



La goma elástica como práctica coeducativa en Educación Física: percepciones y transformación de los roles de género en Educación Secundaria

Elastic band jumping as a coeducational practice in Physical Education: Perceptions and transformation of gender roles in Secondary Education

Autores

Marta de Dios Gómez ¹
Lucía Carmona-Álamos ²
Irene Moya-Mata ¹

¹ Universitat de València (España)
² Càtedra Dona i Esport. Universitat de València (España)

Autor de correspondencia:
Irene Moya-Mata
irene.moya@uv.es

Recibido: 13-04-26
Aceptado: 30-05-26

Cómo citar en APA

De Dios Gómez, M., Carmona-Álamos, L., & Moya-Mata, I. (2026). La goma elástica como práctica coeducativa en Educación Física: percepciones y transformación de los roles de género en Educación Secundaria. *Retos*, 83, 188-198. <https://doi.org/10.47197/retos.v83.119678>

Resumen

Introducción: La Educación Física puede contribuir tanto a reproducir como a cuestionar desigualdades vinculadas a los roles y estereotipos de género. La resignificación pedagógica de prácticas motrices tradicionalmente feminizadas constituye una estrategia coeducativa aún poco estudiada en Educación Secundaria.

Objetivo: Analizar las experiencias, percepciones e interacciones generadas durante la implementación de una situación de aprendizaje basada en el juego tradicional de la goma elástica con alumnado de Educación Secundaria, atendiendo a los procesos de participación y cooperación en grupos mixtos, las relaciones entre chicas y chicos, y el cuestionamiento de estereotipos y roles de género asociados a esta práctica motriz.

Metodología: Se desarrolló un estudio cualitativo descriptivo-exploratorio con 21 estudiantes de Educación Secundaria. La información se obtuvo mediante observación sistemática y cuestionarios abiertos, y se analizó mediante análisis temático inductivo.

Resultados: Se identificó una mejora de la participación, la cooperación y las relaciones entre chicas y chicos. Aunque persistieron algunas preferencias por trabajar con amistades del mismo sexo, el alumnado cuestionó la asociación de la goma elástica como práctica exclusiva de las niñas y valoró positivamente la propuesta por su carácter cooperativo, creativo e inclusivo.

Discusión: Los hallazgos coincidieron con investigaciones previas y ampliaron la evidencia al analizar la resignificación pedagógica de una práctica motriz históricamente feminizada en Educación Secundaria.

Conclusiones: La goma elástica constituye un recurso pedagógico valioso para promover experiencias coeducativas que favorezcan una participación más equitativa, relaciones más igualitarias entre chicas y chicos y la reflexión crítica sobre los estereotipos y roles de género en Educación Física.

Palabras clave

Coeducación; educación física; educación secundaria; estereotipos de género; roles de género.

Abstract

Introduction: Physical Education can contribute both to reproducing and challenging inequalities related to gender roles and stereotypes. The pedagogical resignification of traditionally feminized movement practices constitutes an underexplored coeducational strategy in Secondary Education.

Objective: To analyze the experiences, perceptions, and interactions generated during the implementation of a learning situation based on the traditional elastic band jumping game with students in Secondary Education, focusing on participation and cooperation in mixed-gender groups, relationships between girls and boys, and the questioning of gender stereotypes and roles associated with this movement practice.

Methodology: A descriptive-exploratory qualitative study was conducted with 21 Secondary Education students. Data were collected through systematic observation and open-ended questionnaires and analyzed using inductive thematic analysis.

Results: The findings revealed improvements in participation, cooperation, and relationships between girls and boys. Although some preferences for working with same-sex friends persisted, students challenged the perception that elastic band jumping is exclusively a girls' activity and positively valued the learning situation for its cooperative, creative, and inclusive nature.

Discussion: The findings were consistent with previous research and extend the existing literature by examining the pedagogical resignification of a historically feminized movement practice in Secondary Education.

Conclusions: Elastic band jumping represents a valuable pedagogical resource for promoting coeducational experiences that foster more equitable participation, more egalitarian relationships between girls and boys, and critical reflection on gender roles and stereotypes in Physical Education.

Keywords

Coeducation; physical education; secondary education; gender stereotypes; gender roles.



Introducción

La Educación Física (EF) suele presentarse como un espacio pedagógico universal; sin embargo, está atravesada por relaciones sociales y culturales en las que los contenidos, las metodologías y las interacciones pueden reproducir o cuestionar desigualdades de género (Tomé et al., 2021). Pese a los avances normativos y discursivos en materia de igualdad, la investigación continúa documentando prácticas sexistas, estereotipos y roles de género, así como patrones diferenciados de participación que condicionan la experiencia motriz, la percepción de competencia y el protagonismo del alumnado, especialmente de las chicas (Cowley et al., 2021; Oliva-González et al., 2025). Estas desigualdades se expresan en la ocupación del espacio, el reconocimiento de determinadas habilidades y la centralidad concedida a contenidos y modelos de rendimiento vinculados a formas hegemónicas de masculinidad (Lentillon et al., 2006; Metcalfe, 2018).

Esta problemática adquiere especial relevancia en Educación Secundaria, una etapa en la que la socialización de género y el reconocimiento entre iguales condicionan de manera intensa las experiencias físico-deportivas (Metcalfe, 2018). Tradicionalmente, la EF ha privilegiado el deporte competitivo y modelos de movimiento y rendimiento asociados al ideal masculino dominante, mientras que las prácticas y los referentes femeninos permanecen infrarrepresentados en los materiales curriculares y en el discurso físico-deportivo escolar (Moya-Mata, 2025). Esta organización androcéntrica del currículo no solo distribuye de forma desigual las oportunidades de participación y reconocimiento, sino que puede incidir en la relación que las adolescentes construyen con la actividad físico-deportiva. De hecho, estudios cualitativos recientes muestran que las chicas identifican desigualdades respecto a sus compañeros, perciben que sus intereses y necesidades no son atendidas y describen experiencias escolares que limitan su participación y su vinculación con la actividad física y el deporte (Moreno-Vitoria et al., 2025).

Desde una perspectiva pedagógica crítica y feminista, la EF puede actuar no solo como espacio de reproducción de desigualdades, sino también como escenario de transformación social cuando incorpora metodologías, contenidos y formas organizativas que cuestionan las jerarquías de género presentes en la cultura motriz. En coherencia con ello, diferentes estudios han subrayado la necesidad de revisar no solo los contenidos curriculares, sino también las metodologías, la organización de las actividades y las actitudes docentes para avanzar hacia una EF verdaderamente coeducativa y hacia prácticas docentes más incluyentes (Chihuailaf-Vera et al., 2022; Lleixà et al., 2020; Oliva-González et al., 2025). Frente a ello, investigaciones recientes señalan que la reorganización pedagógica de espacios, dinámicas y propuestas motrices en el contexto escolar puede favorecer formas más equitativas de participación y reducir patrones de ocupación y protagonismo tradicionalmente masculinizados, promoviendo relaciones más equilibradas entre alumnas y alumnos (Moya-Mata & Martínez-Layos, 2023). Esta evidencia subraya la necesidad de diseñar propuestas didácticas que incorporen la igualdad no solo como principio teórico, sino como una experiencia práctica y contextualizada dentro de la EF.

Esta necesidad encuentra además respaldo en el marco normativo vigente. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) adopta un enfoque de igualdad de género basado en la coeducación y establece su tratamiento transversal en todas las etapas. De forma más específica, el Real Decreto 217/2022 incorpora al currículo de EF en ESO la participación compartida con independencia del sexo, el cuestionamiento de estereotipos, el análisis crítico de la cultura motriz y la práctica de manifestaciones tradicionales y artístico-expresivas. Este marco, por tanto, no sólo legitima la inclusión de propuestas coeducativas, sino que exige concretarlas en situaciones de aprendizaje capaces de articular equidad, cultura motriz y práctica educativa.

Entre los contenidos susceptibles de este tratamiento, los juegos tradicionales ofrecen un campo especialmente pertinente. Además de su valor cultural, lúdico y relacional, pueden favorecer la cooperación, la participación y las interacciones sociales cuando se integran mediante propuestas pedagógicas intencionadas (Falcón, 2020; Fauzi et al., 2023; Lavega et al., 2017; Mamani-Jilaja & Huayanca-Medina, 2023). Sin embargo, no constituyen prácticas ajenas al género, ya que su evolución ha estado vinculada a culturas lúdicas diferenciadas entre niños y niñas (Ruiz-Omeñaca et al., 2025). Su mera incorporación al currículo no garantiza, por tanto, la coeducación; según cómo se seleccionen, organicen y problematicen, pueden reproducir las divisiones tradicionales o convertirse en una oportunidad para hacerlas visibles y cuestionarlas.

El juego de la goma elástica constituye un caso especialmente revelador para examinar este proceso. Su interés no reside únicamente en que sea una práctica tradicional ni en sus posibilidades para desarrollar la coordinación, la agilidad, la estructuración espaciotemporal y el ritmo, sino en su posición dentro de la cultura motriz: ha estado asociado a formas de juego feminizadas, practicadas principalmente en espacios informales de patio y escasamente legitimadas como contenido de EF frente a prácticas vinculadas al modelo masculino dominante (Florenza, 2018; Moya-Mata, 2025; Ruiz-Omeñaca et al., 2025). Incorporarlo como contenido curricular, proponerlo a grupos mixtos y abordarlo mediante tareas cooperativas, creativas y reflexivas permite analizar cómo una práctica relegada por su asociación con las niñas puede adquirir un nuevo significado pedagógico. La goma elástica funciona así como un caso estratégico para estudiar la resignificación de saberes motrices feminizados y el cuestionamiento de las jerarquías que determinan qué prácticas ocupan una posición central o periférica en la EF escolar.

A pesar del creciente interés científico por la igualdad de género en EF y por el potencial educativo de los juegos tradicionales, ambas líneas de investigación apenas convergen. Los estudios sobre juegos tradicionales y género se han centrado principalmente en Educación Primaria y han abordado estas prácticas de forma general (Florenza, 2018; Rodríguez-Fernández et al., 2023; Ruiz-Omeñaca et al., 2025). En consecuencia, continúa siendo escasa la evidencia acerca de cómo la incorporación intencionada de una práctica motriz históricamente feminizada puede favorecer experiencias coeducativas en Educación Secundaria.

Este vacío limita la comprensión de cómo interpreta el alumnado la resignificación pedagógica de una práctica asociada tradicionalmente a las niñas y qué procesos de participación, interacción entre chicas y chicos y cuestionamiento de estereotipos emergen durante su implementación en EF. Dicha laguna resulta especialmente relevante durante la adolescencia, etapa en la que las relaciones entre iguales y las normas de género adquieren un peso determinante en la construcción de las experiencias físico-deportivas. Por ello, resulta pertinente analizar este tipo de propuestas para aportar evidencias empíricas que orienten tanto la investigación como la práctica docente en el ámbito de la coeducación en EF.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar las experiencias, percepciones e interacciones generadas durante la implementación de una situación de aprendizaje (SdA) basada en el juego tradicional de la goma elástica en alumnado de Educación Secundaria, atendiendo a los procesos de participación y cooperación en grupos mixtos, las relaciones entre chicas y chicos y el cuestionamiento de los estereotipos y roles de género asociados a esta práctica motriz.

Método

Diseño del estudio

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-exploratorio, orientado a comprender las experiencias, percepciones e interacciones generadas durante la implementación de una SdA basada en el juego tradicional de la goma elástica en clases de EF desde una perspectiva coeducativa. Desde este paradigma, el interés no se centra en la medición causal de variables, sino en la comprensión situada de los significados construidos por el alumnado en relación con su participación, las relaciones entre pares y el cuestionamiento de estereotipos y roles de género en el contexto escolar.

El diseño adoptado responde a una lógica interpretativa, propia de la investigación cualitativa orientada a comprender los significados atribuidos por las personas a sus experiencias en contextos naturales (Creswell & Poth, 2018), centrada en el análisis de experiencias subjetivas y de los procesos relacionales emergentes durante el desarrollo de la intervención educativa, favoreciendo una aproximación contextualizada al fenómeno estudiado.

La unidad de análisis estuvo constituida por las experiencias y discursos generados por un grupo de estudiantes durante la implementación de una única SdA en su contexto educativo habitual, lo que permitió analizar en profundidad los procesos de participación, interacción y construcción de significados asociados a la propuesta coeducativa desarrollada.

Participantes

La investigación se desarrolló en un instituto público de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana, ubicado en el municipio de Carlet (Ribera Alta). Participaron 21 estudiantes de 3º de ESO (11 chicas y 10 chicos), seleccionados mediante muestreo intencional atendiendo a criterios de accesibilidad y relevancia pedagógica propios de la investigación cualitativa.

El grupo reunía características de especial interés para los objetivos del estudio, entre ellas dinámicas iniciales de segregación espontánea por sexos y algunas actitudes asociadas a estereotipos y roles de género observadas en el contexto de aula, lo que hacía especialmente relevante analizar el potencial de una intervención coeducativa en EF.

Durante la implementación de la SdA, el alumnado fue organizado en agrupamientos heterogéneos considerando el sexo y el nivel de habilidad motriz, con el fin de favorecer la cooperación, la interacción entre iguales y la participación equitativa en las propuestas motrices.

Procedimiento

La intervención se desarrolló durante 10 sesiones de EF en horario lectivo, en el marco de la programación ordinaria de la asignatura. Previamente, se llevó a cabo una fase de coordinación con la docente responsable del grupo con el fin de planificar la implementación de la SdA y adecuar la propuesta a las características del contexto educativo.

Durante el desarrollo de las sesiones se realizó un seguimiento continuo mediante observación sistemática, registrando la evolución del alumnado en términos de participación, interacción, actitudes y dinámicas grupales. Las observaciones se documentaron al finalizar cada sesión mediante el diario de campo y el registro anecdótico.

Una vez concluida la intervención, se administró el cuestionario abierto con el objetivo de recoger las percepciones, valoraciones y reflexiones del alumnado sobre la experiencia desarrollada.

Posteriormente, se procedió al análisis cualitativo integrado de ambas fuentes de información (observación sistemática y cuestionario abierto).

Instrumentos

La recogida de información se llevó a cabo mediante dos técnicas cualitativas complementarias:

Observación sistemática

Durante el desarrollo de la intervención se registraron de forma continuada las dinámicas de participación, interacción y actitudes del alumnado mediante un diario de campo y un cuaderno de registro anecdótico. Las observaciones se centraron en indicadores vinculados a la participación equitativa, la colaboración en grupos mixtos, las actitudes hacia el trabajo cooperativo, la interacción entre pares, la creatividad motriz y la implicación en las tareas propuestas.

El diario de campo se completaba al finalizar cada sesión a partir de las anotaciones tomadas durante el desarrollo de la práctica, permitiendo recoger evidencias contextualizadas sobre la evolución del grupo y las situaciones emergentes observadas durante la intervención.

Cuestionario abierto

Al finalizar la intervención, el alumnado cumplimentó de forma anónima un cuestionario abierto elaborado ad hoc a partir de los objetivos del estudio. El instrumento estuvo compuesto por 10 preguntas abiertas organizadas en torno a cuatro dimensiones: (a) percepción de la experiencia, (b) participación en grupos mixtos, (c) relaciones entre chicas y chicos y (d) reflexiones sobre igualdad, respeto y estereotipos de género. Este instrumento permitió recoger valoraciones subjetivas, experiencias vividas y reflexiones del alumnado en relación con la SdA implementada.

De forma complementaria, durante la implementación de la propuesta se utilizaron instrumentos de evaluación didáctica (cuestionario diagnóstico inicial, fichas de observación docente y rúbrica final del producto grupal) que, aunque no formaron parte del corpus principal de análisis, aportaron información contextual relevante sobre el desarrollo de la intervención.

Criterios éticos

La intervención se desarrolló en el marco de la actividad educativa ordinaria del centro y dentro del horario lectivo de la asignatura de EF. Según la información facilitada por el centro, al inicio del curso académico las familias habían firmado las autorizaciones generales relativas a la participación del alumnado en actividades educativas y al tratamiento de datos con fines pedagógicos e institucionales.

Con el fin de reforzar la protección de la identidad del alumnado, no se realizaron grabaciones audiovisuales ni se recogieron imágenes durante la intervención. Asimismo, los cuestionarios fueron cumplimentados mediante códigos no identificativos, garantizando el anonimato y la confidencialidad de la información analizada.

Criterios de rigor y credibilidad

Con el fin de reforzar la calidad metodológica del estudio, se aplicaron criterios de credibilidad propios de la investigación cualitativa (Corona, 2018). En este sentido, se recurrió a la triangulación de fuentes de información mediante la combinación de observación sistemática y cuestionario abierto, contrastando evidencias procedentes de ambas fuentes de información y favoreciendo una interpretación más consistente de los hallazgos (Patton, 2015).

Asimismo, se llevó a cabo un proceso de codificación sistemático y de revisión iterativa de categorías y subcategorías analíticas, con el fin de reforzar la coherencia interpretativa del análisis.

Análisis de datos

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de análisis temático de carácter inductivo y atendiendo a los criterios de rigor para este tipo de análisis propuestos por Ortega et al. (2022). En una primera fase se llevó a cabo una lectura profunda y reiterada de las respuestas del cuestionario abierto y de los registros del diario de campo, segmentando la información en unidades de significado y asignando códigos iniciales descriptivos. Posteriormente, estos códigos fueron agrupados en categorías y subcategorías temáticas vinculadas a los objetivos del estudio, permitiendo identificar patrones recurrentes, significados emergentes y relaciones interpretativas entre los distintos datos. Durante este proceso, las categorías fueron revisadas y refinadas de manera iterativa mediante la comparación constante entre los datos procedentes de ambas fuentes de información, favoreciendo la coherencia interna del sistema de categorías construido.

El proceso analítico se desarrolló inicialmente de forma diferenciada para cada fuente de información (cuestionario y observación sistemática) y, en una fase posterior, ambas fueron trianguladas e integradas en un sistema común de categorías analíticas. La triangulación permitió contrastar la consistencia de las evidencias obtenidas y reforzar la interpretación de los hallazgos al identificar convergencias entre las observaciones registradas durante la intervención y las percepciones expresadas por el alumnado en los cuestionarios abiertos.

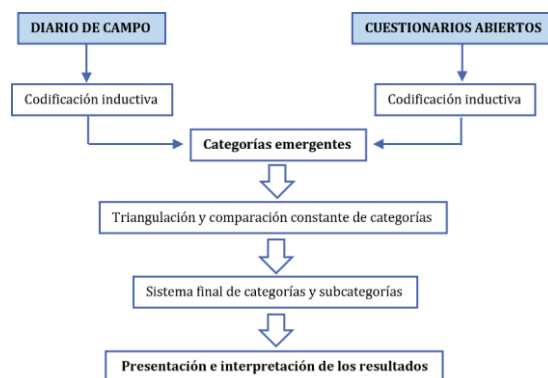
Para la organización del proceso se elaboraron matrices de codificación y agrupación temática mediante herramientas de apoyo al análisis cualitativo. La Tabla 1 presenta el sistema final de categorías y subcategorías emergentes derivado del proceso de análisis.

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías emergentes del análisis cualitativo.

Categoría	Subcategorías
Percepción de la experiencia motriz	Valoración general de la SdA; disfrute y motivación; percepción del trabajo cooperativo
Participación equitativa en grupos mixtos	Grado de implicación; barreras percibidas; inclusión/exclusión; participación equilibrada
Relaciones entre chicas y chicos	Cooperación; confianza; comunicación; mejora de relaciones; reducción de conflictos
Cuestionamiento de estereotipos de género	Reflexiones sobre prejuicios; revisión de creencias previas; ruptura de estereotipos
Aprendizajes vinculados a igualdad y respeto	Respeto mutuo; empatía; convivencia; valoración de la igualdad

Con el propósito de facilitar la comprensión del proceso analítico seguido, la Figura 1 sintetiza la secuencia de análisis desarrollada durante la obtención de la información hasta la construcción de las categorías temáticas que estructuran la presentación de los resultados.

Figura 1. Proceso de análisis temático y triangulación de las fuentes de información.



Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan a partir de cuatro categorías temáticas emergentes construidas mediante el análisis integrado de las dos fuentes de información empleadas (diario de campo y cuestionarios abiertos). Estas derivan del proceso de análisis temático inductivo y de la triangulación entre ambas fuentes de información, descritos en el apartado metodológico, y estructuran la presentación e interpretación de los principales hallazgos del estudio.

Participación, cooperación y transformación de las dinámicas grupales

La evolución del alumnado a lo largo de la SdA mostró una mejora progresiva de la participación y de las dinámicas de cooperación. Aunque en las primeras sesiones aparecieron conductas de dispersión y ciertas resistencias hacia el trabajo grupal, especialmente en algunos estudiantes concretos, las tareas cooperativas y creativas favorecieron una implicación progresivamente más activa. Uno de los hallazgos más relevantes fue el aumento de la motivación cuando el alumnado dispuso de mayor autonomía para crear y adaptar las coreografías. Una alumna señaló que “al darnos libertad para practicar y crear las coreografías, ha salido mucho mejor” (Notas de campo, Sesión 4). Además, diversos grupos comenzaron además a proponer modificaciones y alternativas propias durante las actividades, mostrando mayor iniciativa y compromiso colectivo. Estos resultados refuerzan las aportaciones de Farahani y Mirsafti (2024) y Ruiz-Omeñaca et al. (2025), quienes destacan que los juegos tradicionales favorecen la implicación y la inclusión cuando se desarrollan desde metodologías cooperativas y abiertas a la creatividad.

La mejora de la convivencia también se observó en alumnado que inicialmente mostraba actitudes disruptivas. Los estudiantes identificados como 20H y 4H pasaron de presentar rechazo hacia el trabajo cooperativo a implicarse activamente en las sesiones finales. En el cuestionario final, 4H afirmó que “así te relacionas un poco más con otras personas”, mientras que 20H expresó que la actividad le había gustado “porque me encanta esta actividad”. Estos cambios evidencian el papel del acompañamiento docente y de las dinámicas cooperativas en la construcción de contextos más inclusivos, tal y como señalan Chihuailaf-Vera et al. (2022).

Pese a esta evolución positiva, persistieron algunas tensiones vinculadas a la distribución desigual de tareas dentro de los grupos. Algunos estudiantes percibieron diferencias en la implicación de sus compañeras/os, señalando que “mi compañero no ha hecho mucho, iba a su bola bastante” (2M) o que “el que más he hecho soy yo” (3H). Estas percepciones reflejan dinámicas habituales en el trabajo cooperativo adolescente y coinciden con Arcila-Arango et al. (2022), quienes advierten que la percepción de desigualdad puede afectar a la motivación grupal. Sin embargo, también emergieron numerosos discursos vinculados al apoyo mutuo y a la corresponsabilidad. El alumnado destacó que “todos hemos trabajado por lo mismo y siempre igual” (8M) o que “hemos intercambiado ideas y gracias a eso hemos podido crear las coreografías” (15H). Algunas dificultades relacionadas con la percepción de competencia motriz derivaron incluso en estrategias inclusivas dentro de los propios grupos. Un estudiante explicó que “le hemos cambiado la coreografía a una compañera para facilitar la participación” (17H), mientras que

otro afirmó que “todos podemos hacer lo mismo seamos del género que seamos” (11H). Estas respuestas evidencian procesos de adaptación, ayuda entre pares y reconocimiento de diferentes niveles de habilidad motriz y participación, aspectos que Oliva-González et al. (2025) y Ruiz-Omeñaca et al. (2025) relacionan con prácticas coeducativas e inclusivas en EF.

En conjunto, los datos procedentes del diario de campo y de los cuestionarios abiertos muestran que la mejora de la participación no respondió únicamente al incremento de la motivación hacia la propuesta, sino también a la transformación progresiva de las dinámicas de cooperación dentro de los grupos. La convergencia entre ambas fuentes de información refuerza la interpretación de que la autonomía otorgada al alumnado, junto con la organización cooperativa de las tareas, favoreció procesos de implicación compartida e inclusión más allá del mero disfrute de la actividad. Estos resultados amplían las aportaciones de Ruiz-Omeñaca et al. (2025), al evidenciar cómo la resignificación de una práctica motriz tradicionalmente feminizada puede generar cambios tanto en la participación como en las relaciones grupales dentro de un contexto real de EF.

Agrupaciones mixtas y relaciones de género

La organización en grupos mixtos generó inicialmente ciertas resistencias, motivadas principalmente por la preferencia del alumnado por trabajar con amistades cercanas o con compañeras/os del mismo sexo. En la primera sesión aparecieron manifestaciones de incomodidad hacia esta organización, aunque desde el inicio también hubo alumnado que mostró predisposición positiva hacia los agrupamientos mixtos. Estas resistencias iniciales coinciden con lo señalado por Martos et al. (2023) y Rodríguez-Fernández et al. (2023), quienes destacan que durante la adolescencia predominan dinámicas de socialización marcadas por la segregación por sexos y la pertenencia a grupos homogéneos. A medida que avanzó la intervención, las reticencias disminuyeron progresivamente. Los espacios de reflexión y las dinámicas cooperativas favorecieron una mayor normalización de las relaciones entre chicos y chicas. Sin embargo, cuando el alumnado pudo elegir libremente los grupos en la quinta sesión, la mayoría volvió a organizarse por sexo, evidenciando el peso que continúan teniendo las afinidades previas y los grupos de iguales en las relaciones adolescentes.

Las valoraciones finales sobre las agrupaciones mixtas fueron mayoritariamente positivas. Diversos estudiantes señalaron que “mejora la comunicación entre chicos y chicas” (17H) o que la experiencia les ayudó “a conocer mucho mejor a algunas personas” (12H). Asimismo, un alumno destacó que “tener una chica en el equipo ha favorecido el trabajo porque ella tenía más ritmo y habilidad” (17H), reconociendo explícitamente capacidades motrices y expresivas en sus compañeras. Estos resultados sugieren que las agrupaciones mixtas favorecieron interacciones más horizontales y procesos de reconocimiento mutuo, coincidiendo con Chihuailaf-Vera et al. (2022) y Oliva-González et al. (2025), quienes defienden el potencial de las dinámicas heterogéneas para promover igualdad y convivencia en EF. Solo dos estudiantes manifestaron desacuerdo con este tipo de organización, aunque sus argumentos estuvieron más relacionados con la preferencia por trabajar con amistades cercanas que con un rechazo explícito hacia la mixticidad. Uno de ellos afirmó que “no puedes estar con tus verdaderos amigos ni divertirte del todo” (1H), corroborando, de nuevo, el papel central que tiene el grupo de iguales a lo largo de ese momento vital.

La integración de las evidencias obtenidas mediante observación y cuestionarios permite interpretar que las relaciones entre chicas y chicos evolucionaron progresivamente conforme aumentaban las experiencias de cooperación, más que como consecuencia inmediata de la organización en grupos mixtos. Esta convergencia de resultados sugiere que la modificación de determinadas dinámicas relacionales requiere experiencias pedagógicas sostenidas y no únicamente decisiones organizativas puntuales. En este sentido, el estudio aporta evidencias que complementan investigaciones previas al mostrar cómo una práctica motriz concreta puede favorecer procesos graduales de reconocimiento mutuo entre el alumnado.

Deconstrucción de estereotipos y resignificación del juego de la goma elástica

Desde las primeras sesiones emergieron discursos que asociaban la goma elástica con un juego “de niñas”. Un alumno expresó de forma explícita: “¿En serio este juego?, si es de niñas” (4H), mientras que otros chicos realizaron comentarios similares. Estas percepciones reflejan cómo determinadas prácticas motrices continúan estando condicionadas por estereotipos de género, especialmente en la adolescencia. Las resistencias también aparecieron durante las tareas artístico-expresivas, donde algunos chicos



mostraron vergüenza e incomodidad ante la exposición corporal. Estas conductas coinciden con Rodrigo (2024), quien señala que determinados contenidos expresivos pueden generar rechazo en algunos adolescentes debido a la presión ejercida por modelos tradicionales de masculinidad. No obstante, las sesiones reflexivas favorecieron procesos progresivos de cuestionamiento de estas creencias. En uno de los debates, una alumna afirmó que “lo que se han creado son estereotipos” (Notas de campo, Sesión 6), mientras que otro estudiante señaló que “cualquiera puede hacerlo” independientemente del género (Notas de campo, Sesión 6). Estas reflexiones muestran una mayor conciencia sobre el origen social y cultural de concepciones vinculadas al sexismo y a los roles de género tradicionalmente asignados a mujeres y hombres, en línea con lo planteado por Oliver et al. (2021).

Uno de los momentos más significativos surgió durante el análisis de canciones tradicionales y actuales. Gran parte del alumnado identificó mensajes violentos y sexistas presentes en las letras. Un alumno afirmó que “la canción es muy violenta” porque justificaba “matarla” (Notas de campo, Sesión 6), mientras que numerosos estudiantes coincidieron en que “prácticamente todas las canciones son machistas” (Notas de campo, Sesión 6). Estos debates favorecieron espacios de reflexión crítica sobre discursos normalizados dentro de la cultura popular.

La evolución también quedó reflejada en los cuestionarios finales. Una alumna que inicialmente asociaba la goma elástica a un juego femenino reconoció posteriormente que “pueden jugarlo chicos también” (8M), mientras que otro estudiante afirmó que “los juegos que solemos decir que son para niñas también son divertidos sin importar el género” (12H).

La práctica de la goma elástica, acompañada de espacios de diálogo y reflexión, favoreció procesos de resignificación de un juego tradicional históricamente feminizado y permitió cuestionar algunos estereotipos presentes en el alumnado. Estos hallazgos coinciden con Hortigüela et al. (2021), Oliva-González et al. (2025) y Ruiz-Omeñaca et al. (2025), quienes destacan la importancia de las metodologías coeducativas para promover percepciones más igualitarias en EF.

La coincidencia entre las observaciones registradas durante las sesiones y las reflexiones expresadas posteriormente por el alumnado en los cuestionarios abiertos refuerza la interpretación de que el cuestionamiento de determinados estereotipos no se produjo únicamente durante el desarrollo de las actividades motrices, sino también a través de los espacios de diálogo y reflexión incorporados a la SdA. Este hallazgo amplía las aportaciones de Ruiz-Omeñaca et al. (2025) al mostrar que la resignificación pedagógica de un juego tradicional históricamente feminizado puede convertirse en un recurso para promover procesos de reflexión crítica sobre las normas de género presentes en la cultura motriz escolar.

Creatividad, disfrute y valoración de propuestas motrices no convencionales

Junto con los procesos vinculados a la coeducación y las relaciones de género, emergieron también aspectos relacionados con el disfrute, la creatividad y la valoración positiva de propuestas motrices alejadas de los deportes convencionales. El alumnado describió la experiencia como “muy divertida y entretenida” (6M) y destacó el carácter motivador del juego de la goma elástica. Estas percepciones coinciden con Falcón (2020) y Ruiz-Omeñaca et al. (2025), quienes subrayan el potencial lúdico y motivador de los juegos tradicionales en el contexto escolar.

La creatividad apareció igualmente como uno de los elementos más valorados. Algunos estudiantes señalaron que “siempre había alguna nueva idea” (8M) o que “la docente nos dejó inventar alguno nuevo” (7H), evidenciando procesos de exploración motriz y creación compartida. En esta línea, Kacar y Ayaz-Alkaya (2022), y Farahani y Mirsafi (2024) destacan el potencial de los juegos tradicionales para favorecer la autonomía y la autoexpresión.

Varias alumnas valoraron positivamente el carácter alternativo de la propuesta frente a los contenidos deportivos habituales. Una estudiante afirmó que “me gustan más estas actividades que los deportes de equipo” (9M), mientras que otra destacó que “no ha sido la típica clase de Educación Física” (10M). Estos testimonios refuerzan las aportaciones de Moya-Mata y Martínez-Layos (2023), Rodríguez-Fernández et al. (2023) y Ruiz-Omeñaca et al. (2025), quienes defienden el valor pedagógico de propuestas motrices menos competitivas, más inclusivas y orientadas a la participación de todo el alumnado.



La convergencia entre ambas fuentes de información permite interpretar que la creatividad no fue percibida únicamente como un elemento motivador, sino también como un componente que favoreció formas más abiertas de participación y expresión motriz. Desde esta perspectiva, el estudio sugiere que propuestas alejadas de los modelos deportivos tradicionales pueden contribuir simultáneamente al disfrute, a la inclusión y a la construcción de experiencias coeducativas, reforzando el potencial educativo atribuido a los juegos tradicionales cuando se incorporan desde un enfoque pedagógico intencionado.

Conclusiones

Los resultados del estudio evidencian que la implementación de una SdA basada en el juego tradicional de la goma elástica favoreció procesos de participación, cooperación y mejora de las relaciones interpersonales en las clases de EF. La propuesta permitió generar dinámicas grupales más participativas, cooperativas y equitativas, especialmente a través de metodologías cooperativas, tareas creativas y espacios de reflexión compartida.

Los hallazgos muestran que las resistencias iniciales vinculadas a la segregación por sexos y a determinados estereotipos de género fueron disminuyendo progresivamente a lo largo de la intervención. En este sentido, la experiencia pone de manifiesto el potencial de la EF para promover relaciones más igualitarias y cuestionar concepciones tradicionales asociadas a la cultura motriz escolar.

Asimismo, la creación colectiva de coreografías y la incorporación de dinámicas participativas favorecieron una mayor implicación del alumnado, así como procesos de ayuda mutua, adaptación de tareas y corresponsabilidad dentro de los grupos. Del mismo modo, la resignificación de la goma elástica como práctica motriz compartida contribuyó a cuestionar la asociación de determinados juegos a uno u otro sexo y a visibilizar propuestas tradicionalmente feminizadas dentro del área.

Entre las limitaciones del estudio, debe considerarse el carácter contextualizado de la intervención, desarrollada en un único grupo de Educación Secundaria, así como el tamaño reducido de la muestra. Asimismo, la información se obtuvo mediante observación sistemática y cuestionarios abiertos, por lo que futuras investigaciones podrían incorporar entrevistas o grupos de discusión que permitieran profundizar en las percepciones del alumnado.

No obstante, la persistencia de algunas resistencias, discursos estereotipados y comportamientos asociados a roles de género tradicionales, especialmente entre parte del alumnado masculino, evidencia la necesidad de continuar desarrollando intervenciones coeducativas sostenidas en el tiempo que favorezcan una reflexión crítica sobre las desigualdades de género presentes en el contexto educativo y social.

Desde una perspectiva aplicada, el estudio aporta una propuesta potencialmente transferible a otros contextos educativos y refuerza el valor pedagógico de los juegos tradicionales como recurso para promover prácticas más inclusivas, participativas y reflexivas en EF. Asimismo, el estudio contribuye a ampliar el conocimiento disponible sobre el potencial coeducativo de prácticas motrices tradicionalmente feminizadas en Educación Secundaria, un ámbito todavía escasamente explorado en la literatura científica. Como línea futura de investigación, resultaría de interés ampliar este tipo de experiencias a otros niveles educativos y profundizar en el análisis longitudinal de los cambios en las percepciones y relaciones del alumnado.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de las actuaciones desarrolladas en el Proyecto de Innovación Educativa «Aprentatge autèntic en la formació inicial del professorat: la coeducació com a clau per a un ensenyament transformador», de la Universitat de València (UV-SFPIE-PIEC-3901446).

Referencias

- Arcila-Arango, J., Farias-Valenzuela, C.F., Espoz, S., Correderas-Campuzano, E., Ferrero, P., & Valdivia-Moral, P. (2022). Percepción de igualdad y discriminación en Educación Física. Estudio en Educación Secundaria Obligatoria. *Journal of Sport and Health Research*, (14), 105-112. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/96082>
- Chihuailaf-Vera, M. L., Concha, R., Prat, A., & Carcher, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, (45), 786-795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Corona, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, (144), 69-76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- Cowley, E. S., Watson, P. M., Fowweather, L., Belton, S., Thompson, A., Thijssen, D., & Wagenmakers, A. J. M. (2021). "Girls Aren't Meant to Exercise": Perceived Influences on Physical Activity among Adolescent Girls-The HERizon Project. *Children*, 8(1), 31. <https://doi.org/10.3390/children8010031>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE.
- España. (2020, 30 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 340. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- España. (2022, 30 de marzo). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 76. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Falcón, D. (2020). *La vivencia emocional de los alumnos de secundaria al practicar juegos deportivos tradicionales*. [Tesis doctoral, Universitat de Lleida].
- Farahani, N. K. E., & Mirsafi, M. A. H. (2024). The Relationship Between Traditional Games and Social Development in Children. *Asian Journal of Education and Social Studies* 50(7), 700-718. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i71499>
- Fauzi, R. A., Suherman, A., Saptani, E., Dinangsit, D., & Rahman, A. A. (2023). The Impact of Traditional Games on Fundamental Motor Skills and Participation in Elementary School Students. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 11(6), 1368-1375. <https://doi.org/10.13189/saj.2023.110622>
- Florenza, P. (2018). Las gomas elásticas: destreza, ritmo y tradición. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (60), 62-68.
- Generalitat Valenciana. (2022, 11 de agosto). *Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), núm. 9403, extraído de https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf
- Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. A., González-Calvo, G., & Hernando-Garijo, A. (2021). 'I Hate Physical Education'; an analysis of girls' experiences throughout their school life. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 648-662. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937077>
- Kacar, D., & Ayaz-Alkaya, S. (2022). The effect of traditional children's games on internet addiction, social skills and stress level. *Archives of Psychiatric Nursing*, (40), 50-55. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.04.007>
- Lavega, P., Sáez-de-Ocáriz, U., Lagardera, F., March-Llanes, J., & Puig, N. (2017). Emotional experience in individual and cooperative traditional games. A gender perspective. *Anales De Psicología*, 33(3), 538-547. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.260811>
- Lentillon, V., Cogérino, G., & Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education: Gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education*, (9), 321-339. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-5122-z>
- Lleixà, M. T., Soler, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos*, (37), 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- Mamani-Jilaja, D., & Huayanca-Medina, J. C. (2023). Los juegos tradicionales como potenciadores de la inclusión sociopsicomotriz en estudiantes de educación primaria con dificultad de aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 61-74. <https://doi.org/10.6018/reifop.573731>



- Martos, D., Sánchez, N., Soler, S., & Martínez, N. (2023). La formación de grupos en Educación Física. Una revisión de la literatura. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 9(1), 166-186. <https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.1.9090>
- Metcalf, S. N. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: The role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, 23(7), 681-693. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>
- Moreno-Vitoria, L., Sánchez-Díaz, M. N., Bianchi, P., & Cabeza-Ruiz, R. (2025). Las chicas hablan: experiencias de las adolescentes en las clases de Educación Física e interés por los estudios en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Ex æquo*, (52), 213-231. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2025.52.15>
- Moya-Mata, I. (2025). Representación de las niñas y las mujeres deportistas en los materiales curriculares de educación física. En Ruth Cabeza Ruiz y Maite Pellicer Chenoll (Ed.), *Mujeres en las ciencias del deporte. Aportaciones de las mujeres a la docencia, la competición, la investigación y las profesiones del deporte* (pp. 31-44). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3779>
- Moya-Mata, I., & Martínez-Layos, M. (2023). La construcción de género en el patio escolar. *Educação em Foco*, 28 (Dossiê Temático). <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41287>
- Oliva-González, D., Gamboa-Jiménez, R., Serra, P., Luna-Villouta, P., Chihuailaf-Vera, L., Flores, E., Maureira, F., Castillo-Retamal, F., & Matus-Castillo, C. (2025). Percepción de igualdad y discriminación de género en las clases de Educación Física. Un estudio de caso. *Retos*, (64), 151-162. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.110487>
- Oliver, M., Pérez-Samaniego, V., & Monforte, J. (2021). Humilhação, educação física e formação superior em actividade física e ciências do desporto: uma autoetnografia moderada. *Movimento*, (27), e27036. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.111554>
- Ortega, W., Aponte, O., Canteño, R. C., Chijchiapaza, S. L., & Padilla, C. F. (2022). Análisis de datos cualitativos en la investigación educativa. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 617-627. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3026>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Rodrigo, A. (2024). *Cómo fomentar la participación del alumnado en actividades artístico expresivas en Educación Física en secundaria: Una Propuesta de Intervención* (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza). <https://zaguan.unizar.es/record/149189>
- Rodríguez-Fernández, J.E., Núñez-García, J., & Sáez-Gambín, D. (2023). El juego deportivo tradicional en el recreo. Un recurso para promover la inclusión y la igualdad de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 45-59. <https://doi.org/10.6018/reifop.574551>
- Ruiz-Omeñaca, J. V., Borges-Hernández, P., Castro-Núñez, U., Díaz-Díaz, R., & Hernández-Moreno, J. (2025). Juego tradicional e inclusión de género: un estudio sobre la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Retos*, (62), 310-318. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.104498>
- Tomé, A., Subirats, M., Bonal, X., Rambla, X., & Rovira, M. (2021). *Cuadernos para la coeducación*. Octaedro.

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Marta de Dios Gómez
Lucía Carmona-Álamos
Irene Moya-Mata

martadiosde10@icloud.com
hola@luciacarmonaalamos.com
irene.moya@uv.es

Autor/a
Autor/a
Autor/a

