School Physical Education perpetuate traditional roles, subjecting women to emphasised femininity, while men appear expressively incompetent and competitive in order to distinguish themselves from the feminine, thus preserving hegemonic masculinity.

Keywords: Physical Education and training. Gender identity. Masculinity. Femininity. Dance.

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado en Open Access bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Inma Canales-Lacruz: Método: instrumento, procedimiento. Resultados.

Silvia Lorente-Echeverría: Método: entrevistas, instrumento, procedimiento.

Irene Carasol: Introducción, resultados, discusión.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se realizó con el apoyo de Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Aragón. Resolución de 10 de marzo de 2021, convocadas por Orden CUD/581/2020, de 26 de junio.

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación siguió el Comité de Ética de Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón –España– CEICA, protocolo C.P.-C.I. PI21/076.

DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Los datos de investigación están disponibles en el repositorio.

CÓMO CITAR

CANALES-LACRUZ, Inma; LORENTE-ECHEVERRÍA, Silvia; CARASOL, Irene. Reproducción de las normas de género en tareas artísticas y expresivas. **Movimento**, v. 32, p. e32054, ene./dic. 2026. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.151001>

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Ileana Wenzel**

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.

** Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.