

La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género

Physical Education from inside. Performance discourse, hidden curriculum and gender discrimination

NURIA SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música.

Universidad de Valencia. España

nuria_esh@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8629-1360>

SUSANNA SOLER-PRAT

INEFC Barcelona,

Universitat de Barcelona. España

ssoler@gencat.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5556-1871>

DANIEL MARTOS-GARCÍA

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música.

Universidad de Valencia. España

daniel.martos@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-7502>

Recibido: 31-08-2022. Aceptado: 2-11-2022.

Cómo citar / Citation: Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S. y Martos-García, D. (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 46-71

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.46-71>

Resumen. La literatura sobre la Educación Física sigue ofreciendo una imagen de asignatura conflictiva en la que se dan numerosas injusticias. Por ello, este artículo pretende describir e interpretar algunos de estos sucesos. A partir de la observación participante, las notas de un diario de campo y entrevistas semiestructuradas a profesoras de un centro público de la ciudad de Valencia, se han identificado determinados comportamientos y actitudes que afectan negativamente al clima de clase, sobre todo basadas en el género. Además, se describe una

adhesión del profesorado al discurso de rendimiento. Estos datos ponen encima de la mesa un poderoso currículum oculto e invitan a una reflexión crítica del *statu quo* de la asignatura y a tratar de sacar al profesorado de su zona de confort.

Palabras clave. Educación Física; Educación Secundaria; etnografía; justicia social.

Abstract: Literature on Physical Education shows a subject where conflicts and various unfair practices still exist. For these reasons, this article aims to describe and interpret some of these events. Based on participant observation in a public-state school in the city of Valencia, notes from a field diary and semi-structured interviews with PE teachers, certain behaviours and attitudes have been identified that negatively affect the classroom climate, especially based on gender. In addition, data shows that teachers are strongly aligned with the performance discourse. These data bring to the forefront a powerful hidden curriculum and invite a critical reflection on the *status quo* of the subject and to try to get teachers out of their comfort zone.

Keywords: Physical Education; high school; ethnography; social justice.

INTRODUCCIÓN

El caso de la Educación Física (EF, a partir de ahora) es peculiar. Esta asignatura se caracteriza por su juventud académica, su posición de marginalidad escolar, su carácter instrumental al servicio de la salud y su marcada orientación al discurso técnico o de rendimiento (Kirk, 2010; Tinning, 2017). Esta forma de entender y practicar la asignatura provoca no pocos problemas al alumnado que no encaja en ciertos estándares (Fitzpatrick, 2019). Así, la literatura que se ha ocupado del alumnado vulnerado ofrece testimonios preocupantes sobre las dificultades de revertir esta situación. Entre muchos otros ejemplos de vulneración, encontramos la fobia a la gordura (Sykes & McPhail, 2008), la homofobia (Fitzpatrick & Russell, 2013), la transfobia (Devís-Devís et al., 2017) o la exclusión de personas con diversidad funcional (Felipe & Garoz, 2015; Fitzgerald, 2006; Martos-García et al., 2016). Mención aparte merecen las discriminaciones debidas al género del alumnado, todavía presentes (Serra et al. 2020), de las cuales nos ocupamos más adelante.

Ocurre que, por si fuera poco, la EF parece resistirse a los cambios y se perpetúa como un contexto ciertamente conservador (Iisahunter, 2019). Y es que, como decíamos antes, la EF es un caso peculiar. Siguiendo a Vicente (2005), la particularidad reside, en gran parte, en la centralidad del cuerpo, el cual se muestra ante el resto del mundo con sus imperfecciones y formas que lo convierten en algo único, diferente al

resto. Los cuerpos en movimiento son el *leitmotiv* de esta asignatura, su quinta esencia que, indisociablemente, lleva aparejada la generación de comparaciones y del siempre problemático contacto corporal. El poder y la hegemonía se materializan en la definición de los cuerpos (Martos-García, Fernández-Lasa & Usabiaga, 2020). Lógicamente, este hecho está en la raíz de muchos conflictos, burlas e injusticias de diversa índole.

En EF los cuerpos en movimiento se desenvuelven más o menos hábilmente en la sucesión de tareas que forman las sesiones en los patios y gimnasios. Cuando se adopta una orientación que prioriza las habilidades motrices y deportivas, el llamado *skill model* (Standal & Aggerholm, 2016), se jerarquizan los cuerpos según su nivel de habilidad, dando pie al denominado elitismo motriz (Barbero, 1996). Esta es la orientación hegemónica actual, basada en la idea de rendimiento y sustentada por la metáfora del cuerpo-máquina (López-Pastor, Monjas & Pérez, 2003; Martos-García, Lorente-Catalán & Martínez Bonafé, 2018). Huelga decir que este modelo, adoptado sobre todo con la intención de justificar la presencia de la EF en el horario escolar (Kirk, 1990), ha propiciado una situación de exclusión recurrente de la mayoría de las alumnas, y también de algunos alumnos, que no encajan en este modelo ni muestran afinidad por dichas habilidades motrices (Evans & Penney, 2008; Fernández-García et al., 2010; Nabaskues et al., 2019; Sánchez-Hernández, Soler Prat y Martos-García, 2020).

En este sentido, se ha puesto de manifiesto que la habilidad motriz, lejos de ser un concepto aislado, viene mediada por diversas intersecciones, una de ellas el género (López Crespo, 2001; Wellard, 2006). Así, desde una perspectiva de género, no pocos estudios muestran que la EF es un espacio excesivamente disputado y conflictivo (Fitzpatrick, 2019; Martínez Álvarez & García Monge, 2002; Soler, 2009). Mientras que muchos alumnos y algunas alumnas expresan entusiasmo por las clases, se dan multitud de casos de rechazo a dichas prácticas, llegando al extremo de odiarla (Monforte & Pérez-Samaniego, 2017; Oliver, Pérez-Samaniego & Monforte, 2021). Esto ocurre especialmente entre el grupo de alumnas (Fernández et al. 2010; Fisette, 2013; Sánchez-Hernández, Soler Prat y Martos-García, 2018; Scraton, 2013). Este enfoque negativo podría deberse, en parte, a la estrecha relación que la EF mantiene con la ideología del rendimiento, la expresión en nuestra asignatura del discurso técnico. Como ya hemos apuntado, la promoción del *skill model* y de las prácticas deportivas favorecen la competitividad excesiva y la jerarquización en función del

nivel de habilidad, tal y como ya identificaron los primeros estudios sobre EF y género en los inicios de los años 90 y poco después (García Bonafé & Asins, 1995; Makazaga, Llorente & Kortabitarte, 2001; Vázquez & Álvarez, 1990).

Siguiendo a Monforte y Úbeda-Colomer (2019), existen dentro del currículum escolar de la EF aspectos que presentan una mayor carga cultural de género, como pueden ser los deportes colectivos. Y es precisamente en estos donde se pueden observar los comportamientos más estereotipados (Soler, 2009; Soler & Serra, 2018). Sin un enfoque transformador que revierta esta situación, suele ocurrir que la mayoría de los chicos se muestran cómodos en los deportes con contacto, competitivos y de esfuerzos máximos, mientras la mayoría de las alumnas se identifican con contenidos tradicionalmente asociados a la feminidad y la estética, es decir, se encuentran más a gusto practicando gimnasia rítmica o danza (Rich, 2004). Más allá de los contenidos, existen otros aspectos pedagógicos que destilan una orientación poco inclusiva y poco propicia al desarrollo de manifestaciones motrices alternativas, a la exposición de cuerpos y actitudes contra hegemónicas. Por ejemplo, podemos referirnos a la formación de grupos para practicar deportes en las sesiones de EF. En estos casos, no es extraño que las personas poco hábiles sean elegidas en último lugar, con lo que se perpetúa una situación de claro escarnio público (Rueda, 2007; Sánchez-Hernández et al., 2018; Soler, 2009).

La lista de prácticas educativas manifiestamente mejorables podría proseguir con la evaluación, elemento relevante que dice mucho sobre la orientación educativa de nuestras actuaciones. Así, la EF tradicional mantiene una afinidad clara con las prácticas de evaluación asociadas al deporte de competición, y que se concretan en pruebas y tests de condición física que privilegian la fuerza o la habilidad, dejando de lado los aspectos menos mensurables de la educación y, por ello, perjudicando cierto tipo de personalidad en el aula (Flores, Prat & Soler, 2019; López-Pastor, 2007). Por si fuera poco, la orientación metodológica de nuestras sesiones abusa de los estilos de enseñanza unidireccionales como el mando directo o la asignación de tareas, en coherencia con los contextos propios del entrenamiento deportivo (Metzler, 2005; Fernández-Rio & Méndez-Giménez, 2016). Otros estilos o modelos pedagógicos, más sensibles con la diversidad, como el aprendizaje cooperativo o el modelo comprensivo, son aún marginales.

En esta tesitura, no hemos de olvidar el rol del profesorado, tanto por las decisiones que toma conscientemente como por aquellas que escapan a su percepción, las que se definen como currículum oculto (CO). Este, que ha sido profusamente estudiado en otras disciplinas académicas, y también en la EF de contextos anglosajones (Devís, Fuentes & Sparkes, 2005), poca atención ha merecido en nuestras latitudes, como han puesto de manifiesto Martínez-Baena y Salinas-Camacho (2016).

A pesar de la falta de atención académica, existen algunas investigaciones que han desvelado el poder del discurso técnico hegemónico y que han criticado el carácter androcéntrico y sexista de la EF, muchas veces desplegado de forma implícita y sutil. Sánchez-Hernández, Martos-García y Soler i Prat (2019), por ejemplo, ponen encima de la mesa la contradicción entre los discursos inequívocamente feministas de tres profesoras de EF con unas prácticas y decisiones en el aula que no favorecen la coeducación. Por su parte, Camacho-Miñano y Prat (2018) han mostrado cómo profesorado y alumnado hacen suyos los discursos de rendimiento creando un impacto negativo en el alumnado menos hábil. De esta forma, el profesorado, a nivel conceptual "dice" tener en cuenta los aspectos propios de la coeducación, pero, al "pasar a la acción", vuelve a legitimar los discursos del rendimiento. Prueba de ello son los testimonios recogidos en diversos artículos recientes, firmados por Monforte y Pérez-Samaniego (2017), Serra et al. (2020), Valencia-Peris, Salinas-Camacho y Martos-García (2020) y Hortigüela-Alcalá et al. (2021). En ellos se da buena cuenta de las consecuencias de dicho modelo pedagógico, orientado a primar las habilidades motrices y a desdeñar intereses y cuerpos alternativos. En la mayoría de los casos, vemos cómo las alumnas son las marginadas, aunque no siempre son las únicas, como han recogido Sánchez-Hernández, Rodríguez-Menéndez y García-Pérez (2020).

Dadas las circunstancias, ante un currículum explícito cargado de estereotipos, y un CO difuso y poco estudiado, coincidimos con Devís, Fuentes y Sparkes (2005) en que la visibilización de todo ello es un primer paso para su transformación; este artículo se afana pues en este menester. Siguiendo a Torres (2005), la ideología no solo se aprehende en estudios más abstractos, sino que ésta impregna también las prácticas que se dan en los contextos educativos y, por ello, su estudio desvela dicha ideología. Así, el objetivo general trata de describir e interpretar sucesos relacionados con el CO que ocurren en el desarrollo de la EF en

la etapa de Secundaria desde una perspectiva de género. Específicamente, se establecen dos objetivos específicos:

- Describir e interpretar cómo influye el CO en el despliegue didáctico de la EF
- Analizar críticamente las creencias y prácticas del profesorado de EF.

1. MATERIAL Y MÉTODOS

1. 1. Diseño

Dados los objetivos de este estudio, adoptamos una postura ontológica relativista la cual nos lleva a posicionarnos epistemológicamente en el constructivismo (Sparkes & Smith, 2014). Así, metodológicamente, el trabajo se ha desarrollado desde una perspectiva interpretativa, usando los métodos propios de la investigación cualitativa. Siguiendo las consideraciones de Fernández-García (2003), esta perspectiva se caracteriza por el análisis y comprensión de los diferentes elementos que intervienen en un determinado contexto educativo, en nuestro caso, en un instituto público.

Los datos de este estudio forman parte de un proyecto mayor (Sánchez-Hernández et al. 2018) que mostró dos fases diferenciadas, una etnografía interpretativa y otra crítica (Tabla 1). La etnografía en contextos educativos tiene una tradición de más de 4 décadas (Gordon, Holland & Lahelma, 2001) pero es más reciente en EF. Este tipo de estudios se caracterizan por una presencia prolongada en los contextos estudiados y una convivencia intensa con las personas participantes (Atkinson, 2016). La etnografía busca interpretar y entender lo que sucede en un sitio determinado, y cuando se define como crítica es porque añade un propósito político (Fitzpatrick, 2013).

Este artículo, sin embargo, se centra en la primera etapa, la interpretativa, tal y como han hecho recientemente, por ejemplo, Sánchez-Álvarez, Rodríguez-Menéndez y García-Pérez (2020) o Valencia-Peris, Salinas-Camacho y Martos-García (2020).

Tabla I. Cronograma desarrollo etnografía

| Meses | Trabajo realizado |
|--------------------------|--|
| Octubre a febrero | Etnografía interpretativa |
| | Periodo observacional |
| | Entrevistas a profesoras |
| Febrero a marzo | Etnografía crítica |
| | Puesta en práctica propuesta coeducativa |
| Abril a junio | Continúa la etnografía interpretativa |
| | Periodo observacional |

1. 2. Contexto y participantes

El escenario de la investigación es un centro público de educación Secundaria y escolarización mixta de la ciudad de Valencia, el cual se eligió por su accesibilidad y por la predisposición del departamento de EF para participar en dicha investigación. Se encuentra ubicado en un barrio de la periferia de la ciudad y, como indica el Proyecto Educativo del Centro, cuenta con una población eminentemente de clase trabajadora y de bajo estatus económico, donde coexisten diferentes culturas y en el que el 40% del estudiantado son personas inmigrantes procedentes de países como Marruecos, Colombia, Perú, Rumanía y otros lugares. Las personas que participaron fueron: a) los grupos de alumnado que tenían a su cargo tres profesoras del departamento de EF, de entre 14 y 15 años de edad, y b) las mismas docentes. Para ello, la investigadora (primera firmante de este trabajo) estuvo presente en el centro todos los días durante nueve meses, de lunes a viernes, en el horario en que las tres profesoras impartían sus clases. La experiencia docente de estas

alcanzaba, como mínimo, un lustro: una de ellas, la más joven, era interina mientras que las otras dos tenían plaza fija.

Por su parte, la investigadora principal es una mujer, blanca y con estudios superiores en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que, en el momento de desarrollar el trabajo de campo, practicaba el fútbol a nivel profesional.

1. 3. Técnicas de recogida de datos

La observación es una estrategia con gran potencial en las etnografías (Murillo & Martínez-Garrido, 2010) que responde a las preguntas quién, qué, dónde, cuándo, cómo y porqué (Fernández-Ballesteros, 1980). La persona que investiga debe tener sus sentidos bien entrenados, puesto que no sólo observa, sino que influye y es influenciado por lo que analiza (Tedlock, 2005). Suele definirse dependiendo de la relación con la participación, de manera que se puede ser observador u observadora únicamente o bien combinarlo con diferentes niveles de participación (Emerson, Fretz & Shaw, 2001).

En nuestro caso llevamos a cabo una observación participante, haciendo uso de sus diferentes opciones de forma que, según las necesidades de cada momento, y según los objetivos de la investigación, se primaba la observación o la participación. Jugar algún partido en el patio o involucrarse en alguna clase como una alumna más formaba parte de la implicación de la primera autora de la investigación, y presentaba una doble motivación: recoger datos y reducir las reticencias del alumnado a compartir sus inquietudes. Además, se compartieron horas con las profesoras en sus despachos y en el recreo.

Las observaciones se centraron en explorar los acontecimientos diarios del centro, aportando datos descriptivos e interpretativos acerca de los medios, contextos y de las personas participantes para poder descubrir y entender los comportamientos y las relaciones que se daban en el ambiente educativo. Estos datos se recogieron en un diario de observación (DO). Siguiendo a Emerson, Fretz y Shaw (2001), las notas recogidas son descripciones de los procesos sociales y del contexto en el que ocurren.

La otra técnica usada fue la entrevista semiestructurada, escogida por su flexibilidad para poder variar las cuestiones dependiendo de la situación en que nos encontremos (Kvale, 2011). Las entrevistas se llevaron a cabo por la primera firmante del artículo de forma individual

con cada una de las tres profesoras. Los datos obtenidos nos permitieron interpretar la opinión que éstas tenían sobre las relaciones entre el alumnado, las actuaciones ante comportamientos sexistas, las discriminaciones entre el alumnado o las conductas negativas que existían en el centro. Se acordó con las tres profesoras participantes el lugar y hora de realización de cada entrevista, las cuales fueron grabadas mediante una grabadora de audio. Posteriormente se transcribieron las conversaciones para ser devueltas a las participantes, quienes aprobaron su uso.

1. 4. Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo de forma inductiva, siguiendo las directrices que propone Woods (1998), con el fin de mantener un orden y lógica coherente, de tal manera que los temas tengan solidez. Para ello se procedió a la identificación de las unidades de significado, su posterior codificación, la categorización de estos códigos y la consiguiente descontextualización y recontextualización de los datos (Gil-Flores, 1994; Sparkes & Smith, 2014). En concreto, en una primera fase, y dado el carácter inductivo del estudio, se utilizó una estrategia de codificación abierta, como la describe Clark (2019), por la que se identificaron hasta 47 códigos que, posteriormente, se redujeron a 28. Seguidamente, y mediante repetidas y pausadas lecturas, se categorizaron esos códigos agrupándolos en categorías y subcategorías (tabla II). En este proceso participó todo el grupo investigador, durante el cual no se hizo uso de ningún software informático.

Una vez los datos estuvieron ordenados en sus respectivas categorías, de cada subapartado se infirieron las ideas clave que dieron pie a las interpretaciones correspondientes.

(Tabla II, página siguiente)

Tabla II. Lista categoría y subcategorías

| Categorías | Subcategorías | Códigos |
|----------------------------------|-------------------------|--|
| El discurso de rendimiento en EF | Aspectos didácticos | Orientación hacia el rendimiento |
| | | Contenidos |
| | | Orientación equipos |
| | | Reglas en clase |
| | | La habilidad motriz como elemento nuclear |
| | | Evaluación |
| | Alumnado en clase | Relaciones que se dan |
| | | Tratamiento entre ellos y ellas |
| | | Organización espacial |
| | | |
| Las profesoras de EF | Currículum oculto | Actitud con el alumnado |
| | | Organización grupos |
| | | Lenguaje utilizado |
| | | Material curricular |
| | Estrategias profesorado | Estrategias acordes al discurso de rendimiento |
| | | Pasividad |
| | | Buscando la coeducación |

1.5. Criterios éticos y de credibilidad

Los criterios éticos del estudio que presentamos han buscado con ahínco la pretensión de no herir o perjudicar a nadie, respetando además los principios de confidencialidad y anonimato. Los nombres que aparecen en los resultados son pseudónimos. En añadidura, se obtuvieron los accesos formales necesarios, y por escrito, tanto de la dirección del centro como del profesorado del departamento de EF, así como de las familias del alumnado participante.

Con respecto a los criterios de credibilidad de la investigación, de acuerdo con Lincoln y Guba (1986), hemos considerado diferentes aspectos que, a su vez, están estrechamente relacionados con los criterios

éticos. Estos criterios de credibilidad se han utilizado para valorar la calidad y validez de todo el proceso de investigación. Para ello, en primer lugar, se ha empleado una triangulación de datos por parte del grupo de investigación. Además, las anotaciones de las observaciones recogidas han sido revisadas y reconocidas por los y las participantes contribuyendo así a aumentar la credibilidad del estudio. En este sentido, se han incorporado algunas descripciones detalladas del contexto estudiado para, en cierto modo, poder transferir los resultados a otros centros educativos con características similares. A lo largo del apartado de metodología, además, se han descrito los pasos tomados en el estudio para no solo propiciar futuras réplicas, sino facilitar la crítica a este trabajo. Dicha crítica, en primer término, ha sido generada en el propio grupo investigador, en una estrategia inspirada por la ‘reflexión en grupo’ que proponen Smith y McGannon (2018). De esta forma, se han cumplido los criterios de credibilidad, transferibilidad y fiabilidad dando mayor fuerza y sentido a nuestro estudio.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2.1. El despliegue de la Educación Física con el rendimiento como eje principal

La literatura específica relaciona inexorablemente la EF con el discurso técnico (López-Pastor & Gea, 2010; Tinning, 1996), el cual podemos traducir como la ideología del rendimiento, propia de los contextos de entrenamiento deportivo. A la luz de los datos, el caso que nos ocupa no es una excepción. Así, desde nuestra posición de observadoras, vivimos muchas situaciones que dan pábulo a esta lectura discursiva. Sucintamente, enumeramos a continuación algunas de estas prácticas, bien explícitas, bien relacionadas con un currículum más oculto:

- El uso reiterado de pruebas físicas, con el alumnado separado por niveles de habilidad.
- La obtención de una calificación según las veces que hacían bien las tareas (por ejemplo: dar toques con una raqueta o realizar un máximo de abdominales por minuto).

- Iniciar la clase con el alumnado dando vueltas al campo para calentar, como si de un entrenamiento al uso se tratara.
- Verbalización de amenazas más propias de un campo de entrenamiento que de un aula escolar, como “si paráis os pongo un cero”.
- Premiar al alumnado que ejecuta perfectamente una habilidad, por ejemplo, dándole una palmada en la espalda o reforzándole con un “bien hecho”.

Estas acciones tienen múltiples consecuencias a la hora de desarrollar la asignatura en clase. A pesar de ello, las implicaciones de este planteamiento frecuentemente pasan inadvertidas para el profesorado, sobre todo en relación a la carga de género que a menudo poseen y su influencia en la definición de lo que está bien y de lo que no lo está en EF, como han señalado Monforte y Úbeda-Colomer (2019). Como consecuencia de esto, es frecuente observar a alumnas y alumnos que tienen dificultades para responder a las exigencias de la asignatura (Molina & Beltrán, 2007). Este grupo suele reportar experiencias negativas:

Julio se queda sentado en la portería, le pregunto por qué no juega y me responde que no le gusta la asignatura y que nunca participa. No entiende los partidos y siempre que trata de tocar el balón acaba con algún insulto. Me explica que le da igual ganar o perder por eso prefiere pasar desapercibido (DO, 18/11/2015).

En las actividades relacionadas con el discurso de rendimiento suelen aparecer casos de no participación y marginación de las personas menos hábiles (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; Sánchez-Álvarez, Rodríguez-Menéndez & García-Pérez, 2020). Estas injusticias son causadas por la orientación competitiva de las actividades (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018), pues se crean dos grupos: los y las deportistas con buena habilidad frente al resto del alumnado. La naturalización de este escenario, incluso, se mantiene en la mentalidad del profesorado a la hora, por ejemplo, de diseñar la evaluación:

Se tiene en cuenta el rendimiento usando test de Cooper o de saltos, dando feedback positivo a los alumnos con mejores condiciones físicas (DO 5/11/2015).

Así pues, la orientación pedagógica hegemónica hacía que los comportamientos entre el alumnado estuvieran repletos de situaciones injustas donde, en la mayoría de los casos, buena parte de las chicas salían perdiendo. Es decir, proponer una EF marcadamente deportiva y orientada a la condición física, donde el ganar o perder se convierte en elemento esencial, hace que se generen un sinnúmero de discriminaciones por motivos de habilidad y de género. Ejemplos de esto son comentarios como el que le hicieron a una chica que iba a hacer flexiones: “las chicas no tenéis fuerza”; o en situaciones de juegos colectivos, en que se dan muestras de desprecio de algunos alumnos hacia sus compañeras: “no te pares idiota”, “venga date prisa y pasa la puta pelota” (DO 23/11/2015). No es de extrañar pues, que entre el alumnado perduren las vivencias negativas, sobre todo en el caso de las chicas (Kirk, 2010; Serra et al., 2020; Hortigüela-Alcalá et al. 2021). En este sentido, nuestros datos apuntan en esta misma dirección: “una chica ha llegado 3 veces la última en el mismo ejercicio de correr, se han reído los chicos de ella” (DO 10/12/2015).

Así mismo, los comentarios entre el grupo de alumnos también denotan la relación de superioridad que sienten los chicos con respecto a las chicas. Por ejemplo, el grito de un chico arengando a su grupo: “vamos a pillar a las chicas, que ellas no se mueven y son un blanco fácil” (DO, 3/12/2015). En este marco, los chicos que no encajan en el modelo hegemónico son igualmente blanco de ofensas: “en un 1x1 de chico contra chica, ella se va de él y otro chico se ríe del defensor porque una chica le había regateado” (DO 3/12/2015).

Es indudable, a la vista de estos datos, que el machismo sigue latente en EF, como han apuntado Fissette (2013) o Serra et al., (2020). Ante esta problemática, diferentes estudios plantean la necesidad de prestar atención a la naturaleza que tienen las experiencias negativas del alumnado, debiendo considerar el verdadero impacto que tienen las clases de EF (Camacho-Miñano & Prat, 2018; Evans, 2004). Según los y las autoras, se requiere de una correcta actuación por parte del profesorado que, en multitud de ocasiones, no presta atención a estos hechos, normalizándolos y adoptando soluciones acordes al *skill model* y al discurso de rendimiento:

Es difícil llevar una clase de 25 personas con cuatro niveles de habilidad y motivación muy diferentes (...) yo trabajo de la siguiente forma: por un

lado personas hábiles en un grupo y las chicas en el de menos habilidad (Maidier, profesora entrevistada).

La cita denota no solo una ideología de rendimiento manifiesta, la cual favorece al alumnado hábil y penaliza a quienes no lo son (Kirk, 1990; Devís, 2001), sino que, de acuerdo a los intereses de este estudio, hace del sexo la razón de la distinción y relaciona directamente a las chicas con una menor habilidad.

2.2. Prácticas y creencias de las profesoras: enfoque de género e ideología del rendimiento

En su quehacer cotidiano, el profesorado tiene un papel clave para revertir las situaciones de discriminación y exclusión que se dan en las clases de EF. No obstante, en muchos casos, en lugar de utilizar estas situaciones como pretexto para reflexionar sobre la desigualdad en las relaciones de género que se establecen entre chicos y chicas, la omisión o una acción equivocada por parte del profesorado acaban por perpetuar los modelos hegemónicos. Por ejemplo, el uso exclusivo del masculino genérico, la visión estereotipada de las actividades, la naturalización o normalización de situaciones de discriminación, los criterios en la formación de grupos, o las estrategias utilizadas, a priori, para fomentar la participación, denotan la persistencia de los estereotipos de género y contribuyen a su reproducción.

En el caso del lenguaje, la forma recurrente de este es tratar de englobar a todo el alumnado usando la forma masculina (Piedra, Ramírez-Macías & Latorre, 2014):

La profesora da explicaciones constantemente a sus alumnas y alumnos con palabras como “niño”, “chaval”, “jugador”. Después se acerca para explicarme la sesión utilizando los términos “el nano”, “los pequeños”. Llegado a este punto, me pregunto ¿existen las chicas para ella? (DO, 3/12/2015).

Estas actuaciones, que reflejan lo que acontece en la sociedad, muestran la naturalización que se hace en educación de una realidad androcéntrica. El discurso de esta profesora así lo demuestra:

Trato de usar un lenguaje genérico, de decir chicas y chicos pero al final siempre vuelvo a lo que tengo innato, al típico “venga chicos” aun sabiendo que está mal dicho (...) así ahorro tiempo y no hace daño a nadie (Bea, profesora entrevistada).

Así mismo, la misma profesora, al indicar su forma de evitar conflictos, refleja la visión estereotipada de las actividades:

... siempre suelo poner de ejemplo a los chicos en los deportes y a las chicas en expresión corporal, así no me meto en líos de que se empiecen a reír de ellas (DO, 26/11/2015).

No obstante, las situaciones de ridiculización y discriminación, como se ha indicado en el apartado anterior, se producen. Entonces, es importante observar las actitudes que, hacia ciertos sucesos, mantienen las profesoras de este estudio. Así, adoptar una postura pasiva ante injusticias evidentes contribuirá, en gran medida, a regar el modelo hegemónico, perpetuando las relaciones desiguales entre chicos y chicas en las que, como señalan Sánchez-Hernández et al., (2019), ellas asumen que han de resignarse. Así, en actividades mixtas se escuchan frecuentemente comentarios como “dejad al menos que una chica toque el balón porque, si no, no vale” o “sed listos chicos, no pongáis a Julia a defender a Nando” (DO, 26/11/2015). En una tarea de voleibol la profesora indicó a dos alumnas: “vosotras dos poneos con Carlos y Toni a ver si os dejan tocar bola” (DO, 26/11/2015).

En muchos casos estos comentarios se hacen en aras de la igualdad, tal y como comenta la profesora: “A la hora del almuerzo la profesora me dice que trata de que chicos y chicas participen en igualdad de condiciones, que ella está muy sensibilizada (...)”. No obstante, la permanente ocurrencia de situaciones de discriminación, que no se abordan de forma crítica, o las expresiones “si os dejan” o “dejad al menos”, dan a entender nítidamente quién detenta el poder. Las chicas fácilmente deducen que son inferiores y deben esperar que “las dejen”. Y si bien se considera que no debería ser así, no se realiza un trabajo de reflexión al respecto. Se entiende que la participación, en sí misma, “poder participar”, ya es positiva, aunque sea bajo una lógica totalmente jerárquica, desigual y en las que se dan frecuentemente situaciones de ridiculización o presión (Soler, 2009).

La discriminación, por otra parte, se manifiesta, por ejemplo, estableciendo objetivos y roles distintos para ellos y ellas (Scharagrodsky, 2004), aunque sea de forma implícita (Scraton, 2013). Así, se observa cómo muchas de las estrategias utilizadas por el profesorado de EF en nombre de la “coeducación” o la igualdad, tienen efectos contrarios a los buscados (Makazaga, Llorente & Kortabitarte, 2001; Soler, 2009). No parece, en este sentido, que “dejar a una chica tocar el balón” de una forma meramente testimonial, sea algo cercano a la coeducación.

Llegados a este punto, parece evidente que el alcance e influencia del CO es extremadamente significativo. Como han explicitado otras autoras antes que nosotras, si no hay un contexto adecuado, la mezcla de alumnas y alumnos puede acarrear problemas (Griffin, 1989; Soler, 2009), muchos derivados del hecho de que sea la competición la piedra angular y la habilidad motriz el requisito indispensable. Una posible solución sería agrupar en grupos no mixtos, aunque esto encuentra cierta contestación:

Hay gente que prefiere que trabajen los chicos por un lado y las chicas por otro, para que igual ellas se suelten más y luego puedan entrar en un grupo mixto, pero yo siempre soy más de tirarlos por el mixto y a ver qué pasa (Maidier, profesora entrevistada).

El apunte de la profesora denota cierta conciencia de las problemáticas que surgen en grupos mixtos o de gran desnivel motriz. No obstante, opta por la opción del grupo mixto de forma acrítica, “a ver qué pasa”, sin hacer una intervención intencionada a favor de la igualdad de género (Martínez-Baena & Salinas-Camacho, 2016). En el propio proceso de formación de dichos agrupamientos, se prioriza el tiempo de acción motriz frente a la acción pedagógica para que el propio proceso de formación de grupos, así como todo lo que sucede en el trabajo en grupo, sea realmente educativo:

Con la experiencia te das cuenta que intentas que no haya conflicto en clase y al crear equipos siempre lo hay... yo intento no parar tanto la clase así que uso estrategias que no me hacen perder 10 minutos de clase (Carla, profesora entrevistada).

Este hecho obvia, una vez más, las injusticias que se cometen en la formación de los grupos en clase de EF, como hemos recogido en primera persona (Sánchez-Hernández et al., 2018).

CONCLUSIONES

Los resultados recogidos en este estudio y explicitados más arriba son abrumadores y dan una idea bastante aproximada de lo que ocurre en la EF, pues concuerdan con muchas investigaciones previas. Así, de acuerdo a los objetivos antes planteados podemos concluir que:

- El despliegue didáctico de la EF está enormemente influenciado por el discurso de rendimiento hegemónico, el cual se da sobre todo de forma implícita. Por ejemplo, en el caso estudiado, los contenidos elegidos, las formas de evaluación mediante tests, las recompensas que se reparten, la preponderancia de una forma de habilidad motriz o la poca atención al alumnado vulnerado son efectos de una orientación técnica de la asignatura y concuerdan con los datos ofrecidos por otros estudios similares.
- Las creencias y prácticas de las profesoras, a menudo, refuerzan esta orientación y perpetúan una EF que excluye a gran parte del alumnado, sobre todo a las chicas. De esta forma, el lenguaje androcéntrico que usan, la forma de organizar los equipos, la pasividad ante ciertas conductas o el *feedback* que proporcionan en función del sexo articulan una EF sexista y mediada por el CO.

Por todo ello, creemos conveniente lanzar una serie de propuestas de futuro. En primer lugar, creemos necesaria la adscripción a corrientes críticas que, por una parte, refuercen una educación en valores y, por la otra, doten a esta asignatura de fines socialmente valiosos. Esto permitiría que la EF legitime su presencia en el horario escolar sin tener que recurrir a propuestas cortoplacistas como las derivadas del rendimiento, que se han demostrado proclives a la marginación y los conflictos. Estas propuestas deben tratar pues de formar conexiones significativas con el grupo de estudiantado, haciendo explícitas las relaciones de poder en las clases. Por ello, es preciso ser conscientes de este significativo aspecto para que la asignatura de EF muestre una relación entre lo que se piensa, se dice y se hace.

Además, una posición crítica permitiría la concienciación y participación activa del profesorado, muchas veces macerado en un CO androcéntrico y sesgado por una concepción concreta de la habilidad motriz. En esta línea, por ejemplo, se debería desafiar una idea de la habilidad reduccionista y alineada siempre con el deporte y el rendimiento (Nabaskués et al. 2019).

Como señalan, por ejemplo, Rebollo, Vega y García-Pérez (2011) y Sánchez-Álvarez, Rodríguez-Menéndez y García-Pérez (2020), sucede que muchas veces el profesorado no enfrenta este tipo de problemática con diligencia, por lo que se une al alumnado en la desidia de no resolver conflictos que afectan a la convivencia. No es de extrañar, pues, que muchas de las anotaciones recogidas durante el periodo de observación reafirmen con creces las faltas de respeto y los insultos entre el alumnado, las vejaciones y exclusiones diversas, o la falta de sintonía de la EF con los intereses y necesidades de las personas menos hábiles. Como apunta Torres (2005), la mejora de los procesos educativos exige reflexionar sobre estos hechos por lo que, tomar cartas en el asunto y solucionar dichos problemas requiere de una explicitación de nuestras creencias y teorías, también como asignatura. Este artículo, pensamos, contribuye modestamente en este menester, dada la falta de estudios de esta índole en el contexto español.

Por todo ello, creemos conveniente acogernos firmemente a una pedagogía capaz de afrontar el sexismo y la ideología del rendimiento, desvelar el CO y poner encima de la mesa una EF transformadora. Urgen propuestas educativas concretas y contextualizadas afines a la justicia social, e impulsar la formación inicial y la formación permanente del profesorado con perspectiva de género (Fontecha, 2006; Soler, Serra, & Vilanova, 2018; Lleixà, Soler & Serra, 2020). Enmiendas encaminadas a dar voz y voto a las chicas, a empoderarlas, a tener en cuenta a las personas menos hábiles motrizmente. Pero también y no menos importante, que hagan reflexionar al profesorado y les permita salir de esa zona de confort que supone lo tradicional y hegemónico. Como apuntó Jackson (2001, p. 207), “debemos estar preparados y dispuestos a renunciar a muchas de nuestras cómodas creencias sobre la vida en el aula”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F. & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70(3), 385-400. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Atkinson, M. (2016). Ethnography. En B. Smith and A.C. Sparkes (eds.), *Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*, (pp. 49-61). New York: Routledge.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Beltrán-Carrillo, V. J. & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 55(15), 20-34. doi: <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Camacho-Miñano, M. J. & Prat, M. (2018). Violencia simbólica en la educación física escolar: un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de educación primaria. *Movimiento*, 24(3), 815-826. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79171>
- Clark, L. (2019). The way they care: An ethnography of social justice physical education teacher education. *The Teacher Educator*, 54(2), 145-170. doi: <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1549301>
- Devís, J. (2001). El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum de la Educación física. En B. Vázquez (coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp.277-299). Madrid: Síntesis.
- Devís, J., Fuentes, J. & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la EF. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E. & Perez-Samaniego, V. (2017). Harassment patterns and risk profile in Spanish trans persons. *Journal of Homosexuality*, 64(2), 239-255. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1179027>

- Emerson, R. M., Fretz, R. & Shaw, L. L. (2001). Participant observation and field notes. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp.352-368). London: Sage.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and “ability” in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108. doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X04042158>
- Evans, J. & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical “ability” in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 31-47. doi: <https://doi.org/10.1080/17408980701345576>
- Felipe, C. & Garoz, I. (2015). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 27(9), 199-210.
- Fernández-Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y metodología*. Madrid: CINCEL.
- Fernández-García, E. et al. (2010). *Guía PAFiC, para la Promoción de la Actividad Física en Chicas*. Madrid: CSD. Recuperado en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13069_19
- Fernández-Rio, J. & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fisette, J. L. (2013). ‘Are you listening?’: Adolescent girls voice how they negotiate self- identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 184-203. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.649724>
- Fitzgerald, H. (2006). Disability and physical education. En D. Kirk, D. MacDonald & M. O’Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 752-766). London: SAGE.
- Fitzpatrick, K. (2013). *Critical Pedagogy, Physical Education and Urban Schooling*. New York: Peter Lang.

- Fitzpatrick, K. & Russell, D. (2013). On being critical in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 159-173. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837436>
- Fitzpatrick, K. (2019). What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. *European Physical Education Review*, 25(4), 1128-1145. <https://doi.org/10.1177/1356336X18796530>
- Flores, G., Prat, M. & Soler, S. (2019). El profesorado de educación física y su visión sobre los conflictos en una escuela multicultural. *Educar*, 55(1), 183-200. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.975>
- Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de Educación Física* [tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Recuperado a partir de: <https://acortar.link/bcSUK>
- García Bonafé, M. & Asins, C. (1995). *La coeducación en l'educació física* (Vol. 7). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gil-Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicación al caso de los datos procedentes de grupos de discusión*. Barcelona: PPU.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp.188-203). London: Sage.
- Griffin, P. (1989). Gender as a socializing agent in physical education. En T.J. Templin & P.G. Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education. Learning to Teach* (pp. 219-233). Indianapolis: Benchmark Press.
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937077>
- Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- lisahunter (2019). What a queer space is HPE, or is it yet? Queer theory, sexualities and pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(1), 1-12. doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1302416>
- Lleixà, T., Soler, S. & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 692-700. Doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- López Crespo, C. (2001). La cuestión del género en los valores asociados al deporte. *Tandem*, 2, 39-50.
- López-Pastor, V. M. (2007). La evaluación en educación física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. *Kronos: la revista científica de actividad física y deporte*, 5(11), 59-71.
- López-Pastor, VM., Monjas, R. & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López-Pastor, V. M. & Gea, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y perspectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270.
- Makazaga, A., Llorente, B. & Kortabitarte, B. (2001). La coeducación en el deporte en edad escolar. Recuperado a partir de: <https://www.slideshare.net/marikorta/la-coeducacin-en-el-deporte-en-edad-escolar>

- Martínez Álvarez, L. & García Monge, A. (2002). Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar. *Apunts. Educació Física i Esports*, 69, 118-123.
- Martínez-Baena, A. & Salinas-Camacho, J. (2016). Currículum oculto y educación física: una revisión sistemática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 473-500.
- Martos-García, D., Pereira-García, S., Felis, M. & Espí Monzó, B. (2016). Huesos de cristal y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 33(11), 225-234.
- Martos-García, D., Lorente-Catalán, E. & Martínez-Bonafé, J. (2018). Educación Física y Pedagogía Crítica: una necesidad educativa. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (eds), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 29-52). Lleida/ València: Edicions de la Universitat de Lleida/Publicacions de la Universitat de València.
- Martos-García, D., Fernández-Lasa, U. & Usabiaga, O. (2020). Coeducación y deportes colectivos. La participación de las alumnas en entredicho. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 411-419. doi: <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i45.1518>
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Molina, P. & Beltrán, V. J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 165-190.
- Monforte, J. & Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: Una historia reconocible. *Movimento*, 23(1), 85-99. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71272>
- Monforte, J. & Úbeda-Colomer, J. (2019). ‘Como una chica’: un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 74-79. Doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>

- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Nabaskues, I., Usabiaga, O., Martos-García, D. & Standal, Ø. F. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 118-124. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67598>
- Oliver, M., Pérez-Samaniego, V. & Monforte, J. (2021). Humillación, educación física y formación superior en ciencias de la actividad física y el deporte: Una autoetnografía moderada. *Movimiento*, 27. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.111554>
- Piedra, J., Ramírez-Macías, G. & Latorre, A. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 36-42.
- Rebollo, M. A., Vega, L. & García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(10), 217-232.
- Rich, E. (2004). Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*, 10(2), 215-240. doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X04044073>
- Rueda, J. A. (2007). Coeducación y educación física. *Sumuntán, Revista de Estudios sobre Sierra Mágina*, 24, 165-180.
- Sánchez Álvarez, I., Rodríguez Menéndez, M.D.C., & García Pérez, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 143-150. Doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74343>
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S. & Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812- 823. doi: [10.1080/13573322.2018.1487836](https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836)
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D. & Soler i Prat, S. (2019). La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la

- complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio coeducativo. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 879-893. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.59504>.
- Sánchez-Hernández, N., Soler Prat, S. & Martos-García, D. (2020). La pedagogía crítica para la concienciación en torno a la discriminación de género y la emancipación de las chicas en Educación Física. *Movimento*, 26. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91171>
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- Scraton, S. (2013). Feminism and physical education: Does gender still matter? En G. Pfister & M. Sisjord (Eds.), *Gender and Sport: Changes and Challenges* (pp. 199-216). Muster: Waxma.
- Serra, P., Cantalops, J., Palou, P. & Soler, S. (2020) ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12 (Supl 2), 179-192
- Smith, B. & McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101-121.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio en las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21, 23-42. doi: [10.1174/113564009787531253](https://doi.org/10.1174/113564009787531253).
- Soler, S., Serra, P. & Vilanova, A. (2018). *La igualdad en juego. Guía de buenas prácticas de género en los estudios de la familia de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD)*. Barcelona: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya-INDE.
- Soler, S. & Serra, P. (2018). La coeducación en el deporte, clave para la igualdad. En E. Ferrer & A. Tarbal (Eds.), *Salud y deporte en femenino. La importancia de mantenerse activa desde la infancia* (pp. 29-46). Barcelona: Sant Joan de Déu.
- Sparkes, A.C. & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health*. London: Routledge.

- Standal, O.F. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(3), 269-282. doi: <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1220972>
- Sykes, H. & McPhail, D. (2008). Unbearable lessons: Contesting fat phobia in physical education. *Sociology of Sport Journal*, 25(1), 66-96.
- Tedlock, B. (2005). The observation of participation and the emergence of public ethnography. En N.K. Denzin & S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 177- 187). London: Sage.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Tinning, R. (2017). Transformative pedagogies and physical education. En C.D. Ennis (ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 281-294). Londres/Nueva York: Routledge.
- Torres, J. (2005). *El Currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Valencia-Peris, A., Salinas-Camacho, J. & Martos-García, D. (2020). Currículum oculto en educación física: un estudio de caso. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(141), 33-40. doi: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.04)
- Vázquez, B. & Álvarez, G. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 53-72.
- Wellard, I. (2006). Able bodies and sport participation: Social constructions of physical ability for gendered and sexually identified bodies. *Sport, Education and Society*, 11(2), 105-119.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.